

第二章 文獻探討

第一節 我國職業教育之發展

我國職業教育的主要目的在於提供各層級工業充足，而且質與量並重的人力資源。在過去半世紀以來，我國經濟型態轉變非常迅速，從勞力密集到資本密集，以至於科技密集的各型產業，每一階段對高品質技術人力都殷切有的需求。這段期間職業教育體系在我國經濟發展中所扮演角色的重要性與日俱增（Yeh, 1992）。

我國的技職教育最早淵源於學徒制度，數千年來由於士農工商的階級觀念作祟，以致技職教育未能適當的推廣。新制的技職教育始萌芽自清末民初，清光緒二十八年（1902年）任寅學制、清光緒二十九年（1903年）癸卯學制、民國二年（1913年）壬子癸丑學制，均將技職教育分成三個階段，與普通教育相較，各分別相當於「高等小學堂」、「中學堂」、「高等學堂」，但均未達大學及研究所程度。政府遷台後，於民國六十三年為配合經建發展培育高級技術人才，設立全國第一所的技術學院，始建構技職教育一貫與完整之體系。

民國五十七年台灣地區實施九年國民教育，鑑於社會結構的變遷，並顧及初級學校畢業生年齡太小不適宜就業，且在經濟發展過程中，初職的比重漸趨降低，乃停止招收初職及五年高職，將所有職校全部改為高職，並鼓勵增設職業學校及高級中學辦理職業類科，修業三年，同時設置有輪調式建教合作班、階梯式教學及延教班等彈性學制，以提升人力素質。其後並依據人力發展計畫，一面對高中教育採行「限制量的成長，著重質的提高」策略，規劃高中與高職、五專入學人數比例至一九八〇年調整為三比七，以擴大培育經建所需技術人力。此一期間，高職及五專招生名額得以快速增加，但對於包含專科學校在內的高等教育的擴充則採取審慎的政策，並暫時停止新設立校院的申請（林騰蛟，民86）。

其中，高級職業學校分六類：工業、農業、商業、海事、醫護、家事。工業類科佔大多數。為改進工業職業課程，教育部自民國六十八年起分三期實施工業職業課程改進計畫，分別為：民國68-70年，71-74年，和75-79年三期。第一期改進計畫中以多種方式進行：設立新的高工、在高商和高農中增加工業類科、以及

更新原高工的設備和設施。民國75年起，職業課程分為甲乙兩類。甲類課程為強調科際整合的職業群集課程，乙類則維持傳統的單科教學（Yeh, 1992）。

技術學院制度的引進，係由於國內產業結構由勞力密集逐漸轉向技術密集、知識密集型態。為因應國家建設與經濟發展的需要，培育高層次的技術人員，以及提供技職學生繼續進修高等教育之機會。我國第一所技術學院「國立台灣工業技術學院」成立於民國六十三年八月，經由職業學校、專科學校、技術學院等三階段構成之技職教育一貫體系於焉建立。此時，技職教育提升至與大學平行之高等技職教育層次，獨立於普通教育體系之外，為台灣地區另一學制主流。

民國七十四年國立台灣海洋大學附設航海技術系及輪機工程技術二系。民國八十年國立雲林技術學院新設及國立屏東技術學院改制。民國八十三年私立朝陽技術學院核准立案招生，同時國立台北技術學院、國立台北護理學院兩校完成改制。民國八十四年國立高雄技術學院完成籌設招生，私立實踐設計管理學院亦核准附設技術系。民國八十五年為提高技職人力素質，並增進技職教育品質，推動輔導績優專科學校改制政策，已擴增專科畢業生之升學管道，核准私立南台技術學院、私立崑山技術學院及私立嘉南藥理學院三所專校改制技術學院並保留附設專科部；同時再核准十四所大學校院增設二年制技術系。此外，尚有私立聯亞技術學院、私立樹德技術學院二所私立技術學院（林騰蛟，民86）。

第二節 我國職業教育評鑑實施概況

我國各級教育行政主管單位在過去辦理過的技職學校的評鑑工作，對技職教育品質的提昇，不遺餘力。在專科學校方面，我國專科學校的評鑑，始於民國六十四年實施之工業專科學校評鑑。接著，教育部將專科學校依性質分成工業、醫護、藥學、商業、語文、新聞、家政、農業等類，自民國六十四年起，每三年輪流評鑑一次。至八十四學年度，專科學校評鑑實施已有二十年，共辦理二十一次，各類學校均接受七次評鑑，被譽為在我國各級學校評鑑中，最有制度也最具規模的一環（蘇錦麗，民86：64）。

專校評鑑之初並未訂定評鑑目標，僅針對專校評鑑所列缺失之改進狀況，進行追蹤評鑑。到了民國七十九學年度起方將評鑑目的訂為：「輔助提昇專校教育的辦理績效，賦予評鑑達成品評優劣、發掘問題、引導方向、督促改進、及輔導

建議之功能，而具有衡量、診斷、察考、與諮議等性質」。專校評鑑均採用自我評鑑與訪視評鑑兩種方式進行，而現階段所採用的CIPP評鑑模式，則自七十三學年度開始實施，並自八十二學年度起每四年評鑑一次（張良德，民86；曾淑惠，民85）。

整體而言，專校評鑑所達成的具體成效有：促進學校制度的建立、提昇學校教育品質、輔導學校健全發展、協助學校解決困難、保障教職員工權益及保障學生權益。師資方面：提高學歷，重視教師在職進修及參加學術活動和著作發表等有致於教學內涵的充實，提昇教學品質。在教學方面：注重課程安排與特色的發揮，建立學校特色，培養優秀人才。在圖儀設備方面：從早期注重量的擴充，到近來強調使用和維護等功能的發揮。另外注重專題製作，自製教具和產業合作等，以達致專校教育目標（張良德，民86；曾淑惠，民85）。

在高級職業學校評鑑方面，因其主管單位為省市教育廳局，因此係由台灣省教育廳、台北市教育局及高雄市教育局分別辦理。例如：台灣省教育廳為瞭解全省公私立職業學校或高級中學附設工科之辦理績效，曾於六十五學年度首度辦理工科評鑑，其評鑑結果對受評學校在師資、設備、教學等各方面之改進，皆有顯著的影響。台灣省教育廳於七十學年度再行辦理「台灣省公私立高級中學學校工科（機械類）追蹤評鑑」，以瞭解工職機械類科教育現況，作為規劃工科教育措施的參考，及決定將來工職教育供需資源分配運用的依據（台灣省政府教育廳，民72）。

此外，台灣省教育廳於七十五年二月公佈試行「工業職業學校新課程」，為瞭解各校執行成效及實施新課程後所面臨的問題，故於七十八學年度實施「台灣省公私立高級中等學校工業類機械群教學與設備整合評鑑」的計畫（台灣省政府教育廳，民79）。台灣省教育廳亦於八十與八十一學年度以省立高級中等學校之訓導與輔導工作為評鑑重點，共實施六十五所高中及八十所高職學校的訓輔評鑑，以深入瞭解其訓輔工作現況及待改進事項（台灣省政府教育廳，民83）。

台北市中等學校工科自六十五學年度起，每年都實施工科教育評鑑。當時，台北市中等學校工科實施評鑑方式是採協同評鑑法，所實施的單元是以科為單元自六十五至七十一學年度都未改變。評鑑委員會委員之組成由台北市教育局人員，及師大工業教育研究所、師大工業教育系之教授先生為主要成員（曾煥雯，

民73)。

台北市接受評鑑之工科職校科數，由六十五學年度之十七所公私立學校十四種科別，至七十一學年度增加為二十所公私立學校廿三種科別。評鑑主要的內容分為兩大部份：一為行政部門，一為教學部門（包括：師資、教學、設備、管理與維護、特點加分等），分別擬具明細而具體之標準。實施自我評鑑的時間約三個星期；到各校訪問評鑑的時間為半天，實施技能抽測。方式為逐年逐科抽測，六十九學年為汽車科，七十學年為電子科，七十一學年度為電工科，各校該科之同學抽出一定的比例，於同一天用同一套，分別實施筆試與操作測驗，然不與評鑑同時舉行（曾煥雯，民73）。

此外，台北市政府教育局依各校科評鑑之結果，訂有獎助之方法，如在六十九學年度評鑑結果優良之校科，由教育局分別提供總數新台幣壹仟伍佰萬元之獎助金，另各校科可配合申請補助款項；對於評鑑結果不良之校科，分別給予適當之輔導或懲處（曾煥雯，民73）。

綜上所述，吾人可知，台灣省教育廳或台北市教育局，辦理職業學校評鑑類別主要以工科或訓輔工作為主，尚未涵蓋學校之一般校務或其他護理、漁業、海事等類科學校，而且辦理方式亦不若專科學校的評鑑係制度化、持續性地進行。職此之故，教育主管單位實有必要規劃職業學校一般校務（包括各類科）的評鑑方式與工具，作為有系統評鑑職業學校的依據，以提昇職業學校的教育品質。

第三節 美日英德四國學校評鑑實施概況

本文旨在探討美、日、英、德四國之職業教育評鑑的形成與發展，並說明各國目前教育指標在學校評鑑中的地位，以提供我國在各項相關研究與教育行政單位實施學校評鑑時之參考。

壹、美國的學校教育評鑑

美國最早的教育評鑑可溯至1887至1898年間Joseph Rich所進行的教學學程評鑑（曾淑惠，民85）。1960年代末期，由於學校改革的推動與對教育工作科學化及績效責任的期待，美國的教育系統中增加了評鑑的要求，近年來更由於對公辦教育的不滿意、教育經費的運用效益、地方分權制度等政治、經濟、社會因素的

影響，開始對各項教育方案及學校的運作進行評鑑。由於教育系統實施地方分權，因此由地方學區負責教育系統的評鑑，學校校長要為校內評鑑負責，除注重學生成就（測驗成績）外，更有進行教師評鑑以為評鑑學生成就的基礎（Nevo, 1995）。另外美國自十九世紀末以來，學校評鑑就完全溶入學校自發性的認可制度之中，在二十世紀間，認可制度的發展也日趨複雜，此現象可以由目前在全美各地區共有七個地方性的認可協會所採用的認可標準及指引中獲知。再者，學校認可制度的焦點，從歷史演進的觀點而言，也自順從評鑑標準、及符合各州的立法為主要目的，轉變到也包括評鑑的評估與改進，以及標準化測試成績為學生學習成果的指標。

為瞭解美國在學校內所進行的評鑑活動，以下分小型學校的評鑑、學校認可制度（school accreditation）及教育指標的發展三方面討論之（曾淑惠，民85）：

一、小型學校的評鑑狀況

一般而言，美國中小學校教育從業人員都同意學校評鑑在提供學生及社區服務品質上的重要性，因此評鑑應該成為學校運作的一部份。在此共識之下，學校評鑑就成為眾所矚目的焦點，美國的大型學校系統，在評鑑上投資極大，小型學校的投資相對較少，一般典型的正式評鑑委由大學的顧問委員會完成，但是問題是並非所有的學區都有大專院校的設置（Baker, 1977）。因此小型學校實施評鑑的策略大體而言包括三種（Sanders, 1988）：

1.課程評鑑檢視委員會

委員會由教學視導督學、學校校長、各年級級導師及教學專家所組成，在年級或部門層次的委員會，其任務在研究並視需要每年調整所負責領域的課程，每五年提出正式提案以進行較大的改革。

2.改進學校的問題解決方式

在學校開學召開會議，邀集全校教職員針對心目中的理想學校定出標準，定義學校的優缺點，並排定待解決事項的優先順序，然後成立不同的委員會研究問題並提出改進建議，並將每個委員會的處理程序提出討論以分享經驗。

學年結束前再提列學校運作優缺點的清單，檢討一年來未完成的項目，評鑑一年來實施的改變，並討論未來一年的評鑑與改進計劃。

3.學校需求計劃與實現發展的矛盾方式

學校開學時，教職員參觀或評鑑其他學校後共同討論理想中學校的特徵，加上對學校效能研究的相關文獻，建立評鑑學校的參考標準。當學校的運作偏離所共同訂立的遠景時，教師可以隨時要求召開教職員會議，藉以保持學校的動態運作，並確保學校在共識上的方向上持續發展。

二、學校認可制度

學校認可制度是一種典型的美國特產，其意義乃在「是一個自願的過程，透過非官方的學術團體，採用同儕評鑑，以檢視被評鑑的院校，是否達成自我研究中自訂的目標，並符合評鑑的標準」（陳漢強，民74）。Millard（1983）更指出，認可並不等於品質保證，教育品質是學校或方案應擁有的特徵，認可僅在決定是否接受並實踐確保教育品質的承諾，同時提供改善品質的誘因，因此，認可制度是一種過程，透過這個過程，認可機構若認為一所學校或學程的素質，能夠達到某些預定的標準時，即應給予公開的認可（Selden, 1960）。在認可制度的考核內容與標準方面，由於社會不斷變遷，學校教育的面貌（包括學校類型、學校內部組織內容、教學內容各方面）亦不斷變化，為充分發揮評鑑的功能，學校評鑑的認可標準自應隨時調整以適應各種變化。同時雖然不同的評鑑組織定有不同的評鑑標準，但綜而言之，在設學宗旨與目標、學校行政管理與組織、教師素質、教學措施、學生及學生服務、圖書館、設備、教學資源等八方面，卻為其共同注意事項（陳樹坤，民71）。

三、教育指標的發展

美國教育指標的發展源自於聯邦政府在1967年設立「國立教育統計中心（National Center of Educational Statistics; NCES）」，負責教育統計資料的蒐集、整理、報告及出版。1968年起每年定期出版「教育統計文摘（Digest on Education Statistics）」，分初等中等教育、高等教育、聯邦教育及相關活動方案、教育結果、國際比較、學習資源及科技等七章，共三八〇筆教育統計資料（Elliott, 1991），是目前最完整的官方教育統計資料，1975年起更將每年定期得到的系統資料，以結構性的指標出版，並命名為「教育現況（the Condition of Education）」。

為呼應聯邦政府及社會大眾追求卓越教育品質的要求，國立教育統計中心在一九八四年出版「州教育統計」，以州為測量對象，提供全美教育輸入與輸出的可比較性教育指標，作為確定各州教育品質之用（Wainer, Holland, Swinton & Wang,

1995)。由於州教育統計在建立指標的準備時間極為匆促，加以各州重要政治及教育主管並未參與指標的建立，因此出版後遭致極大的批評（Odden, 1990）。因此，國立教育統計系統中心乃成立「教育指標研究小組（Social Study Panel on Educational Indicators）」（Blank, 1993），透過對教育制度模式的理論分析，定出綜合的教育指標系統的三項目標，一是指標的內容主要集中於對學習成果及各級學校品質的測量；二是指標應能評估教育活動的社會背景；三是指標應能反應國家重要的價值與教育期許。並依此提出教育系統的六個向度及其所對應的指標，如圖2-1所示（曾淑惠，民85）。

美國州立學校教育官員協會（Council of Chief State School Officers, 1990）於1985年，決定開始教育指標系統的開發計畫，該協會首先取得美國國家科學委員會的許可，發展國家的科學及數學教育指標系統，這套系統的設計要點包括（曾淑惠，民85）：（1）能反應教育系統核心的特徵；（2）能提供對現在及潛在問題的適切資訊；（3）能測量政策可影響的因素；（4）能測量可觀察的行為；（5）使用具有信度及效度的測量方法；（6）指標之間具有關聯性，提供不同層面間關係的分析；（7）使用可蒐集的指標；（8）強調對大眾提供服務。

科學與數學教育指標模式包含投入、歷程、及產出三部份，其中投入部分包括財政及其它資源、教師品質、學生背景三項；歷程部分包括學校品質、課程品質、教法品質、教學品質四項；產出部分包括學業成就、活動參與、態度抱負等三項（Shavelson et al., 1987），依據指標模式及設計要點，並參酌教育的實務經驗，所提出的科學及數學教育指標共七大類計八十四個指標，如表2-1所示。

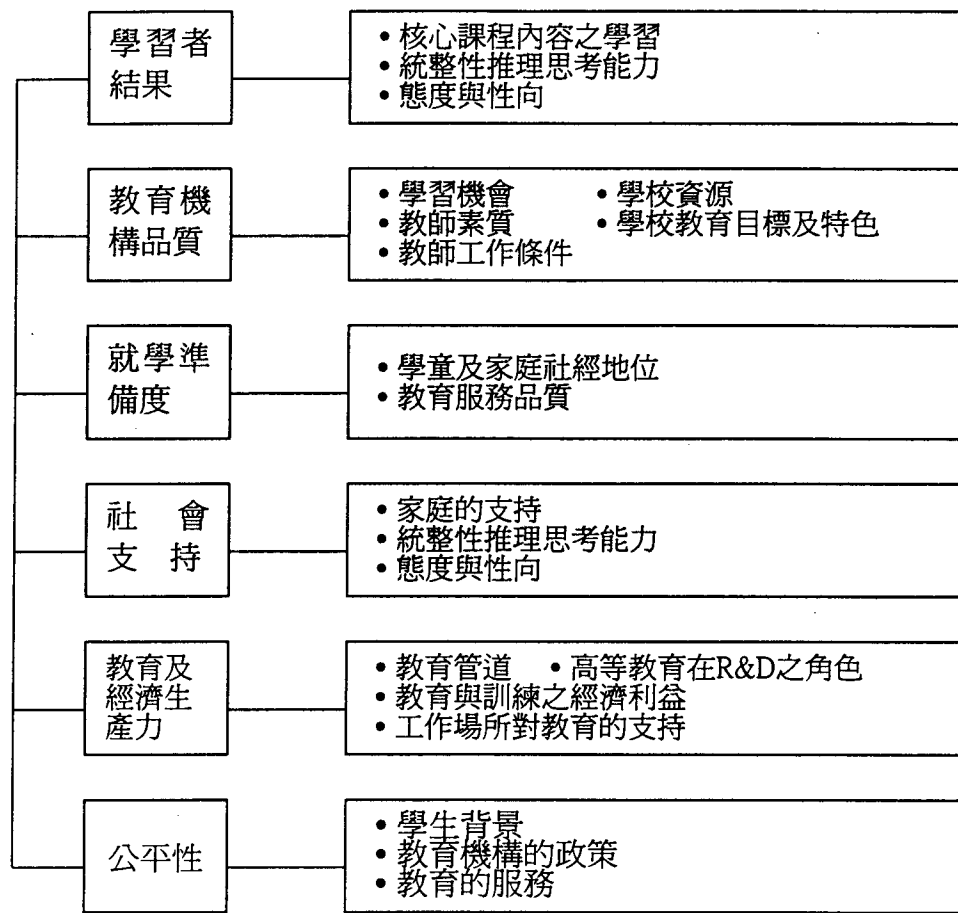


圖2-1 NCES的綜合性教育指標模式
資料來源：曾淑惠（民85），頁28。

貳、日本職業教育的評鑑

一、日本職業教育與社會發展的關係

日本共分為四十七個郡，三千二百五十六個市鎮鄉。公立學校的設置與維持，是由每一地方政府區域內之教育委員會負責，委員會的成員經郡、市、鄉、鎮長徵得地方議會的同意而任命之。戰後的日本在人力資源的發展上一直穩定的成長，而職業教育的改革與發展也是在戰後才開始萌芽的。因此，日本職業教育的發展可說是與經濟、社會發展有著密切的關係（Medrich, 1994）。日本的經濟成長與極低的退學率，一直是為世人所稱羨的。但是由於教育水準的提昇，使得進入工作世界的人們都得有高學歷才能順利就業，導致目前日本的工作市場，是一種高齡低教育與低齡高教育混合而成的狀態（游光昭譯，民85）。

表2-1 科學及數學教育指標內容

<p>一、資源</p> <ul style="list-style-type: none"> *每生單位成本 *教育之出占個人所得百分比 *教師平均薪資 *教師起薪 *成人國民教育水準 *學生家長教育水準 *班級人數 *師生比 *每生教材及教學設備支出 *每生硬體建築支出 *各州科學及數學教育特定支出 	<p>四、教學過程</p> <ul style="list-style-type: none"> *教材主題之範圍及品質 *師生比及學生助手數 *教師從事計畫時間及在職訓練機會 *教學時間總數 *實驗設備及電腦可使用度 *教材強調理解與問題解決程度 *教材之正確性 *教師教學閒聊時間 *教學分配 *教材內容之範圍 *家庭作業量及形式 *教學方法 *學生課堂活動 *教師解釋概念之變通性 *學生釐清概念之機會 *教學目標 *教學管理之效率 *一堂課真正進行教學時間 *師生對困難、滿意度、氣氛之知覺 *學生教學前之成就
<p>二、學校品質</p> <ul style="list-style-type: none"> *教學時間分配 *教學素質 *教師態度 *資源適當性 *教學設備 *科學及數學教育支出 *科學及數學課程提供 *科學及數學教學時間 *科學及數學專家應用 *學生參與科學及數學教育態度 *學生對學校科學教育氣候之知覺 *教職員對學校科學教育氣氛之知覺 *學生對科學及數學生涯之態度 *學生選修科學及數學課程之情形 *畢業生對數學及科學課程之需求 *科學及數學教師薪資 *科學及數學教師工作負擔 *科學及數學教師之教學時間分配 *科學及數學教師對教學問題之知覺 	<p>五、教師品質</p> <ul style="list-style-type: none"> *表達能力 *教學經驗 *最近之教育進修 *對所教學學科之興趣及熟悉度 *教學變通能力 *對教學效能之知覺 *教學熱誠
<p>三、課程</p> <ul style="list-style-type: none"> *課程內容之明確性 *課程內容之深度與廣度 *課程編製模式 *教科書政策 *課程評鑑 *教學目標 *教學內容 *教學方式與模式 *教科書及教材之使用 *教學評量之實施 *學生小組練習機會之提供 *專家對課程品質之判斷 *課程之科學精確性 *科學及數學課程教學方法之適當性 	<p>六、結果</p> <ul style="list-style-type: none"> *課外活動之參與 *自願性課程之參與 *數學學業成就 *科學學業成就 *電腦科技學業成就 *對科學及數學課程之信心 *對科學及數學為科學學門之知覺 *問題解決途徑之瞭解 *對科學及數學有用性之知覺 <p>七、公平性</p> <ul style="list-style-type: none"> *各社經地位學生成為數學家及科學家機會之公平性 *各社經地位學生進入大學管道之公平性 *各社經地位學生科學及數學教育學習機會之公平性 *學校對促進各社經地位學生在科學及數學學習與成就公平性之措施

資料來源：Shavelson et al. (1987)。

二、教育改革與評鑑的組織

日本有許多的教育改革委員會從事教育改革與評鑑的工作，例如：中央教育委員會規畫日本教育的一般性計畫及中心課題，其中的課程委員會主要在探討初級與中等學校的課程；教師訓練委員會則研究師資培育的問題；工業教育委員會則評估在技術及社會的改變下，如何改革技術職業教育。在技術職業教育的相關議題上，文部省經常諮詢工業教育委員會，並因應該委員會的建議成立多個研究小組，針對教學內容及方法提出具體措施（游光昭譯，民85）。

三、學校評鑑的標準

學校評鑑標準的訂定內涵，包括評鑑的實施方式、人員編組、及評鑑項目的設定，日本評鑑標準的訂定乃由文部省或各地區的教育委員會主導，依據學校教育活動的系統概念，制定對所關切問題的評鑑項目。評鑑標準訂定之後，一方面可藉由評鑑學校的手段測量學校達成教育目標的程度，另一方面則可把握學校運作的實際狀況，作為決策時綜合性判斷的科學理論基礎。至於評鑑的實施方式，一般可分成三種形式，一為學校內進行的自我評鑑，二為由校外人士組成的訪問委員會所進行的協同評鑑，三為兩者同時進行的形式。

由於學校評鑑是將現在學校所有各方面綜合掌握，因此針對學校中與教育活動直接有關的事物均為其對象與範圍，項目包括（曾淑惠，民85）：

- (1) 各學科的內容、教材與教授重點。
- (2) 指導各學科型態、範圍的教育方法。
- (3) 學校行事曆及課表編排等學校生活年事曆。
- (4) 學校所擬定的研究編組、進修活動、及每位教師對研究或進修的意願。
- (5) 全體教職員都很樂意指導教育制度中相關的教育活動。
- (6) 學生及教職員全體的氣氛、價值觀等學校的傳統校風。
- (7) 校地、校舍、設施、設備等物質條件的特性及現在的使用狀況。
- (8) 學校地理位置、噪音、交通流量等環境因素條件。
- (9) 對各學科內容的指導是否達到一定的目標，即所謂狹義的學力達成度。
- (10) 學校顯在及潛在課程的綜合結果，及所教育出來的學生所表現的性格、實力及道德成果。

此外，學校的實驗課程評鑑工作，乃是由文部省規定對接受評鑑的學校成立

評鑑小組而進行的。該小組的成員是由受評學校教師、教育委員會顧問，及大學教授所組成。評鑑小組所建立的評鑑標準主要是從下列三個領域著手：認知（知識）動作技能（操作技能）、情意（興趣態度）。文部省並根據評鑑小組的評鑑結果，對實驗課程做適度的調整與改進（游光昭譯，民85）。

四、教育評鑑指標的發展

- （一）1960及1970年代，文部省宣佈實施全國性的成就測驗，並以此作為學校評鑑的指標，但後來遭致日本教師聯盟的極力反對，並批評此為填充式的教育政策而取消。
- （二）1980年代之後，文部省每隔十年，除了針對初級及中等教育的課程做適度調整之外，亦會調查中等學校畢業生的受雇情形。日本政府當局為能確保職業教育所培育的學生，能夠適時提供國家與經濟建設所需的人力，對於職業學校的評鑑，尤其重視畢業生的就業情形，包括畢業生與雇主的滿意度、雇主對畢業生的態度調查等資料（如表2-2所示）。
- （三）1990年代，文部省建立新的評鑑觀點，包括：興趣、態度、生活技能、創造性、及知識。1993年發行評鑑手冊，1994年文部省並指定若干實驗學校完成評鑑調查，調查顯示創造力與電子學的基本知識有密切關係，而木工則與創造立即基礎技能有高度相關。
- （四）每年舉辦技術教育研討會以作為評鑑的參考。每年各學區均會派代表至東京開會以探討技術教育的問題，並由文部省負責解決這些問題，研討會的目標在確認實施技術教育所面對的問題並尋求解答。

五、學校評鑑的注意事項

在進行學校評鑑時，日本文部省公佈了五項注意事項，茲摘要敘述如下（曾淑惠，民85）：

（一）彈性的運用

學校有其特殊的地區性與教育方針，學校經營的背景亦隨環境而有所差異，因此在學校評鑑之前，需先針對學校準備的基本資料進行檢討，聽取說明並充分瞭解，而將各校特有的重點項目加入評鑑的範圍。

表2-2 僱主對高中畢業生的態度調查指標

Q1:什麼是僱主吸收高中畢業生的主要原因？

- 1.期望專業知識與技能
- 2.期待技術高中畢業生有良好的態度
- 3.吸收技術高中畢業生不是一個主要的因素
- 4.其他

Q2.貴公司希望聘用何種層級的畢業生？

- 1.大學畢業的專業人士
- 2.技術高中畢業的技術人員
- 3.技術專科畢業中的中級技術人員
- 4.其他

Q3.未來如果聘用高中畢業生，您會選擇技術高中畢業生或是一般高中畢業生？

- 1.技術高中畢業生
- 2.一般高中畢業生
- 3.兩者均可
- 4.其他

Q4.如果您未來想吸收技術高中畢業生，您希望他具有什麼樣的教育專長？

- 1.專業知識與技能
- 2.文藝素養
- 3.良好的工作態度
- 4.其他

Q5.您的公司會聘用，在技術高中之後設立的短期大學畢業生嗎？

- 1.絕對願意
- 2.儘可能願意
- 3.可能願意
- 4.中立態度
- 5.不願意
- 6.其他

註：劃線者佔大多數。

資料來源：改自游光昭譯（民85：15）。

(二) 以綜合性立場評鑑

學校的各項教育活動，是在一定的條件與方針下進行，太過強調各項教育活動個別的目標，將使學校重要目標造成紛亂，因之，學校評鑑應先充分瞭解學校

的條件及背景，以學校整體運作的立場觀察並綜合學校特色，以輔助學校的成長。

（三）保持評鑑的客觀性

評鑑工作的客觀性，首要之務在有充分的佐證，評鑑委員一方面聽取校長或科系主任的說明，一方面自己觀察及推理，檢具各種記錄或資料，對評審的結果加以說明，否則結果的呈現將使各校對於評鑑結果的解釋差異極大。其次在自我評鑑或協同評鑑的時候，每個評鑑項目必須由兩人以上分別評定，若兩人意見不一致時再各自調整，無法一致時以採較低分著為佳。

（四）判斷要熟練

為建立正確的學校評鑑制度，評鑑委員必須是有能力、有廣泛教育經驗的教育家，能分析各評鑑項目的重點，擷取客觀證據加以熟練的判斷，但是如果在評鑑小項目相互混雜，且無法代表所要評鑑的目標時，評鑑結果便無法表面化，此時便需採選主要項目、捨去次要項目，以強調各校特色進行綜合性評定，才能順利完成評鑑工作，而這些注意事項都必須要求評鑑委員能熟練才行。

（五）建立良好氣氛

在探詢佐證及結果說明時態度要溫和，站在被探詢著的立場考慮受評著的感受，營造良好的氣氛，在評鑑委員與學校間建立良好的關係，在信賴及愛護的互動關係中討論評鑑的技術問題，評鑑結果並要學校及評鑑委員相互諒解，使評鑑結果有其決定性的效力。

參、英國的職業教育評鑑

英國的教育發展深受宗教與政治局勢的變化等因素而影響。在十九世紀以前的英國教育則完全是私人興學，特別是以宗教為名所實施的貴族教育。但是後來由於宗教改革的平民教育運動促使教育漸趨平民化與普及化。

早期的英國教育是屬於「個人專業」，評鑑也僅限於在教室內實施，教育系統相對之下受到皇家督學(Her Majesty's Inspectorate；HMI)、地方教育單位(Local Education Authorities；LEA)、政府、及家長的影響比較小，由於對「理想教師」及「學校」的神話信仰，社會大眾在一般的學校運作上採取毫無疑問的信任態度。HMI在傳統上對學校整體的視察工作，漸漸被有系統的資料所取代，從而轉向學校評鑑標準的提供，LEA的視察員及督導員開始接手學校視導的工作，運用特定的邏輯步驟，對特定的對象在特定領域中提供特定的責任要求。同時，在學校內也有

許多評鑑工作藉由教師自我評鑑的程序而實現（林武，民79）。

1988年之後，社會大眾對LEA提出了LEA必須規劃用以訓練及支援評鑑方案的計劃之建議，以發展一套綜合的、系統化的評鑑架構，並回饋LEA的評鑑方案，從而支援評鑑實務的發展及決策者的決策制定。其原則包括：

1. LEA有權利知道學校機構內教師及學生的需求。
2. 學生有權利擁有良好的資格，因此技藝教師的技能與資格必須隨時更新。
3. LEA有權利期望學校教職員調整、發展、及擴展其技能與效率的活動。
4. LEA有權在地方生產者的支持下開始評鑑方案的工作。
5. LEA必須提供評鑑技能的服務，以進行方案評鑑的工作。
6. LEA應藉由教師、家長、政府官員的資源管理與參與，以決定判斷績效的參考標準。
7. 被評鑑者有權利取得、反應、及評價與其本身有關的評鑑報告或文件。
8. 學校教職員有權利在回饋績效的基礎上商議並計劃一個專案發展的方案。
9. LEA及學校教職員必須是評鑑方案的一部份組成分子。

早期英國皇家政府對教育的評鑑，僅限於檢視補助經費的運作情形。而由1829年4月設置的「樞密院教育委員會」（the Committee of the Privy Council for the Education），處理學校補助事宜的審核與發放，直至1856年此一委員會才轉變成一個官方的行政單位（姜輝添，民88）。1862年該委員會提出「1862年修正法規」（the Revised of Code of 1862），該法規特別強調效率與經濟，也著重在如何削減教育補助金額與有效評鑑上。學校補助的條件是依據學校的學生數、出席率及每年學生的學校考試成績，為配合教學評鑑，課程內容也作詳細的規範。這些審核與評鑑工作都是委由24位皇家督學來擔任的（姜輝添，民88）。

到了1979年余契爾（Thatcher）政府時期，她採取一系列的行動來削減地方對教育的影響力，並在1982年要求人力服務委員會（the Manpower Service Committee）的主席與教育內閣大臣從1983年九月起對14至18歲的學生實行技術與職業教育，亦即「技職教育優先權」（the Technical and Vocational Education Initiative, TVEI）的法案，使職業學校所培育出來的學生能與工作世界更緊密結合，LEA更

將這些課程方案與國際的認證與專業資格檢定相配合，確立了技職教育的市場機能。

1987年教育與科學部發出以「5至16歲國訂課程的諮詢文件」(the National Curriculum 5-16: A Consultation Document)，要求儘快建立一套國家課程的計畫，以及一套確保此課程執行的評鑑系統。隔年，這些要點皆被納入1988年教育法案中，從此英格蘭及威爾絲所有中小學都必須執行一套相同的國訂課程，學生的學習進度及成就目標也有明確的規範，在1995所年實施的全國統一考試成績即作為評鑑的指標之一，而由皇家督學組成的課程與評鑑委員會(The Curriculum and Assessment Councils)進行年級與群體性的評鑑，並將評鑑結果通知家長、學校管理組織、及地方教育官員。由上可知，英國的職業教育從許多法案的改革中，已由地方分權逐漸進入中央集權的階段；由立法途徑取得法定權限來主控職業教育的發展，以確保職業教育品質。

以課程評鑑為例，英國政府規定所有中等學校11-14歲的學生都要接受英語、數學、科學、技術、歷史、地理、音樂、藝術、健康教育及外國語文等國訂課程，到了14-16歲則將核心科目減為英語、數學、科學等三科。教育部(Department of Education)對這些主要的國訂課程都有設置成就標準(performance standards)，並以此評鑑學校的教學與學生的學習，作為課程改善的依據(Medrich, 1994)。

肆、德國的職業教育評鑑

二元職業教育制度(das duale System der Berufsausbildung)是德國職業教育的特徵，也是德國職業教育的主要制度之一。迄1991年的統計，14-16歲約有74%的學生，進入職業教育系統，在此之中，又有57%的學生接受二元的職業教育(Medrich, 1994)。

德國職業教育的起源，可以追溯自中古時期盛行於歐洲的行會制度之下的手工業學徒訓練形式，並隨著社會變遷，而逐漸統整為強調現代民主社會的二元制度。德國職業教育從1870年迄今有一百餘年的發展，之所以有前述如此的轉變，最主要由來自工商企業、國家及工會組織等三股強大的力量(又稱為職業教育的三大支柱(陳惠邦, 民86))：(1)有來自工商企業企圖建立自己的現代化及系統化的職業教育體系的努力；(2)來自國家政府在教育革新計畫中，企圖建立全國一致而有效能的職業教育的努力；(3)來自工會組織企圖爭取在企業中職業教育

參與決定權，並維護勞工本身基本權力的努力。這三股力量對德國現今二元職業教育的發展與評鑑，亦有相當重要的影響，茲分別說明如下：

一、 工商企業

工商企業對刻意保障手工業者的學徒式手工業職業教育十分不滿，因而積極醞釀形成符合自己人力需求的職業教育模式。工商業界所支持的「德意志技術性學校事業委員會」（簡稱為DATSCH）更決議改變傳統的學徒訓練架構：首先在各企業的生產部門之外，另根據職業教育計畫成立專責的教學訓練單位，以安排青年學徒接受適當的技能訓練；而理論性的知識則在工業或工廠附設的學校中傳授。

綜上所述，吾人可以瞭解，德國工商業界不只希望修正手工業界落伍的職業教育模式，而且更希望迫切需要一個全新的職業技能培養系統，DATSCH是負責主導此一新系統的中央組織，實際執行者為各生產工廠、工商企業機構中專責教育訓練的「教學訓練站」（Lehrwerkstätten），教學訓練站必須草擬並執行各種心理與技能測驗，職業訓練規範，同時必須針對所屬的職業分類安排課程與教材，並負責資格檢定的規定與安排。但後來迫於經費的負擔，遂公開承認公立職業學校作為企業界「第二學習場所」的適切性與必要性，而將監督管理之權交還給政府，不過工商業界仍握有職業技能檢定的主導權，並透過立法予以保障。

二、 國家（政府）

新的中央教育行政機構成立之後，最迫切推動的政策就是各級各類教育事業的統一，該政策對德國二元職業教育制度亦產生深遠的影響。由於過去納粹集權政府的影響，中央政府企圖強化中央集權而削減地方教育的自主權，義務職業學校制度透過法律規定而確立，此一制度包括：

1. 三年的職業學校教育義務
2. 每週八小時的職業學校課程
3. 以縣市政府為設立職業學校義務機構
4. 統一的課程教學綱要
5. 職業學校與企業之間必須維持密切關係
6. 成立職業學校聯合組織－職業學校諮詢委員會
7. 規定職業學校教師須具有邦的公務員身份等重要措施

以上這些措施成爲今日德國二元職業教育制度主要的法律架構。依據聯邦憲法的規定，聯邦政府對中小學的管理權限極爲有限，教育制度之管理與監督由各邦自行負責管轄。不過，據1995-1997年以來的統計，也有近三分之二的邦實施聯邦政府所制訂的「國家職業及訓練標準」(National Vocational Education and Training Standards, NVETS) (Hermann, 1998)。

三、 工會

工會組織從古至今對德國職業教育發展亦有極大的貢獻與地位。1908年將職業教育權利併入工會法項目之中；1919年工會積極介入透過具體的教育政策與法令，參與職業教育。不過，工會組織參與職業教育的企圖，確是直到1953年才開始在手工業界實現；1960年工會透過政黨協商參與職業教育，導致兩大黨－社會民主黨、基督教民主黨同意於1969年8月14日通過二元職業教育制度的根本大法「職業教育法」，從而開啓了二元職業教育法治化的新風貌。

由上可知，企業中職業教育的執行、監督與管制，甚至包括考試企業資格與職業訓練師資格的審核等權責，大都委諸於企業的公會組織。政府與公會雖然參與決定的權力比例較低，但仍維持著某種程度的平衡地位，藉以監督並促使企業真正負起自我管理之責（陳惠邦，民86）。因此，德國職業教育的評鑑，不似英美國家，並沒有中央專責的委員會進行評鑑的工作，而是將其師資、課程訓練、與學生的技能水準，交由企業單位或工會組織，以標準化的認證程序來作視導與監督（Mauermann, 1993）。

伍、結語

綜觀美、日、英、德等先進諸國的職業教育評鑑制度，各自均有不同的發展背景，有的將評鑑視爲政府主導的活動，有的是學校自發性的活動，更有學術、民間，或其他外部團體主導的活動。此外，由於彼此間社會背景不同，各國或各地區的教育評鑑便形成各有獨具的特徵。本研究在論述美、日、英、德等國職業教育評鑑制度形成與發展之後，深覺我國職業教育評鑑雖然行之有年，但觀念與理論仍有待加強與努力，尤須落實本土化之真意，考量我國主客觀環境及條件，建立具有特色的職業評鑑模式。