

教育人力與專業發展

Educators and Professional Development

雙月刊 第30卷第3期

VOLUME 30 NUMBER 3
JUN 15, 2013



教育人力與專業發展

第30卷第3期

特色招生

國家教育研究院 發行

本期專論主題：
特色招生



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路2號
電話：(02)8671-1151
網址：<http://study.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4810100028
ISSN：2306-5966



國家教育研究院 發行

中華民國102年06月15日



從「學校同形化」論特色招生的價值

蔡進雄／國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任

一、前言—「學校同形化」

所謂「學校同形化」是相同教育階段的學校在師資設備、課程教學及教育活動等各方面都相似趨同之情形（蔡進雄，2013）。促使「學校同形化」的來源主要是法令規章、彼此模仿及教育評鑑（蔡進雄，2012；Scott, 1998），具體而言，透過政府具強制性之法令規章或政策推動，各校必須遵守，因而使「學校同形化」，此外由於學校間彼此模仿學習也會使同一教育階段之各校變得一模一樣，再者藉由統一指標的教育評鑑也會讓「學校同形化」。

「學校同形化」的優點是能確保某種水平的教育品質，例如每所學校符合校務評鑑所訂定的指標要求，則至少都達到一定程度的教育成效，再者「學校同形化」也會讓教育領導者有了安全感，因為「我們學校」跟其他學校是一樣的，雖然「學校同形化」具有某些優點，但過度強調「學校同形化」的同時，卻會使學校喪失特色及多元創新。此外，由於少子化、教育市場化及教育環境的改變，使得學校經營與領導面對愈來愈多的挑戰，故學校經營不能僅停留於過去的領導思維，而必須在體制內不斷調整轉變及發展特色，才有利於招生並使學校永續經營。

二、從「學校同形化」論特色招生的價值

顧名思義，特色招生就是藉由發展學校特色或課程特色來吸引各類學生就讀，且特色招生適合於各教育階段，例如高中藉由特色課程來招收各類優秀國中端學生前來

就讀，國民小學也可以發展學校特色以吸引學生入學就讀。依教育部所公布「高中高職及五專特色招生實施方案」之目標有三（教育部，2013）：1.提供學生多元入學管道，重視學生學習權及家長選擇權；2.引導學生多元智能發展，追求適性學習及卓越發展；3.發展學校辦學特色，提升教學品質。

了解「學校同形化」及特色招生的主要意涵之後，我們可以清楚得知，「學校同形化」會讓同一教育階段的學校齊一化及趨同，而發展學校特色及進行特色招生則是鼓勵學校創新與活化。由於學生有個別差異及不同發展潛能與性向，透過特色招生正可吸引不同性向學生入學並加以妥善輔導，使其適性發展，以培育國家社會各行各業之優秀人才。職此之故，從前述「學校同形化」之內涵評析，更加了解特色招生的價值，因為同一教育階段的學校如在課程及教育措施都同一個模子，並不利於教育選擇、學生學習及適性發展。

三、澄清「沒有特色也是一種特色」的迷思概念

我們有時會聽到「沒有特色也是一種特色」的說法，其實從某方面來看，這種說法或概念似乎有一點道理，因為沒有特色的學校可能是全面性的發展，因而突顯不出特色，故學校沒有與他校差異之處。但是，從積極面向來看，這種說法過於消極且保守，因為每個學校的資源條件及校園文化一定有所差異，就像每個個體間必然都有其獨特性，是以教育領導者宜積極發展學校強項及優勢特色，藉此進行特色招生。



值得一提的是，隨著教育階段層級愈高，發展學校特色愈迫切，例如國民小學重視普遍的教育機會均等，「學校同形化」的部分可以高一些，但高等教育就相當需要發展學校特色及進行特色招生，此乃高等教育已是專精分化教育階段，需要發展不同系所特色以吸引不同領域優秀學生入學。再者，學校要有特色就必須考量學校條件及資源，如有些大學院校背景條件適合發展餐飲，有些學校則適合發展創意設計或培養語言人才，進而讓學生能依性向及興趣選擇其所愛，以培育國家社會之各領域優質人才。

四、結語

筆者以為學校想要發展成為某項特色要具備教育性、獨特性及普遍性，絕不是為特色而發展特色。所謂教育性是任何類型的特色都要符合教育的規準，而獨特性則是學校特色宜盡量與眾不同，且是他校不易模仿學習的，接著普遍性是學校特色或特色課程可以讓多數學生受益，例如學校設立美術班可使學校變得很有藝術氣氛，校內非美術班學生亦可普遍享受。因此，學校進行特色招生或特色課程之前必須明瞭特色之特徵或要件。

如圖1所示，「學校同形化」與學校特色或特色招生的關係是相互消長的，「學校同形化」愈多，則會壓縮學校特色之發展及特色招生之進行，反之，學校特色或特色招生愈彰顯，則「學校同形化」之現象就會減少。至於「學校同形化」與學校特色（或特色招生）兩者的發展應視教育階段而定，教育階段愈高，宜鼓勵發展學校特色、建立品牌並進行特色招生，而義務教育階段宜兼顧「學校同形化」及學校特色。再者，為了讓學校有更大的發展空間以形成學校特色，法令規章必須鬆綁，不該管制部分就讓學校自由發揮，而教育評鑑指標不宜一致化而必須因地制宜，考量學校的環境背景及資源條件，否則學校不易在僵化的體制內及標準化的評鑑下發展各類特色。

總結而言，從「學校同形化」來看，為了避免同形化而使學校齊一化，吾人必須肯定學校特色招生的價值，藉此可以鼓勵學校發展創新特色，以顧及學生不同性向之差異需求及潛能開發，並能為學校經營注入新活力。

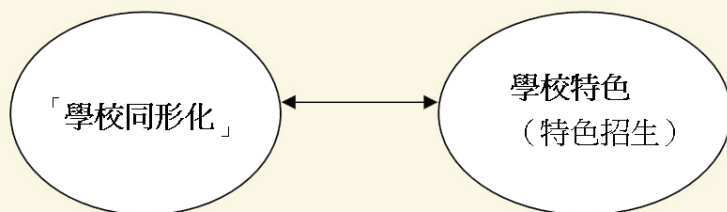


圖1 「學校同形化」與學校特色



參考文獻

教育部（2013）。高中高職及五專特色招生實施方案。

蔡進雄（2012）。從體制理論談教育評鑑衍生的學校同形化。評鑑雙月刊，35，20-21。

蔡進雄（2013）。從學校同形化論國內私立中小學存在的必要性。國家教育研究院電子報，56。2013年5月29日，取自http://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm_no=56&content_no=1572

Scott, W.R.(1998). *Organizations: Rational , natural , and open systems*. Upper Saddle River, NJ:Prentice Hall.





主編的話

教育人力與專業發展雙月刊發行乃是希望藉由論文之發表，以提升學術研究風氣並作為教育理論及實務的分享平臺。本期的專論主題是特色招生，針對特色招生之論文加以說明如下：湯志民院長與吳珮青小姐發表「特色招生：優質高中職發展之探析」一文，本文首先介紹十二年國教與特色招生的關係，並說明臺灣的優質高中職發展策略，且闡述香港優質學校改進計畫之經驗，最後從提高優質高中職認證條件、持續推動優質高中職發展、針對各校特色客製化輔導等方面對臺灣優質高中職發展提出建議。林志成教授所撰寫「特色招生的挑戰與因應策略」一文則從批判角度說明特色招生可能的挑戰，文中最後論述優質特色高中職特色招生的四大發展策略，包含：1.釐清特色招生迷思，加強多元價值行銷；2.加速發展高卓越特色的優質社區高中職；3.明訂弱勢學習輔導方案並加以追蹤考；4.加強政策方案行銷，加速研擬良善配套。

謝傳崇教授從學術樂觀之角度探討十二年國教，在「十二年國教的挑戰：找回學術樂觀」一文中提醒我們不要忽略十二年國教的變革核心是師生教學，要營造樂觀的學校環境，讓學校成為有助於學習欲望滋長的花園，此外也要讓學生樂觀面對學習及重建學生的學習動機，進而成就完整的人生。江志正教授從教育哲學及批判角度發表「從倫理角度談十二國民基本教育的特色招生」一文，提出以主體性來釐清特色招生的本質、以差異性來形塑特色招生的特色、以群體性來深化特色招生的基石等實踐原則。近年來芬蘭在教育方面的表現已成為各國關注及學習的對象，本院教育政制度及政策研究中心張珍瑋助理研究員即撰寫「取徑特色招生開展天賦才能：參考芬蘭經驗，開展我國教育新頁」一文，本文介紹芬蘭相關教育學制、配套措施所依循的理念與實際運作情形，以供我國推動學生適性學習及特色招生之參考。本期各篇論文於教育理論及實務均具有參考性，值得讀者仔細閱讀。

輪值主編 國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任 蔡進雄
國家教育研究院教育制度及政策研究中心助研究員 賴協志



專 論





特色招生：優質高中職發展之探析

湯志民／國立政治大學教育學院院長

吳珮青／國立政治大學教育行與政策研究所碩士

一、前言

十二年國民基本教育103年實施在即，教育及社會各界對於免試入學的學區劃分、免試超額的比序，教育會考的考科與結果分級、特色招生的名額與方式等議題，都十分的重視與關心。最近，尤以與特色招生關係密切的「優質學校認證」最受關注，主要原因在於要辦理特色招生之學校，需先經過認證為優質的公私立高中及高職，始得報經主管機關核定之特色招生計畫，透過公開甄選的方式，遴選符合其性向、興趣與能力之學生，接受學校適性化教學與輔導（教育部，2013a）。

12年國民基本教育之目的有五：有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路，以及優質銜接，優質高中職在此扮演的重要角色，也是12年國民基本教育成功的基石和優質銜接的關鍵。因此，在暢通升學管道，提供莘莘學子多元進路的同時，教育部也同步積極朝著，讓每一個學生未來不論是透過免試或特生招生的方式入學，最後進入哪一所高中職，都能享有在優質的學校中，適得其所且有品質的，進行學習之公平機會。

為讓每位學生都能在優質學校學習之目標，教育主管機關持續且積極推動許多行動方案，並且挹注了相當多的經費與資源，如2003年，臺北市政府教育局率先研發並彙編「精緻教育－臺北市優質學校經營手冊」（臺北市政府教育局，2005a），分送各校參考執行，2005年6月頒發「臺北市優質學校評選及獎勵要點」（臺北市政府教育局，

2005b），2006年3月開始首次辦理優質學校評選活動；2006年5月，教育部先實施「優質高中輔助計畫」，2007年起繼而推展高中職優質化輔助方案（教育部，2008），斥資新臺幣數十億元，全面提升高中職教育環境品質；2010年新北市頒布「新北市高中高職旗艦計畫」，規劃於4年內投入15億的經費，打造新北市優質的高中職教育環境，塑造卓越、精緻、創新和績效的教育品牌（新北市政府教育局，2013）；2012年臺北市推動「臺北市公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫」，5年共分3個期程辦理，每個期程3年，由學校提報計畫，經教育局所組審查小組審查通過後，預計每年最高補助新臺幣500萬元整，且表現優異的學校，得連續三年獲得補助（臺北市政府教育局，2012），從中央至地方政府，皆投注相當多的力量在優質高中職的提升。

優質學校之推展先進國家行之有年，如美國的磁性學校（magnet school）、藍帶學校（blue ribbon school）和新美國高中（new American high school），英國的燈塔學校（beacon school）、專家學校和（specialist school），德國於八個聯邦州扎下根的「創意學校」；尤其是香港，近幾年教育發展上與臺灣有許多競合之處，其所推展「優質學校」也著墨多年，也有足資借鏡之處。

本文擬先介紹十二年國民基本教育的特色招生方式，以及優質高中職認證制度，其次探析臺灣優質高中的發展策略，並說明香港中文大學教育研究所主持的「優質學校改進計畫」（Quality School Improvement



Project) 經驗，最後提出對臺灣未來持續推動優質高中職的建議。提筆倉促，疏漏難免，敬請方家不吝賜教。

二、12年國教特色招生與優質

(一) 12年國民基本教育：特色招生

「特色招生」是十二年國民基本教育的入學管道之一，獲得優質高中職認證的學校，才能申請辦理特色招生。以特色招生方式招收學生，係為落實因材施教與開展學生多元智能，並需依據十二年國民基本教育適性發展之精神與學校特色課程教學之需要，以及報經主管機關核定之特色招生計畫，透過公開甄選的方式，來遴選符合其性向、興趣與能力之學生，以接受學校適性化教學與輔導(教育部，2013a)。

目前特色招生的方式，有「考試分發入學」及「甄選入學」兩種，在考試分發入學方面，以15個招生區為範圍分別辦理，其中有8個招生區(宜蘭、花蓮、臺東金門、澎湖、雲林、嘉義、屏東)因採全區免試，所以除藝術才能班要考術科，其他全面免試；另外的7區，基北區的特色招生考科為三科(國、英、數)，其他桃園、竹苗、中投、彰化、臺南、高雄，以及嘉義區的4所私立學校，則考五科(國、英、數、社會、自然)，以及語文表達。

12年國民基本教育，原則上仍以免試與就近入學為目標，各校所屬之主管機關應優先提供該區足夠之免試入學名額，並訂定區內各校最低之免試入學比率，再行核定特色招生名額，且各區之特色招生名額比率應占總核定招生名額之0%至25%；亦即103年12年國教正式上路，免試入學比例應至少占75%，特色招生雖不超過25%，但特色招生事涉前三志願或所謂菁英高中的入學機會，即使招生名額比例再低也會成為兵家必爭之

地。因此，哪些學校能成為優高中職並爭取到特色招生名額，不僅各高中職甚為關心，更是社會各界眾所矚目的焦點。

在12年國民基本教育的29實施方案中，優質化與均質化有「高中優質化」、「高職優質化」、「高中職教育資源均質化」、「高中評鑑」、「高職評鑑」等方案，對優質高中職之促進、認證與品管，會有一定的確保機制。讓各高中職校校皆優質、校校有特色，不論在都會或偏鄉地區的學子，都能獲得優質的教育環境。

(二) 優質高中職認證探析

為落實103學年度實施十二年國民基本教育，優質高中職達80%以上之理想，並提供國中畢業學生100%就讀優質高中職之機會，教育部自96學年度起實施「高中優質化輔助方案」及「高職優質化輔助方案」，對全國公私立高級中等學校，投入軟硬體資源並組成專家諮詢輔導團隊，輔導學校達成優質高中職之目標，並辦理「高級中學學校評鑑」及「高職學校評鑑」，期透過專業評鑑制度，檢視各校辦學績效，並以評鑑結果做為學校申請認證成為優質高中職之門檻(教育部，2012a)。

「優質高中職認證」是各高中職取得辦理特色招生之條件，其認證結果更是受到社會各界的關切。依規定，「優質高中職」需為高中職學校評鑑實施方案中，最近1次學校評鑑總成績達80分(或2等)以上，以及最近3年內無重大違規事項的學校，始可申請優質高中職認證(教育部，2012a)。其中高中評鑑項目包含校長領導、行政管理、課程教學、學務輔導、環境設備、社群互動、績效表現及實習輔導等8項；高職評鑑則分為「校務評鑑」及「專業類科評鑑」兩大類別，「校務評鑑」指標項目與高中評鑑之8項指標相同(教育部，2012b；教育部，2013b)。



優質高中認證的有效期限以自獲得認證起，至學校下次接受評鑑止，各校接受評鑑間隔時間以不超過6年為原則，並且取得優質高中職認證者，應持續依內控機制辦理校內自我檢核，並配合接受主管機關辦理之視導或訪視，如經查證具有重大違規者，主管機關得取消其認證，並報送教育部備查；被取消認證者，自取消之日起，須屆滿1年後，始得檢附改善計畫之實施成果報告，向其主管機關提出認證申請（教育部，2012a）；目前全臺各縣市獲認證為優質高中職者計有438校，為即將推展的12年國民基本教育奠定良好的基礎。

此外，對優質學校的相關認證，如教育部自2003年起，開始舉辦的「InnoSchool全國學校經營創新」（2012年增加KDP國際認證）；臺北市自2005年的「優質學校」評選；新北市於2010年推展的「卓越學校」認證等，也都能成為促進學校持續改善與進步的推力。

（三）臺灣的優質高中職發展策略

臺灣為促進優質高中職的發展，從中央以至地方政府都規劃有長期的推展策略，如2006年5月，教育部先實施「優質高中輔助計畫」，2007年起推展高中職優質化輔助方案；2010年新北市頒布4年期的「新北市高中高職旗艦計畫」；2012年臺北市推動5年期的「臺北市公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫」等，由此可見各教育主管機關對於優質學校的促進與發展甚為重視。

1. 教育部「高中職優質化輔助方案」

教育部為藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，使全國都有優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習，95學年度起推動「優質高中輔助計畫」，第一年以實驗方式補助了11所高中每校新臺幣500萬元；96學年度教

育部修訂「高中優質化輔助方案」後，開始擴大實施，推展「高中優質化輔助方案」、「高職優質化輔助方案」，及「高中職身心障礙學生就學輔導發展方案」，自96學年度起，共分三期辦理，每期預計核定25至35所學校辦理三個學年度，第二學年度及第三學年度之計畫經績效考核後辦理之，三年期滿得視其成效再提案申請，每校最高補助500萬元。

首先，「高中優質化輔助方案」，旨在期許能藉由方案之推動，促發高中學校內部精進能量，達成各高中優質化及特色發展，提升高中教育品質；縮短城鄉教育落差，提升區域教育水準，促進高中教育均衡發展；提高國中畢業生就近入學及免試入學比率，穩健推動十二年國民基本教育（教育部，2012b）。

其次，「高職優質化輔助方案」，期許能提升高職辦學品質，增進學生學習成效，彰顯技職教育務實致用之精神；促進高職與地方特色產業進行交流，落實技職教育產學合作之理念；均衡高職教育發展及地區教育資源，協助學生適性學習展現多元能力；引導國中畢業生就近入學優質高職，奠定十二年國民基本教育之基礎，促進技職教育發展（教育部，2013b）。

第三，「高中職身心障礙學生就學輔導發展方案」，旨在提高身心障礙學生國民基本教育階段的就學率，達到充分就學，貫徹有教無類與因材施教的特教理念；提供身心障礙學生就近入學及適性安置，扶助身心障礙學生適性就讀高中職與特教學校；建置無障礙學習環境與輔具平臺，落實身心障礙學生個別化教育計畫的執行績效；結合跨部會合作機制，提供身心障礙學生就學、就業、就養、就醫之需求，落實身心障礙學生的生涯輔導與轉銜服務（教育部，2007）。



「高中優質化輔助方案」及「高職優質化輔助方案」，以全國公私立高中職為對象，採由學校提報競爭性計畫的方式，由教育部審查通過後辦理。通過申請的學校，教育部會委請專家學長組成輔導諮詢小組，每學期以書面，或到校方式，進行專業的諮詢輔導訪視，就所提經營計畫及實際執行時所面臨之疑難與問題，提供學校專家諮詢或診斷建議。另外，學校也應辦理校際經驗交流活動，互相觀摩，並建置高中職優質化網站，創造資源共享與夥伴學習社群。

綜言之，教育部推動之高中職的優質化計畫三項方案，係透過經費的補助，以及專業的諮詢輔導小組，建立起學校之間的聯絡與交流平臺，以互助合作的支援方式，來提升學校以校本特色做有效能的經營與管理，促進教師教學的專業發展，提供學生多元的學習機會，並且能讓身心障礙的學生獲得關照，讓學生們都能在優質的學校裡生活、學習與發展。

2. 新北市「高中高職旗艦計畫」

新北市於2012年頒布「新北市高中高職旗艦計畫」，規劃於101年至104年內投入15億的經費，以培養學生具備六大核心能力（品格力、自學力、創新力、溝通力、資訊力、宏觀力）為目標，並透過輔導學校落實特色課程教學與規劃、教師專業精進與發展、教學設備充實與更新、計畫行銷整合與開發等方式，將新北市的高中職、國中相關資源進行統整規劃，希望逐步發展其高中職辦學特色打造新北市優質的高中職教育環境，塑造卓越、精緻、創新和績效的教育品牌（新北市政府教育局，2013）。

該計畫共包含兩大方案，分別為「發展高中卓越方案」及「發展精緻技職教育方案」，各方案項下又分成「建構高中卓越教育實施計畫」、「精進中等學校教學品質實施計畫」、「高職特色發展實施計畫」、

「技職產學聯盟實施計畫」及「國中技藝教育計畫」計5項子計畫。主要的七項實施策略為：

(1) 發展特色課程及建立指標性高中：輔導學校透過規劃學校本位特色課程或專題研究課程、增置特色班級，尋求教育資源合作、充實教學設備及改善教學設施環境等方式，逐年全面提升高中學校教學品質，並建立2至3所指標性高中學校。

(2) 規劃外語人才培育及國際交流活動：輔導學校開授各類外語課程，於學校內建置完善之語言情境教室，充實聽力教學設備，並聘請優質外語師資；與國內外大學進行策略聯盟，提供多元化外語先修課程；持續拓展國外姐妹校數，每學年度至少辦理1至2次國際交流活動。

(3) 推動教師精進教學及發展多元評量：輔導學校擬訂教師精進教學計畫，鼓勵教師組織專業社群，積極參與各科教學行動研究及教師專業發展評鑑；引進適性多元之評量工具，鼓勵教師自主研發各類科多元評量試題，並能確實掌握及提升學生學習表現；推動「學習共同體」概念，以「學生學習」為中心，由學校於課間或課後開辦多元化社團，培養學生多元學習能力。

(4) 設置特色群科及建立指標性高職：依目前產業需求，透過類科調整方式，推動學校重點特色群科之設置；配合職業學校群科課綱的「專題製作」課程，鼓勵學校辦理學生專題製作競賽；規劃辦理職業學校教師赴產業界研習與交流活動，深化教師實務經驗；更新技職教育設施、提升教學設備、充裕職業教育學習資源，建立1至2所指標性職業學校。

(5) 培育產業所需人力及落實產學訓三合一機制：依產業分布，與新北市政府經發局、勞工局、產業界及技專校院、職訓中心等合作；輔導在校學生進行專業技能檢定，於畢業前獲取專業技能證照。



(6) 推廣國中技藝教育及職涯試探：鼓勵現有各國中開辦技藝班之學校與鄰近高職或科技大學合作；辦理全市性國中技藝教育競賽、技職達人選拔等活動，提供學生多元展能機會；運用心理測驗工具，落實適性輔導機制；安排學生至高職或科技大學實習與參訪的機會，提供更多職涯試探機會。

(7) 辦理高中職特色行銷與招生宣導：由新北市教育局統籌規劃該市之公私立高中職特色行銷與招生宣導，透過定期辦理高中職教育博覽會、平面、網路及電子媒體行銷及宣導，展現各高中職特色與辦學成效（新北市政府教育局，2013）。

要言之，新北市「新北市高中高職旗艦計畫」，著重突破現有的學校經營與管理模式，致力於與大專校院、產業界與國際間之交流合作，並以學生為學習中心之思考，同時強化教師專業發展，促進教學與課程的多元化與適性化，以建構新北市之優質高中職。

3. 臺北市「公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫」

臺北市教育局委託臺北市教師研習中心，自102年度起至106年度辦理為期5年之「臺北市公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫」，共分3個期程辦理，每個期程3年，由學校提報計畫，經教育局所組審查小組審查通過後，補助經費每年最高500萬元整，表現優異者，得連續三年獲得補助。

該計畫係為臺北市發展1.全校性校本課程（必修或必選）；2.校長實踐課程與教學領導，並能實施走察及觀課，積極帶領學校發展為學習社群；3.教學研究會和教師社群活絡專業研討，促進學生學習及4.學校持續精進以學生學習為核心的教與學（臺北市政府教育局，2012）。

在校本課程的推動上，首先，學校應發展校本課程的潛力：對現況分析與診斷（含近三年辦學成效），學校可運用策略分析工具（如SWOTs等），提出簡要診斷說明及因應策略。其次，學校校本課程設計與實施，應就本方案中相關課程及教學發展面向，敘明學校整體發展和課程的總目標、分年度預定完成之具體目標以及課程實施方式。主要內容著重課程架構、實施對象、實施方式、師資規劃、課程內容、實施期程等，同時也包含學生達標效益評估以及經費需求。第三，在學校校本課程的執行力方面，應包含校長專業領導、教師專業發展（含學習社群規劃）、資源整合、以及執行結果評鑑規劃（含計畫績效檢核以及課程實施評鑑）。另外，獲得該計畫核定辦理績優學校教師及校長，得以優先提請列入臺北市陳報教育部辦理之「教學卓越獎」及「校長領導卓越獎」獎勵（臺北市政府教育局，2012）。

簡言之，臺北市「公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫」，主要以校長專業領導，帶領教師專業發展，促進學校校本課程發展，以精進學生學習為重點。

從上可知，教育主管當局，對優質高中職促進與發展，都甚為重視，並透過競爭型計畫讓學校主動依各校條件規劃發展方案並執行，尤其是教育部長期推動並有優質化高中職的輔導制度，對優質高中職的發展奠定穩定的基石。臺北市和新北市分別提出4至5年的「課程與教學領先計畫」和「旗艦計畫」，對其轄屬高中職優質、領先與拔尖之未來發展，實屬必然且重要策略。

(四) 香港「優質學校改進計畫」經驗

1997年9月，香港教育局之教育統籌委員會第七號報告書，以「優質學校教育」為



發展目標，其後自1998年起，香港中文大學教教育研究所隨即開啟一連串的優質學校改進相關計畫。2001年及2003年香港中文大學教教育研究所，分別獲教育局設立之優質教育基金3,400萬及500萬撥款，開展「優質學校計畫」（Quality Schools Project, QSP）及「優質學校行動」（Quality Schools in Action, QSA），融入當地實踐經驗，走出本地化的學校改進路向。2004年負責主持「優質學校改進計畫」（Quality School Improvement Project），為香港的中、小學及特殊學校提供全面性的校本專業支援，目前協作學校已超過400校次，係香港最大型的整全式學校改進計畫。

「優質學校改進計畫」的目標在引領學校教育工作者開闊視野、接受新知、反思自我、參與改革，並建構學校團隊文化，以循序走向自我完善之路；其以「整全、互動、有機」為基本，引入「以實證為本」、「學生為本」等概念，重視協助學校檢討情勢，按校本需要提供不同類型和程度的支援（香港中文大學，2012a）。

該計畫以全式的支援協助教師和學校釐清教改各項新措施和要求，規畫完善的學校發展計畫。由「點」（個人「內化」發展）、「線」（強化團隊，提升教師專業能量）、「面」（建立自我完善機制，塑造良好的學校文化）三方面同步，啟動學校在信念和文化的轉變、建構團隊共力。同時積極拓展「跨校學習社群」作為教師專業發展平臺，透過發展性交流活動，豐富參與者知識基礎及專業能量（香港中文大學，2012a）。

近年來，「優質學校改進計畫」發展「學習差異支援」、「特殊學校支援」及「學校啟動計畫」三項方案，強化促進學校優質化工作：

1.2010-2013「優質學校改進計畫：學習差異支援」

「優質學校改進計畫：學習差異支援」（Quality School Improvement Project: Support for Learning Diversity, QSIP-SLD），重點在協助學校就照顧學生學習差異，自2010年起至2013年計協助100所中、小學專業支援。該計畫屬自願參與的夥伴協作計畫，於學校層面、課程發展、課堂教學等多個層面進行協作，比一般單項式或機械式的支援項目更有助於帶來持久有效的轉變（香港中文大學，2012b）。

由於學校願景和目標、團隊文化、教師教育觀念及能量、學生水平及學習特性等背景因素不盡相同，因計畫的支援模式係視每一所學校為獨立個案，計畫的學校發展主任會先透過面談、觀課、蹲校等，協助學校檢視情勢，訂定發展基線。依照學校的不同需要和發展策略，與學校核心小組共同制訂行動計畫，並作出不同模式和程度的支援，從釐清需要、取得共識、制定策略、具體落實、評估檢討到經驗擴散，逐步協助學校建立自我改進的機制，在照顧學生學習差異方面有持續的發展。

2.2012-2015「優質學校改進計畫：特殊學校支援」

2012年起，優質學校改進計畫將全面學校改進的理念及經驗拓展至特殊教育領域，開展為期三年的「優質學校改進計畫：特殊學校支援」（Quality School Improvement Project: School Improvement for Special Schools, QSIP-SISS），分階段為24所特殊學校提供專業支援，協助學校達至自我完善，以支援學童面對成長過程中的挑戰（香港中文大學，2012c）。

其計畫的支援模式與「學習差異支援」計畫相同，會按照不同學校的需要，提供合適的支援方案，惟特殊學校的發展需注意五項特點，包括：1.協助學校建立具實證為本基礎的自我完善機制；2.強化校長與中層領導能量，及培育教學領導；3.發展及優化配



合學生需要的校本課程與教學策略；4.強化教師與校內專業人員的協作，共同優化學生學習經歷；5.建立教師間及學校間的專業網絡，強化實踐共同體、擴闊教師視野（香港中文大學，2012c）。

3.2011-2017「優質學校改進計畫：學校啟動計畫」

學校啟動計畫（Project WeCan）是「優質學校改進計畫」與九龍倉集團有限公司合作進行的全方位學校支援項目。此計畫於2011-2012學年開展，九龍倉集團捐贈港幣1億5000萬元，為10所欠缺資源、但進取及具發展潛能的中學提供長達6年的學校改進支援，以整全式的專業支援，支持學校在教與學、學生培育、其他學習經歷、課餘活動、生涯規劃、學習環境、教師專業發展不同範疇的發展（香港中文大學，2012d）。

該計畫的目的有三，1.提升學生的學習動機，優化學與教效能；2.建立高關懷、高要求的學習環境，重視學生的全人發展；3.進行教師發展，注入持續反思及優化的文化，建立學習型團隊。

該計畫透過大學、商業機構及學校進行三方協作，如圖1。首先，大學按各成員學校的情況及學生的需要，量身打造校本的改進方案，檢視學校情勢、協助學校設計課程及專用教材、優化學生培育及生涯規劃、為教師提供專業培訓、建立自我完善系統等，從不同層面協助學校進行持續發展。

其次，九龍倉集團為學校提供資助，亦極開積放業務網絡及連繫社會資源，擴闊學生的視野，及協助學生規劃將來。其所屬旗下10個業務分部及同系公司分別與一所學校配對，並按學校及學生的需要，動員屬下員工為學生安排多元化的學習活動及生涯規劃經歷（包括互動分享、業務參觀、職業講座、工作影子計畫、實習機會等），並提供場地予學生進行表演及展覽作品等。

另外，該計畫也連繫學校網絡，組成了資源共享的平臺，學校可善用網絡舉行各式聯校學生活動、教師專業培訓，及跨校經驗交流，其所發揮的協同效應，為學生學習與成長、教師專業發展，以至學校整體發展提供更大的空間（香港中文大學，2012d）。

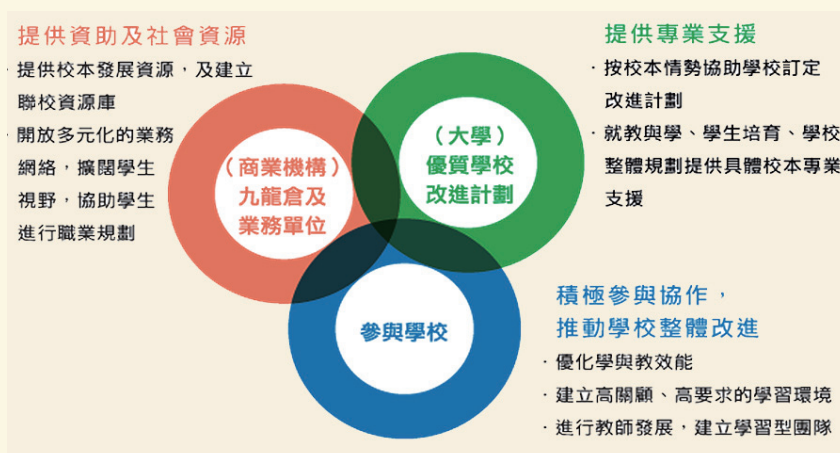


圖1 學校啟動計畫三方協力情形

資料來源：香港中文大學（2012d）。優質學校發展計畫：學校啟動計畫。取自<http://qsip.serveftp.org/wecan.html>



綜而言之，香港的「優質學校改進計畫」，由教育主管機關撥款，由教育專業之大學進行規畫，並與產業界合作，透過長時間的蹲校、觀課、訪談等方式，由專家以專業角度，深入瞭解各校之不同的校本發展需求，進行完善妥切的整體性、系統性的規劃建議。該計畫的推動，朝強化教師的專業發展、課程設計與教學能力，提供學生的多元學習與產學合作的實務經驗，並給以合適的建議與支援的方向發展，也藉由網路平臺的交流互動，提供校際間的共同學習與成長機會。上述之香港對優質學校改進採取客製化與長期推動的經驗，可做為未來臺灣持續發展優質高中職之參考。

三、對臺灣優質高中職發展之建議

因應12年國民基本教育的發展，臺灣在強化優質高中職之發展相當重視，從中央至地方都有許多推動之政策，以下針對臺灣的優質高中職發展有幾項建議：

（一）提高優質高中職認證條件

目前優質學校高中職認證，以最近1次學校評鑑總成績達80分（或2等）以上，以及最近3年內無重大違規事項的學校為門檻，此門檻不高，難以與一般學校區隔出其優質性。建議未來應提高認證之條件，以每項成績需達80分（或2等）以上，最近3年內無重大違規事項，並可考慮加入教師合格率、生師比等門檻，做為認證優質高中職之標準；至於要辦理特色招生之學校，其條件應再提高，如於指標8項之校長領導、行政管理、課程教學、學務輔導、環境設備、社群互動、績效表現及實習輔導中，至少應擇1/3之重點項目，要求需達1等者，以提升整體獲認證學校之水準及公信力，並確保12年國民基本之免試入學和特色招生之推展，能給學生最優質之教育環境。

（二）持續推動優質高中職發展

優質化高中職補助政策，對優質高中職的促進、提升和發展，有相當程度的助益和成效。就學校而言，無論是已獲得優質高中職或尚在努力之學校，都應持續發展與推動學校優質化，提升學校校本特色、教師專業能力、學生多元學習與優質環境等。至於，會落在特色招生主要範圍的前三志願學校，過去教育部優質化相關補助方案，並未列入。基於優質高中職之拔尖，仍為各先進國家重視之趨勢，教育主管機關除應持續推展優質高中職之各項計畫與方案，挹注經費與專業的支援，也應考量拔擢頂尖學校，以利培育國家競爭力的世界級人才，同時保障每一位學生入任何高中職，都能獲得最好、最優質的學習環境和教育品質保證。

（三）針對各校特色客製化輔導

特色招生，強調各校特色與課程特色的發展，提供學生多元適性之教育選擇，因此，臺灣在推動優質高中職之各項方案時，應就其各校之差異，予以客製化之諮詢輔導，目前就「高中／職優質化補助方案」的到校諮詢輔導，已有前例，惟在諮詢輔導的時間與專家學者的人數方面，可參考香港「優質學校改進計畫」之方式，延長入校之時間，並強化諮詢輔導團隊之力量，以促進學校的特色發展。

（四）強化高中職與大學及產業界之合作

新北市「高中高職旗艦計畫」與香港的「優質學校改進計畫」，都有與大學合作交流之規劃；而教育部之「優質高職補助方案」中，也有提及與產業界之合作方案。建議未來臺灣各縣市之高中職，可加強引入大專院校的資源，如在課程方面，可辦理AP課程，讓高中職學生有機會先修大學課程；強化高中職教師的學術研究能量，鼓勵高中職教師、學生與大學合作，進行專題研究等；並且，提升產學合作之交流，引入業界資源



與經驗，提供高中職學生多元學習，理論與實務接軌或實習之機會，促進產、官、學三方之合作，以提升高中職學生之未來競爭力。

四、結語

臺灣，十二年國民基本教育即將在103年正式上路，各項配套措施需積極落實與執行之，縮小高中職的城鄉差距，讓全國各高中職能均優質化，是未來十二年國教成功的基石；校校皆有特色、校校皆優質，是讓學生能安心且放心的適性入與就近入學的重要工程。教育主管機關長期為臺灣的優質高中職努力，推動「優質高中職認證」、「高中職優質輔助方案」，以及新北市「高中高職旗艦計畫」、臺北市「公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫」等，提供經費與資源等，不遺餘力，以促進、提升

與確保優質高中職之發展，並奠定免試入學，尤其是特色招生與教育品質之基礎，值得肯定。

香港，有由大學主導之「優質學校改進計畫」，以長期且深入的進入學校、教學現場，全面性的檢視各校及學生差異之需求，擬定最佳的改進建議與方案，也可做為未來臺灣高中職優質發展之參考。

未來，責任重大，十二年國民基本教育是國家教育的新里程碑，大家都站在歷史的轉捩點上，相信臺灣和所有關心教育的人都有足夠的智慧，並擔負起一份責任，為建置完善十二年國民基本教育制度，共同奉獻心力。期待，看到學生都能進入優質高中職，喜悅於優質教育環境中學習，多元展能、適性揚才，這會是大家期待的夢想，盼能實現。

參考文獻

- 香港中文大學（2012a）。優質學校改進計畫。取自<http://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsp/qsip/images/newsletter/features.pdf>
- 香港中文大學（2012b）。優質學校發展計畫：學習差異支援。取自<http://qsip.serveftp.org/sld.html>
- 香港中文大學（2012c）。優質學校改進計畫：特殊學校支援。取自<http://qsip.serveftp.org/siss.html>
- 香港中文大學（2012d）。優質學校發展計畫：學校啟動計畫。取自<http://qsip.serveftp.org/wecan.html>
- 教育部（2007）。高中職身心障礙學生就學輔導發展方案。取自http://140.111.34.179/news_detail.php?code=01&sn=270
- 教育部（2008）。教育部補助高中優質化輔助方案審查原則。取自http://www.yfms.tyc.edu.tw/yfms_doc/high_grade/edu_01.doc
- 教育部（2012a）。101學年度優質高中職認證實施計畫。101年8月31日部授教中（二）字第1010516031號函。取自www.tpde.edu.tw/.../101學年度優質高中職認證實施計畫0820.doc
- 教育部（2012b）。高中優質化輔助方案。取自http://www.saprogram.net/?page_id=268
- 教育部（2013a）。高中高職特色招生核定作業要點訂定及備查原則。取自http://140.111.34.179/files/news_files/cwben.pdf



- 教育部（2013b）。高職優質化輔助方案。取自http://203.71.198.10/download.php?mode=download&inpage=7&item=poweruser_1368424046.doc&srt=yes
- 新北市政府教育局（2013）。新北市高中高職旗艦計畫暨102年度實施計畫。取自<http://se.ntpc.edu.tw/wp-content/uploads/2013/02/1020208.doc>
- 臺北市府教育局（2005a）。精緻教育 臺北市優質學校經營手冊。取自http://www.edunet.taipei.gov.tw/public/pub2_content.asp?SEQ=3320
- 臺北市府教育局（2005b）。臺北市優質學校評選及獎勵要點。94年6月23日北市教督字第09434774200號函。取自http://web.tiec.tp.edu.tw/otiec/studybooks/catalog/upload_file/172-110.pdf
- 臺北市府教育局（2012）。臺北市公私立高中職102年度至106年度課程與教學領先計畫。取自<http://www.tiec.tp.edu.tw/uploads/2/2012-01.doc>



特色招生的挑戰與因應策略

林志成／國立新竹教育大學教育學系教授

一、緒論

行政院通過之「十二年國民基本教育實施計畫」，將於2014年8月實施十二年國民基本教育（以下簡稱12年國教），其主要內涵是普及、自願、非強迫、免學費及免試；包括五大理念、7大工作要項（包含10項方案）、11個配套措施（包含19項方案），共計29項方案。

12年國教旨在實踐有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接、教育機會均等、五育均衡發展等教育理想理念；同時，促進國中教學正常化，紓解國中學子升學壓力，讓國民中學教育充滿適性、活力、創意、優質與卓越。為落實上述的教育理想，發展卓越優質的特色高中高職（以下簡稱高中職），提供適性的學習環境、優質的專業教師與充足的教育機會係落實12年國教之關鍵（教育部，2013a）。

自103學年度起，現行入學方式改為以免試入學為主，75%以上國中畢業生可先經免試入學；再以特色招生為輔，0-25%以上國中畢業生可經特色招生入學或經第二次免試管道入學。免試入學辦理方式分為「登記入學」及「適性輔導入學」，有關「適性輔導入學」，由教育局訂之，且需經免試就學區內相關主管機關共同研商。

通過優質認證之學校方可研擬特色招生申辦計畫，且需經主管教育行政機關審核通過並報教育部備查。103學年度各招生區有0-25%學生可選擇透過考試分發入學（採學科測驗），或甄選入學（採術科測驗），進入獲准辦理特色招生之高中職或五專就讀。

特色招生比率上限將逐年調降，109學年度降至15%以下。

在這推動12年國教及學校轉型的關鍵時刻，高中職若能善用此一轉捩點、利基與機會，則能透過特色課程、特色教學、特色學習、特色評量與特色招生，發展成為具高競爭力、卓越優質的特色高中。

依「高中高職及五專特色招生實施方案」，特色招生實施方案目標主要包括下列三項：第一、提供學生多元入學管道，重視學生學習權及家長選擇權；第二、引導學生多元智能發展，追求適性學習及卓越發展；第三、發展學校辦學特色，提升教學品質（教育部，2013b）。

如何達到特色招生方案之目標呢？如何發展具有特色課程、特色教學或特色學習之特色高中職，逐步達成12年國教政策之目標？因相關論述的系統性、深廣性及精細度仍明顯不足，故造成許多迷思及推動困境。

二、十二年國教特色招生的迷思與挑戰

（一）特色招生的定位與迷思待釐清

特色招生係達成12國教政策眾多方法之一，特色招生的定位與定義若不清楚，則無法明訂相關的制度、辦法、策略，甚至治絲益棼，剪不斷、理還亂；致使特色課程、特色學校發展衍生許多迷思及爭議。因為，特色學校、特色課程與特色招生環環相扣，唯有多元適性的特色課程、特色教學及多元的特色招生，才能發展成具有高競爭力及高吸引力的特色學校。茲簡述特色招生有待釐清的迷思如下：



1. 特色招生不是特權招生或學科特色招生

周淑卿（2012）認為特色課程須為全校學生共享，應當讓全校師生都有機會參與；限定部分師生參與的課程，堪稱「特權」課程而非特色課程；特色課程必須提供適性的課程，而非「隔離的課程」或「特色招生的特色課程」。

其次，特色招生兼重適性均等與卓越出色，特色招生當然可培育文理學科優異的菁英人才，但若只強調與眾不同的學科卓越招生或學科特色招生，將扭曲特色招生的本意，而無法達到適性學習及發展多元特色學校的目標。

2. 誤將特色招生當作學科考試篩選及分流工具

特色招生係以特色課程為利基，且能有助於學生適性學習及特色學校的發展，惟少數學校誤將特色招生做為入學篩選、入學生素質把關及分流的工具。特色招生若以考試掛帥，成為入學生素質把關的工具，則會讓特色招生變相淪為能力分校或分班的幫凶。

要言之，特色高中職或特色招生皆係推動12年國教的相關對策，理想的特色高中職應提供學生多元適性的課程、教學及學習，誤將特色招生當作學科考試篩選及分流工具，誤以為特色招生僅是少數學科特色或部分術科特色的招生等觀念，都是一種有待解構的管見迷思。

3. 誤以為特色高中職即傳統的高中職名校

特色係指「差異性卓越」，若要落實12年國教的理想理念，則可積極發展卓越多元的特色高中職；卓越多元的特色高中職並非僅限於傳統的高中職名校，在價值多元的社會，宜鼓勵各高中職針對學校利基、時代所需及社會未來趨勢，發展各類型的特色高中職，而非侷限於傳統類型的特色招生，如

此，才不會限制特色高中職的發展。

若特色招生仍受限於考試掛帥或只限於學科測驗及術科測驗，而缺乏多元入學管道，則將使特色高中職發展受限，且不利於適性發展人才的培養。

特色高中職或特色招生，也宜避免假特色招生之名，行考試升學分流之實的狀況，讓真正的特色高中職透過特色招生，提供學生適性發展及就近入學的管道。

4. 誤認為特色招生會消滅明星高中或菁英高中

菁英學生也是12年國教因材施教的對象，菁英教育或資優教育有其價值固不待言；而且，12年國教並未主張要消滅傳統的明星高中或菁英高中，故誤認為特色招生會消滅明星高中或菁英高中也是一種迷思。

目前，學生可透過考試進入公立的明星高中或菁英高中；未來，特色招生若不能嚴謹把關、有效視導，將使只重視升學的高中成為明日之明星高中或菁英高中，此將不利於12年國教的深耕發展。

（二）12年國教特色招生的挑戰

張民杰、濮世緯（2013）認為十二年國民基本教育中最引人注目的就是未來高中職入學方案的規劃，尤其是超額比序和特色招生兩部分。

就特色招生而言，12年國教特色招生的挑戰如下：

1. 分數成績的緊箍咒強化惡性競爭與惡補

分數與成績的緊箍咒常使教育改革綁手綁腳，甚至常變相成為強化惡性競爭與惡補的元凶；高中生升大學時仍會面臨指考的壓力，家長重視分數與成績的傳統價值觀、升學主義、功利主義、形式主義等仍會成為12年國教適性揚才特色招生等變革工程的挑戰。



2.後期中等教育的學校型態和品質仍不一

後期中等教育的學校型態和品質仍不一，無法達到均優均質的境界，加上區域性學校辦學績效差異，對實施12國教是相當大的挑戰（吳清山，2012）。多元卓越、多元特色創新及全面優質的高中是12年國教的基石，優質高中普及化、多元化及全面化是一條宜繼續努力的道路，問題是宜持續透過政策方案、獎補助及追蹤輔導機制，加速建構多元開放、特色創新、全品質卓越的優質高中職（林志成、鍾宜欣，2012）。

3.弱勢學習輔導方案有待明訂及追蹤考核

過去，能力分班造成放牛班學生，而常態編班中，各常態班學習不利學生、學習弱勢學生或後段學生較少受到關注，九年國教適性教學、適性學習與評量並未真正落實，九年國教距離不放棄任何一個孩子或成就每一個孩子的理想，仍有一段很遙遠的路程需要努力；多元入學制度被詬病淪為不利於社經及文化不利學生之「多錢」入學制度；若未來不能明訂並加強弱勢學生學習輔導方案，則特色招生將不利於弱勢生，12年國教的理念恐更難落實。

三、優質特色高中職特色招生的發展策略

為因應12年國教的挑戰，教育行政機關及各高中職主要採取推動高中優質化、規劃特色課程、辦理教師專業發展評鑑及教師專業學習社群研習、強化教師教學資源、更

新教學設備、加強升學輔導、落實生活輔導、創造品牌學校、整合社區、家長資源及加強學校行銷等策略。茲根據專家學者（童鳳嬌，2012；鄭新輝、張珍瑋、賴協志，2012；賴協志，2012）所論，進一步簡述優質特色高中職特色招生的發展策略如下：

（一）釐清特色招生迷思，加強多元價值行銷

1.釐清並敘明特色招生的定位定義與作法

12年國教為國家發展的重要政策，高中職教育被重新定位為普及性而非菁英性教育，惟如何協助學生適性發展，如何落實弱勢學生學習輔導，如何讓學生不但接受12年國教較長的教育年限，而且提升學生更高的素質與競爭力，則待所有關心12年國教者投入更多的探究與關注。

特色招生之意涵應符合：正當性、名額核實、方式合宜、資訊公開、機會均等、測驗公允、適性安置與輔導等七項規準（鄭新輝、張珍瑋、賴協志，2012）。特色招生係達成12年國教之重要策略，其重要性甚至高於技術面的超額比序，若能釐清並敘明特色招生的定位、涵義與作法（如圖1），同時強化特色學校、特色課程、特色教學、特色學習、特色招生等五位一體的政策方案，則12年國教應更有機會實踐九年國教五育並進未竟的目標、理想理念與志業。

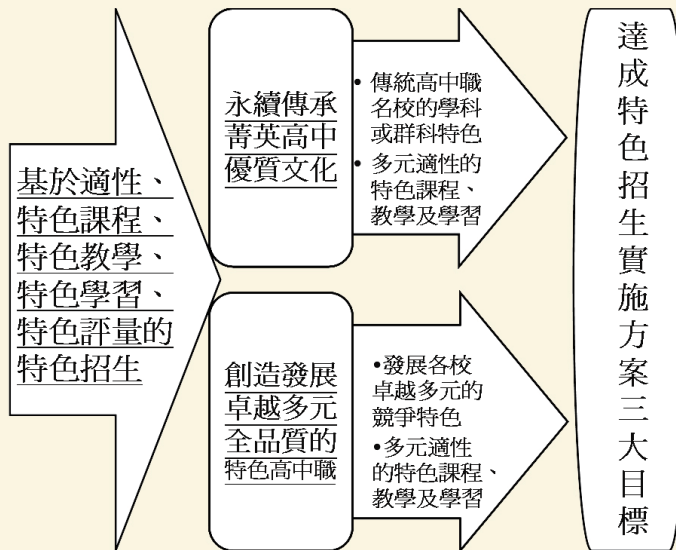


圖1 特色招生的定位、涵義與作法

為避免治絲益棼，除釐清並敘明特色招生的定位、定義與作法外，特色招生標準宜兼顧多元開放、專業優質與精準明確等原則，俾使特色招生能真正成為學生多元培力進路發展的助力。

2. 持續宣導適性揚才、全人發展的價值觀

12年國教特色招生若能促進德、智、體、群、美五育發展的目標之實踐，培育多元能力及全人發展的學生，並使公私立學校良性競爭，將使臺灣的教育更美好。

未來，宜繼續宣導多元智能、適性揚才、多元發展、務實致用、服務利他、創意思考、行行出狀元等多元價值觀，逐漸改變家長重成績的傳統價值觀，緩解升學主義、功利主義、形式主義的挑戰，俾有利於12年國教的推展與落實。

(二) 加速發展高卓越特色的優質社區高中職

1. 積極發展激發學生潛能的多元特色高中職

在急遽多變、多元開放、高度競爭的社會環境下，各級學校均面臨少子化、績效化及異質化等各種挑戰，學校必須發展特色，應用創新策略解決學校問題，以有效因應挑戰、展現優良辦學績效、滿足家長選擇權、提高家長滿意度，才能達成創增價值，使學校永續發展的目標（林志成主編，2011）。

私立高中職對學生及家長的招生吸引力將因公私立學校學費拉近而提高，公立高中職若不能發展差異性的卓越特色，提高競爭力，則將面臨嚴峻的挑戰。高中職學校均須發展學校特色，才能提供學生多元適性之就學環境與選擇。高中職學校特色發展可善用下列八大策略：第一、權變善用高中職學校特色發展不同類型以經營學校特色；第二、教師增能賦權，強化教學專業知能，發展學校多元特色；第三、建立專業學習社群，鼓勵知識分享，促進教師專業成長；第四、激勵創新求變，促發新思維新作為，規劃校本特色課程；第五、結合學校特色利基，建立學校特色品牌，推動教育行銷；第六、善用



全方位的策略聯盟，創造共榮新局，創增教育價值；第七、善用全品管與特色評鑑，建立永續經營的優質學校文化；第八、把握特色發展的步驟，循序漸進、建立高中職卓越品牌（林志成、李重毅，2013）。

教育行政機關宜透過競爭型計畫，持續推動高中優質化及均質化計畫，提升學校整體教育品質，加強特色高中職的發展與行銷，加速縮小城鄉教育差距，才能有利於12年國教政策理念的落實。同時，積極輔導各高中職發展能激發學生潛能的各類型特色課程或學程，除資優特色課程、學科特色課程、術科特色課程外，也能依學生多元智能發展，發展語文、邏輯數學、肢體動覺、音樂、空間、人際、內省、自然觀察、道德、心靈、想像力及思考力等多元化課程或學程。

高中職要發展成多元特色的繁星，但特色高中職或其研發的特色課程，絕不能浮濫或巧立名目，在理想理念、品管輔導及未來發展間，教育行政機關宜透過評鑑輔導、專業對話及審慎評估，協助各高中職發展多元化的適性課程，成為具吸引力的特色高中職。

目前建國中學及北一女中僅規劃少部分免試升學生名額，經由特色考試升學者仍占多數。未來，宜持續透過競爭型獎勵補助計畫，鼓勵傳統菁英高中發展特色課程或學程，成為完全免試且具競爭力的明日特色名校。

2. 加強歷程輔導，發展繁星特色高中職

要真正落實12年國教的意義與理念，教育行政機關宜適度的鬆與合理的綁，建立彈性靈活的各種品管機制，加強歷程輔導，發展繁星特色高中職。對於發展學生多元才藝的特色課程及招生，可盡量從寬鬆綁支持；對於以升學為導向的特色課程及招生，則宜嚴謹審查，俾能發展繁星式的特色高中職，

使多數高中職成為高特色的優質好學校，讓學生能適性發展，享有學習成功的機會與體驗。

優質的高中職可善用高中職免學費方案的政策機會之窗，強化跨區或跨校之策略聯盟關係，透過發展高差異性的卓越特色課程，以提高軟實力、巧實力及競爭力。教育行政機關宜透過專業公正、多元開放的特色招生，發展真正優質的及前瞻未來的特色高中職；使臺灣中等教育的發展，從少數的明星高中、菁英高中到繁星點點的特色高中職。

3. 協助高中職規劃發展特色課程、教學與學習

12年國教要成功，最重要的關鍵因素仍是課程革新、教師專業、教學創新及多元評量，吳清山（2012）認為教育行政機關需修正課程和評量相關規定，激勵學校和教師願意從事更多課程、教學和評量創新作為。

特色課程之意涵應符合獨特性、優異性、創新性、整體性、普及性與延續性等六項規準（鄭新輝、張珍瑋、賴協志，2012）。

要言之，教育行政機關宜主動加強輔導各高中職因應12年國教的挑戰，更應積極鼓勵高中職依據區域特性及各校利基，善用12年國教發展校本特色課程的契機，積極規劃具前瞻性、階段性、多元適性及全校共享性的特色課程，有效推展差異化教學（differentiate instruction）及樂效學習。

4. 發揮領導功能，加速推展教師評鑑與分級

高中職校長宜發揮整合性領導、課程領導與教學視導的功能，整合各種資源，帶領同仁做好特色課程教學規劃，協助教師增能培力、專業精進，推動教學革新工作，促進學生多元學習，並透過歷程評鑑，使特色永續發展。



教育行政機關宜加速推動教師評鑑及分級制度之法制化工作，透過教師專業發展評鑑、教師評鑑、教師分級及教師學習社群，落實同儕教學視導、專業精進與教學革新工作，發展特色課程、特色教學及特色學習，讓學生適性、快樂與有效的學習，進而培養學生自主學習的習慣，使學生成才成器。

（三）明訂弱勢學習輔導方案並加以追蹤考核

1. 加強弱勢生學習輔導工作並確保其權益

教育部已宣布延續原住民學生升高中職既有權益，原住民學生參與特色招生比照現行特種生入學加分優待方式，當報名人數超過招生名額，原住民學生先與一般生比序，如有未錄取的原住民學生，再就同一類特種生比序，有2%錄取名額，不占一般生名額。

有關均等與卓越兩難困境的議題一直被討論，問題是均等與卓越並非全然的對立，若能透過一套系統性的方案，真正照顧到常態編班中的學習不利學生或弱勢學生，亦即適性教學、適性學習與評量，則能逐步實現不放棄任何一個孩子或成就每一個孩子的理想，並讓弱勢的孩子有自我實現、自我超越、追求卓越及向上流動的機會。

未來，宜落實教育優先區等弱勢國中之學習輔導工作，明訂加強弱勢生學習輔導、生涯輔導的具體方案，並加以追蹤考核。

2. 落實多元智能發展，加強特色人才培育

特色招生甄選入學旨在讓音樂、美術、戲劇、舞蹈與體育等學有專長的學生，能夠順利銜接高中課程。其重點係先通過術科測驗，再進行分發作業；它係屬於大招生區，跟15個免試就學區不同。才藝、資優等特殊

教育學生除了甄選入學之外，也可以通過鑑定安置等方式，直接進入高中職藝術才能班就讀。體育班辦理特色招生入學得採獨立或聯合招生，103學年之後，運動績優生原有之「甄審」、「甄試」、「單獨招生」等升學管道仍會持續辦理。

未來，宜落實更多元開放、公正公開、專業卓越及確保學習品質的特色招生，讓學生多元智能獲得良好的發展，俾能培育各種特色人才。

（四）加強政策方案行銷，加速研擬良善配套

1. 加強高職、社區高中特色及特色招生行銷

特色高中職之發展須結合學校優勢利基，建立獨特優質卓越的學校品牌，加深學校特色品牌在教育市場的印象；並運用學校內部行銷，推動外部行銷及結合學校、學生家長及社區互動行銷的金三角行銷策略，成為特色招生行銷的利器，有效強化學校公共關係，獲得家長、社區等教育互動關係人的認同。

高中職應整合各種多元的特色創新策略，建立卓越優質品牌，創增優質品牌價值。若特色高中職能成為社區內國中生嚮往的優質學園，則優秀學生會就近選擇留在社區就讀。是以特色高中職須凝聚共識，建立學校識別系統，彰顯學校優質特色形象，則能吸引優秀學生就讀。

發展特色高中職，除要積極發展符應教育理念及創新價值的學校特色外，宜善用網路平臺及媒體報導，行銷學校特色發展成果的教育成效，並積極爭取主管機關教育經費，廣納各方教育資源，提升學校經營成效，以符合學校發展需要，進而營造優質的特色學校文化，永續學校經營發展。



2. 加強輔導招生不佳學校並協助其發展特色

教育主管機關宜加強輔導招生不佳的高中職建立學校特色發展，私立高中職宜多提出職涯試探計畫，以滿足國中畢業生就讀高中職的需求，並提升教育之競爭力。重要作法包括：提供專家諮詢，積極協助學校掌握實施特色發展的重點，透過瞭解學校基本條件、釐清學校優勢劣勢、規劃學校特色、建立教師專業團隊、充實教學設備、營造優質的校園環境等步驟，循序漸進，逐漸轉型，朝優質特色發展。以100學年度為例，雲林區職業群科之公立學校招生率為96.42%，私立學校招生率則偏低僅為66.60%，私立高中職宜多提出職涯試探計畫及發展學校特色，以吸引學生就讀；部分招生困難且長期辦學績效不彰的私立高中職，則宜輔導轉型、減班甚至退場（教育部，2013c）。

其次，宜鼓勵高中職與大專校院或高中職建立夥伴關係，共享區域資源；積極辦理國中生的學術試探及職涯試探活動，落實高中職學校與國中之互動網絡與合作機制，引導學生就近入學。建議強化學校學務及輔導人員專業能力，並落實學生學習、生活及考照輔導，提高職業群畢業生取得證照比率及每人取得證照張數，深化學生專業技能。

最後，宜加強職涯試探活動，協助社區內國中學生適性就讀。結合學校本身的專業技術及設備，擴大推展合作式國中技藝教育課程，吸引附近國中學生適性學習、就近入學。

3. 善用多元入學、加速配套，逐步達成理想

教育行政機關除應善用既有的多元入學的制度與管道，提供多元管道及多次入學機會，也宜考慮限制單一學校以學科測驗辦理特色招生入學的比率，逐年限縮各校以學科

測驗入學的比率，避免特色招生班級集中於部分學校，並逐步達成免試入學的理想。

高雄市採行的「對應學校」制度，其精神與大學繁星計畫一樣，旨在減少城鄉落差、落實弱勢照顧，若各界能給予支持，教育局也能逐年滾動修正，則能使制度逐年愈趨良善。

最後，應加速配套，逐步達成免試入學的理想，例如加速新課綱的公布，化解各界疑慮，以真正落實12年國教的適性教育；又如，特色招生入學測驗的競爭對都會學校較為明顯，教育行政機關除協助偏鄉地區國高中發展自我特色外，宜建立特招生及免試生共學及轉進出的機制，讓制度更具彈性，並為12年國教帶來新氣象。

四、結論

本文首先論述特色招生的迷思，包括：

（一）特色招生不是特權招生或學科特色招生；（二）誤將特色招生當作學科考試篩選及分流工具；（三）誤以為特色高中職即傳統的高中職名校；（四）誤認為特色招生會消滅明星高中或菁英高中；其次，析述特色招生的挑戰，包括：（一）分數成績的緊箍咒強化惡性競爭與惡補；（二）後期中等教育的學校型態和品質仍不一；（三）弱勢學習輔導方案有待明訂及追蹤考核。最後，論述優質特色高中職特色招生的四大發展策略，包括：第一、釐清特色招生迷思，加強多元價值行銷；第二、加速發展高卓越特色的優質社區高中職；第三、明訂弱勢學習輔導方案並加以追蹤考核；第四、加強政策方案行銷，加速研擬良善配套。

總之，實施12年國教，不但是國家發展的重要政策，更是中等教育學校轉型發展的契機；12年國教若是一塊擲地有聲的良好招牌，則更需要能落實政策規劃理念的各種行



動方案與配套，例如針對特色高中職發展、特色課程、特色教學、特色學習、特色招生等細緻推敲、高效執行；如此，才有機會擦

亮12年國教的招牌，強化12年國教政策的效果，也才能為適性揚才的12年國教奠定良基。

參考文獻

- 吳清山（2012）。十二年國民基本與人才培育。師友，539，34-39。
- 周淑卿（2012）。量製一件國王的新衣？—談12年國教高中職特色招生課程的規劃。臺灣教育評論月刊，1（12），59-61。
- 林志成、田育昆（2011）。特色學校概念及研究之省思與前瞻。教育行政研究，1（2），121-152。
- 林志成、李重毅（2013）。高中職學校特色發展的歷程、原則與策略。學校行政，85，1-23。
- 林志成、鍾宜欣（2012）。優質高中的挑戰與特色創新策略之研究。學校行政，80，178-198。
- 林志成主編（2011）。特色學校理論、實務與案例。臺北市：高等教育。
- 張民杰、濮世緯（2013）。卓越與均等的難題：談十二年國教高中職的特色招生。教育研究月刊，225，39-52。
- 教育部（2013a）。十二年國民基本教育實施計畫。2013年4月10日，取自<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=38>
- 教育部（2013b）。高中高職及五專特色招生實施方案。2013年4月10日，取自<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=776>
- 教育部（2013c）。高中高職學校資源分布調整建議。2013年4月10日，取自<http://comm.tchevs.tc.edu.tw/File/NewFile/172.pdf>
- 童鳳嬌（2012）。十二年國教的因應策略。學校行政，78，157-182。
- 鄭新輝、張珍瑋、賴協志（2012）。十二年國民基本教育入學方式—高中高職及五專特色招生之研究—兼論與創新教育、人才培育之關聯。教育部委託研究報告。
- 賴協志（2012）。特色招生、特色課程、創新教學意涵與關聯性之探討。教育人力與專業發展，29（6），101-106。



十二年國教的挑戰：找回學術樂觀

謝傳崇／國立新竹教育大學教育學系副教授兼教育評鑑與專業發展中心主任

一、緒論

根據2012年4月《親子天下》雜誌的調查，學生學習動機全面崩潰中，超過五成學生學習動機不強烈，他們身體在教室，靈魂卻不在，缺乏動機、被動、受創的學習經驗，早已是國中生普遍的痛（何琦瑜、賓靜蓀、張瀨文，2012）。《親子天下》針對國中生的「學習力大調查」顯示，超過五成的國中生認為自己學習動機不強烈，年紀愈長學習欲望愈低落，而且八成的老師也認為學生沒有足夠的學習動機。國中學生經過在學校八堂課，再加上補習後，所有主動學習新知的欲望和行動，都被消磨殆盡。調查也顯示，放學回家以後，近六成的孩子不會主動學習新知識、閱讀課外書或是鑽研自己的興趣嗜好；大部分學生的學習僅僅只能被「考試」驅動，超過八成的老師同意，多數學生不考試就不會念書。從調查發現，國中學生在學校學習越久越缺乏學習動機，學校、社會與家長打造出只為考試學習，愈來愈被動的一代。

不但如此，學生的心理困難人數也急遽上升，駱芳美與郭國禎（2009）的研究顯示，有四成以上的國三學生感到「鬱卒」；黃君瑜與許文耀（2003）也發現青少年憂鬱傾向的案例數增加，8~10%的兒童及青少年有高度的憂鬱。青少年憂鬱的情況若不能獲得適當的處理，會妨礙情緒、社交能力及學業能力的成長與表現（Keyes, 2006），並導致青少年犯罪、自我尊重降低等現象（Fergusson & Woodward, 2002）。因此十二年國民基本教育應從國中教育的核心問題著

手，提升學生的學習動機，也要營造樂觀的學校環境，以紓解學校教師和學生的壓力，維持教師教學情緒的穩定，並提升學生學業成就。

雖然十二年國民基本教育的實施一直是社會大眾注目的焦點，然而社會大眾對於教育環境的變革，大都只關注在學生的入學方式，是採免試入學或特色招生？以及超額比序原則和特色招生科目等招生入學方式，卻忽略十二年國教的變革核心要聚焦於「師生教學」，要營造樂觀的學校環境，讓學校成為有助於學習欲望滋長的花園；要重新建構教師的教育理念，樂觀的看待所有學生的成長，透過編輯適性的課程教材，採用科學有趣的教法，讓教師成為「學生學習的專家」；也要讓學生樂觀面對學習，重建學生的學習動機，更有自信更有效的學習，進而成就完整的人生。

二、十二年國民基本教育的樂觀期待

至1968年起，我國國民義務教育由六年延長至九年。當時國中畢業生的升學率為83.95%。經歷了長達四十年的時間，國中畢業生的升學率普遍上升，且近十年來皆達到九成，101學年更已高達99.15%（教育部統計處，2013）。這代表我國國民中學學生畢業後，不論在學成績如何，未來皆有意願就讀高中、高職、綜合高中或五專等學校繼續升學。因此，延長我國國民基本教育有助於滿足國民之需求，並符合中學學生的升學現況。除社會層面的需求外，於我國經濟層面



上，近十年我國國民生產毛額亦持續攀升，國民平均每人所得從2002年的11,821美元，逐年提高至2012年的20,378美元（內政部主計處，2013）。其代表著我國生產力的提升，國民所得增加，家庭可支配金額亦增多。於經濟學供需法則的考量，當我國國民所得上升，子女數下降的同時，教育需求量應有效提升，且延長國民教育年限亦有助於提升我國人力資本及知識存量，促使經濟成長（黃芳玫，2001；許松根、謝麗真，2006）。又，1990年解嚴後，我國政治邁向民主化，人民自主意識提高。社會大眾對於教育凝聚了一定的共識，認為教育成功與否是會影響到國家未來競爭力的。自此引發我國教育改革的風潮，產生相當程度的動力使政府與社會大眾更加重視教育環境與制度。教學活動相較於過去變得活潑，升學管道變得多元，藉以促進學術樂觀的學校環境。

從上述社會、經濟、政治三層面因素來看，我國國民基本教育的改制不僅是當代趨勢，更是對我國有其重要性與必要性。據此背景作為立基後，2011年吳清基部長任內組成了十二年國民基本教育推動小組，形成一連串催生十二年國民基本教育的相關政策。有關當局亦提出十二年國民基本教育的五大理念。其內容分別為：

（一）有教無類

高級中等教育階段是以全體15歲以上的國民為對象，不分種族、性別、階級、社經條件、地區等，教育機會一律均等。

（二）因材施教

面對不同智能、性向及興趣的學生，設置不同性質與類型的學校，透過不同的課程與分組教學方式施教。

（三）適性揚才

透過適性輔導，引導學生瞭解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態。

（四）多元進路

發展學生的多元智能、性向及興趣，進而找到適合自己的進路，以便繼續升學或順利就業。

（五）優質銜接

高級中等教育一方面要與國民中學教育銜接，使其正常教學及五育均衡發展；另一方面也藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，使全國都有優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習（教育部，2013）。

五大理念揭示著十二年國民基本教育的精神，且環環相扣，可見我國推動國民教育變革的決心。

觀察世界主要國家美國、英國、德國、法國和日本…等國皆已將多元入學的精神貫徹於入學制度中，以提供學生多種升學管道、藉由多元評量考核學習成就、高中職自訂招生目標與辦法，創造具有特色的優質學校讓學生適性發展。且從各國的多元入學制度研究中，不難發現入學考核常以考試入學和申請入學的方式進行，且考試入學絕不以單一考試為依據，而是多面向的參考學生的在學成績和綜合活動表現，以此作為學生條件為其學習要求作適當的分發。十二年國民基本教育亦即視公平、均等、多元、適性作為調整入學方式的核心精神，藉由多數名額免試升學、部分名額特色招生的方式改革我國長期以單一紙筆考試為主的升學模式，讓學生的學習更加多元與全面，學習更有興趣。就現階段而言，許多家長與學生雖樂見於免試入學管道有機會紓緩學生升學壓力，提供一種全新的適性發展空間，以釋放出學生前所未見的創造力與想像力，但也憂心我國教師是否仍會在傳統考試領導教學的現象下進行教學活動，學生是否會僅視特色招生考試內容為學習重心，甚至多數學生可能在教育變革下喪失自己的學習動力和學習目標。



以美國為借鏡，其高級中等學校審查學生入學資格的關鍵就在於學生必備的學習動機、學習能力以及學生的獨特性（Nation High School Center, 2007）。由此可見，美國相當重視學生學習動機的養成。因此，我們也應找到我國國民基本教育的變革核心，透過創造適宜的教育環境，讓合作、信任、有成效等學術樂觀要素遍佈校園，更透過培養教師專業素養，達到最好的教學成效，使學生獲得最大的學習成效。讓老師相信學生能教，讓學生相信自己能學，讓家長相信學校能給予孩子一個最好的學習空間。藉由學術面向的正向與樂觀期待，進而引領我國邁向卓越的學習成就願景，使我們找到十二年國民基本教育變革的核心。

三、學術樂觀的發展與重要性

幾十年來，對於學生學習的研究不斷有了新的發現，美國1966年柯爾曼報告書（Coleman Report）認為學生家庭的社經水準是影響學生學習的最重要因素。不過有效學校（effective school）的研究卻發現學校教育對學生成就有重大影響（Edmonds, 1979）。然而Hoy、Tarter與Woolfolk-Hoy（2006）卻發現學術樂觀是影響學生學習的重要因素。由於正向心理學的發展，許多研究發現學生的學習成就與學校的信念息息相關，這種對於學生的學業表現充滿信心與期待的正向信念，在近年來發展成為學術樂觀（academic optimism）的研究。Hoy使用學術樂觀的新觀念來探討教師信念，認為這種正向信念包含效能感、重視學生學習與信任感。Hoy、Tarter和Woolfolk-Hoy（2006）進而發現學術樂觀形成出三元互動的正向學習環境，對於學生學習成就有高度影響。在國外的研究中，學術樂觀多用於教師個人層次和學校集體層次，並且已被證實能有效預測學生的學業成就，其預測效果甚至超越

社經地位對學業成就的影響（Hoy & Smith, 2007）。

人類自幼充滿好奇與樂觀，對於各項事物擁有探索的欲望，我們在幼兒園與國小低年級都可看到主動學習、搶著問答的孩子，這些孩子對未來抱持著樂觀的心理狀態。Seligman（1995）把樂觀視為一種解釋風格，也就是把積極正面的事情歸因於持久性的、普遍性的和自身的原因。樂觀是種將正向事件歸功於自身、認為是永久普遍發生的；而將負面事件歸咎於外部原因、是暫時且特殊情況才會發生的一種解釋風格（Seligman, 2006）。當個人處於樂觀狀態時，會將發生在自我身上的美好，歸因於自己優越熟練的技能，進而更努力學習。對未來擁有普遍樂觀的態度，已經被證明與許多正向的結果有關：心理與生理健康、能夠面對艱困的環境、從疾病中復原和對人生的了無遺憾；同時也與工作績效有正向相關（謝傳崇, 2012）。

在「樂觀」的研究方面，Peterson和Seligman（2004）歸納了樂觀、心靈、寬恕與慈悲、幽默及熱忱等24種長處。他們發現瞭解並發展這些長處，對個人建立正向的生活極為重要。Seligman在Metropolitan人壽保險公司進行銷售成功的關鍵因素研究中發現，較樂觀的保險代理人，其頭兩年的保險銷售額比悲觀的代理人平均多37%。在樂觀得分居前10%之內的代理人的銷售業績比悲觀得分居前10%之內的代理人高88%（Luthans, 2002）。另外Seligman還發現樂觀的領導者和員工的績效、滿意度和留職率較高，壓力較少。在Luthans和Youssef（2007）的研究中發現，組織成員的自我效能、希望、樂觀和恢復力等正向心理能力，與較高的工作滿意度、工作幸福感和組織承諾有顯著關聯，能有效影響組織的表現。Ramlall（2008）也發現正向的員工特



點，如樂觀、友善和慷慨，也與較高水準的工作表現有關。Smidts、Pruyin 與 Van Riel（2001）則發現。樂觀和愉悅態度的組織成員比具有壓力、憂慮或者沒有信任感的成員，較具有正向優勢。

在「學術樂觀」方面，許多研究已發現學術樂觀的重要價值，Hoy、Tarter 與 Woolfolk-Hoy（2006）、McGuigan 與 Hoy（2006）、Hoy 與 Smith（2007）均發現學術樂觀可以預測學生的成就。學術樂觀也和一些正面的行為與信念有很顯著的關連，可以促進成功與滿足感（Lee, Dedrick, & Smith, 1991）、提高學生的成就（Anderson, Greene, & Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Ross, 1992; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998）。此外教師個人的學術樂觀和學校集體的學術樂觀已被證實能有效預測學生的學業成就，其預測效果甚至超越社經地位對學業成就的影響（Hoy & Smith, 2007）。Beard、Hoy和 Woolfolk-Hoy（2010）也歸納不同國家的研究，均發現學術樂觀與學生學習成就有密切相關性。

學術樂觀對師生的教學有重大影響，在台灣有許多學校與教師雖身處偏鄉卻不放棄學生，讓學生充分發揮潛能，而有良好的學業表現；這些教師均有強大的正向信念，他們認為沒有不能學的孩子，一定要想盡辦法教會孩子。而學術樂觀是近年來被發現可以提升學生學習成就的核心信念，十二年國民基本教育若能啟發學校的學術樂觀，將促使校長運用正向領導、教師有效教學，而學生樂於學習。

四、學術樂觀的意義與內涵

學術樂觀是教育的新興議題，根源於正向心理學（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）以及班杜拉（Bandura）的社會認知與自我效能理論（Bandura, 1986, 1997），

但其內涵卻是教育場域熟悉的概念。學術樂觀係為一個包含效能感、學術強調與信任感等概念的複合變項，而這些概念則是學校及教師在學術上成功的重要特徵（McGuigan, 2005; McGuigan & Hoy, 2006）。Ngidi（2012）指出學術樂觀應包含以學生為主的教學、組織公民行為與樂觀傾向。McGuigan和Hoy（2006）進一步指出，集體效能感、學術強調與信任感分別代表了學術樂觀在認知的、行為的，以及情意的層面的特徵。可以從以下三個層面來討論：

（一）集體效能感

集體效能感乃是一種自我信念，係指自身評估執行某行為時所具有的信心程度。Bandura（1997）認為每個人評估自身信心程度的標準可能來自於：成功的經驗、生理反應、楷模學習和語言鼓勵等。也就是指具有效能感的人們有能力面對挑戰，能有效管理自身事務。Yukl（2002）就指出多數人若不相信自已擁有解決能力，就不願全力以赴。對學校領導者而言，效能感讓校長相信學校可以進行變革、教師可以進行專業成長、學生可以進行學習、家長可以認同辦學，以及社區可以支持學校。效能感在學校各成員中亦扮演了相同的角色，提供各成員對自己或他人表現的預期信念，促使產生有利的情境進而達成任務使命。教師效能感亦讓老師們有自信能了解每一個學生不同的特質與才能，更有信心可以掌握每個學生的學習進程，適時給予鼓勵、輔導和補救教學，這使得效能感成為一種團體力量，使校園中的每個成員皆能積極樂觀的面對困難，並相信能與學生、家長、社區共同合作有效達成學校之願景。並藉由效能感引領學校在管理與教學上的變革成長。英國後期中等學校升學方式，亦是透過集體效能感讓老師認同自身有能力給予學生多元教學主題、掌握學生學習概況，並協助評估學生考試難易程度。



故採用GCSE考試方式進行升學資格篩選，讓多元化且包含各式主題與風格的問題和各種目標計畫的GCSE考試類型（Irenka Suto & Greatorex, 2008），得以適用於英國的後期中等學校升學方式。不同層次的考試級別選擇，讓老師與學生有信心選出最適合自己的考試層級，如此一來，將有助於每位學生顯現出自身擅長的科目與程度。

（二）學術強調

學術強調是指在學校中，校長和教師共同重視學生的學習狀況，以學生為主體，為學生設定較高的成就目標，致力於營造學校優良的學生學習環境。多數學術強調的概念應用於學校組織氣氛與學校組織健康的研究中，主要針對學校環境中的規範與行為進行描繪，McGuigan和Hoy（2006）以及Hoy和Sabo（1998）即認為學術強調可建構於個人或組織層次上，並與學校健康成正相關，是組織健康的體系中不可被忽視的重要元素。學術強調體現著一種學校組織文化，代表著學校追求學術卓越的程度，以及組織成就價值觀（Hoy & Miskel, 2005; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy, Tarter, & Woolfolk Hoy, 2006）。

於學術強調的環境中，可以帶出高度的期待感，學生會受到激勵而學習，進而促使全校同仁重視學術成就。當校園成為有秩序且嚴謹的學習環境，且學生也願意為師長所設定的高學術成就為目標而努力時，校園即充滿具教學熱忱的師長、認真學習的學生；學校氣氛將變得師長相信學生有能力去學，學生富有認真學習的動機以及習得之高成就感。而這些元素對於現今的國民教育改革皆是相當重要且必要的。

（三）信任感

信任是學校正向組織文化所必須的（Tarter, Sabo, & Hoy, 1995），團體生活中，若個人無法對他人保有信心與正面期

望，則容易造成猜忌導致無法相互分享資源，合力完成組織的重要目標（Lewicki, McAllister, & Bies, 1998）。同樣的，學校的領導者若無法信任教職員或全體成員，則無法形成一個強大的學習社群；Tschannen-Moran（2009）實證研究結果顯示要使教師的表現將更專業化，更堅定地致力於他們的學生，且更廣泛的與同事合作，就應凝聚強烈的信任感，並發展出長期相互信任的關係。Bryk和Schneider（2003）認為學校領導者要維持一個具有凝聚力、高度專業化社群時，應著重於尋求教師的支持、家長與學生的信任。使得推動教育變革時，能因信任而降低不確定感，並透過信任而獲得實質的意見反饋，獲得專業的知識交流。同時，教師間擁有高度信任時，也能因此建立有系統的資源支持體系、士氣和教師效能（Hoy & Woolfolk, 1993）。

根據相關研究顯示，信任是一個重要的學校特徵，能為學生的學習帶來改變。（Bryk & Schneider, 2003; Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001），同儕間可以安心的相互學習，不用擔憂自己的知識淺薄而受嘲弄。Hoy（2002）亦提出高度信任和學生成就有關，係因為學習的合作本質以及合作需要相當的信任。除學生外，教師同仁間亦可藉由信任與支持的環境中安心嘗試冒險（Tarter, Sabo, & Hoy, 1995）。信任正是學術樂觀的其一要素，發展與維持信任關係，成為教育變革中一個關鍵角色。

五、找回學術樂觀的策略

學術樂觀與生活中樂觀的態度相關（Beard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2010），是可以被培育及教導的（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000），也就是說，十二年國民基本教育應重視學校學術樂觀的發展，培養和引導可以促進學校整體或教師個



人層次的學術樂觀。以下從教育行政機關、學校與教師的角度探討找回學術樂觀的策略。

（一）就教育行政機關而言

十二年國教配套措施要完善，教育行政機關應多在各地舉辦公聽會，消弭家長的疑慮，而且也要運用免試入學與特色招生營造學校學術樂觀。

1.善用免試入學引導全面學習

如果「考試領導教學」是華人文化的不變真理，教育行政機關要讓免試入學方案中的「國中會考」引導國中全面教學，讓學生習得閱讀與人文素養及生活的關懷。善用「超額比序」的條件，讓國中師生重新檢視：服務學習、社團活動、藝術人文、體適能（健康體育）、品格教育等的重視與落實。

2.慎用特色招生鼓勵多元展能

十二年國教從103學年度開始正式全面實施，特色招生備受大家矚目，因為要有特色課程才能特色招生，因此學校必須就此部分思考學校之立基為何？要掌握特色課程設計的重要概念以及針對學校的師資、設備等資源設計可行的方向。除此之外，學生的選擇權以及學校參與的廣度和學校教師參與的意願等都是設計特色課程時亦須思考之重點。此外也要將選修課程彈性化，課程設計「跨學科」與「跨領域」。

（二）就學校與教師而言

十二年國教成功的關鍵在於學校師生的教與學，倘學校能適時給予教師支持性社會網絡，並重視學生學術性向與興趣，將可提高學校學術樂觀。

1.給予教師支持性社會網絡

教師的學術樂觀泰半在教育現場實然而面而耗損，在孤軍奮戰下，無支持性慰藉或關懷更臻嚴峻，倘學校能適時給予教師支持性社會網絡，如教師專業學習社群，團隊共同學習，分享教學資源，共同備課，解決困境，教師知覺並感受到歸屬感及關懷，將能提高教師的學術樂觀。此外，校長的情緒智慧領導中的關係管理激勵與關懷，學校建立的職場親密感，也可提高教師的學術樂觀。

2.重視學生學術性向與興趣

提高學生學術樂觀，必須由學生發自內心想要學習。學校教學必須要重視孩子的性向或興趣，放下「萬般皆下品，惟有讀書高」的迷思與錯覺，給予學生一生帶著走的能力、興趣與專長，如：「一生一專長」的運動專長、藝術創作與鑑賞力、品格力：「雖蠻貊之邦行矣。」在教材上，要選擇學生有興趣的題材，並將教材加以包裝，用學生喜歡的學習方式，在教學中要給學生正向鼓勵，使其對該學習產生信心與興趣，才能提高其學習動機。



參考文獻

- 行政院主計處（2013年5月17日）。國民所得統計常用資料【原始數據】。取自<http://www.stat.gov.tw/mp.asp?mp=4>
- 何琦瑜、賓靜蓀、張瀨文（2012）。十二年國教新挑戰：搶救「無動力世代」。親子天下，33，134-143。
- 教育部統計處（2013年5月17日）。國中畢業生升學率【原始數據】。取自<https://stats.moe.gov.tw/files/gender/103-5.xls>
- 教育部（2013年5月17日）。十二年國民基本教育實施計畫【文字資料】。取自<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>
- 許松根、謝麗真（2006）。知識、人力資本及台灣的經濟成長。臺灣銀行季刊，57（4），33-60。
- 黃芳玫（2001）。九年國民義務教育之回顧與其教育面、經濟面之影響。臺灣經濟預測與政策，31（2），91-118。
- 黃君瑜、許文耀（2003）。青少年憂鬱量表編製研究。教育與心理研究，26（1），167-190。
- 駱芳美、郭國禎（2009）。走出憂鬱-憂鬱症的輔導諮商策略。台北市：心理。
- 謝傳崇（2012）。校長正向領導：理念、研究與實踐（Principal Positive leadership: Theory, Research and Practice）。臺北市，高等教育。
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education, 26*(5), 1136-1144.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership, 37*, 15-24.
- Fergusson, D. M., & Woodward, L. J. (2002). Mental health, educational, and social role outcomes of adolescents with depression. *Arch Gen Psychiatry, 59*(3), 225-231.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.



- Hoy, W. K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations, 23*(2), 88-103.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research, and practice* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Hoy, W. K., & Smith, P. A. (2007). Influence: a key to successful leadership. *The International Journal of Educational Management, 21*(2), 158-167.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk-Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*(4), 356-372.
- Irenka Suto, W. M. & Greatorex, J. (2008). What goes through an examiner's mind? Using verbal protocols to gain insights into the GCSE marking process. *British Educational Research Journal, 34*(2), 213-233.
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(3), 395-402.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education, 4*, 190-208.
- Lewicki, R., McAllister, D., & Bies, R. (1998). Trust and distrust: new relationships and realities. *Academy of Management Review, 23*(8), 438-458.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior, 27*(6), 695-706.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management, 33*(3), 321-349.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership & Policy in Schools, 5*(3), 203-229.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*(2), 247-258.
- McGuigan, L. (2005). *The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1123098409
- Nation High School Center(2007). *Linking research and resources for better high schools* [file]. Retrieved from http://betterhighschools.org/docs/NHSC_brochure.pdf



- Ngidi, D. P. (2012). Academic Optimism: An Individual Teacher Belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues a handbook and classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ramlall, S. J. (2008). Enhancing employee performance through positive organizational behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(6), 1580-1600.
- Seligman, M. E. P. (1995). *The optimistic child*. Sydney, Australia: Random House.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York, NY: Random House Inc.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Smidts, A., Pruyin, A. T. H., & Van Riel, C. B. M. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051-1062.
- Tarter, C. J., Sabo, D. J., & Hoy, W. K. (1995). Middle school climate, faculty trust, and effectiveness: A path analysis. *Journal of Research and Development*, 29(1), 41-49.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*(5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.



專 論





從倫理角度談十二年國民基本教育的特色招生

江志正／國立臺中教育大學教育學系系主任

一、前言

歷經多任教育部長近三十年的規劃研議，十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）終於拍板定案，將於103年正式上路實施，此算是我國繼九年國教後又一教育大事，也是國教的新里程碑，國人充滿期待。對於這份馬總統於建國一百年元旦時送給國人的大禮，由於具重要性且部分內涵仍有爭議存在，故相關訊息在短時間內佔據了許多媒體版面，也獲得國人高度的關注，並引發教育主政者以中招考、期末考等來加以自我惕勵，讓這個原已受矚目的政策方案在國家及教育發展的地位與分量更加突顯了，也值得細究思考。

有關十二年國教政策方案，教育部做了許多努力並加以統整，提出了三大願景、五大理念、六大目標、七大面向的二十九方案，洋洋灑灑，內涵豐富。而對於推動上，也規劃了三年的準備階段（100年8月至103年7月）及六年的全面實施階段（103年8月至109年7月），並列出具體目標，用心可見一般。只是，面對這個討論已久且內容龐雜並一修再修的政策方案，不但造成社會大眾眼花撩亂難以完全理解，也引發對執行上產生諸多疑義，尤其是特色招生，算是眾多疑慮中的一個焦點，頗值得關注。的確，教育政策的擬定雖不易，但執行上更困難，若要以持續落實的話更是不易（Hargreaves & Fink, 2006）。因此，當一個用心規劃也看似美好周延的重大教育政策提出，也許才正是考驗的開始，也值得關注的持續發展議題。

二、十二年國教中特色招生之規劃

十二年國教雖然規劃已久，唯因內涵龐雜，故許多相關措施方案乃以滾動式規劃不斷修調及推陳出新，此以利基點角度來看，政策充滿了彈性及因應實務修調的變通性，頗符合後現代氛圍；唯此舉也值得憂慮是否有可能造成思慮不周致使核心價值動搖，實施後遺症不斷。有關特色招生之規劃，茲以行政院（2013）於102.3.1核定之「高中高職及五專特色招生實施方案」來看，其大致的思考及規範如下。

（一）特色招生是為達到因材施教之目標而設

十二年國教之所以規劃特色招生，依實施方案所述，主要乃在於落實因材施教與開展學生多元智能，培養知識經濟時代的人才。因此，在實施方案的緣起中特別闡述「提供每位學生皆有機會進入高中、高職及五專就讀，保障就學機會的均等，以符應有教無類的基本理念。然齊一化的教育並非真正的均等，為進一步落實因材施教的教育理想，依據學生性向、興趣及能力，提供最適性的教學環境，鼓勵學生邁向卓越，才是實質的均等，更為教育最終目標。」此充分說明了因材施教是特色招生的主要理念所在。且也在其後進一步論述知識經濟、人才培育與創新的關係概念，希望學校能透過多元與創新的課程及教學，來開展學生的多元智能，並藉此激發學校能創新經營，以達到創新教育之目的。



（二）認證為優質的公私立高中、高職及評鑑優良的五專始得辦理特色招生

有關特色招生並非所有學校都能申辦，而是有條件限制的，藉此來對辦理主體匡限以確保實施品質。而被認證為優質之公私立高中職及評鑑優良的五專才能申請，此一機制可確保特色招生之課程規劃及教學的基本條件與品質，以利後續之執行與落實。因而在實施方案中就有關申請資格特別明訂「符合主管機關認證為優質之公私立高中、高職及評鑑優良之五專。」因此，高中職及五專得要符合此條件資格才能申辦特色招生。而有關優質認證，原規劃在準備階段（100年8月至103年7月）要達80%以上；而全面實施階段（103年8月至109年7月）則要達95%以上，唯在日前所公布之資料中，已輕易達標更超前，因而也引發對優質學校認證的疑慮而影響大眾的信服度。

（三）放棄免試入學或甄選入學始能參加特色招生之考試分發

有關特色招生是在此次升學方式中因應非全面免試而加列，並確立先「免試入學」後「特色招生」的原則，且在特色招生的招生對象及相關資格皆有明確規劃。其中在招生對象與資格中明訂「取得國民中學畢業資格或具同等學力者，始得參加本方案所訂定高中高職及五專辦理特色招生之各種入學方式。」另外，對於要參加特色招生之學生也限制放棄免試分發或甄選入學資格才得以參與，其規範如下：「參加免試入學或甄選入學獲錄取且完成報到手續之學生，應於規定期限內，以書面提出放棄錄取資格聲明後，始得參加考試分發入學。」對於特色招生，雖不限在自己居住區報考，唯限制學生僅能參加一招生區之特色招生考試，此在實施方案中特別明述「學生可擇一區報考高中高職，不限於其就讀或畢業之國中學籍所在地招生區，惟僅能參加該報考區分發；或參加

全國一區之五專分發。」在前述限制下，學生可以依規參與特色招生而入學。

（四）特色招生名額以不超過各招生區總招生名額之百分之二十五為限

為展現十二年國教以免試入學為主，故乃優先匡列各招生區免試入學之比例，並限定特色招生之名額限制，且期許特色招生比例能逐年降低。其中103學年實施時，特色招生以不超過百分之二十五為限，而此計算係以招生區為計算基準。實施方案中明確規範「考量各地學校及學生數量差異，各招生區之特色招生名額占總核定招生名額0%至25%，高中高職由直轄市、縣（市）主管機關考量該區狀況決定其比率；五專則由教育部決定其比率。」唯為提供足夠之免試入學名額，各招生區應明訂區內各校最低之免試入學比率，而學校也需符合此才能申辦此方案。另外，也規定除體育班、藝術才能班及特殊班別外，未招滿之特色招生不得再辦理續招，且名額不得再流入其他入學管道。因此，在實施方案中規範「經核定採特色招生之學校，未招滿之特色招生名額不得辦理續招，且其名額不得流入其他入學管道。但體育班、藝術才能班或其他經主管機關核准之特殊班別，得於規定期間辦理續招。」

（五）特色招生申請需經一定審查程序及核定

特色招生之辦理依權責由不同層級負責相關運作，其中教育部與各教育行政主管機關共同會商訂定「高中高職及五專特色招生審查作業要點擬定及備查原則」。各教育行政主管機關依教育部所訂原則，訂定「高中高職及五專特色招生審查作業要點」。學校依其辦學特色需求於102年3月底前向教育行政主管機關提出申請，各教育行政主管機關於102年8月前（辦理招生一年前）核定特色招生之名額並報教育部備查後公告，學校經教育行政主管機關審核通過後即可辦理特色



招生。而是否通過特色招生審查重點項目包括：學校評鑑、辦理理念、課程特色、教學資源、學生來源、學生表現、學生輔導、招生規劃及其他。此種申辦審查核定程序的規範與力求嚴謹，也是實施順利與落實品質的重要保證。

（六）具有特色課程之學校始得申請特色招生

有關特色招生主要分考試分發與甄選入學兩大類，除申辦甄選入學（藝術才能班、體育班等）之學校得免提申辦計畫書外，其餘應提申請計畫書。而在計畫書中除明列規範事項外，重點在於特色課程的規劃，如「為提供具備學術、職業或藝能性向專長之學生適性學習之環境，高中、高職及五專根據學校歷史、條件、願景及社會需求等因素，發展學科或群科之特色課程，得針對特定一種或多種課程領域，如語文、人文學科、社會科學、數學、自然科學、音樂、美術、舞蹈、戲劇體育及職業類科等加強發展，並依其課程特色需求向主管機關提出申請，經主管機關審核通過後辦理特色招生。」換句話說，特色課程及其實施才是特色招生的實質內涵，而其有效發揮才能達成特色招生的功能目的。

（七）特色招生需公開甄選並以同日聯合辦理為原則

特色招生之進行需公開甄選並以同日聯合辦理為原則，實施方案中明列「特色招生係經認證為優質的公私立高中及高職，為落實因材施教與開展學生多元智能，依據十二年國民基本教育適性發展之精神與學校特色課程教學之需要及報經主管機關核定之特色招生計畫，透過公開甄選的方式，遴選符合其性向、興趣與能力之學生，以接受學校適性化教學與輔導。特色招生以班（科、組）為申請單位，同一類型特色招生之班（科、組）以同日辦理為原則，並以聯合辦理為原

則。除學校申請之特色招生班（科、組）考科較特殊，無法採聯合招生方式辦理，或其他經主管機關同意之學校，否則不得辦理單獨招生。」特色招生公開辦理以示公平，希望能符合國人的期待；而規範聯合辦理則利於實務運作及便於學生報考。

（八）特色招生辦理方式分考試分發及甄選入學兩類

特色招生辦理方式分考試分發及甄選入學兩類，而其辦理方式則略有差異，前者以入學測驗成績及志願作為分發入學依據；後者則依表演、術科測驗分數及志願作為入學依據。相關規範如下：「一、考試分發入學：獲准辦理特色招生之學校依主管機關擬定之招生區招生，並以入學測驗成績及學生志願作為考試分發入學依據。測驗題目由負責招生學校本公平、公正、專業，符合程序與實質正義原則命題，亦可委託測驗專責機構命題。二、甄選入學：經主管機關核定設立並採特色招生之音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育及其他班科，於主管機關核定之招生區招生。學校應依自辦或聯合辦理之表演、術科測驗分數及學生志願作為入學依據。另經考量確有參採學生國文、英語、數學、自然或社會成績之必要，得參採國民中學教育會考成績做為入學門檻。」而如以性質來看，前者較像以往一般升學考試管道之入學方式；後者則較屬特殊教育之入學範疇。特教方式入學行之有年且較為明確，或許爭議不大，唯類如以往升學考試的入學方式因與大家對十二年國教期許的免試入學百分百有落差，較受爭議。

總括來看，此次十二年國教在特色招生部分，主要是為達到因材施教之目標而設，要被認證為優質的公私立高中、高職及評鑑優良的五專始得辦理，辦理方式分考試分發及甄選入學兩類，而前者要規劃特色課程並申請經審核才能進行，並應公開甄選及以同



日聯合辦理為原則。特色招生名額以不超過各招生區總招生名額之百分之二十五為限，且採先免試入學後特色招生的原則，而學生要放棄免試入學或甄選入學始能參加特色招生之考試分發。

三、十二年國教特色招生的倫理思考

十二年國教希望能落實有教無類、因材施教的理念，以達到適性適才，故乃規劃多元徑路，並提供優質銜接，整體理念甚佳，也值得往此方向努力邁進。唯因教育政策關係社會大眾的教育權益，因此，它一定要能發揮除弊或興利之功，並能引領整體社會及教育往著正向良善的角度發展，且持續長久展現政策效益才有意義。基本上，理念是政策的核心價值，能否持續及深化的關鍵也在此，也因此，眾人對政策的爭議點也都聚焦在此，論爭著方案規劃「適切與否」與「是好是壞」。有關「適切與否」與「是好是壞」雖不一定有非此即彼的明確答案，但其乃是一種倫理思考，可以在思辨中擇取較佳觀點而利於實踐，故相關的政策規劃與方案亦應就此來加以檢視。因此，以下將從倫理角度來評析特色招生，並試提建議及實踐上的思考供參。

有關倫理思考有著複雜的內涵，唯以西方哲理在引領的角度來看，大致可以從行為及特質角度切入，而前者包括重視行為結果的目的論與重視規範行為的義務論；後者則係以美德思考而重引領者的德性主張（Northouse, 2004）。本處茲借用前者目的論的角度，將政策視為是一種作為（即行為），來省思此一方案規劃的倫理思考面向，並從中加以剖析。

以目的的角度來看，各種作為不外乎符合最大利益的功利主義、符合自身利益的利己主義、及符合他人利益的利他主義等此

三種角度思考，而其分別關心的為：是否符合最大利益？是否符合自身利益？是否符合他人的利益。以下茲就十二年國教之特色招生的規範來略加析述。

（一）特色招生規劃符合最大利益的思考

以功利說的角度來看，能符合最大利益即為符合倫理，亦即是倫理的功利主義。此處值得思考的為在此政策作為中，何謂「利益」？何謂「最大」？而在此方案規劃中就此方面的真正思考點為何？及目前規劃的作法中是否有可能獲致？

以政策來看，大多是以除弊興利為出發點，企求將國家社會帶向更美好的境界，故所謂的利益應該會出現在政策所揭示的標的上，而此大多明示於政策方案的理念或標的，大致不外乎為著社會發展與群體大眾的利益，故其之實踐達成即是利益的思考點。換句話說，如理念標的被實踐得愈徹底，獲致的利益也愈大。

十二年國教在龐雜之規劃內涵中，也揭示了願景與目標來引領，此為政策方案之利益所在。而為了確立特色招生的價值，在「高中高職及五專特色招生實施方案」中即有明確的論述，於緣起中提及「我國自民國57年起實施九年國民教育迄今，歷經40多年努力，已成功促使國民教育普及化，不僅促進社會流動，奠定民主基礎，更創造了臺灣經濟奇蹟。現為紓解國中學子升學壓力，促進國中教學正常化，讓國民中學教育充滿適性、活力、創意、優質與卓越，因此，歷經20餘年的倡議、溝通及規劃，十二年國民基本教育之實施，已成為社會大眾殷切的期待與共識。」由此可知，十二年國教的推動實施，在消極面是希望能紓解國中升學壓力及促進國中教學正常化，在積極面是要讓國中教育充滿適性、活力、創意、優質與卓越，而這也是社會大眾的共識與期待，故真正的最大利益也宜從此一角度加以思考。



更進一步來看，在特色招生實施方案中亦提出「提供每位學生皆有機會進入高中、高職及五專就讀，保障就學機會的均等，以符應有教無類的核心理念。然齊一化的教育並非真正的均等，為進一步落實因材施教的教育理想，依據學生性向、興趣及能力，提供最適性的教學環境，鼓勵學生邁向卓越，才是實質的均等，更為教育最終目標。」此充分說明了因材施教及提供適性教育是特色招生的主要理念所在。因此，特色招生規劃是否能降低學生的升學壓力，引導教育正常，並促學生能適性有活力地發展，以達到因材施教及適性教育而能適性揚才，是為利益之所在。

以當前特色招生的規劃來看，似乎不完全符合最大利益。首先，只要有考試競爭在，學生升學壓力在所難免，甚至很大。十餘年前進行教育改革時推動了多元入學及九年一貫課程，標的及想法和十二年國教類似，唯十餘年來，補習班數量不減反激增，學子壓力甚於以往，關鍵在於升學主義仍舊迷漫，故即使制度改變，大家還是會擠往明星學校。而此次十二年國教未能免試入學百分百，雖限縮特色招生在百分之二十五以下，並以特色課程為名申辦來加以規範，但因其仍屬考試，且在以招生區為員額計算基準及先免試入學後特色招生的情況下，利於傳統明星學校申辦，無法符應所有學校的利益。尤其，在入學考試名額縮減的情形下，勢必造成更大的競爭與挑戰，升學壓力與補習將更甚於以往。此方案推動在免試升學上未達百分百，要能紓解升學壓力應是緣木求魚。換句話說，依方案的規劃反可能因為考試競爭的名額少了，且得放棄免試入學才能參與特色招生，在失敗不得的情形下，考試競爭反而會更加激烈。

其次，只要有考試競爭在，教學是難以正常的。學校的存在及教學本即不是為了考試，唯長久以來，在考試的升學機制運作下，教學要和升學考試完全切離是不可能的。因此，雖然免試入學已達百分之七十五，且會考僅做大分而避列為升學的參酌，但因仍還有考試入學的特色招生，雖名額有限，唯只要還是有可能及有機會可以進入以考試取才的「明星學校」，未來將更有可能利於升入好大學，故躍躍欲試的還是會大有人在。而只要還有此種狀況存在，要讓國中端教學正常是極為不可能的事，也許未來衝特色招生會變成另一股風潮，而補習班也都宣稱做好了準備，頗值得思考。

再者，適性發展係建立在正確的多元價值觀，而不在於升學制度中保留隱而不顯的「明星」事實。的確，因材施教及適性發展是符合學生及社會最大利益，而如果要能做到因材施教及適性發展，最重要的是建立正確且多元的價值觀，此種宣稱少數人認為考試為最公平的入學方式，故仍保留考試入學的特色招生，未來將配合輔導機制再逐年擴大免試入學比例，以及待社會觀念更加多元開放後，特色招生比例再逐年降低。此看似切合實務也符合邏輯，唯此種角度恰好暴露出順服或認同考試取才的升學主義，並以隱晦方式保留明星學校的事實。傳統明星學校之所以是明星，乃在於其具有升學的優勢與成果，在特色招生規劃有缺額不得再續招的情況下，非傳統明星學校及原不具優勢者，在少子化趨勢下怕有缺額的情況而可能會不敢提出申辦，因而此管道只是讓有傳統升學優勢之明星學校來大相競逐人才，以保持自我在升學競爭的優勢，升學主義可能借屍還魂再現，此種狀況相互循環，更不利多元價值觀念的形成。尤其，如果特色招生真的有利



有教無類，且真能做到，那不但不應逐年減少，而是應更加強化才是，此也有邏輯上值得再思之處。

基於前述，特色招生有可能以因材施教為名而行保障明星高中之實，會讓人有暗渡陳倉的感受，此不但無法減低學生升學壓力，也不一定有助多元價值的建立，故未能完全符應最大利益的思考。

（二）特色招生符合自身之利益的思考

利己主義即是以自我好處為思考點，此種狀況在商場企業最容易感受到，如企業主總是希望自己的企業能獲利，也希望為自己的企業留住好人才或挖角好人才來貢獻，以創造更多的利益。此種想法較為侷限，雖為倫理思考的一個角度，唯以政策作為來看，並非是最符合公共利益。政策也有可能是從符合自身之利益角度出發，如推出的相關政策作為，乃是希望能便利推動，或是寄望能獲得多數人認同肯定而對主政者產生信心，並進而帶來後續的政治效應利基。

有關此次特色招生的規劃，主要似乎是以符合自身利益的角度思考。首先，可以很明顯感受到此次的推動旨在落實政見及宣誓，並以如期上路為主要考量。十二年國教之所以會歷經十餘任部長近三十年研議卻還無法推動，重點在於價值觀念仍還有待激盪釐清及型塑。而此種屬「相信」的文化面向有時是很難速成的，因而乃逐步進行教育開放作為來鋪陳氛圍。此次十二年國教拍板上路有匆匆之感，究其原因，主要有著政見落實及宣誓實施時程的壓力，並為了兌現政見來獲取認同支持，故不得不趕緊上路。因而相關規劃雖有所準備，但在前述匡限下仍嫌急躁了些，尤其是特色招生部分，一直是具有爭議的一個區塊，也一直被認為是安撫明星學校以換取不抵制及不抗爭的籌碼，此舉

雖有利於讓規劃已久的十二年國教可以推動上路，但也會讓整個十二年國教在實踐上有了點缺憾。

其次，此次十二年國教規劃，預懸的理想甚佳，也具理想性，唯仍在實施方案中列出「少數人認為考試為最公平的入學方式，故仍保留考試入學的特色招生，未來配合輔導機制再逐年擴大免試入學比例，以及社會觀念更加多元開放，特色招生比例再逐年降低。」此處的少數人如果是真的少數，且是需要導正觀念的少數，那更應該藉此機會來加以導正才是，唯當前的作法上卻是加以順服及妥協，故讓人懷疑這些是否真的只是少數，或是雖少數但具有「實力」，或是雖少數但其理念仍為主政者所認同的，凡此皆讓人充滿想像空間。

政策的推動要減低阻力可以理解，唯如為此就此失去價值的堅持，此種一開始的妥協可能將立意甚佳的政策導向一個不利的方向，更可能造成短多長空，不得不慎。

（三）特色招生符合利他之作為的思考

在眾多作為中，以利他行為被認為是較高貴的情操作為，尤其是如果能將此發揮在更需要的人，那就更符合倫理思考了。換句話說，如何能對最需要扶助者加以協助，展現利他行為，是很重要的。基於此，教育機會均等的概念不但要能有教無類，並要進一步做到因材施教，且要再輔以政策性積極作為來達到補償教育。九年國教推動後，在達到幾近百分之百的入學率後，也於約二十年前推動教育優先區以實踐此目的。以此次十二年國教的規劃來看，要均質且優質，讓所有人皆能受到好的教育是第一步，其次則應讓每個人可以因材施教，再者，則讓弱勢有需要者皆能在良善的機制下，有更好且適切的發展。



以此次特色招生規劃來看，利他思維上明顯不足。首先，當前的特色招生規劃會造成強者愈強，優勢集中，不利偏遠弱勢地區學校的發展。特色招生係考試分發，雖名示為特色課程而招適性人才，但實際上有可能是傳統明星學校發揚升學主義的借屍還魂作為。就學校端而言，因高中職校缺額提供上已超過入學學生的人數，在此種情形下，又規範特色招生未滿者不得續招，此會促使較不具競爭力之弱勢學校不敢也不可能申辦，而失去有更好發展學校特色之利基（雖然也可自行發展，然總不如能找到適切或好學生來發展得快）。

其次，就學生角度來看，要放棄免試才能參加特色招生，唯如特色招生沒錄取，雖可再去入學未額滿學校，唯此已屬第二輪且較無選擇性，感覺上有懲罰之感，此不但造成學生競爭壓力外，也會讓沒有把握者不敢輕試，故也較無機會去尋找利於自己性向發展之學校就讀，此種相對剝奪的狀況下，會造成強者愈強，弱者愈弱的狀況發生，即無法做到照顧大多數人或扶助弱勢的利他思考。

四、對十二年國教特色招生的推動建議與實踐思考

教育部在此次十二年國教推動的過程中，為落實政見及執行時程，一直居於主導地位，且強力推動，唯在辦理實施細節上，則保留彈性空間給予地方及學校。以特色招生為例，係由教育部做原則性的規範，而後由各主管教育機關負責審核該區之學校申辦。換句話說，此種作為落實著本位管理精神，企求因地制宜，讓教育可以在制式中展現多元價值，此種尊重自主及多元的精神值得肯定，唯如何落實及以永續角度來思考是重要的。

基於前述倫理思考，此次十二年國教特色招生在最大利益思考上有所侷限，在利他方面也有所缺憾，會形成一種較傾向利己角度思考的感覺，因而產生一些爭議。基本上，暫不實施特色招生或對相關措施酌修是較佳的選項，如規範每個學校要有較高的免試入學比例並全國一體遵行，以讓特色招生有機會遍地開花，校校發展特色；或是允許特色招生未額滿之學校可以在固定時間或一定時間內辦理補招，以讓已規劃之特色課程不致白費，且也能充分運用資源，發揮特色課程來落實因材施教及適性揚才之功能。唯目前各招生區皆已進入審查階段，面對已拍板宣誓的政策方案要喊卡或再修，難度及複雜度更高，且也會有極為不良的反應。因此，在本位管理以企求因地制宜的精神下，要寄望授權的教育主管機與學校能掌握十二年國教理念精神來持續推動實踐才行。因此乃以永續觀點的教育發展策略（江志正，2011），試提以下幾個實踐原則供參。

（一）以主體性來釐清特色招生的本質

學校是申辦的主體，主管機關是審核的主體，各主體的思維與自我意義價值的釐清，是本質展現的重要憑藉，缺乏此，則乏意義。因此，地方及學校要能不從眾流行或順從權威，而能從認真投入及省思中，去掙脫社會升學的迷失及明星學校的自我陶醉，真誠面對十二年國教精神來追尋自我意義。因此，主管機關及學校都得好好去解讀何謂特色招生？特色課程的意義？為何要辦理特色招生？而這些與十二年國教本質精神的連接何在？特色招生與自我發展有何關聯？以來辦出符應教育本質精神及屬於自我風格之特色招生。

（二）以長遠性來架構特色招生的遠景

長遠的思考在於不急功近利，而要能夠有視野洞悉大未來，並能有耐心等待。因而



學校在規劃特色課程時，要以學生更長遠未來的發展來思考，好好深思全球化及知識經濟時代的特質，還有未來人才的培育，以此為指引藍本，在自我的利基思考下，考量環境條件限制及未來的可能狀況，不著眼於升學考試榜單與升學名聲，也不迷失於急著爭取好學生入學來快速展現升學成果的迷思，而確實以學生實質的成長及利於未來發展為思考，以追求學校及學生長遠的發展與效益。

（三）以差異性來形塑特色招生的特色

特色的概念在追求唯一，而非第一，此和《讓天賦自由》一書中強調孩子要找到天命之所在的意涵相仿，亦即是一種走對路讓人生自我實現的歷程。其就有如藍海策略係重視差異唯一並強調價值創新思維一般，因而在規劃特色課程及進行特色招生之際，學校亦宜從此一角度思考，重視特色課程規劃與實施能帶給孩子人生創價的探究，並輔以生涯輔導機制與適性輔導，以真正落實十二年國教之適性揚才的理念。

（四）以群體性來深化特色招生的基石

特色課程與特色招生不是一次性的事務，也非申辦通過即告終了或任務完成。基本上，課程是發展而來的，它需要不斷地深化與實踐，而要能如此持續，一定要有一群志同道合且有著共同想法、價值、承諾的夥伴們一起行動，才可能成就。因此，學校在規劃特色課程之際，應著眼於整合團隊並進行社群的營造，以創造氛圍來架構特色課程，並支持後續運作及深化，如此才可長可久，真正裨益學生的學習與成長。

（五）以學習性來延續特色招生的動能

特色招生的本質在於特色課程，特色課程係屬課程教學範疇，本身即是一種重視學習發展及助長學習的活動。因此，學校在辦理特色課程及特色招生的同時，自身也要

展現學習的特質，並以學習型組織來自我型塑，如此才能有源源不絕的動能挹注，讓特色招生進來的學生在此氛圍中感染，可以持續在特色課程實踐中實踐自身的學習與發展。

（六）以系統性來精化特色招生的事務

教育生態極為複雜，牽一髮而動全身，不得不慎，因而學校要以更宏觀的視野來看全面的發展，也要思考與友校間策略合作的可能性，而非居於刺激競爭及相互排擠的角度。因此，學校也宜思考特色課程及特色招生在學校中的屬性與定位，並好好規劃特色課程分享的機制，及與其他伙伴學校間的發展關聯與合作支援，以能求得共興共榮及相互成長助益。

（七）以道德性來落實特色招生的價值

道德是一種責任，身為教育人負有實踐教育本質的責任，此係一種道德思考。因此，身為教育人在此波變動中要能跳脫升學主義迷思，確立多元價值觀，以真正多元價值及人才適性培育的角度來思考及落實特色招生。此外，在執行特色課程的過程中，也要常加以省思檢視，以隨時摒除不利十二年國教精神的作為，讓十二年國教理念能逐步落實。

（八）以能量性來擴大特色招生的優勢

團隊與資源是任何政策方案推動過程中不可或缺的，因此如何能廣籌資源並能持續挹注對學生穩定持續學習是很重要的。學校在辦理特色招生過程中，要好好思考資源及能量問題，並擴大優勢及達成人才培育的目的。基本上，人是教育過程中最大的優勢及能量來源，故如何從人的角度出發，進行整合及善用，也是落實十二年國教特色課程所不可或缺的，此有賴學校領導者來細加體會並善加引導。



五、結語

十二年國教一直被認為是一個共識極高的政策，而其所懸的理念也普獲認同，唯在規劃時，雖大多數方案是有共識而被接受，唯特色招生是被認為較具爭議性的一個，此一隱憂如果不細加思考及好好因應，將不利十二年國教精神的實踐。特色招生雖然在檯面上打著適性揚才的口號，唯在當前的規劃上卻有著為明星學校維持升學優勢解套的思

維，也可發現此種規劃在倫理思考上係有爭議之處，在此種情形下，若無法重新加以思考及修調，或許就只能期待各主管機關能帶動學校能秉持理念，真正朝著符應十二年國教精神規劃來落實，否則，十二年國教的推動有可能會有遺憾或敗筆。因此，本文乃從此角度略做析述，並以永續的角度提出幾點能助益特色招生持續運作的策略原則以供思考。

參考文獻

- 江志正（2011）。從永續觀點論地方教育發展的策略思考。載於吳清基主編「教育政策與行政新議題（208-231）」。台北市：五南。
- 行政院（2013）。高中高職及五專特色招生實施方案。教育部網站。
- 陳勇延（2013）。12年國教老鼠屎，國中要衝特招了。聯合報（2013.4.18），A15，民意論壇。
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership- Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.



專 論





取徑特色招生開展天賦才能： 參考芬蘭經驗，開展我國教育新頁

張珍瑋／國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

一、前言

近年來，全球化使本土及他國間的連結與相互觀摩競爭日益密切，促使世界各先進國家在各階段教育進行多面向的改革，在銜接初等及高等教育的中學階段，教育改革著重點多在強調規劃適性教育之重要性，以引導該階段學生在達到各學科的國際標準之外，透過妥善規劃的適性輔導，在下個階段的學校教育中開展天賦。我國推展十二年國民基本教育主要即在回應國際與國內針對如何及早發展主體個性化特質，與增進國民競爭力的需求，以進行學校的創新經營，並透過相關制度的革新，提升學生的受教品質並予教育主體更多自主發展與彈性學習的空間。

我國未來十二年國民基本教育入學方式之一的「特色招生」，其精神在於透過學生適性化的選擇，擇其所愛、愛其所選，而高中、高職在辦理特色招生時即需針對學生、家長、學校多管其下，讓長期深受考試分數價值主導的學校教育升學管道，透過家長與學校老師的協力合作，鼓勵孩子依其志願選擇適性的入學方式。十二年國民基本教育中「特色招生」入學方式之適性設計，實與其他主要國家教改趨勢與實際作為相呼應，如美國的「磁性學校」(Magnet School)與英國的「學科重點學校」(Specialist School)，在強調公平與正義的基礎上，鼓勵各校發展其個別優勢的特色課程，賦予學

校更多的辦學彈性，讓學生在優質的學習環境中，獲得適性發展，以培育具競爭力之人才。而其他具優質教育體制的先進國家，如芬蘭與日本也積極推動學校持續朝向個性化、創新化與多元化方向發展，提供學生更多樣的入學選擇機會(教育部，2012)。

芬蘭近年因其優異的學生學習成就表現，引發全球仿效其教育運作體系的風潮，芬蘭雖僅提供九年義務教育，並維持在中等教育階段以考試取才方式升學，然其賦予學校彈性辦學及讓學生在後期中等教育階段能適性選擇規劃其個別化課程，輔以實行相關配套措施，使得芬蘭在學學生不因所處家庭背景與社經地位影響其學業表現與未來生涯發展。芬蘭相關輔助學生適性發展的配套措施，在我國辦理延長國民義務教育之初，實具參考價值。本文即在介紹芬蘭相關教育學制、配套措施所依循之理念與實際運作情形，以提供我國推動學生適性學習，並於未來取徑特色招生開展天賦之參考。

二、芬蘭教育學制

(一) 學制概述

芬蘭現行的學制主要如下：基礎教育(義務教育)九年，接續為三年之後期中等教育階段，分為普通高中與職業高中；高等教育階段則包括二年、三年及四年制之大學與技術學院(王世英、張佃富，2007)。

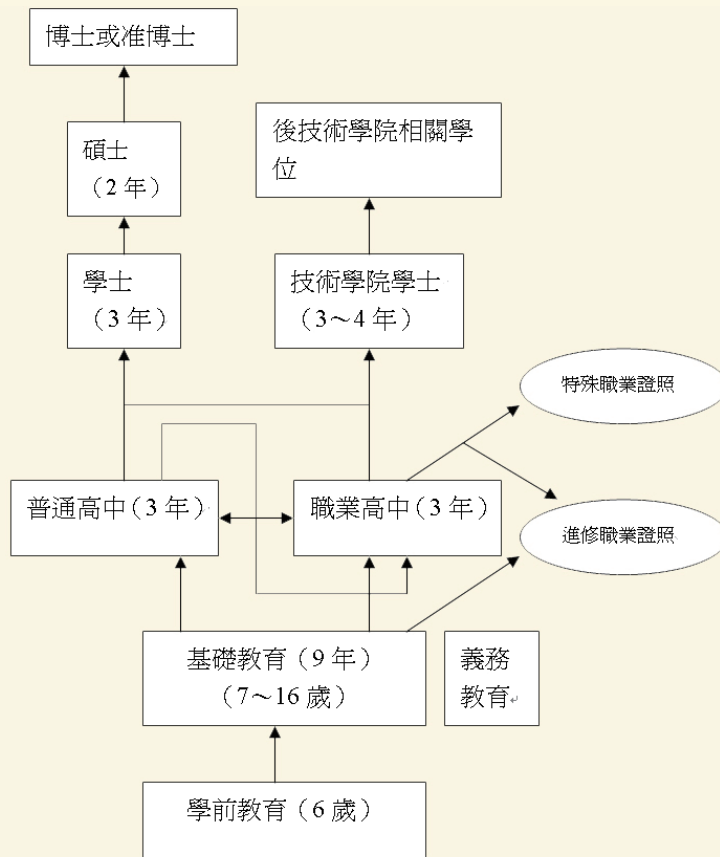


圖1 芬蘭學制圖

資料來源：Finnish National Board of Education (2007). The education system of Finland education system chart. Retrieved from <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,4699>

(二) 基礎教育及後期中等教育之學校類型

芬蘭教育在小學前一年稱為「學前教育」階段，六歲的幼兒就讀日托中心或小學附設之幼兒班，在修完一年的幼兒教育後，即進入基礎教育階段，包括小學六年，以及前段中等教育（相當於我國之國中）三年，統稱為綜合學校教育（comprehensive school），在本階段提供義務且免費的教育給七歲至十六歲學生，並授以九年一貫之課程（陳照雄，2007）。

芬蘭後期中等教育包括以升學為導向的「普通高中」和以就業為導向之「職業高中」兩種。芬蘭自從1982年實施新課程標準起，「普通高中」改採學程制（Modular Study）以適應個別差異，惟其每一學程均訂有必修及選修學分，以升學、學術為學習導向的普通高中，學生在修業三至四年修滿學分並成績及格後，即可參加畢業會考（matriculation examination），申請進入大學就讀（陳照雄，2007；許智偉，2002）。



芬蘭之職業教育是由中央與地方教育當局共同主辦的，「職業高中」屬於職業導向的高中，學生的學費及餐費全免，其入學方式有的依照學生於基礎教育階段的在學成績，也有舉辦入學考試決定入學資格。職業高中的學生在校可修習75種之多的職業證照，學習期間可與雇主簽訂契約接受學徒訓練，完成後接受「能力本位測驗」，以證明其具備相關職業技能（陳照雄，2007）。

（三）後期中等教育階段之入學方式

芬蘭的學童自七歲入學至十六歲都就讀同一所學校，接受「一貫制」的基礎教育，各學校在國民義務教育的最後一年（即初中三年級），安排九年級學生前往職業單位見習，進行一週的職場生活認識，幫助學生建立工作生活圖像，藉由接觸職場實際面以決定未來接受學術教育或是職業教育（何淑真，2003）。

芬蘭初中生畢業後仍會繼續升學進入普通高中或職業高中，學生根據畢業初中之學科整體表現，依照個人志願申請市政區域內普通／職業高中就讀。除專門學校（舞蹈、音樂、體育、外語專門學校及成人學校）之外，職業高中與普通高中招生需透過聯合申請制度（joint application system），即由學生填寫申請表得以選擇五所想進入的學校，再將申請表格郵寄至申請學生居住所在省分的聯合申請制度服務中心，服務中心每年兩次於春天及秋天開放全國性申請，申請表格一旦寄出，即不允許更改學校選擇志願。職業高中與普通高中通常根據申請學生在綜合學校的成績記錄作為錄取依據，部分學校亦有個別入學考試或性向測驗。此外，為鼓勵學生就讀職校，申請職業高中者有額外加分（陳章瑋，2008；張家倩，2007）。

在芬蘭由於部分學群仍存在就讀者之性別差距，為縮小未來教育與職業中的性別差距，招生課程如果出現申請男學生或申請

女學生低於所有申請者的百分之三十，且該弱勢性別的申請學生同時又將該校選填為第一志願時，他／她得以獲得額外加分（陳章瑋，2008；張家倩，2007）。學校並可於特殊情形下提供彈性選擇學生方案，特定科別中最多總招生名額的百分之三十可給予特殊對象，如持非芬蘭境內授與的證書或文憑的申請學生，即可透過彈性選填的方式申請入學（陳章瑋，2008；張家倩，2007）。

三、芬蘭教育配套措施之理念與運作

（一）遵行之教育核心理念

芬蘭教育系統成功的關鍵實因其將教育核心理念：「教育機會均等」與「公平」深植於各項教育政策並予以落實。「教育機會均等」落實最顯明的例子是芬蘭學校教育從制度設計到資源分配，均以「不放棄任何一個孩子」為原則，芬蘭教育當局以「公平」為出發點，未將大量資源和經費投入辦學已經相當優秀的學校，而將資源配置於「最需要的地方」，落實積極性差別待遇，關注成就較低落的學校與學習遲緩的學生身上（蕭富元，2008）。即如OECD（2011）報告中所述，芬蘭學校提供的不只是「教育」，他們提供的是全方面的服務，學校提供給每個學生熱食、健檢，心理諮商與未來生涯發展的諮詢等，學校成為每個有需要的家庭可以更廣泛地接受各樣資源的管道，所體現的是整體學校教育為每個學生及其家庭福祉所服務的精神。

「公平」是芬蘭教育的核心目標，其於1985年即決定放棄所有形式的能力分班，立意在使所有學生能共同享有豐富的學習資源和教學內容。如因分班結果而使其與家長經濟能力、教育程度產生正相關，是不公平的。因此，即使不做能力分班對老師教學會



是一大挑戰，但是芬蘭的價值選擇是要讓每一個學生都能「公平地做到好」（蕭富元，2008）。

此外在芬蘭，不論是公立或私立學校、鄉村或城市學校、以芬蘭語授課或瑞典語授課，或原住民語授課學校，皆無良劣、等級或標籤之分，而各依學校地方特色、人口特徵或教學特殊性發展該校特色，數據證明芬蘭學校間的學習差異性低於OECD國家平均值，也由於學校之間沒有惡性競爭，教師流動率也相當低，使芬蘭成為「學習無等級」之國（張家倩，2007；王湘婷、李育齊，2009）。

芬蘭高中均為優質辦學，也因此芬蘭沒有明星學校或超級名師，故學生在進行就讀高中的抉擇時，第一考量的是其同儕的選擇，而非學校。所有學校班級依法不能有公開性排名或競爭性的評鑑，學生考試也沒有第一名與最後一名的比較，每個學童都是值得培育的未來納稅人（蕭富元，2008）。雖然每個學校都一樣好，在家長與學童心目中，離家最近的學校才是最好的。芬蘭政府在仍存在資源分配不平衡的區域，透過提供免費住宿、免費午餐、提供免費交通工具往返接送學生等，以減少學生因所屬區域資源有差距而形成的學習成效等方面的差距（陳之華，2010）。教育改革最難改變的社會價值觀，在芬蘭卻已為大眾所接受而更促進芬蘭社會的平等與教育機會的公平分配。

（二）清楚的人才培育理念

前芬蘭總理阿賀（Esko Aho）曾指出，十九世紀芬蘭在脫離俄國獨立之際，芬蘭人思考以武力與智力兩種力量之一促其未來在全世界中佔據一席之地，芬蘭後來決定投資「智力」，此即教育在芬蘭很重要的原因，不論在國家或個人層次，芬蘭都很依賴教育，芬蘭家庭認為給小孩好的教育，就是給他最好的人生（蕭富元，2008）。

芬蘭教育中培育人才有一個基本的著眼點，就是把孩子的權利放在第一位，對孩子的人權和學習成果的隱私給予最充分的尊重。更把學習的時間長短，視為每一個孩子生命權益的一部份，不僅給予高度重視，也以不疾不徐的態度協助孩子成長。芬蘭學校的績效展現在他們對於學習困難者的集體責任與關懷，芬蘭教師都被訓練早期辨識與積極干預在學校學習方面出現困難的學生，只為不使他們經歷過多的挫折與落後同學太多（OECD, 2011）。以學習與課堂教學的時數來說，芬蘭教育的上課時間少、假期長、不做過度機械和重複式的演算練習、看重學習過程甚於結果、不讓孩子成為追逐考試成績的機器。這樣的觀念與價值奠定了芬蘭各階段培育人才的成功基礎（陳之華，2010）。舉例而言，芬蘭由於高中各校錄取名額有限，未申請到理想學校的學生可以繼續於國民學校自願性加讀十年級，而十年級的課程設計所強調的是創造學生正面的學習經驗，以保障學生繼續學習的需求與意願（張家倩，2006）。在此所體現的即是芬蘭看重「主體」甚於其產出（學校成績）的理念。

總體而言，芬蘭國民義務教育階段的任務與目標即在為每個學童的公平教育機會把關，而其中等教育階段的目標則在規劃提供學生適性發展的機會，每個孩子都能找到屬於自己的未來發展領域（蕭富元，2008）。因著芬蘭清楚的培育人才理念與目標，該國學校老師們均盡心盡力地瞭解學生們的強項與弱項，依個體的不同狀況進行協助。展現在國民學校階段，芬蘭安排七到九年級學生每週兩小時的教育諮詢與學涯輔導，使專業諮詢與輔導老師與學生能進行更深入的針對學習及其未來生涯規劃對話的時間（陳之華，2010）。在設計其國家核心課程時，芬蘭教育當局亦明確提出高中階段的六項任務



包括（Finnish National Board of Education, 1996）：1.發展學生的學習技能；2.提高學生的成熟度；3.形成基本的價值觀念；4.增強學生的文化認同；5.促進學生體質、社會性和心理的健康發展；6.學生成長為具批判性、負責任和積極主動的民主社會成員。

（三）學校自主規劃課程

整體而言，芬蘭主管教育的中央教育部或地方政府基於絕對信任學校，而不實施學校評鑑制度，即使是再小的學校也擁有絕對的行政自主權。芬蘭在經歷1970年代兩次教改之後，中央政府授權給地方政府及各學校自行規劃安排課程，依循「跟上時代變化」、「與生活實用連結」、「終生學習的技巧」、「自我發展」等原則規劃課程。赫爾辛基市內的拉托卡塔諾小學校長即透露，每學期初，班級老師會邀請家長和學生一起坐下來討論小孩的學習目標，學生的學習評量不是根據和其他人的比較，而是看看是否達成最初設定的目標，他們沒有成績單，只有學習報告。校長強調：「我們強調的是學習、不是競爭。芬蘭絕對不會用競爭來刺激品質」（蕭富元，2008）。

在高中的階段，普通高中至少有75門課程，課程分為必修課、選修課還包括學校本位課程，採取「不分年級制」的課程體系。讓學生混齡依程度和興趣選修課程，以促進學生的學習動機（Finnish Edu.fi, 2002）。芬蘭「不分年級制」的課程體系促使學生不以固定年級和班級為基礎，透過開放學生在遵守學校基本課程要求的前提下，自主安排其學習計畫並自行選擇課程學習，使不同學年入校的學生因選擇同一門課程、同一位教師而可以坐在同一個教室裡學習（Finnish National Board of Education, 2006）。學生在校學習時間也因此很有彈性，如學習進度快、成績優異的學生二年即可畢業，學習進

度較慢或學習興趣較廣的學生則可能四年畢業，學生的學習步調和學習小組的形成端視學生課程的選擇（Finnish National Board of Education, 2006）。

芬蘭的職業教育則主要在教育和工作世界間產生更密切的合作關係，其中包括增加所有學生10%的見習期訓練比例，職業高中即包含75種不同的資格證照，學習課程需在三年內完成，之後能繼續接受高等教育（Finish Ministry of Education, 1999）。芬蘭的中等教育改革，即在促使普通高中與職業高中走向彈性合作，1992年起普通高中與職業高中相互承認學分與接受學生轉學，學生得以於兩種不同性質教育機構選修課程與中途互轉（陳章瑋，2008）。

（四）學生主動選擇學習內容

在芬蘭，高中學生的角色是可以透過「不分年級制」課程體系，在選校與選課方面扮演更主動的角色。學生的主要任務即在行使「學生自主權」。學校的重點發展在於幫助強化孩子的特質，使其更多認識自己的天賦與興趣（陳之華，2010）。芬蘭的新課程綱要強調學生和家長擁有接受並參與教育的權利，其目的在使學生建立主動學習態度和自我負責的意識，能自己建構知識、技能和世界觀，學校教學則必須充分重視培養學生客觀觀察世界的的能力。新課程綱要強調學生在學校課程中習得合作、誠實、勇於承擔責任，並清楚認識到芬蘭與國際社會發展中存在的問題及理想與現實之間存在的衝突。此外，芬蘭設計的課程，進一步將學習內容延伸到跨校機構，提供學生更多課程選擇性，以使學校結合社區與地方資源，促進學校內容的多元化與生活化（張家倩，2007）。學生的學習狀況則以多元化方式進行評鑑，學生甚至可被允許不參與課堂，改採獨立學習（賴風照，2007）。



因應「不分年級制」課程選修使學生無固定班級帶來的可能問題，芬蘭學校提出學生學習指導、諮詢相關解決方案，包括學校聘有「專任學涯輔導師」，負責協助學生調整個人學習計畫，並輔導進階生涯規劃，幫助學生順利完成學習，避免學生延長就讀時間，提高教育成本（張家倩，2007）。此外，其中比較特殊的部分包括與家長合作輔導學生學習、學生在教師的指導下制定自己的個人學習計畫、學生的學習計畫必須定期修改並監控其學習進度、要發展學生的團體意識、營造安全健康的學習環境，關注學習困難或其他問題的早期防範、幫助暫時落後或因疾病、殘疾而影響學習的學生，以提供平等的高品質教育、多元文化教育（賴鳳照，2007）。

四、結語：取徑特色招生、開展主體天賦，開啟我國教育的新頁

即如陳之華（2010）所述：「教育，牽涉到的是社會根深蒂固、行之久遠的基礎價值與普遍價值。從這些價值與觀念導引出來的學習方式，以及對教育終極目的所為何來的看法，都左右了教育的內涵，以及孩子能否正常學習。」透過本文以上所述之芬蘭經驗，可以看見芬蘭從上而下所落實的是下列理念與實際的作為：

（一）保障學生基本受教權利

芬蘭教育所重視的是每一個學生的基本受教權利，政府扮演的角色主在管控教育的優質性，包括提供學生多重選擇機會的優質教育環境、分配適當資源給最需要的學生，以維護其受教權利與未來發展等。

（二）落實明確人才培育目標

芬蘭教育所落實的是從上而下明確的目標與理念，即「公平地把每個孩子帶起來」，這樣的理念所展現的是對各教育階段主體學習速度的包容、為其開展天賦的環境提供選擇，並且立基於學生的個殊性，而鼓勵學校自主並彈性辦學，透過尊重學校及教師的專業，提供學生適性的學習環境與課程規劃。

以上所述的芬蘭精神與經驗，希望可以帶給我國實踐十二年國民基本教育理念時的參考，將十二年國民基本教育之個別工作項目的目標回歸以「主體的權益與未來發展性」為最終考量。在「落實國中教學正常化、適性輔導及品質提升」工作中，協助學生主體在國中教學正常化、適性輔導的環境中，且可接受高中職的學術及職涯試探活動，以發掘並進一步發展自己的天賦；在「高中職生涯規劃與國民素養提升」的措施中，以補救教學縮短高低學業成就學生間的學習落差，使個別學生主體有足夠的資源作出生涯發展的抉擇；在「高中職均優質化」的規劃過程中，期待藉由政府投入資源、建立機制，促發高中職學校教師精進能量，賦予各高中職彈性自主空間發展特色課程，結合社區資源與家長參與，以創造我國更多優質學校，使所有學生得以依據其天賦與興趣欣然就近入學。

每一次的教育改革，都不只是改變教育制度或是入學方式而已，更深刻地是在為國家培育下一代人才，期待「特色招生」為我國帶來的是智力開啟、天賦開展的契機。現今正值我國相關教育主管機關推動十二年國民基本教育相關配套措施之際，期許每個學生主體能透過「取徑特色招生」、「開展主體天賦才能」，使我國今日所開展的教育改革，能於未來展現豐碩成果、開啟教育新頁。



參考文獻

- 王世英、張佃富（2007）。主要國家教育發展資料蒐集與分析。臺北：國家教育資料館。
- 王湘婷、李育齊（2009）。芬蘭國民教育改革及對臺灣教育之啟示。《學校行政雙月刊》，50，200-215。
- 何淑真（2003）。芬蘭的基礎教育。人本教育基金會電子報。2011年12月1日，取自<http://iwebs.url.com.tw/main/html/hef/705.shtml>
- 許智偉（2002）。北歐五國的教育。台北：鼎文。
- 陳之華（2010）。成就每一個孩子：從芬蘭到臺北，陳之華的教育觀察筆記。台北市：天下。
- 張家倩（2007）。芬蘭中等教育現況探究。《教育資料集刊》，34，247-260。
- 陳照雄（2007）。芬蘭教育制度：培育高品質之國民，建立平等、安全、福利之社會。台北：心理。
- 陳章瑋（2008）。歐盟國家普通教育探究—以芬蘭為例。淡江大學歐洲研究所碩士論文，未出版，台北。
- 教育部（2012）。<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=395>
- 賴鳳照（2007）。芬蘭不分年級制高中課程改革研究。暨南國際大學比較教育學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 蕭富元（2008）。芬蘭教育，世界第一的秘密。台北市：天下雜誌。
- Finnish Edu.fi(2002).*General upper secondary*. Retrieved from <http://www.edu.fi/english/page.asp?path=500,4699,4840,4845>.
- Finnish Ministry of Education (1999).*Vocational education and training*. Retrieved from http://www.minedu.fi/minedu/education/vocational_edu.html.
- Finnish National Board of Education (2007).*The education system of Finland education system chart*. Retrieved from <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,4699>.
- Finnish National Board of Education(1996). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (The framework for preprimary education.) Helsinki, Finland: Yliopistopaino.
- Finnish National Board of Education (2006).*General upper secondary education*. Retrieved from <http://www.oph.fi/english/pageLast.asp?path=447,4699,4840,4845>.
- OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>



專 論





芻論美國服務學習課程之理念與影響

黃宇仲／國立暨南國際大學教育政策與行政學系研究生

一、前言

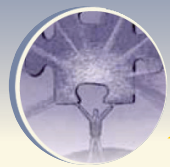
學生中途輟學之問題在國內與國際間不斷的發酵，對於發展中的青少年而言是不利的現象，Yeh Theresa Ling (2010) 指出在低收入家庭中第一位上大學的學生輟學率極高，但服務學習可以產生正面積極的影響，使學生繼續留在學校接受教育。有鑑於此，美國俄亥俄州政府提出延伸學習方案 (Expanded learning opportunities, ELOs) 協助學生助學貸款進行擴大學習，此舉有助於降低學生輟學率、畢業率及增進學生公共參與。延伸學習機會是美國教育政策之一，其提供學生在學校之正式課程以外之時間進行學習，包含課後、暑期、夜間或周末假日等時間 (U.S. National Governors Association, 2010)。延伸學習機會方案可以有許多形式呈現，包括輔導、志願服務、學術支持、社區服務、有組織的體育活動、家庭作業協助、藝術和音樂等 (Princiotta Daniel & Fortune Ayeola, 2009)。其中，社會服務與志願服務更能使學生正確的了解外界社會，並貢獻一己之力。

國家大部分之教育政策長期支持成功的兒童，家庭和社區。最近幾年，國家決策者日益關注到了更多的層面，高品質的額外的學習機會有助於青年發展，並預防犯罪。延伸的學習機會，為青年提供安全庇護所，促進積極發展，並提供額外的學術幫助和充實學生學習 (Wright Elisabeth, 2005)。為使學生在延伸學習機會中學習到有用的知識，課程編排則的重要性首當其衝。要如何讓學生可以在既定的教學規劃中真正學習到社會

服務或志願服務之精神，從服務中學習到公民意識，乃為一大課題。本研究以文獻分析法，探討服務學習 (Service - Learning) 之內涵，剖析服務學習課程之功能與影響，以俾第一線教育工作者參考之用。

二、美國服務學習課程之發展與意義

教服務學習一詞源自於社區服務 (community service) 的觀念，早期美國歷史中，人民就有協助和關懷其他人的社區服務傳統 (張民杰, 2006)。1993年羅斯福總統設置「公民保守工作團」、1961年甘迺迪政府的「和平工作團」、1965年有「服務美國志工」，1967年美國「南區教育委員會」將學校的學習經驗與社區服務結合，以發展學生學習機會，並促進社區改善，開始了服務學習一詞。美國聯邦政府為推行服務學習，相繼在1990年通過「國家和社區服務行動法案」 (the National and Community Service Act of 1990)；1993年通過「國家和社區服務信託法案」 (the National and Community Service Trust Act of 1993)；1997年各州教育協會訂定「學習暨公民公約」，全力推動將服務學習統整納入中小學教育；2003年更是設立「服務和公民參與總統委員會」，建立志願服務總統獎章與指標；2008年在「服務美國行動法案」 (Service American Act of 2008) 中也強調落實服務學習在中小學與高等教育的制度化；歐巴馬時代，美國服務和學習的結合中機會稅收抵免政策 (American Opportunity Tax Credit)，讓學生部分學分可



透過100小時的公益服務抵免，並促進大學服務學習（張民杰，2006；吳清山、林天佑，2007；許瑞芳，2009）。

服務學習的定義與看法國內外學者看法有小幅度的差異。Jacob Murakami, Dale A. Lund, Scott D. Wright & Meg Stephenson（2003）認為服務學習是一種形式的體驗式教育，讓學生參與活動，解決人類和社會需要結合起來的機會故意設計與結構，促進學生學習和發展。美國社區學院協會（AACC）定義服務學習是結合課堂教學與社會服務，注重批判、反思思維以及個人和公民的責任（Jeandron Carol & Robinson Gail, 2011）。許瑞芳（2009）指出服務學習是以學生為中心的學習導向，將社區服務與認知學習結合起來的教學方法。學生在服務學習中運用所學知識，並反思服務過程，在反思中進一步得到未來生活所需的知識，同時形成公民責任感。何政光（2009）對於服務學習的說法較為簡單，服務學習即「服務」與「學習」的相互結合，也就是在「服務」過程中獲得「學習」的效果。賴兩陽（2011）認為服務學習有別於志願服務與時間銀行（Time Banks），其以學生學習為主體，具強制性，且依學校或學生依其能力或興趣，結合機構或社區加以提供，考核來自成績，是一種可與課程結合達到學習目標的方案。綜合以上學者之說法，服務學習可分為三大面向來解釋之：

（一）哲學面向

在經驗主義（Empiricism）的角度而言，服務學習如同杜威Dewey所言之做中學（Learning by Doing）的概念，讓學生在親自體驗實做中學學習到對社會的關懷，以服務別人成長自己為宗旨。

（二）心理學面向

從人本心理學的範疇來看，服務學習係以學生為中心的教育導向，促進個體正常的身心發展，進而達到自我實現（Self-actualized）之目標，並能以同理的對待來關懷社會。

（三）社會學面向

從群體互動論看來學生在服務學習過程中，兩個群體之間的接觸可以消除群際偏見的作用（李森森、龍長權、陳慶飛、李紅，2010）。

綜合上述，服務學習係一種經驗式、開放式的教育，以社區做為教學場域，透過教師設計及安排的課程，進行社區服務。而學生實際的走入人群，體驗社會現象，激發出關懷社會、愛鄉愛土的人文精神，使知識走出書本，使能力走入生活。

三、服務學習之功能

既然服務學習係一種經驗、體驗式的教育形式，我們要如何讓我們的學生從服務中學習？而服務學習的功用與效能為何？誠屬我們應該探討之處。服務學習有助於協助學生發展公民意識，提高學生政治知識，解決公民參與的問題，更能累積學生畢業後之社會資本（Eric Gorham, 2006; D'Agostino Maria J., 2010; Reese Susan, 2010）。Brenda L. Bass, Howard L. Barnes, Kyle L. Kostecky & Wm. Michael Fleming（2004）亦認為提供學生有機會現實地評估他們的強項專業知識和技能，同時促進服務，滿足社會的需要。國內外學者研究服務學習之功能如下：

（一）服務學習具挑戰性

Lenora A. Ryan（2003）指出服務學習的內容是非常具有挑戰性，但結果往往是值得的。服務學習的成果包括更多有意義的了



解學生及更高層次的整體意識，為教師與學生創造了有價值的經驗。因其具有挑戰性，是以服務學習應是「由強制轉化為自願」及「從關注於他人的回報轉化於關注於自身成長」，以建立教化內涵（師生的共識與共感及讓學生獲得轉化能力、人際能力、體驗能力）作為學習基礎，讓學生展開自我，獲得自我生成（吳靖國，2008）。

（二）服務學習具參與性

服務學習是參與的過程，要由學生親自實做，才能體會出服務的精神與學習之樂趣。Stephenson Ethan Van（2010）提出了積極的影響公民參與的因素有批判性思考（critical thinking）、意見溝通（ability to work with others）、與人合作的能力（communication of one's views）、服務學習（service-learning）與聯課參與（co-curricular involvement），其中服務學習是公民參與不可或缺的因素之一，因此服務學習能培養學生參與公共事務並增進擴大學生之視野。

（三）服務學習具責任性

服務學習培養學生負責的態度。美國前總統布希認為負責任的公民必須從社區服務，走向國家之愛。人要作一個言行一致的行動公民，公民不應該是旁觀者，而必須要發揮創意，解決國家所面臨的問題。學生透過服務的學習潛力，教師們鼓勵學生走出校園去看無家可歸者、住院治療者、濫用藥物者，經由此過程，學生體驗到貧窮（poverty）、健康（health）、和社會（society），同時也學習憐憫（compassion）與公民責任（civic responsibility）。另外學校正式課程以外的服務學習課程或活動可以有效的促使學生培養公民責任（Mayhew Matthew J. & Engberg Mark E., 2011; 沈六，1999；溫貴琳，2002）。

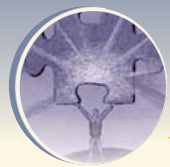
（四）服務學習具教育性

服務學習透過課程設計，有計畫地將學生與社區連結。顏妙桂（2009）發現服務學習有助於學生品德發展，其包含尊重、責任感、關懷倫理及有意義的社區奉獻等。何青蓉與丘愛鈴（2010）探討學生對於服務學習與利他行為，發現服務學習有可以協助個人解決問題、培養人際關係、促進學生之間的交流互動與師生關係改變、有助於學生與社區的連結、同理心的開展等。服務學習有助於學生的學業學習和個人與社會發展，通過社會情感過程（Lori Simons & Beverly Cleary, 2010）。因此服務學習有別於志工服務，是教育的歷程。

（五）服務學習具反思性

Gardner提倡之多元智能理論中強調人有「內省智能」，是以人因反省而成長，因反省而茁壯。根據國內學者何政光（2009）之研究發現服務學習之機構、性質、服務時間均無顯著差異純在，表示學生在上述三項要素中進行服務學習對其學習能力沒有影響。但值得注意的是，服務學習狀況（如學習中進行反思日誌等）對學生自我學習能力是有預測力的，也就是說有反思的學生會比沒有反思之學生之學習能力更來的好。

端看美國服務學習課程之實施狀況，反觀國內中小學服務學習課程，由於十二年國教的實施，服務學習的成績成為學生升學之依據，而許多人認為服務學習與「班級幹部服務」或「志工服務」畫上等號，其乃錯誤觀念，服務學習之本質應該是要由教師實際的設計服務課程後實施，藉由多元評量方式來評量學生是否達到教師之教學目的；另外國內大學教育中同樣也重視服務學習課程，但是許多學校僅是讓學生掃掃地，做勞動服務，其本質也有為服務學習之精神，此我國服務學習在各教育階段之實施仍有許多進步空間。



四、學生服務學習之前後因素

探討學生服務學習的因素可由公民發展的概念切入。公民發展係指促成學童公民價值與公民行為之社會和文化的影響（沈六、呂啟民與周亞貞，2000）。沈六、呂啟民與周亞貞（2000）研究學生公民發展，發現影響其因素最甚者為老師與家人，其次為同學、朋友、公眾人物、政治人物、兄弟姐妹與社團夥伴，最後為學長學姐、電視及電影等演藝人員、祖父母及校長。Clayton Patti H.等人調查研究發現影響個體服務學習與公民參與之關係大抵包含學校行政人員、教師、學生、社區組織與社區成員（Clayton Patti H., Bringle Robert G., Senor Bryanne, Huq Jenny & Morrison Mary, 2010）。學生參加服務性社團具有自願性、長期體驗及公益為共同目標之特性，故為實踐服務學習最佳途徑（徐明，2005）。

另外學生從事服務學習後之影響，從國外研究均可發現其對學生個體產生正向作用。Wilson Judy C.（2011）研究服務學習對美國大學生個人評價與同理心的發展，發現參加服務學習之學生較沒有參加服務學習學生更容易表達同理心與自我反思。Grim Frederique（2010）研究大學生第二外語的

學習，發現透過服務學習能學生對其學習更積極與負責。

誠如上述，學生受到何種因素導致本身參與服務學習？其生活周遭的人物影響學生參加服務學習最為直接，尤其是教師，因為教師與學生相處時間長，加上服務學習本身即需要教師安排設計課程，所以當教師執行服務學習課程時，學生應全力以赴。而服務學習之後，透過反思，能幫助學生同理心的發展、積極的學習態度與責任感。

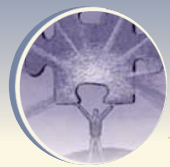
五、結論

服務學習課程的實施實乃不易，教師顧及可程設計外，學生服務過程中的安全、學校的態度、家長的支持、社區的互動都是必須全盤考量。服務學習主要目的要讓學生達到公民參與，讓學生對於所生長之社會付出心力，關懷別人，成長自己。Foster-Bey J.（2008）曾指出土生土長的在地人有較高的公民參與，我國國民中學之學生因學區制的劃分，與社區關係緊密，推動服務學習之課程教高中、大學容易，但是否進行課程實施，仍需參照學校課程發展與學校本位課程，此乃值得教育相關人員思考。



參考文獻

- 王沈六（1999）。美國的服務學習。《*訓育研究*》，38（4），91-103。
- 沈六、呂啟民與周亞貞（2000）。台灣地區大專學生公民發展之研究。《*公民訓育學報*》，9，1-34。
- 何青蓉、丘愛鈴（2010）。服務利他生命教育統整課程設計與實施的特色及挑戰：以大學服務學習課程為例。《*高雄師大學報*》，28，1-22。
- 何政光（2009）。核心能力融入服務學習之課程規劃與成效分析。《*通識教育與跨域研究*》，6，51-76。
- 李森森、龍長權、陳慶飛與、李紅（2010）。群際接觸理論——一種改善群際關係的理論。《*心理科學進展*》，18（5），831-839。
- 吳清山、林天祐（2007）。教育 e 辭書。臺北市：高等教育出版社。
- 吳靖國（2008）。課室共同感對「勞動與服務課程」學習結果之影響。《*師大學報：教育類*》，53（2），1-26。
- 許瑞芳（2009）。美國服務學習的最新進展。《*基礎教育*》，6（9），13-17。
- 張民杰（2006）。服務學習在師資培育應用之研究。台北市：高教出版。
- 溫貴琳（2002）。從美國看台灣——漫談服務學習。《*學生輔導*》，81，40-47。
- 賴兩陽（2011）。志願服務、時間銀行與服務學習之比較。《*社區發展季刊*》，134，428-440。
- 顏妙桂（2009）。服務學習與大學生品德教育之理念與實踐。《*學生輔導*》，107，21-36。
- Brenda L. Bass, Howard L. Barnes, Kyle L. Kostecky & Wm. Michael Fleming(2004). Service Learning and Portfolios Enhancing the Scholarship of Integration and Application. *Journal of Teaching in Marriage & Family*,4(1),79-99.
- Clayton Patti H., Bringle Robert G., Senor Bryanne, Huq Jenny & Morrison Mary(2010). Differentiating and Assessing Relationships in Service-Learning and Civic Engagement: Exploitative, Transactional, or Transformational. *Michigan Journal of Community Service Learning*,16 (2),5-21.
- D'Agostino Maria J.(2010).Measuring Social Capital as an Outcome of Service Learning. *Innovative Higher Education*,35 (5),313-328.
- Eric Gorham(2006). Service-Learning and Political Knowledge. *Journal of Political Science Education*,1 (3),345-365.
- Foster-Bey J.(2008). *Do Race, Ethnicity, Citizenship and Socio-economic Status Determine Civic-Engagement?* (CIRCLE Working Paper #62). Retrieved from Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement(CIRCLE),9.
- Grim Frederique(2010). Giving Authentic Opportunities to Second Language Learners: A Look at a French Service-Learning Project. *Foreign Language Annals*,43(4),605-623.
- Jacob Murakami, Dale A. Lund, Scott D. Wright & Meg Stephenson(2003). Service Learning in GerontologyA Coordinated Curriculum Model. *Gerontology & Geriatrics Education*,23(2),1-24.



- Jeandron Carol & Robinson Gail(2011). Creating a Climate for Service Learning Success, *American Association of Community Colleges*,2010(1),44.
- Lenora A. Ryan(2003). Exploring PovertyClassroom Activities Combined with Service Learning. *Journal of Teaching in Marriage & Family*, 3(1), 85-101.
- Lori Simons & Beverly Cleary(2010). The Influence of Service Learning on Students' Personal and Social Development. *College Teaching*,54(4),307-319.
- Mayhew Matthew J. & Engberg Mark E.(2011). Promoting the Development of Civic Responsibility: Infusing Service-Learning Practices in First-Year "Success" Courses. *Journal of College Student Development*, 52(1), 20-38.
- Princiotta Daniel & Fortune Ayeola (2009). The Quality Imperative: A State Guide to Achieving the Promise of Extended Learning Opportunities[Abstract]. *The Quality Imperative: A State Guide to Achieving the Promise of Extended Learning Opportunities* (p.44). Washington: NGA Center for Best Practices.
- Reese Susan(2010). Learning and Serving through CTE. *Techniques: Connecting Education and Careers*,85(4),16-20.
- Stephenson Ethan Van(2010). Bridging the Gap: *The Role of Bridging Social Capital in the Development of Civic Engagement among First-Year College Students* .Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan, Michigan.
- U.S. National Governors Association[NGA](2010). *Supporting Student Success: The Promise of Expounded Learning Opportunities* [Abstract]. Supporting Student Success: The Promise of Expounded Learning Opportunities. (p.36). Washington: NGA Center for Best Practices.
- Wilson Judy C.(2011). Service-Learning and the Development of Empathy in US College Students. *Education & Training*, 53(2-3),207-217.
- Wright Elisabeth(2005). Supporting Student Success: A Governor's Guide to Extra Learning Opportunities [Abstract]. *Supporting Student Success: A Governor's Guide to Extra Learning Opportunities* (p.32.). Washington: National Governors Association.
- Yeh Theresa Ling(2010). Service-Learning and Persistence of Low-Income, First-Generation College Students: An Exploratory Study. *Michigan Journal of Community Service Learning*,16 (2),50-65.



宗教與科學

王千倖／國立彰化師範大學教育研究所教授

一、前言

筆者在加拿大英屬哥倫比亞大學（University of British Columbia[UBC]）認識一位攻讀心理治療的博士生琳達（化名），她的研究旨在探究以加拿大原住民為對象的有效心理治療策略。她表示在求學過程中深受科學主義的影響，長期以來她儼然是一個十足的無神論者，認為一切科學無法驗證的事物皆不值得相信與探究，視一般人所謂的「靈（spirit）」與「宗教」為迷信、不科學，她不相信「神」或「靈」的存在性，也不相信宇宙中有所謂的「造物主（creator）」的存在。然而，與加拿大原住民接觸之後，她反思自己以往對「神」、「靈」、「造物主」、「自然（nature）」與「科學」的認知，進而相信「靈」與「造物主」的存在。她覺得學校教育中的科學主義有其限制，原住民的文化與宗教讓她看到「人」與宇宙萬物之間的關係，教導她如何以謙卑的態度面對造物主，與宇宙萬物建立「和諧（peaceful）」的關係，她的視野更為寬廣，她的心靈更為平靜。

學校教育中的科學主義對琳達的影響並非特例，五月份由LASAR研究團隊在英國舉辦的科學與宗教研討會「創造力、創造和大爆炸—學校課程中的科學與宗教（LASAR Science & Religion Conference--CREATIVITY, CREATION, AND A BIG BANG: Science and Religion in the School Curriculum）」會議中，LASAR團隊的研究發現顯示，年級愈高的學生愈相信科學的實證結果，對宗教的相信度愈低，例如：「很久以前，宗教代表一切，然而，科學的出現卻瓦解了宗教（Long

ago religion was everything. Then science came along and dug away bits of it）」、「大爆炸徹底證明宗教對於宇宙起源的說法是不成立的（The Big Bang completely disprove what religion says about the beginning of the universe）」。此外，筆者在過去幾年「生命教育」課程的教學經驗也顯示，每每談到「宗教」的議題，為數不少來自理學院的學生（大學部和研究生）對「宗教」、「神、靈的存在性」抱持強烈的「不可信」的態度，有些更強調：「我是學科學的，無法接受這些不科學的事物」。上述的實例顯示，「科學與宗教對立」的概念正透過教育深植學生的心中。然而，科學與宗教的關係真的是對立的嗎？

二、科學教育應重視「宗教與科學」的批判性對話

LASAR研討會是針對科學教育教師與宗教教育教師所舉辦的，會中J. H. Brooke教授以「牛頓、科學與宗教（Newton, Science and Religion）」為題，藉由一般人所熟知的科學家牛頓的真實事蹟，闡述科學與宗教的關係。Brooke教授指出，牛頓這位偉大的科學家，不僅不是個無神論者，而且其大半生的時間都認真地探究基督教神學與聖經，在他的生命中，宗教信仰與科學研究是一體的兩面，宗教信仰讓牛頓持續地透過科學探究認識聖經中那位創造宇宙萬物的主宰及其奇妙的作為，而科學探究所發現的具體實證讓他對神的信仰更堅定，發現神的美善。Brooke教授進一步表示，科學與宗教信仰並非對立，歷史中諸多科學家都是有神論者。



然而，為何歷史演變至今，科學與宗教的關係竟是如此的對立緊張呢？回顧在維真學院（Regent College, UBC）的「基督教思想與文化（Christian Thought and Culture）」，以及「基督教歷史（Christian History）」兩門課程的閱讀學習，筆者發現，早期腐敗的教廷對科學家的迫害是科學與宗教關係對立的關鍵因素之一。遭受迫害的科學家從未否定神的存在性，他們對神的信仰使他們勇敢地持守身為科學人的高風亮節（integrity），不懼教廷的迫害，忠於科學的發現，他們的科學發現是讓世人更清楚看到造物主奇妙作為的具體實證。他們所反對、抵抗的不是他們心中所信仰的神，而是那群為自身權力不惜違背信仰的教導，以「護教」之名迫害科學家的腐敗教廷人士。然而，後人不究其原因，單以歷史中教廷迫害科學家的事件為證，構築科學與宗教的對立圖像，形成一種誤導。

科學與宗教的關係對立除了有其歷史源由之外，當今的科學教育以狹隘的科學主義世界觀為主，扭曲科學探究的本質是另一個關鍵因素。LASAR研討會中P. Hopkins和 M. Poole的兩場演講皆強調，「語言」在探究「宗教與科學的關係」中扮演非常重要的角色，而未能釐清「問題的範疇」更是造成兩者關係對立的關鍵。Poole教授以「闡明：問『為什麼』的重要性及其意義（Please Explain: the importance of 'why' questions and its many meanings）」為題指出，多數宗教與科學的對立論辯其實是「雞同鴨講」，Poole強調「為什麼」是概念非常模糊的問題，同一個「為什麼」問題其所代表的意義不同，也可以從不同的角度回答，例如：「為什麼茶壺的水在滾？」可以是一個關於「沸點」的科學問題，因此，答案為「因為茶壺的水經過加熱已達沸點」。但此一

問題也可以被理解為一個與科學毫無關連的日常生活問題，其答案可能為「因為口渴，所以我正在燒開水」。Hopkins以「兒童會問的問題—誰有權問！檢視兒童針對科學和宗教教育所提的問題的本質並找出其重複性（The questions that children ask—and who can claim them! Looking at the nature of questions children ask about science and about RE and what the overlaps are）」為題指出，科學並不能回答所有的問題，例如：道德、倫理、美學……等問題，但科學探究與宗教探究其本質是相同，如同剝洋蔥一般，都是透過一次次地提問，釐清個人心中的疑惑。Hopkins主張，科學與宗教教育課程中的提問是幫助學生釐清科學與宗教關係的關鍵，他強調課室的學習探究應由學生提出探究問題，科學與宗教教育皆應看重學生所提出的問題，學生的問題正是宗教家和科學家所探究的問題，例如：小學二年級的學生提出「神是甚麼？（What does God look like?）」、「甚麼是電流？（What does electricity look like?）」……等問題。LASAR計畫主持人B. Billingsley也以2010年九月份「時代雜誌（The Times）」的一則報導「Hawking說：神沒有創造宇宙（Hawking: God did not create Universe）」為例，強調科學教育所應看重的是，學生閱讀該篇文章之後，能夠針對Hawking的論述提出具批判思考性的問題，解構Hawking的論述，而非不經思考地接受Hawking的論述。

Nord（2010）指出，當代的科學教育並未教導學生批判思考，以致於學生單純地接受科學主義的主張與發現為唯一的真理，此「以科學主義為唯一真理」的盲目信仰與啟蒙運動之前人們對於教廷權威的盲目信仰如出一轍，因為兩種信仰都是未經批判思考的信仰。Nord強調，科學與宗教需要透過



批判性對話釐清兩者之間的衝突性，科學教育應該帶領學生進入「科學與宗教」的批判性對話旅程，幫助學生找到導致衝突的關鍵論證，從不同的學科角度理解這些論證，而非單以科學主義的理性詮釋所探究的自然現象。

三、結語

宗教關注人類的靈性需求，科學促進人類知識的發展。靈性的追求需要如同科學探究般的理性批判，才不至於落入盲目的迷信陷阱。科學知識的發展是人類對肉眼所不能見的宇宙奧秘的信心（faith）所發展出的探索之旅，如同人們在宗教信仰中對於眼所不能見的神秘力量所發出的信心之旅。無論科學還是宗教都是以信心為基礎，宗教探究與科學探究皆是人類追尋真理的旅程，兩者皆須理性的批判、感性的覺知與對所要探尋的對象持定堅定不移的信心。換言之，科學

與宗教在本質上是一致的，是「人」對真理的探究歷程，當探究者能以謙卑和開放的態度，挑戰自我的世界觀（worldviews）、經驗與存在的衝突現象，透過辨證思考釐清問題的核心，則宗教與科學的關係就不再是相互對立與排擠的二元論，而是自由、開放與動態的關係，是使人邁向「真」自由的歷程。反之，當宗教與科學的本質被僵化的「主義（-ism）」概念所扭曲，失去其自我批判性，形成強烈的排他性，就陷入「霸權」的陷阱中，其結果就是早期宗教主義迫害科學家，以及近代科學主義強烈貶抑宗教之於人類生命的價值與意義。一切宛如歷史的重演，只是壓迫者與受壓迫者角色互換，永遠無法跳脫「壓迫」權力結構關係的惡性循環，兩者的對立關係只是不斷地強化，使人類永遠無法跳脫「權力宰制」的框架，將人類的智慧與經歷耗盡在「權力」的苦戰中，離真理的殿堂愈來愈遠。

參考文獻

Nord, W. A. (2010). *Does God make a difference? Taking religion seriously in our schools and universities*. New York, NY: Oxford university press



教育與發展





探討芬蘭教育制度對我國推動 12年國民基本教育之借鏡

于承平／國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人
林俞均／教育部高等教育司研究助理

一、前言

先進國家對於教育政策推動，係從教育排除、隔離教育，以至全納教育，其發展過程有一清晰脈絡可尋，即是符應教育人權保障演進過程。時至今日，國際社會對於教育的最高指導原則即為全納教育（Education for All），強調每位孩子都有接受教育的權益，不因其群族、社經地位、甚至是身心障礙而有所不同。同時，早期全納教育強調種族間、不同社經地位間及身心障礙者均納入普通班進行學習與教學，但在國際間積極推動教育公平（Education Equity）及公民人權下，不同種族及不同社經地位學生，已在各國政府相關教育政策推動下逐步融合於普通教育，故融合教育即是基於全納教育理念下，每一位學生都有一起在普通班接受教育權利與義務，並非僅為特殊教育之一環。

洪蘭提及芬蘭於70年代投資教育，20年後芬蘭崛起，可見教育是唯一不會虧本的投資（教育部，2012）。而芬蘭基本教育制度主要基於教育平權，在每個國民均有平等人權的理念下發展，並積極依據國際協定、計畫及宣言之規範，並融入該國之教育理念，落實於其綜合學校機制與國家基本教育核心課程中，確保每位學童、青少年都能在普通學校（班）接受教育。也就是在全納教育最高指導原則下，推動融合及適性教育，並在基本教育階段發展學生從事社會生活的基本素養。同時，芬蘭基本教育並非強調學科或職業技能的培養，而是讓學生具備基本教育後，不論升學或就業適性選擇的能力，這也

是芬蘭基本教育著重培養具備能力一致或差異不大學生主因，頗值我國推動國民基本教育借鏡。

因全納教育理念為國際間教育體制發展重要原則，亦為聯合國會員國基本教育共同規範，且芬蘭相關官方文件均揭櫫該國基本教育政策係植基於國際協定、計畫及宣言，爰本文先以相當篇幅對國際協定、計畫及宣言之全納及融合教育規範進行文件分析，進而探討芬蘭所據以建構之基本教育體制，尤其全納教育欲獲致成功，融合教育為其重要因素，故而一併納入分析及探討。本文採取文獻分析、文件分析法等研究方法，首先針對聯合國人權平等規範、全納及融合教育政策、條約及協定發展歷程進行文件分析探討；其次，探討芬蘭全納及融合教育發展機制；最後，探討芬蘭全納及融合教育發展可供我國基本教育發展借鏡之處，並提出分析及建議。

二、聯合國全納及融合教育理念發展概述

全納教育政策有其發展歷史脈絡，從最早聯合國宣示全納教育人權規範，進而依此原則發展與推動各類學生融合教育政策，要求各會員國對於所有學生參與普通教育為其基本人權應予保障，不可被剝奪。據此，我國12年國民基本教育亦積極與國際教育趨勢接軌，相當程度反映國際發展趨勢。以下將就國際融合教育發展理念及歷程予以闡述之。



（一）聯合國全納教育人權規範

依據聯合國憲章揭示之原則，人類一家，對於人人天賦尊嚴及其平等而且不可割讓權利之確認，實係世界自由、正義與和平之基礎。確認此種權利源於天賦人格尊嚴，確認依據世界人權宣言之昭示，唯有創造環境，使人人除享有經濟社會文化權利而外，並得享受公民及政治權，始克實現自由人類享受公民及政治自由無所恐懼不虞匱乏之理想（聯合國, 1976a）。此即宣示在人權平等下，每人所享有的人權均相同，亦包括教育人權。

基於上述，聯合國公民與政治權利國際公約（International Covenant on Civil and Political Rights）第24條第1項提出所有兒童有權享受家庭、社會及國家為其未成年身分給予之必需保護措施，不因種族、膚色、性別、語言、宗教、民族本源或社會階級、財產、或出生而受歧視（聯合國, 1976a）。該公約進一步宣示，不得因不同階級、種族等之歧視，損及未成年孩子應有權利及必需保護措施。

而聯合國經濟社會文化權利國際公約（International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights）第13條第2項亦提及本公約締約國為求充分實現此種權利起見，確認：（一）初等教育應屬強迫性質，免費普及全民；（二）各種中等教育，包括技術及職業中等教育在內，應以一切適當方法，特別應逐漸採行免費教育制度，廣行舉辦，庶使人人均有接受機會；（三）高等教育應根據能力，以一切適當方法，特別應逐漸採行免費教育制度，使人人有平等接受機會（聯合國, 1976b）。該項公約不論義務教育免費及強制入學、中等教育免學費等，均與我國推動12國民基本教育政策相符，但具體作法如何更為精緻，仍須借重它國發展經驗予以

規劃落實。

綜合而言，聯合國人權公約首先揭櫫全納教育為基本人權，並透過人權兩公約做更為細部規劃，使在平等人權踐行下，不因個人條件而有不同待遇，亦即保障所有學生均有平等接受教育權利，即使是身心障礙學生亦須符合上述規範，給與必要保護措施，使其與其他學童同樣具有參與普通教育的權利。

（二）聯合國融合教育政策發展與推動

聯合國有關融合政策發展，最早為薩拉曼卡聲明與行動綱領（The Salamanca Statement and Framework for Action），其於1994年6月7-10日西班牙薩拉曼卡城由聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）召開特殊需求教育世界會議（World Conference on Special Needs Education: Access and Quality）中獲得95國政府及25個國際組織採用，其重點在於每一位孩子都有其獨特特質、性向、能力及學習需要，尤其是那些安置於普通學校特殊需求學生，必須運用以孩子為中心之教學能力以符合他們的需求。薩拉曼卡聲明與行動綱領亦強調教育系統必須將各種不同學生特質及需求差異（即特殊需求）列入考量，其最有效的手段在於對抗歧視的態度、創立接受的社區、及建立融合社會以達到全納教育目標（Peters, 2004 ; UNESCO, 1994）。

其次，2000年4月26-28日UNESCO於賽內加爾達喀爾（Dakar, Senegal）舉辦世界教育論壇並提出達喀爾行動綱領（The Dakar Framework for Action）採用2000年全納教育世界宣言（World Declaration on Education for All, EFA），其所建立目標希望於2015年前讓每一位男生及女生均能參加初等教育，其亦清楚定義各類學生融合教育（Inclusive



Education) 為EFA發展的關鍵策略 (Peters, 2004 ; UNESCO, 2000) 。

雖然世界人權宣言 (Universal Declaration of Human Right)、聯合國公民與政治權利國際公約、聯合國經濟社會文化權利國際公約等，均明確提出全納教育聲明，但這項權利尚未被普遍運用於身心障礙學生之特殊需求教育，故聯合國 (United Nations, UN) 為更明確詳列身心障礙者教育需求，於2006年12月13日於紐約聯合國總部提出身心障礙者權利協定 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD)，並於2007年3月30日開放會員國簽署，並訂於2008年5月3日實施，於2009年2月2日計有137個國家簽署及48個國家批准此一協定 (UN, 2006 ; UNESCO, 2009a) 。

CRPD第24條條文規定，會員國必須承認身心障礙者的教育權益，並在無歧視及公平機會基礎下實現此一權利，會員國必須確保各教育階段以致終身教育均為融合教育制度。同時必須確保身心障礙者可以與同一社區生活之其他人公平進入融合、高品質及免費初等及中等教育體系 (UN, 2006) 。

而明確保障身心障礙學生於所有教育階段接受融合教育的權利，各國必須負起該條文義務以確保 (UNESCO, 2009a)：(一) 具有品質及自由之國小教育及中等教育，並在公平基礎下接納所有學生；(二) 合理的調整；(三) 有效的個別化支持衡量；(四) 合格教師。

聯合國教科文組織 (UNESCO) 國際教育局 (International Bureau of Education) 2008年於瑞士日內瓦召開國際教育會議 (International Conference on Education) 主題為「融合教育：未來之路」 (Inclusive Education : The Way of The Future) (UNESCO, 2009a:2009b) 。為籌備該次會議，聯合國教科文組織總部及其國際教育

局、國家委員會、各地辦事處、課程發展實務社區等成員及其他公民社會計128個國家914位參與者，組成13個區域籌備工作坊，這些會議目的在於討論現行融合教育的觀點，並且定義實施上的最佳實務，除找出重要共通元素外，特別是關注在提供全民公平及優質教育，其區域籌備會議主要關注之具體行動定義 (UNESCO, 2009b)：

(一) 態度轉變及政策發展；(二) 確保透過早期照護與教育 (early childhood care and education) 推動融合；(三) 融合課程；(四) 教師及師資培育；(五) 資源及法制。

綜合而言，聯合國融合教育政策發展與推動是建立在全納教育的理念下，並透過公眾對於融合教育的理解與接納，從幼兒教育開始實施融合教育，強調教師必須具備多元教學能力、課程調整能力及適性評量能力，同時必須在國家法制及預算進行調整以符應融合教育的實施。同時在與國際教育接軌考量下，並促使我國融合教育持續居於領先地位，參與國際公約並納入國內法制至為重要。故在我國已將聯合國經濟社會文化權利國際公約及公民與政治權利國際公約，納為國內法律時，進一步將各類特殊需求學生融合教育權利協定納入法制規範，應為推動融合教育需積極考量，並為我國落實以全納教育為基礎之12年國民基本教育之基石。

三、芬蘭推動基本教育概述

芬蘭教育體系相當崇尚教育平權的主流思維，其將整體社會的教育成本，盡量關注並運用於弱勢學生身上，主要目的在於希望帶起每一位學生，使每一位學生在經過基本教育洗禮下，均能獲得一定水準或差異不大的國民基本素養。所以社會資源之使用，除了要平等挹注於各面向，更要注意原本弱勢者能獲得相對足夠之照顧，此為以社會正義



為基礎之教育思維，公部門有相當義務去促使實現社會正義所欲達成之目標。基於此，該國教育理念特別強調多元發展，讓個別能力不足的學生受到更多教育支持，才能把立足點不平等所可能衍生的教育與社會不公現象，降至最低（陳之華，2008）。

臺灣實施十二年國民基本教育的三大願景，分別為成就每一個孩子，提升中小學教育品質，厚植國家競爭力（教育部，2012）。芬蘭全納及融合教育即為落實教育平權理念，基於綜合學校法、基本教育國家核心課程等措施，發展其全納及融合教育特色，以下將分就該國推動機教育之相關機制，分項予以闡述，以瞭解芬蘭如何使每個孩子都具備成就自己的能力（成就每一個孩子）、基本教育後具備一致的國民基本素養（提升中小學教育品質）及依據性向適性發展，培養國家所需人才（厚植國家競爭力）等統整概念，作為我國推動十二年國民基本教育啟示。

（一）發展綜合學校機制（Comprehensive Schools）

芬蘭承諾國際協定、計畫及宣言所要求對教育的規範，保證每位學童、青少年都能在普通學校接受教育（FNBE, 2011）。故於1970年代在基本教育中開始推動融合教育，其中一項重要的法制改革為1983年通過的新的「綜合學校法（Comprehensive Schools Act）」，其創建較佳融合發展過程之開端。依據這項法律，任何孩子將不再被排除於完整的義務教育體系外（EADSND, 2012b）。

芬蘭綜合學校主要為地方政府所主管，地方政府具有相當大的彈性，採行任何適性教育措施，其包含國小（primary）及國中（lower secondary）教育，提供9年級（7-16歲）免費義務教育，其無限定任何入學條件。孩子亦有權經心理評量（若有必要亦需經醫學評量）後提早一年開始其國小教育。

綜合學校區分為低年級（1-6年級）及高年級（7-9年級）（UNESCO, 2010）。

在綜合學校最初6年級，學生在於統整與集中學習技能與方法，但在7-9年級則採取個別輔導形式、小群體或課堂教學、或更進一步研究及生涯討論，通常包括參觀職場、高中職學校研究。綜合學校也提供6歲孩童學前教育以及完成9年義務教育的額外第10年課程（UNESCO, 2010）。

綜合而言，芬蘭相關官方文件均揭櫫該國綜合學校教育機制，係基於教育平權及全納教育等國際宣言及協定所建構，基本理念在於所有學生均有一起參與普通教育的權利，而在此理念下，不放棄每個學生，把每個學習程度落後學生提昇與一般學生一致，變成為其核心思想，在此措施下綜合學校教師必須具備不同類型學生教學能力，以充分提供學生適性教育。

（二）訂定基本教育國家核心課程 （The National Core Curriculum for Basic Education）

另外一項促進全納及融合的重要因素為1985所發布新的「綜合學校國家核心課程」（comprehensive school national core curriculum）這項課程提出教育的差異化、個別化及必要性之觀點，包括規範特殊需求教育、個別化教育及教學大綱等。而所謂推動融合，重要在於教育及教學大綱能夠依據個別學生年齡及學習能力予以個別化，使得特殊需求課程可以用於銜接主流教育（EADSND, 2012b）。

芬蘭基本教育係依據1988年公布施行之基本教育法（Basic Education Act）辦理，並依據該法於2001年發布相關政府法令，強調基本教育目標及學習時間分配，並依據2004年國家教育委員會（National Board of Education）所發布國家課程（National Curriculum）實施課程教學（EADSND, 2012）。



基本教育國家核心課程於2004年1月確認發布，並於2006年8月正式施行，它是規範地方課程的國家架構，用以設計基本教育課程，規劃學前教育課程，統整基本教育，以及地方政府所做關於孩子、青少年及學校的其他決定（UNESCO, 2010）。核心課程關注基本教育價值及任務，包括好的學習環境、合作的文化、工作方法及其他學習概念。它也提出學校與家庭合作、學生學習計畫、教育與職業定向規範、教學調整與改善、學生福利、學生需特別支持之需求、以及具有特定語言文化學生（UNESCO, 2010）。

至於核心課程2010年版本，它提出可供選擇之各種方法及工作途徑，用以創造跨領域學習機制（cross-curricular themes）及團隊合作，並允許學生發展對他們而言是重要的個別文化及學習技能（這些能力亦可定義為「公民技能」）（citizenship skills）（FNBE, 2011；UNESCO, 2010）。這些能力包括思考及問題解決、工作與互動、自覺及責任、參與與影響，以及表達及手工技能。工作則必須促進多元資訊、溝通科技及線上工作技能，其方法及工作途徑必須提供創造力活動、經驗以及扮演每個年齡群體特色之機會（FNBE, 2011；UNESCO, 2010）。

國家核心課程每個核心主題包括：學習主題與核心內容、合併不同年級分組（如1-2年級、3-5年級、6-9年級，或是1-4年級及5-9年級等其他分組方式，主要依賴該主題涉及那幾個年級教學）。以及描述學生在特定分組課程結束後，所謂績效優良的期末評量規準（通常在8及9年級），其以特定國家基本知識及技能程度來建構學生評量基礎。其規範包括對選修主題之關注，除了嘗試在核心主題中予以加深加廣知識與技能外，特別是家庭經濟及其他藝術及技能主

題，以及跨領域課程機制，根據學生的選擇，選修主題也在嘗試給學生加深個人知識及發現新的有興趣主題的機會（UNESCO, 2010）。

綜上，芬蘭基本教育國家核心課程只規範各年級或各領域分組的學習主題及欲達成之目標，但詳細的實施方式及教學內容並不詳細規範，賦予教師更大的彈性，教師可在課程所規範各年級或各領域分組學習主題及目標，並衡酌學生發展程度，彈性調整課程及教材教法內容，故如何調整課程為教師應具能力。尤其，課程強調跨年級分組教學，學生可視本身已具能力與學習情況，於學期間轉換分組，選擇適合能力的組別進行學習，亦以分組學習情況評量學習成效，不以同年級相比較，主要考量學生同年齡不同身心發展程度，不因評量成績不佳導致學生學習挫折感。而跨年級分組教學，更可藉由較高年級或能力較佳學生協助教師輔導較低年級或能力較差學生課業，藉由學生協助拉近其彼此能力，其概念在於能力佳的學生有義務輔導能力較差學生，促進教育公平。

另外，課程強調學生參與社會活動應具的公民技能，學生於9年綜合學校畢業後，不論其是否升學均需具備國民基本素養；在此前提下，公民技能融入課程主題，及跨領域學習能力即為課程教學核心所在，即教師必須教導學生各領域相互關連及統整能力，達成全人教育。

（三）推動融合教育以強化基本教育成效

具有特殊需求的學生可能是因為個人成長、發展或是因身心障礙、疾病或功能減損等原因導致學習能力降低，學生需要心理或社會支持，或因學習能力降低因素所導致風險，而有要求學習支持的權利。若學生具有少數學習及矯正的困難，亦有權要求接受部分時間特殊需求教育，以與主流教學銜接。如果學生因為身心障礙、疾病、



發展遲緩、情緒行為問題或其他類似特殊需求，無法於安置於主流教育，則同意接受特殊需求教育，特殊教育主要提供在銜接主流教育教學，在特殊教育班或其他適當場所（EADSND, 2012）。

芬蘭的特殊需求學生分為二種類型：1. 經由官方鑑定為特殊需求學生（45,493人）；2. 非經官方鑑定為特殊需求學生，但具有少數學習上的困難（如：識字、算術、說話等），這些學生（126,288人）則接受部分時間特殊需求教育。芬蘭義務教育為7-16歲，就讀學生人數為533,897人，特殊需求學生所佔比率為8.5%，接受部分時間特殊需求教育的學生所佔比率為23.7%，故芬蘭約有32.2%學生接受過特殊需求教育（EADSND, 2012；于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013）。

其中經由官方鑑定為特殊需求學生，約15%（6782人）就讀於特殊教育學校，32%就讀於普通學校特殊教育班，53%則是採完全融合方式（fully inclusive settings）於普通班就讀（EADSND, 2012）。

芬蘭特殊教育從學前教育階段（pre-school education）至後期中等教育（upper-secondary education）。其一般目標及基本教學內容均與綜合學校內其他學生相同，在教學若有需要，課程綱要必須調整以符合學生的學習能力，同時須關注支持及提昇學生主動學習與自信。若有必要，課程綱要可以為每位學生準備個別化課程（UNESCO, 2006；2010）。依據芬蘭法令規定，提供特殊需求教育目的主要在銜接主流教學，若學生具有學習或適應困難，如特定之說話、閱讀及書寫或學校適應困難等，則提供特殊需求教育使其銜接至主流教育（mainstream education），在某些情況則提供部分時間特殊需求教育（part-time special need education），以發展教學及支持

評量（UNESCO, 2006；2010；于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013）。

芬蘭基本教育亦提供具嚴重多重障礙學生進入8所州政府設立特殊教育學校。這些州政府所設立特殊教育學校提供專業服務、暫時性教育及學生及個人生活重建，其任務在於發展基本教育及相關重建、課程、教學及重建方法、教學輔助及教材，（UNESCO, 2006；2010）。

芬蘭特殊需求教育傳統上分為2種形式：部分時間及全部時間；在部分時間特殊教育，學生仍然維持普通班學生身分，每週接受平均2小時特殊需求教育服務。部分時間特殊需求教育並不需要行政主管機關決定，但可藉由每個學校內部學生評量結果，據以實施。另一方面，若將部分時間特殊需求學生轉銜至全時特殊需求教育，則需要由學校外部委員做成官方決定（芬蘭實務上，係為學校校內委員會決定），一旦做成將部分時間特殊教育學生轉銜至全時特殊教育之決定，其常見的選擇為將學生移轉至特殊教育學校或普通學校特殊教育班，惟其課程仍須與原上課普通班進行銜接與統整（Kivirauma, Klemelä, & Rinne, 2006；于承平、羅清水、林俞均、王菊生，2013）。

綜合而言，芬蘭每年接受特殊需求教育學生高達三成以上，遠高於各國平均身心障礙學生3-5%之出現率，其主因在於芬蘭將非生理障礙因素，但具有學習或適應的困難（如：識字、算術、說話等）的學生，仍於普通班上課並具普通班學生身分，除透過跨年級分組教學協助提昇學習成效外，並給予部分時間特殊需求教育服務，俟其能力提昇或學習及適應困難因素去除後，始取消部分時間特殊需求教育服務。但若以上措施皆無法解決其學習困難問題，始藉由學校評估程序轉入特教班接受全時特殊需求教育服務。故芬蘭無課後補救教學機制，係透過跨年級



分組教學及部分時間特殊教育服務，強化學生學習成效，亦因其透過各項配套措施，使其學生上課時數並非相當高，卻能達到提昇學習落後學生能力之重要成果。

四、芬蘭推動基本教育借鏡與啟示

我國12年國民基本教育之實施，主要在培養國家經濟發展所需人力，促進教育機會均等及社會正義，並以學生為本，尊重受教者的學習權等多元目的（教育部，2011）。究其目的，仍在以國際全納教育理念為主軸，作為策劃12國民基本教育之藍圖，惟如欲獲致成功，其核心重點應在提昇全體學生學習成效，或是拉近各該年級間學生之學習差距，否則，學生國中小基礎能力不佳，即使免試進入高中職，仍舊視學習為懼，將無法達成政府培育人才，及學生樂於學習、快樂學習之目的，爰以芬蘭實施基本教育機制，作為我國推動12年國民基本教育借鏡與啟示。

（一）檢討現行法制及課程規劃

芬蘭國民基本教育係以綜合學校法及基本教育國家核心課程作為推動國民基本教育的核心規範，其內涵不僅僅適用普通學生，即使多元族群、學習落後及特殊需求教育學生之教育實施方式均包含在內。其相當大的優點在於植基於共同規範下，促使校內相關教師及人員皆彼此合作達成共同目標，即是培育出國家所需的優秀人才。

但我國法制規範越趨專精化及分殊化下，每項法律或命令均有其適用對象，容易形成學校內各類教學人員的本位主義，專注於個人負責領域，故破除本位主義，培育跨領域專業知能，促成學校各類教學人員彼此合作，實為促成12年國教優質化當務之急。在國外趨向將不同法令統整為一套制度，可

予教育當局思考如何藉由統整達到法令鬆綁及人員合作，並賦予學校更多彈性及責任。

（二）檢討現行課後補救教學模式

依據《教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點》（原課後補救教學攜手計畫納入該要點）（教育部，2010）規定，國民中小學學習成就低落學生，採行放學後留校之課後補救教學，並以大專學生、校內教學人員或退休教師等擔任授課工作。但其課後補救教學規劃方式，不僅間接標記哪位學生為學習成就低落學生，造成其學習挫折感，並影響其自尊及自信發展，亦造成師資難覓及無法與同班同學互動，進行同儕學習及楷模學習，故良法美意終究在家長不願學生參加課後補救教學下，其推動成效有待商榷。

芬蘭教育體制不標記任何學生，不因為學習低成就或特殊需求學生而有所區別，除經評估需全時特殊需求教育學生至特教班上課外，所有學生都在同班上課，並透過學生學習診斷調整課程、運用同儕協助方式、及分組內表現優異學生有義務對學習低落學生進行課業協助，培養學生自信及自我效能。該國不採課後補救教學模式，若非具身心障礙或有嚴重學習困難學生，則於正常上課時間提供部分時間特殊需求教育，協助其適應主流教育，學校不應剝奪學生放學後的時間。

（三）教師課程調整及跨領域教學能力之建立

芬蘭係基於該國的綜合學校機制及國民基本教育核心課程所需能力進行師資培育，故教師必須具備課程調整及跨領域教學能力。因綜合學校課程實施，係採主題性跨年級分組教學，為適應不同年級學生身心發展程度，教師必須針對個別學生需要調整課程；又因課程實施採跨領域教學模式，因此教師必須修習二個學科（領域）專長，並強



調這些專長相互關連性及統整性。又其欲取得教師資格者，必須具備碩士學位，主要是要求老師具備研究及解決問題能力，並藉此指導學生進行主題研究，團體合作及分析統整資料，所以其學生上課時數不多，但可透過此學習方式，主動獲得跨領域的知識。

同時，學生在學期結束後，接受教師的分組學習評量，此一評量，不代表學生的學業成績，而是作為對於學生的學習診斷，依照學習診斷結果，瞭解學生身心發展程度及學習成就，進而針對學生的學習情況，調整課程（如簡化、減量、加深、加廣等）。所以，芬蘭沒有成績單，也沒有考試，所謂的考試只是為瞭解學生學習狀況之學習診斷所需，只有依綜合學校法辦理之畢業學生會考，但亦僅了解其是否具備適應社會生活之國民素養，因為考試太多，代表不信任教師專業能力，不相信老師可以教好每一位學生。

（四）基本教育思維及理念再精進

我國教育制度一直著重學生猶如軌道上定速行駛的列車，學生只有加速或定速的選擇，亦即升到某一年級即須全領域（學科）具備高於或等於該年級學習成就，不准學生減速變慢，一獲知學生減速即拼命加柴火（補救教學），但當學生身心發展未達該階段時，拼命加柴火並不會增加引擎轉速，反而會使引擎過熱燒毀（厭惡學習）。這時應診斷引擎哪裡出問題了，是身心發展問題、多元智能之其他發展潛能、或是基本能力不佳導致進階知識學習落後等、進行多元評量及學習診斷，並依其結果從事適性教學，使學生重新加速趕上。

芬蘭國民基本教育重要理念在於學生完成基本教育後，能具備社會生活基本素養及升學基本能力，故只要在7-16歲基本教育期間內達成課程能力指標即可，其可隨著孩子身心發展進行課程加（減）速，不一定要符

合同年齡學習成就，亦無須放學後進行課後補救教學，因為放學後的時間可以讓學生從事更多探索性學習活動。且基本教育係針對學生所需能力進行主題式課程設計，每項主題課程包含多項領域課程統整、相互滲透及橫跨數年級，主題式課程結束後，學生必須獲得該課程能力（即知識+技能），能力是可以實際運用，而非單純僅為背誦知識。

（五）每位孩子都具備成就自己的能力

每位孩子都有差異，即使投入再多教育資源，亦無法在各級學校裝備符合孩子需求的所有師資設備及課程教法，亦無法完全成就每位孩子，我們要給孩子的是從基本教育畢業後，都有成就自己的基本能力，可為自己未來發展作適性選擇的能力，並為自己抉擇負責。也就是個人抉擇的天平兩端「技職」、「學術」是相同重量的，不再是向學術傾斜。同時，芬蘭視基本教育為培養孩子國民基本素養及適性抉擇能力，故技職教育不是基本教育內而是孩子畢業後之選項，值得臺灣推動12年國民基本教育深思。

同時，既經習得適性決策及成就自己所需基本能力，則基本教育後升學學術或職業教育學校，完全是孩子的適性選擇，而不會因其基本素養不佳，被迫性選擇職業教育，這也是芬蘭在PISA（the Programme for International Student Assessment）學生能力國際評量計畫，一直名列前茅的主因，並藉此維持並提升基本教育品質。

五、結語

孩子是我們的未來，所有孩子的共通特質就是個別差異性—不論是個人內在差異或是彼此間差異，因為這些差異而導致具有不同的優勢能力。而當教師去教導這些孩子時，他的基本責任就是建構起孩子的優勢能力，並相信每人都具有學習能力，及維護其受教權益（Peters, 2004）。亦即對孩子的教



學將不僅限於教學內容能夠被學生理解且運用之有效教學，如何發掘學生優勢能力並予以加深加廣，仍待12年國民基本教育積極予以落實，以培育國家發展所需人才。

同時，國際教育發展朝向全納教育模式，此一模式強調所有學生都有參與普通教育的權利。芬蘭透過教育平權及每個國民均有平等人權的理念下，發展其綜合學校機制及國家基本教育核心課程，並於該核心法制

及課程規範下，逐步發展師資培育、教師素養及各項彈性教學模式，使學生在沒有考試、沒有成績單下，樂於學習，不再視讀書為苦差事。故在參考芬蘭基本教育機制，政府機關及學術機構更應破除本位主義，積極合作，並融入社會文化發展系絡，推展符合我國國情所需國民基本教育政策，以期在既有優良之基礎下，發展創新的教育及教學策略。

參考文獻

- 于承平、羅清水、林俞均、王菊生（2013）。我國實施融合教育政策之探討。教育政策論壇，16（2），115-146。
- 教育部（2010）。教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫核定本。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。十二年國民基本教育－開啟孩子的無限可能。臺北市：作者。
- 聯合國（1976a）。公民與政治權利國際公約。臺北市：法務部。2012年4月16日，擷取自 <http://www.humanrights.moj.gov.tw/public/Data/91210185030256.pdf>
- 聯合國（1976b）。經濟社會文化權利國際公約。臺北市：法務部。2012年4月16日，擷取自 <http://www.humanrights.moj.gov.tw/public/Data/91210185048392.pdf>
- 陳之華（2008）。沒有資優班：珍惜每個孩子的芬蘭教育。新北市：木馬文化。
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSND)(2012a). *SNE data for Finland*. Retrieved September 22, 2012, from <http://www.european-agency.org/country-information/finland/finnish-files/FINLAND-SNE.pdf>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSND)(2012b). *Complete national overview - Finland*. Retrieved September 22, 2012, from <http://www.european-agency.org/country-information/finland/national-overview/complete-national-overview>
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 117-133.
- Finnish National Board of Education(FNBE)(2011). Amendments and Additions to The National Core Curriculum for Basic Education. Helsinki : Finnish National Board of Education. Retrieved December 7, 2012, from http://www.oph.fi/download/132551_amendments_and_additions_to_national_core_curriculum_basic_education.pdf
- Peters, S. J.(2004). *Inclusive Education : An EFA Strategy for All Children*. The World bank. Retrieved April 12, 2012, from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf



- United Nations (UN) (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. U.S. New York : United Nations. Retrieved April 13, 2012, from <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(1994). *The Salamanca Statement and framework for action : on Special Needs Education*. UNESCO : Office of the Assistant Director-General for Education Retrieved April 13, 2012, from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2000). *The Dakar framework for action*. UNESCO : Office of the Assistant Director-General for Education Retrieved April 13, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2006). World Data on Education 6th 2006/07 : Finland. UNESCO : International Bureau of Education. Retrieved November 26, 2012, from http://www.ibe.unesco.org/Countries/WDE/2006/WESTERN_EUROPE/Finland/Finland.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2009a). *Defining an Inclusive Education Agenda : Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. UNESCO : International Bureau of Education. Retrieved April 13, 2012, from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Defining_Inclusive_Education_Agenda_2009.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2009b). *Policy Guidelines on Inclusive in Education*. France : UNESCO. Retrieved June 24, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2010). World Data on Education 7th 2010/11 : Finland. UNESCO : International Bureau of Education. Retrieved November 26, 2012, from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Finland.pdf



學校領導的新趨勢：從金字塔到鑽石

蔡進雄／國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任

一、前言

學校是致力於教與學的組織，因此學校願景及使命應該與其他組織有所不同，進而言之，學校領導型態應該也和其他組織有所差別，才能契合學校組織之性質，否則盲目藉用企業或其他組織之領導理論，並未能有效領導學校組織之成員，達成教育目標。

早期談論的學校領導大都是借用一般領導理論，從特質論、行為論及至權變領導，而且也有豐碩的研究成果，如研究特質論可以尋求適切的校長領導特質，研究行為論可以探析校長倡導行為與關懷行為之重要性，研究權變領導可以發現只有最適合的領導風格，沒有最好的領導方式，校長領導要依情境而定。然而到了二十一世紀的後現代社會及大環境之變遷，亦影響著學校領導的型態，是以新型領導理論不斷推陳出新，教育領導已從仰賴企業管理學及行政學之領導理論，逐漸地開展出屬於自己的領導方式，如前述學校是致力於學習的組織特性，故教育領導研究努力發展屬於學校組織的領導理論是正確及必然的方向。

國內對於學校領導及校長領導的文獻可說是汗牛充棟，特別是近幾年來各種新型領導的提出，更豐富了學校領導及校長領導理論的內涵，例如策略領導、教學領導、願景領導、價值領導、靈性領導、建構式領導、教導型領導、家長式領導、轉型領導、互易領導、課程領導、參與式領導、情緒領導、服務領導、倫理領導、量子型領導等（林水波，2012；Jameson, 2006），由此亦反應出百花齊放之後現代領導特徵。此外，學校領導對學生學習之改善有很重要的貢獻，學校

領導者對學生學習是有所影響的（Leithwood & Riehl, 2005）。因此，更突顯出適切之學校領導的重要性。

觀諸學校領導的演變及參酌各家理論，本文由以下幾方面加以闡述學校領導的脈動與新趨勢，分別是「從轉型領導到分散式領導」、「從單一校長領導到教師領導」、「從封閉、開放到自我組織」、「從科層學校到民主學校」、「從行政領導到專業領導」、「從混沌到複雜」。在進行以下闡述之前，筆者必先說明的是以下各項都是採「從什麼到什麼」的論述，例如從轉型領導到分散式領導，但此並不是完成否定前者，而是藉此彰顯後者是未來發展的新趨勢。

二、從轉型領導到分散式領導

所謂轉型領導（transformational leadership）包括建立願景、魅力影響、激勵鼓舞、啟發才智及個別關懷等行為構面（蔡進雄，2000）。傳統上古典領導理論談的是特質論、行為論及權變理論，然這些領導理論都是以封閉式的角度來探討組織內部領導，故因應外在環境、強調建立願景的轉型領導，成為目前學校領導的顯學，但未來將會朝向分散式領導（distributed leadership）

（Harris, 2008）的方向演進，事實上轉型領導雖然有其良好的領導效能，但還是存在著英雄式主義的色彩、忽略團隊的建立、過度誇大領導者的功能及使成員被動等侷限（蔡進雄，2004a），而當今的領導是去中心化及分散在組織的每個角落（引自Earley & Weindling, 2004），分散式領導意指領導的來源不限於法職之正式領導者，而是在信任、



合作及共同參與的基礎下，每位成員在不同職位及不同角色上貢獻專業知能及專長，成為有影響力的領導者（蔡進雄，2011a），運用分散式領導可將教師的能力極大化，在權力及決策的分享下，讓教師能充份開展潛能及使組織更有活力。

分散式領導即將興起，此乃分散式領導是著重集體活動及集體目標，以專家為基礎而非階層權威（Copland, 2003），領導的分散模式意指學校內的角色及內部界線的重新定義（Harris, 2003）：1.分散式領導隱含領導者與追隨者間的差別變得模糊；2.分散式領導意味校內的分工與任務的分享；3.開啟所有教師在不同時間成為領導者的可能。Fullan（2001）亦表示在複雜的文化下，領導者主要角色是動員集體能力（collective capacity），以挑戰困難環境。質言之，共同領導的時代已將到來，組織主事者非要妥適加以迎接不可（林水波，2012）。因此，重視專業分享及集體共同參與的分散式領導比轉型領導更能突顯出學校領導的新趨勢。

三、從單一校長領導到教師領導

單一校長領導對一所學校的發展當然相當重要，但教師領導也是不容忽視的力量，一般教師都會認為領導是行政領導者的事情，但領導不應該只是被定位為行政領導，而是一種影響力，既然領導被定義是一種影響力，則不論是否擁有行政職務者都應該有影響力，是以任何教師都可以散發出影響力，因此教師應該也是可稱為領導者。從宏觀的角度看，政策趨勢是強調合作夥伴之治理（governance）而非統治（government）（Peters & Pierre, 1998），微觀的學校組織領導也應重視教師的參與及夥伴關係的建立。Hargreaves與Shirley（2008）就認為正

向改革不是來自上層而是應該由下湧現與擴散。

良好的組織在各層面都有許多領導者，並在組織中培養領導者（Fullan, 2001），Barth（2001）亦指出所有教師都能領導（all teachers can lead）的概念，假如學校要成為小孩及成人從事學習的地方，則所有教師必須要領導（all teachers must lead）。而所謂教師領導是教師對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力的歷程（蔡進雄，2005），此一定義已明顯指出新世紀所謂的教師領導已不是侷限於教室內對學生的領導，而是走出教室外發揮更大的影響力。換言之，教師領導不僅是教室內的領導，也包括教室外對同儕、校務及家長社區的領導。簡言之，傳統上我們都將領導視為擁有行政職務者才有資格稱為領導者，但人人都是可以成為教育的領航員，故無疑地教師領導將是未來學校領導的重要趨勢。

四、從封閉、開放到自我組織

如圖1所示，學校組織的型態將從封閉、開放到自我組織，因而影響學校領導的型態。重視上下位階的科層是封閉的，並不重視與外部環境的互動，開放的學校組織重視與外部互動的關係，而未來理想的組織型態將是著重自發再創的自我組織，重視成員間互動與連結之社群關係。

換言之，學校組織經營領導是從內部到外部，再從外部轉移內部，但此時的內部發展不是僵化的科層，而是彈性互動的自我組織，亦即自我組織強調系統的動態來自於系統的內部組織（屠益民，2011），自我組織的系統具有適應力，並不是被動地對事件作出反應而是會主動地把發生的情況轉變為自己的優勢，例如物種在變動的環境中不斷演化（齊若蘭譯，2002）。Day和Leithwood在



研究卓越校長的領導之後，亦建議我們應該將學校組織視為生命系統而非機械觀點（謝傳崇譯，2007）。透過自我組織適應變動的環境，並以新方法可以重新創造自己（賴珮珊和吳凱琳譯，2000）。

質言之，科層體制的優點是穩定有秩序，但流於僵化，開放系統重視與外部環境的互動，但忽略內部的自我創發，自我組織是因應外在環境而創發及自主調適，更接近新世紀的學校領導脈動。

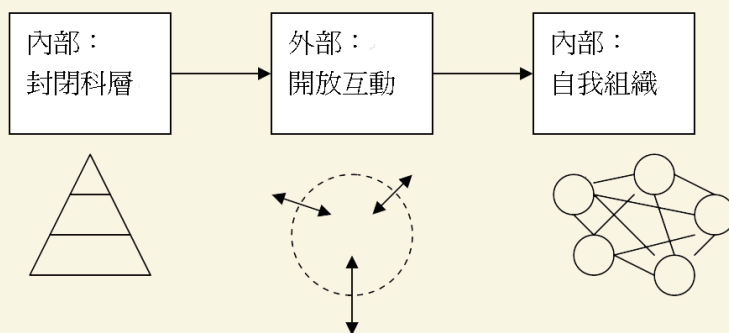


圖1 學校組織的演變

五、從科層學校到民主學校

民主當作政治制度的特質是人民主權、責任政治、多數治理、尊重少數與個人（呂亞力，2010）。有人認定民主只不過是一種政府的形式，不適用於學校，但學校確實可以成為民主的場域，強調民主生活方式，以及民主結構與歷程（白亦方、蔡瑞君、蔡中蓓、陳玉婷譯，2009）。

綜合相關文獻（白亦方等譯，2009；林鍾沂，1995），茲將民主的學校與科層的學校進行比較分析如表1。由表1可知，民主的學校強調平等、尊重、開放、由下而上、多數參與、合作、社群、多元、教育的思維、合理、增權賦能、夥伴關係，而科層的學校強調階級、權威、封閉、由上而下、少數參與、分工、個人、一致、法規的思維、合法、控制、長官一部屬關係。



表1 民主的學校與科層的學校比較

民主的學校	科層的學校
平等	階級
尊重	權威
開放	封閉
由下而上	由上而下
多數參與	少數參與
合作	分工
社群	個人
多元	一致
教育的思維	法規的思維
合理	合法
增權賦能	控制
夥伴關係	長官一部屬關係

科層體制在學校組織有其存在的必要性，因為科層體制可以使學校經營穩定有秩序且不會人亡政息，但學校是以教與學為核心的服務性組織，不能純然以科層體制及依法行政為經營領導學校的主軸，相反地應該淡化科層色彩並融入民主的精神，如此才能掌握學校組織的性質及教育之目標。職此之故，強調平等、尊重、開放及夥伴關係的民主學校將是未來學校經營領導的重要型態與方向。

六、從行政領導到專業領導

學校存在著行政系統及教學系統兩大系統，故學校領導包括行政領導與專業領導，學校應該是強調由專業來領導而非由行政來領導，因為專業領導是植基於課程

教學與學生輔導，行政領導是植基於行政事務與管理，而學校存在的目的是為教與學而非為行政而存在的，吾人也常聽到「學生第一、教師優先」的校長辦學理念與口號。質言之，學校應該強調課程及教學為主的專業領導，此乃專業領導更能貼近教師的教學及學生的學習需求。值得注意的是，教師與行政人員應該是合作的夥伴關係而非對抗的關係，況且學校裡多數行政職務是由教師兼任，更宜發展出生命共同體之關聯。整體觀之，行政是來服務支援教師，而另一方面教師亦宜尊重行政人員合理的行政裁量權。

梅約醫學中心是美國非常知名且聲譽卓著的醫療單位，該醫學中心倡導以醫師領導而非以行政領導，該機構被設定是以病患和醫師為主（陳琇玲譯，2011）。同樣是服



務人群（即師生）的中小學之校園環境，更可以倡導以教師及學生為主的專業領導的概念，而行政部門則在於支援服務專業領導。

七、從混沌理論到複雜理論

混沌理論在教育行政已廣泛地被探討與研究，其內涵包括耗散結構、蝴蝶效應及回饋機能等（武文瑛，2003；陳木金，2002；蔡文杰，2000）。混沌科學的研究成果經過不斷的累積與融合，並逐步應用到化學、人類科學、經濟學當中，這些新的研究發展整合就形成了「複雜理論」（complexity theory）這門新科學（蔡敦浩、藍紫堂，2004）。複雜理論之承繼混沌理論對於未來無法預測之觀點，以及更重視調適、共同演化、互動關係之特性，頗有取代混沌理論之勢（陳成宏，2007）。而複雜領導理論不是由上而下及科層的領導模式，而是在知識生產組織脈絡下促使學習、創新及調適（Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007）。

學校是複雜、非線性及不可預測的系統，並因而深深影響學校之領導（Morrison, 2002）。換言之，領導這件事不是由單一個人行動所建構而是透過互動中所湧現的（Lichtenstein, Uhl-Bien, Marion, Seers, Orton, & Schreiber, 2006）。因此，學校領導宜重視領導過程中的非線性及湧現之現象，並適時調適，而不是僵化地遵循原來的規劃（蔡進雄，2011b），Heifetz亦指出領導是一種驅使調適的活動（劉慧玉譯，1999）。舉學校變革為例，學校變革過程中並非一切均以計畫進行，變革過程有很多的因素是事前無法完成掌握的。因此，推動變革過程有些是可以掌握的必然，但有些是無法掌握的偶然，是以針對非線性及湧現之偶然，學校領導必須適時靈活調適（蔡進雄，2010，2011）。

複雜性代表另一種看待世界的哲學觀，強調整體性的觀點，由下而上的集合與湧現，是機率性的變化，沒有中央控制（湯偉君、邱美虹，1998）。身為領導者必須培養對失序有更高的容忍力，但這並不代表就要向失序舉白旗，相反地應該想辦法控制周遭一切，也就是說，「讓混沌叢生，然後掌控混沌（Let chaos reign, then rein chaos）。」（巫宗融譯，2011），亦即在混沌當中控制混沌，失序而不失控。易言之，未來學校領導趨勢將從混沌理論演變為更重視非線性、社群互動及主動調適的複雜理論，以回應新世紀的教育領導環境。

八、結語—從金字塔到鑽石

歸納而言，本文所強調學校領導未來趨勢之分散式領導、教師領導、自我組織、民主學校、專業領導、複雜理論等，讓我們可以很清楚地瞭解學校領導的板塊及典範已經在轉移了，而且是從金字塔型（pyramid）的領導型態演變為鑽石型（diamond）的領導型態，前者是由上往下的領導，強調命令與控制，焦點在上層的行政領導者，猶如金字塔型般，而後者是強調組織成員每個人都是重要人物，猶如鑽石的每個面向都能發光，溝通存在於組織各處而非從上往下，且整個組織都是創新的來源，不像金字塔型的領導其發光及意見的來源是上層行政領導者（Reeve, 2011）。因此，學校領導應該強調由下而上之教師賦權增能（empowerment）（陳佩正譯，2005；Blase & Anderson, 1995），而不是一人或少數人之階層領導。Raelin（2003）陳述新世紀的領導4C是同時（concurrent）、集體（collective）、合作（collaborative）及同情（compassionate）。Lussier與Achua（2007）認為舊管理典範之管理者主要是運用權威、作所有的決定及嚴



密的控制，新領導典範之管理者主要是採取參與、分享管理及彼此影響以持續改善組織。Harris (2008) 也指出未來教育領導的特徵是集體而非個人、彈性及自我更新、回應內在需求、強調學習、多層面及網絡、領導能力而非角色、適合組織的領導、創新為中心、注意外在環境改變、前瞻及分散式領導。Yukl (2010) 在其廣泛被引用的《組織領導》(leadership in organizations) 一書也指出，近年來興起的領導概念是分享及分散領導、關係領導及複雜理論。可見，本文的觀點及歸納亦與Raelin (2003)、Lussier與Achua (2007)、Harris (2008) 及Yukl (2010) 等人的看法是不謀而合的。

展望未來學校領導的發展趨向，其領導思維必須要有很大的翻轉，也就是朝向鑽石型的領導型態，讓教師人人都是英雄、都能發揮潛能，但這並不是將校長或行政領導者弱化，而是領導過程中更重視社群互動連結、民主參與、教師影響力、多元意見整合、專業對話及集體能力以共同達成目標。值得提醒的是，學校存在的功能與目的是教育下一代，學校也是教與學的場所，是故學校領導應該與其他組織的領導型態有所差異，此為本文不斷論述的重點。

總括說來，學校領導的對象主要是教師，對於教師的領導應該是專業對話及真誠互動，因為威權控制的領導方式無法有效激發教師的教學熱情，且學校也是知識傳授及重視創新的組織，是以鑽石型的領導更能激盪出教師的光與熱。行文最後，再從權力觀、組織觀、領導觀、文化觀、學習觀及人性觀來看，金字塔的權力觀是以法職權為主，鑽石型的權力觀是以專家權為主；金字塔的組織觀是機械式的組織，重視科層之上下位階，鑽石型的組織觀是有機式的組織，強調平行之社群互動；金字塔型的領導觀是英雄式、個人導向，鑽石型的領導觀是後英雄式、團隊集體導向(蔡進雄，2004b)；金字塔型的文化觀是控制與秩序，鑽石型的文化觀是開放與尊重；金字塔的學習觀忽視學習的重要性，鑽石型的學習觀是組織內處處都是學習的場所，人人都樂於分享；金字塔型的人性觀是人性本惡、強調監督及控制，鑽石型的人性觀是人性本性、著重激勵與信任。整體而言，本文歸納的學校領導新趨勢，可發現未來教育領導是強調非中央控制、專業分享、集體動能及民主參與，學校領導者更需要的是溝通協調及整合的能力，以從多元意見及聲音中匯聚統整更大的力量，以達成教育目標。

參考文獻

- 白亦方、蔡瑞君、蔡中蓓、陳玉婷(譯)(2009)。民主學校。M.W.Apple & J.A.Beane主編。台北：冠學文化。
- 呂亞力(2010)。政治學。台北：三民。
- 巫宗融譯(2011)。葛洛夫給經理人的第一課。A.S.Grove原著。台北：遠流。
- 林水波(2012)。領導學析論。台北：五南。
- 林鍾沂(1995)。行政責任與公共組織。載於江岷欽、林鍾沂編著，公共組織理論(頁585-626)。台北：國立空中大學。
- 武文瑛(2003)。從混沌理論探究學校領導圖像之型塑。學校行政雙月刊，25，35-42。
- 屠益民(2011)。動態決策一系統分析迎戰多變年代。載於黃丙喜等合著，領導未來的CEO：12堂EMBA名師的管理必修課(頁217-243)。台北：商周。



- 陳木金（2002）。學校領導研究：從混沌理論研究彩繪學校經營的天空。台北市：高等教育。
- 陳成守（2007）。複雜理論對教育組織變革的解釋和啟示。《教育研究與發展期刊》，3（3），197-217。
- 陳佩正（譯）（2005）。學習的績效—老師與學校的領導者可以掌控的績效。D.B.Reeves原著。台北：心理。
- 陳琇玲（譯）（2011）。向梅約學管理：世界頂尖醫學中心的三贏哲學。L.L.Berry & K.D.Seltman原著。台北：美商麥格羅·希爾。
- 曾威揚、李培芬（2004）。生物系統中的自組織現象。《全球變遷通訊雜誌》，45，24-27。
- 湯偉君、邱美虹（1998）。複雜系統、突現及其對科學教育的啟示。《科學教育月刊》，301，17-25。
- 黃乃癸（2001）。論學術自由及理想的學術組織經營型態的建構。《教育與社會研究》，2，91-122。
- 齊若蘭譯（2002）。複雜—走在秩序與混沌邊緣。M.M. Waldrop原著。台北：天下遠見。
- 劉慧玉譯（1999）。調適性領導。R.A.Heifetz原著。台北：大塊文化。
- 蔡文杰（2000）。從混沌理論探究教育革新的走向。《教育資料與研究》，35，74-83。
- 蔡敦浩、藍紫堂（2004）。新興產業發展的複雜調適系統觀點—以台灣E-Learning產業為例。《管理學報》，21（6），715-732。
- 蔡敦浩、藍紫堂（2004）。新興產業發展的複雜調適系統觀點—以台灣E-Learning產業為例。《管理學報》，21（6），715-732。
- 蔡進雄（2000）。轉型領導與學校效能。台北：師大書苑。
- 蔡進雄（2004a）。學校轉型領導的理論與實際。《教育研究月刊》，119，53-65。0 2345678
- 蔡進雄（2004b）。領導新典範：後英雄式領導的意涵及其對學校行政領導的啟示。《教育政策論壇》，7（1），111-130。
- 蔡進雄（2005）。中小學教師領導理論之探討。《教育研究月刊》，139，92-101。
- 蔡進雄（2010）。從複雜理論探討學校領導與經營的趨勢。《教師之友》，51（2），12-19。
- 蔡進雄（2011a）。論分散式領導在學校領導的實踐與省思。《教育研究月刊》，202，64-76。
- 蔡進雄（2011b）。自我組織、混沌邊緣與新世紀的校長領導。《學校行政雙月刊》，71，117-131。
- 賴珮珊、吳凱琳譯（2000）。混沌邊緣。B.Cohen原著。台北：商周。
- 謝傳崇譯（2007）。變革時代卓越的校長領導—國際觀點。C.Day & K. Leithwood主編。台北：心理。
- Barth, R.S.(2001). *Learning by heart*. San Francisco:Jossey-Bass.
- Blase, J., & Anderson, G.L.(1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. New York, NY:Cassell.
- Copland, M.A.(2003). Leadership of inquiry:Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Earley, P., & Weindling, D.(2004). *Understanding school leadership*.London:Chapman.



- Fullan, (2001). *Leading in a culture of change: Being effective in complex times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2008). The fourth way of change. *Educational Leadership*, 66(2), 56-61.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris et al. (2003), *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. New York: Routledge.
- Jameson, J. (2006). *Leadership in post compulsory education: Inspiring leaders of the future*. London: David Fulton.
- Leithwood, K.A., & Riehl (2005). What do we already know about educational leadership? In W.A. Firestone & C. Riehl (ed.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York: Teachers College Press.
- Lichtenstein, B.B., Uhl-Bien, M., Marion, R., Seers, A., Orton, J.D., & Schreiber, S. (2006). Complexity leadership theory: An interactive perspective on leading in complex adaptive systems. *Emergence: Complexity and Organization*, 8(4), 2-12.
- Lussier, R.N., & Achua, C.F. (2008). *Effective leadership*. Thomson: South-Western.
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. London: Routledge.
- Peck, M.S. (1987). *The different drum: Community-making and peace*. New York: Simon and Schuster.
- Peters, B.G., & Pierre, J. (1998). Governance without government? Rethinking public administration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 2, 223-243.
- Raelin, J.A. (2003). *Creating leaderful organizations: How to bring out leadership in everyone*. San Francisco: Berrett-Koehler Publisher.
- Reeves, D.B. (2011). *Finding your leadership focus: What matters most for student results*. Teachers College Press.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Leadership Quarterly*, 18(4), 298-318.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson.



研習訊息(102年6月至7月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	136	三峽總院區	102年國中主任儲訓班6-6	04.29~06.07	許茹蘭 吳翊菁
2	137A	三峽總院區	102年國小主任儲訓班	06.17~07.26	林巧涵 王美芸
3	2016	三峽總院區	幼兒園園長行政研習-1	06.26~06.28	林巧涵 吳翊菁
4	2017	三峽總院區	幼兒園園長行政研習-2	07.03~07.05	林巧涵 吳翊菁
5	2303	三峽總院區	TAST高中職成果發表	07.05	蕭偉秀
6	2018	三峽總院區	幼兒園園長行政研習-3	07.10~07.12	林巧涵 吳翊菁
7	2019	三峽總院區	中小學校長在職專業研習-3	07.31~08.02	許茹蘭 王美芸
8	2020	三峽總院區	境外學校綜合活動領域教師研習班	07.29~08.02	簡欣怡 林月鳳
9	2021	三峽總院區	天然災害防救、赴陸經驗交流與全民國防教育研習班	07.29~07.30	林月鳳 簡欣怡
10	2022	三峽總院區	生命教育種子教師研習	07.29~07.30	吳翊菁 林巧涵
11	137B	臺中院區	102年國小主任儲訓班	06.17~07.26	陳素峰 郭益豪
12	2535	臺中院區	全國高級中等學校誠信研習營	07.10~07.12	羅彩紅
13	2536	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班-健體	07.22~07.26	郭益豪
14	2537	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班-英語	07.22~07.26	羅彩紅
15	2538	臺中院區	國教輔導團輔導員初階培育班-性平	07.22~07.26	戴麗珍



16	2530	臺中院區	102年第2梯次軍訓教官職前教育講習	07.29~08.23	戴麗珍
17	2533	臺中院區	成人基本教育師資觀摩研習 7/31-8/2	07.31~08.02	羅彩紅



院務花絮



102.04.11 菲律賓教育參訪團蒞院參訪，本院綜合規劃室林代理主任慶隆與參訪團於本院院史室合影。（郭志昌攝影）



102.04.17 【國家教育講座】-主講人：國立臺中教育大學楊校長思偉，講題：教師培育與專業發展。（郭志昌攝影）



102.04.18 第134期國民小學校長儲訓班結業典禮，柯院長上臺致詞勉勵學員。（林月鳳攝影）



102.04.18 第134期國民小學校長儲訓班結業典禮，柯院長、潘副院長與師傅校長及學員合影留念。（林月鳳攝影）



102.05.03 本院辦理102年1月至5月慶生會，本院大家長柯院長華歲與壽星同樂。（郭志昌攝影）



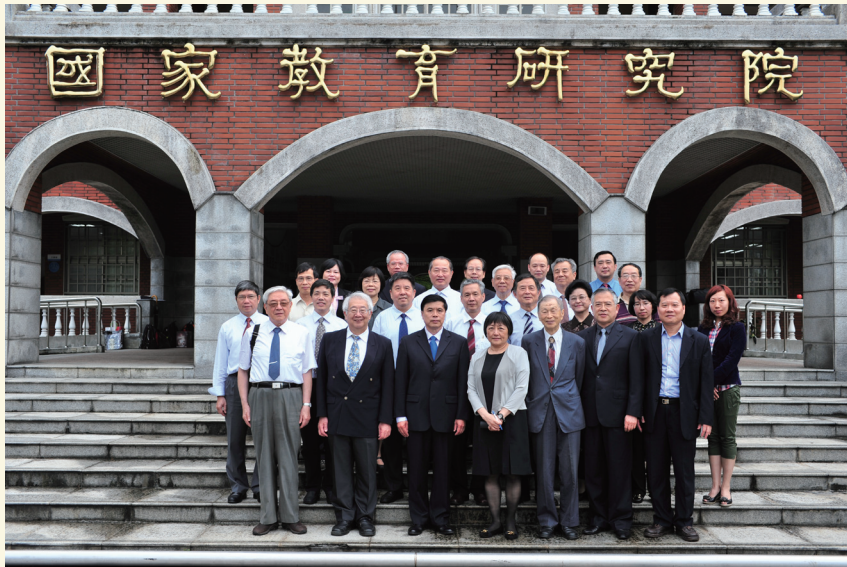
102.05.06 第136期國民中學主任儲訓班始業典禮暨拜師儀式，全體學員、師傅校長、教育人力發展中心洪啟昌主任、院友會柯理事長及潘副院長與柯院長合影。（許茹蘭攝影）



102.05.06 第136期國民中學主任儲訓班始業典禮暨拜師儀式，師傅校長帶領學員步入代表「師道傳承責任」與「教育良心志業」的「道心門」。(許茹蘭攝影)



102.05.13 【2013海峽兩岸科學與技術常用辭典研討會】於本院三峽總院區舉辦，由本院柯院長親臨主持。(郭志昌攝影)



102.05.13 本院舉辦【2013海峽兩岸科學與技術常用辭典研討會】，研討會貴賓與本院柯華葳院長、編譯發展中心林慶隆主任及院內同仁於三峽總院區仰喬樓前合影。（郭志昌攝影）



102.05.20 新北市樹林區柑園國民中學同學專訪本院柯院長。（郭志昌攝影）



102.06.06 第136期國民中學主任儲訓班結業典禮，本院柯院長致贈感謝狀及紀念品予當期自治會幹部。（許茹蘭攝影）



102.06.10 本院辦理102年度節能減碳暨慶端陽及6月份慶生會活動，邀請三峽區龍埔里里長與里民、本院同仁及壽星同樂。（郭志昌攝影）