

主題論文 Special Issue

教育政策與制度 Educational Policy and Administration

- 1 由 OECD 對技術人才培育之倡議談技術型高中培育職場學習力
許全守、李光耀
A Discussion on Developing Learning Ability on Workplace at Technical High Schools Based on the OECD-proposed Technician Training Program
Chuan-Shou Hau / Kuang-Yao Li
- 25 高中（職）擴大免試入學方案目標達成情形意見調查研究
蘇德祥
A Study of the Efficacy of Expanding Non-exam-based Admission to Senior Secondary and Vocational High Schools
Teh-Siang Su
- 53 日本九年一貫型「義務教育學校」的設立與爭議：學制變革觀點
林雍智
Exploring the Organization and Debates of the “Grade 1-9 Integrated” Type “Compulsory Education Schools” in Japan: Perspectives of the School System Change
Yung-Chih Lin
- 77 德國當前中等教育階段國際交流政策之分析：以語言外交政策之觀點為分析視角
余曉雯 / 洪雯柔
Analysis of the Current International Exchange Policies in Secondary Education in Germany: From the Perspective of the Diplomatic Language Policy
Hsiao-Wen Yu / Wen-Jou Hung
- 107 以全球競合力養成為目標之大學英語教育：以國立成功大學為例
鄒文莉 / 陳慧琴 / 高實玟 / 蔡美玲
Integrate Global Competence into College English Education: Using National Cheng Kung University as an Example
Wenli Tsou / Fay Chen / Shin-Mei Kao / Mei-Ling Tsai
- 131 國民小學校長校務經營關鍵影響因素之探究
蔡明學 / 黃建翔
The Study of Key Factors in Elementary School Management in Taiwan
Ming-Hsueh Tsai / Chien-Hsiang Huang



2016年9月出版
季刊



定價250元 GPN 2009405238



教育研究與發展期刊

第十二卷第三期

Journal of Educational Research and Development Vol.12 No.3

國家教育研究院

教育研究與發展期刊

Journal of Educational
Research and Development

本期主題 | 教育政策與制度
2016年9月出版 Educational Policy and Administration

國家教育研究院

NATIONAL ACADEMY for EDUCATIONAL RESEARCH

目錄 第十二卷第三期

i	編輯委員
v	執行主編的話
	主題論文：教育政策與制度
1	由 OECD 對技術人才培育之倡議談技術型高中培育職場學習力 許全守 / 李光耀
25	高中（職）擴大免試入學方案目標達成情形意見調查研究 蘇德祥
53	日本九年一貫型「義務教育學校」的設立與爭議：學制變革觀點 林雍智
77	德國當前中等教育階段國際交流政策之分析：以語言外交政策之觀點為分析視角 余曉雯 / 洪雯柔
107	以全球競合力養成為目標之大學英語教育：以國立成功大學為例 鄒文莉 / 陳慧琴 / 高實玫 / 蔡美玲
131	國民小學校長校務經營關鍵影響因素之探究 蔡明學 / 黃建翔
165	徵稿啟事
169	審稿辦法
171	《教育研究與發展》投稿者基本資料表
172	授權書

Contents Vol.12 No.3

iii	Journal of Educational Research and Development
v	Words from the Executive Editor in Chief
	Special Issue: Educational Policy and Administration
1	A Discussion on Developing Learning Ability on Workplace at Technical High Schools Based on the OECD-proposed Technician Training Program Chuan-Shou Hau / Kuang-Yao Li
25	A Study of the Efficacy of Expanding Non-exam-based Admission to Senior Secondary and Vocational High Schools Teh-Siang Su
53	Exploring the Organization and Debates of the “Grade 1-9 Integrated” Type “Compulsory Education Schools” in Japan: Perspectives of the School System Change Yung-Chih Lin
77	Analysis of the Current International Exchange Policies in Secondary Education in Germany: From the Perspective of the Diplomatic Language Policy Hsiao-Wen Yu / Wen-Jou Hung
107	Integrate Global Competence into College English Education: Using National Cheng Kung University as an Example Wenli Tsou / Fay Chen / Shin-Mei Kao / Mei-Ling Tsai
131	The Study of Key Factors in Elementary School Management in Taiwan Ming- Hsueh Tsai / Chien-Hsiang Huang
167	Call for Papers
171	Journal of Educational Research and Development Submission Form
173	Transfer of Copyright Agreement

教育研究與發展期刊 第十二卷第三期

- 發行人 許添明（國家教育研究院院長）
- 總編輯 許添明（國家教育研究院院長）
- 副總編輯 洪儷瑜（國家教育研究院副院長）
- 郭工賓（國家教育研究院副院長）
- 本期主編 張鈿富（淡江大學教育學院院長）

「教育政策與制度」品質促進小組

王瑞璦（國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授）
林松柏（國立暨南國際大學教育政策學系副教授）
孫志麟（國立臺北教育大學教育經營與管理研究所教授）
張奕華（國立政治大學教育行政與政策研究所教授）
郭昭佑（國立政治大學教育行政與政策研究所教授）
閻自安（國立臺北藝術大學藝術與人文教育研究所副教授）

編輯委員

一、課程與教學類

李子建（香港教育大學副校長）
李隆盛（中臺科技大學校長）
黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
黃炳煌（國立政治大學教育學系名譽教授）
黃嘉雄（南臺科技大學教育領導與評鑑研究所教授）
蔡清田（國立中正大學教育學院院長）

二、教育政策與行政類

吳明清（淡江大學教育政策與領導研究所教授）
秦夢群（國立政治大學教育行政與政策研究所教授）
張鈿富（淡江大學教育政策與領導研究所教授兼教育學院院長）
楊國賜（亞洲大學經營管理學系講座教授）
謝文全（國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所名譽教授）

三、教育心理、輔導與測評類

王文中（香港教育大學教育心理學系講座教授）
余民寧（國立政治大學教育學系特聘教授）
林世華（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系兼任教授）
陳秉華（國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系兼任教授）
陸偉明（國立成功大學教育研究所特聘教授）

四、師資培育類

周愚文（國立臺灣師範大學教育學系教授）
張德銳（輔仁大學師資培育中心教授）
陳木金（南華大學幼兒教育學系教授）
楊深坑（國立臺灣師範大學講座教授）
歐用生（國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所名譽教授）

Journal of Educational Research and Development

Vol.12 No.3 September 30, 2016

- **Publisher**

National Academy for Educational Research

- **Editor in Chief**

Tian-Ming Sheu President, National Academy for Educational Research

- **Vice Editor in Chief**

Li-Yu Hung Vice President, National Academy for Educational Research

Kung-Bin Guo Vice President, National Academy for Educational Research

Executive Editor in Chief

Dian-Fu Chang Professor & Dean of College of Education, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University

Quality Improvement Team

Juei-Hsin Wang	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development, National Chiayi University
Sung-Po Lin	Associate Professor, Department of Educational Policy and Administration National Chi Nan University
Chih-Lin Sun	Professor, Department of Educational Management, National Taipei University of Education
I-Hua Chang	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Chao-Yu Guo	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Zi-Ann Yen	Associate Professor, Center For Teacher Education, Taipei National University of the Arts

Editorial Board

Derray Chang	Professor, Center of Teacher Education, Fu Jen Catholic University
Dian-Fu Chang	Professor & Dean of College of Education, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University
Mu-Jin Chen	Professor, Department of Early Childhood Education, Nanhua University
Ping-Hwa Chen	Adjunct Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, National Taiwan Normal University
Joseph M. Chin	Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University
Yu-Wen Chou	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Wen-Chyuan Hsieh	Professor Emeritus, Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University
Chia-Hsiung Huang	Professor, Graduate Institute of Educational Leadership and Evaluation, Southern Taiwan University of Science and Technology
Ping-Huang Huang	Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University
Jenq-Jye Hwang	Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University
Lee Chi-Kin John	Vice President, The Education University of Hong Kong

Lung-Sheng Steven Lee	President, Central Taiwan University of Science and Technology
Sieh-Hwa Lin	Adjunct Professor, Department of Educational Psychology & Counseling, National Taiwan Normal University
Wei-Ming Luh	Distinguished Professor, Institute of Education, National Cheng Kung University
Yung-Sheng Ou	Professor Emeritus, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, National Taipei University of Education
Ching-Tien Tsai	Dean, College of Education, National Chung-Cheng University
Wen-Chung Wang	Chair Professor, Department of Psychological Studies, The Education University of Hong Kong
Ming-Ching Wu	Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University
Kuo-Shih Yang	Chair Professor, Department of Business Administration, Asia University
Shen-Keng Yang	Chair Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Min-Ning Yu	Distinguished Professor, Department of Education, National Chengchi University

執行主編的話

淡江大學 教育學院 院長 張鈿富

本期以政策與制度為主題，經嚴密的審查共選出六篇有主題相關的文章。第一篇是由許全守教授與李光耀老師的文章，他們以文件分析 OECD 職場人力培育的相關報告，如《為工作而學》、《超越學校的技能》，反思我國如何與國際化接軌，最後建議技術型高中培育職場實務人才應有的作法，進而提升高層次技術人力的培育。第二篇文章為蘇德祥督學所撰寫的高中（職）擴大免試入學方案目標達成情形之意見調查研究。本就調查所得到的資料，分析比較相關社群對多元入學不同升學管道達成目標的滿意度。結果發現擴大免試入學相對於其他入學管道，是最能達成多項方案目標的入學方式。本研究的結果對行政主管單位未來推動方案有相當的建設性。第三篇為林雍智先生所撰的文章，以學制變革觀點分析日本九年一貫型「義務教育學校」的設立與爭議。日本自 2016 年開始實施的九年一貫式之「義務教育學校」制度。本文以日本的制度為的探討主題，在學制變革、整合師資培育制度、學校革新方向與確認學制變革的可能性等方面，有相當的啟示性。第四篇文章由余曉雯與洪雯柔教授共同撰寫，以新現實主義理論之視野探討德國當前中等教育階段的國際交流政策推動。本文的探討發現德國在目前的國際情勢下，積極追求的是影響力的發揮，因而語言之推廣成為政策選擇的利器。國際交流是近年來各國重視的議題，德國的經驗可以提供很好的參考。第五篇以成功大學推動國際化的經驗為主軸，檢討英語教學面臨的問題以及改革的可能。作者群包括鄒文莉、陳慧琴、高實玫及蔡美玲等教授。本文提出以全球競合力取代英語能力為大學英語教育之革新。建議要以專業英語教學，專業科目英語授課，並輔以跨文化溝通之生活實踐為大學英語教育主體的課程建置。第六篇為蔡明學副研究員與黃建翔專員的研究，本研究以問卷調查法主要、蒐集國民小學校長對專業能力以及校務經營的看法，並以決策樹分析這些資料從中找出關鍵的影響因素。分析結果發現，國小校長校務經營共有 12 種不同程度的路徑。本文認為校務經營關鍵影響因素在於學生適性輔導與領導課程教學的工作執行。

本期能順利出刊除了撰稿者的積極貢獻之外，在審稿與編輯期間亦投入不少人力與心力，在此對所有參與的伙伴致萬分的謝意。

執行主編 **張鈿富** 謹識

2016 年 9 月 5 日

由 OECD 對技術人才培育之倡議 談技術型高中培育職場學習力

許全守 國立臺灣師範大學工業教育學系教授

李光耀 臺北市立大安高級工業職業學校教師

摘 要

本文基於先進科技產業高層次技術人力培育之發展取向，探討技術型高中奠定核心基礎能力與作為。基於 OECD 自跨世紀以來關注職場人力培育，陸續提出《為工作而學》和《超越學校的技能》的回顧報告，綜攬會員國之後期中等教育和後中等教育之特點、劣勢與建議，凸顯先進國家因應國際化和高端科技之競爭，後中等教育成為職場人力培育的平台，建構連結、銜接這一平台的進路，成為關注的焦點。本文企圖透過文件分析，綜理 OECD 上述報告之意涵，反思我國面臨高科技和國際化接軌之衝擊，技術型高中培育職場多元實務人才應有的思維。綜上，獲致以下結論：（一）核心職能成為 VET 機構培育技術人力之基礎；（二）學習力為培育高層次及異質人才之要件；（三）暢通、便捷參與 VET 機構之學習進路，成為厚植職場經濟實力之優先工程；（四）營造產業合作交流機制，以靈活反映產業訊息、彌補或提升多元專業師資之能量。相對地，研擬如下之建議：（一）技術型高中宜以職場導向之核心職能發展育才課程；（二）技術型高中宜對準群科之職場特質，為學生備妥職場之學習力；（三）校本位課程為技術型高中實現適性揚才、營造辦學特色之根本；（四）簡化職場人員參與 VET 的要件，以優化勞動人力品質。

關鍵詞：職能、超越學校的技能、高端科技、高層次技術人力



A Discussion on Developing Learning Ability on Workplace at Technical High Schools Based on the OECD-proposed Technician Training Program

Chuan-Shou Hau

Professor, Department of Industrial Education, National Taiwan Normal University

Kuang-Yao Li

Teacher, Taipei Municipal Daan Vocational High School, Taipei City

Abstract

This study, through the document analysis, aims and intends to generalize, explain and interpret the meanings of the above-mentioned OECD reports to reflect on what we should think and do to develop, educate and train multi-merit workforce at technical high schools in Taiwan, when facing the shock or impact of high technology and international connection. In summary, the following conclusions are reached include that: (1) Core competence should be built and developed as the foundation for cultivating and developing technicians at various VET (Vocational Educational Training) organizations; (2) Learning ability on workplace should be the chief or basic requirement for developing high-level and diverse-multi-skilled talents or experts; (3) Smooth paths should be made or mapped out to access to or enter the learning programs at are reached VET organizations thus being adopted and implemented as priority strategy to advance and boost the economic power at workplace; (4) A communication mechanism of industrial cooperation and exchange should be built to acutely and flexibly reflect industrial information, to complement or make up, or raise or elevate the energy of professional multi-tasked or skilled teachers or trainers. To echo the above suggestions, it is therefore proposed for making the following recommendations: (1) Technical high schools be designed as career- or workplace-oriented with career development training as their core course; (2) Technical high schools should focus on the cluster subjects or divisions featured by workplace merits to improve or advance the learning ability on workplace of students to help prepare them ready for their future jobs; (3) School-based or focused curriculum should be so designed to reveal or show the basic characteristic trait of technical high schools for developing and training suitable talents and technicians; (4) The main requirement should be simplified for workplace personnel to be admitted to enter or attend the VET programs to heighten the quality of labor workforce.

Keywords: competence, skills beyond school, high-end technologies, high-order workplace



壹、前言

新世紀以來，培育優質職場人力成為先進國家關注的焦點，培育人力擴展朝高層次技術人力（high-level workforce）和學習力之軟實力品質發展，厚植國家的技術人力，提增國家之競爭力和就業率（OECD, 2014a）。誠如 Ram 與 Leake（1995）倡議之「目標驅使學習」（goal-driven learning），關注學習個體之內在意圖以驅動外在行為企圖（motivation, ambition）。Spencer 與 Spencer（1993）之《冰山理論》，認為高層次能力是種內隱性的自我概念、特質與動機，這種由內而外的學習驅力，成為個人職業生涯（以下簡稱職涯）成功發展之根源。依 Virginia Satir（1991）之《冰山理論》（Iceberg Theory），這是一種由內在隱性朝外顯具體行為的作為，具主動積極的特質，成為發展多元、高層次能力不容忽視的學習力。依國際勞工組織（International Labour Office, ILO）於 2012 年的《全球青年就業趨勢》（Global Employment Trends for Youth）指出，先進國家的高失業率主要源自低教育水平、低家庭收入或移民等，諸如澳洲、美國、德國與英國，且「未就業，也未參與教育或訓練的尼克族」（not in education, employment or training, NEET）議題，揭示失學、未就業不僅影響個體之職涯，也將衝擊社會與勞動力市場。其次，美國國會聯合經濟委員會（U.S. Congress Joint Economic Committee, JEC）在 2010 年《了解經濟失業的青年工人》（Understanding the Economy Unemployment among Young Workers）指出，國家培育人才未能順利轉入職場就業，對經濟和社會產生之負面效應甚巨外，個人失業經驗而增加失業的風險，衍生個人和雇主內在信心的動搖。再次驗證 Gregg（2001）提出的青年失業的心理狀態，稱之「疤痕效應」（scarring effects）。研究亦指出，失業時間越長，專業能力符應職場需求日愈不易（Mroz & Savage, 2006；Gregg & Tominey, 2005）。這些關注與論述，相較經濟合作暨發展組織（Organisation for Economics Co-operation and Development, OECD）於 2010 年提出《為工作而學》（Learning for Jobs）的回顧報告和 2014 年提出《超越學校的技能》（Skills beyond School）的回顧報告，關注職業教育與訓練（vocational education and training, VET）之對準產業需求，以培育學生能順利就業外，中等教育後的 VET 機構是培育國家具國際競爭實力的組織，便捷參與學習之進路和成人之繼續（終身）學習是成功厚植國家經濟實力的關鍵（OECD, 2014b）。

反思當前技術型高中的教育現象。依教育部(2013)指出,2013年大學校院在學人數125萬人,碩士畢業生達6萬人、博士近4,000人。這種學位的不斷推移(即學士、碩士和博士),稀釋高等教育資源,也產生質量之質疑。因此,教育並非無目標的跟著經濟擴張,就能促使經濟發展,應先確認經濟帶來的職場需求與取向,再透過教育系統來實踐這一需求與建構其取徑(Fasih, 2008)。

綜上所知,本文企圖基於OECD的回顧《為工作而學》和《超越學校的技能》回顧報告,以文件分析綜理先進國家對VET之重要作為,反思技術型高中之發展。因此,本文的研究目的有四:

- 一、綜理OECD之《為工作而學》和《超越學校的技能》意涵與價值。
- 二、探討OECD對先進國家之VET對優質人才培育之回顧與論述。
- 三、基於我國產業朝高端科技之取向,探討技術型高中因應高層次技術人力之發展。
- 四、研提技術型高中培育職場學習力之芻議。

貳、OECD學習的倡議與調變

OECD早自1970年代起,將終身學習視為全民教育的重要政策,強調結合教育與訓練的功能,滿足個人在生涯與職涯的有意義學習,旨在促進、豐富化個人的知識、技能,藉以促進社會與經濟的發展(OECD, 1996)。當1990年代資訊與通訊科技(Information and Communication Technology, ICT)崛起與蓬勃發展,帶動產業科技的自動化、系統化與網路化,職場人才需求的多元,助長學用落差日愈嚴重,OECD繼而倡議《為工作而學》,強調後期中等教育(upper secondary)的VET,其課程設計應對準職場的工作內容(OECD, 2009),頗有呼應美國於1995年的《學校到職場之轉銜法案》(School to Work Transition Act)之意義外,延續重視核心職能(core competences),並視為學校課程發展的首要工程,具有職場與課程相互呼應的現象。自金融海嘯以來,世界經濟瀕臨崩潰,致使各國失業率持續上升,遂有先進國家無不以培育優質勞動力,視為是經濟復甦與重拾競爭力的關鍵(OECD, 2009)。誠如OECD在2011年推動《超越學校的技能》計畫,回顧各會員國提供後中等教育(post-secondary)之VET進路與調變彈性(OECD, 2014b)。

一、OECD「為工作而學」與「超越學校的技能」之意涵

（一）《為工作而學》之意義

基於知識經濟、資訊與通訊科技蓬勃發展，勞力密集的產業漸趨萎縮，資訊與技術密集的產業急增，職場人才需求變遷快速，且朝高等教育發展，依美國 1990 年《柏金斯職業及應用科技教育法》（Carl D. Perkins Vocational and Applied Technology Education Act）之後，有關生涯教育、技術與職業教育、技術教育（career, technical and vocational, technical education）稱為生涯與技術教育（career and technical education, CTE），後期中等教育以 16 個職群對準職場，強化學術、職業能力之準備，透過二年制社區學院，培育國家勞動人力（Dortch, 2014）。誠如 OECD 呼籲《為工作而學》，於 2007 年至 2009 年回顧 17 個會員國之 VET 制度與政策，旨在呼籲對準職場需求培育人才，縮小學習內容和職場需求內容之間的落差，強調以核心職能作為轉銜職場，擔任初任工作的基礎，以滿足經濟及產業的需求，建立學生借重職場經驗，由廠內或參與廠外之學習，深化為優質之高層次技術人力。

OECD 在回顧報告的總結中，呼籲重視 VET 對國家提升經濟競爭力，和降低失業率的重要，是一不容忽視公共投資。面臨 21 世紀的挑戰，對學生的未來職涯發展所需之能力，充滿迅速調變和異質之需求特質，除在工作崗位的深化能力外，終身學習之觀念必須建立，以借助持續參與學習提升個人的調適能力，才能維繫穩健的職涯進展（OECD, 2009）。

OECD 認為《為工作而學》的學習內涵需作調變，其因應策略建議如下：教導學生以核心技能，培養因應適應職涯變遷的能力，足以應付彈性調變、適應職涯變遷的能力；需提供整合性 VET 課程，確保學生、用人單位的需求；在輔導上獲得足夠的資源，為學生做生涯指導，且在關鍵決策點上，需作一對一的輔導。需求具備專業能力與熟悉現代職場的教師，為學生或學員在職場上需要時，能隨時提供協助。並提供透明的職業教育與培訓系統之相關資訊，且要能有效連結到勞動力市場。必要時建立與實施有配套措施資歷架構等（OECD, 2009）。

綜上所述，OECD 關注 VET 培育畢業生具備初任職場工作，需要符應勞動力市場的需求，正視學習內涵與工作世界落差的危機。VET 在對準職場需求培育人才，提供青年準備就業之能力、教師須作職業輔導與專業能力的提升、掌握工

作場所的學習，並提供兼顧雇主、工會和學生的利益，以確保職業課程的內容符合職場、學生，以及符應產業需求，成為不容忽視的一環（Wheelahan & Moodie, 2011）。另外，亦須強化與建立國家層級勞動力市場的資訊平臺，聚焦進入勞動力市場的學習之外，尚須培養系列職業生涯和認知能力，維持其學習能力，以因應與適應不斷變化的就業和職業之需求（OECD, 2009）。

（二）《超越學校的技能》之意義

OECD（2014b）基於產業朝向知識經濟，需求技術創新與服務產業的背景驅動力，倡議職場高層次技術人力之培育，進而提出《超越學校的技能》之倡議，呼籲會員國應提供更多元、便捷的路徑，以鼓勵完成中等教育之青年或現職勞工之參與更高層級的 VET，助益掌握專業技能的活力，邁向符應發展職場高層次技術人力和成功職涯之需求。OECD 於 2014 年的《超越學校的技能綜合報告》中，認為完成技術型高中後的 VET 在國家技能系統中，扮演著重要的角色，未來世界是平的、大的，動態的，且具關鍵的重要性（OECD, 2014b）。在這份報告中，並提出完成技術型高中後的職業教育和訓練，應包括：學生需準備特別的職業或事業，其超出高中水平的課程和資格，而且通常需要至少六個月全職的準備。更高級的職業資格，須具備專業的學士學位，而高層次技術人力培育的對象包括離校生、職涯轉換者、二度就業者等，以支持其重返勞動力市場。

OECD 在《超越學校的技能》綜合報告中提及在 20 個會員國中，呼籲共同關注青年和職場勞工參與 VET 的進路和便易性，強調參與完成技術型高中後所提供的 VET 計畫，是國家培育高端科技人力資格（qualification）技術人力的重要一環。諸如奧地利、德國和瑞士等三國之強調學徒計畫，具有「德國氛圍」（germanophone）的 VET 計畫，以建置高層次、異質且優質的人力。

高端科技人力資格對國家職業教育的生態系統（ecosystem）有三重要性，其一有助於追求選擇更高層級的職業教育、專業教育或進入應用科大研究；其二提供一到兩年的職涯準備的專業教育，使具專業、技術和管理的工作取向；最後，培養高端科技人力之資格，使其具獨立和自我職務運作的能力。這與歐盟 27 個國家預估 2010-2020 年，將有近三分之二「技術人員和助理專業人員」的工作機會，均強調後中等教育的 VET 是一樣的（OECD, 2014b）。

綜上所知，從 OECD 關注 VET 的《超越學校的技能》之呼籲，勾勒出 VET 之職場人力培育績效，由接軌就業走向關注符應雇主和職場需求之基礎專業能力，

幫助學生準備具順利銜接職場就業的核心職能。厚植青年或成人的學習力和多元專業能力，VET 成為世界各國無不關注的一環。借助 ICT 與網際網路之發達與有效應用，提供豐富的學習資源，促使全民終身學習更易於落實。關注職場因科技變遷而轉變，對準職場培育技術人力或提供更多元、便捷簡易之學習進路，鼓勵參與學習或培育高層級專業人力，成為 VET 不容忽視的課題。

二、價值與啟示

OECD 最先以終身學習提出全民《學會學習》(Fredriksson & Hoskins, 2007)，激勵人民終身學習提升學習能力，促進社會穩定與經濟發展。學校教育扮演提供核心能力的角色，使個人具備進入勞動力市場的技能，並擁有終身學習的學習力，學習專業技能、適應與豐富化生活 (Fasih, 2008)。然而應用於職場的知識、技能的組合，科研實證困難且很少，甚至依然停留在表面的數字陳述 (OECD, 2011)。誠如 OECD 於 2007 至 2014 年提出之《為工作而學》與《超越學校的技能》倡議，其關注重點與價值意涵，探討如下：

(一)《為工作而學》關注銜接職場之核心職能價值

OECD 之《為工作而學》回顧，呼籲以核心職能對準職場初任工作的人才培育，強調借重核心職能，提升職場經驗與廠內、廠外的學習，深化專業能力而邁向高端專業能力，發展成功職涯之歷程，蘊含著終身學習的多元、正式、非正式之學習。OECD 倡議的這一價值，相較歐盟和澳洲之倡議建立國家資歷架構 (National Qualification Framework, NQF)，藉由資歷架構建立學歷與職場經歷的基準和認證，營造終身學習機制，鼓勵終身學習，以因應科技變遷對產業、職場需求人才的質變 (OECD, 2007)。相對地，OECD 之《為工作而學》於 2007-2010 年回顧了 17 個會員國的 VET 制度，針對成本效益、品質、政策支持與評鑑、經濟衰退對 VET 的影響及職涯輔導等，獲致以下之啟示 (OECD, 2010)：

1. VET 需要改進升級

證實各國重視高端人力培育的重要性，但 VET 機制的基礎建設，包括課程、實施的培訓內容、獲得職能的途徑和資歷之決策和建議，政策仍有努力空間。

2. VET 應提供適切的技能組合

提供銜接機制的學習力，包括普通學科能力或專業領域技能，前者是作為學生彈性調變、適應職涯變遷的能力，後者是順利轉銜職場，獲得初任工作、邁向

成功職涯的要件。

3. VET 需要教好

業師提供良好的技術與現場經驗，常缺乏教學技巧，而稱職且勝任的學校師資，常欠缺職場經驗或精熟不足。鼓勵靈活招聘和兼職教師，但教學方法，需要不斷提升與磨合。

4. VET 應在適切的場所實施

職場培訓具有為工作世界的人才準備，裨益招募和轉銜接軌職場的效益。然而有些技能較適合校園學習，諸如危險性任務、太特殊、狹隘技能。

5. 社會夥伴合作是促進計畫調變的要件。

藉學徒凸顯職場和計畫之徵兆與效益，建立業界社會夥伴，確保學校教學與職場培訓之連結。

（二）《超越學校的技能》關注培育高層次人才之進路價值

近幾年各國經濟復甦，掀起先進國家加速經濟發展，以解決產業停滯與社會問題。全球化經濟競爭，產業服務業化，除了專業技術的硬技能（hard skills），高層次能力的獲取，例如與人溝通、團隊合作等的軟實力（soft skills），將是下一波學習的關鍵。因此，美國《21 世紀的學習》（Partnership for the 21st Century Skills, 2010）與日本《社會人基礎力》（經濟產業省，2011），提出職涯發展，可繼續學習的職場核心能力。Na（2009）認為雇主將專業的技能與知識視為硬技能，是初任的基本條件，更希望擁有軟實力的工作者，在職場上發揮與他人工作、問題解決或自我促進的持續進步。換言之，軟實力是適應和積極的能力，個人需要不斷的學習，累積經驗，才能有效地處理職場與日常生活中的問題。

OECD（2013）回顧 VET，揭示知識經濟與技術發展的背景，學習的調變應關注高中後，朝向更高層次的資格（higher-level qualifications）與專業職業教育與訓練（professional education and training）的發展。相對而言，高中教育階段必須以《超越學校的技能》為理念，奠定學習基礎，作為進入職場學習（workplace learning）或進修的基本能力。

本研究從 OECD 關注 VET 的倡議，彙整如表 1。分析其目的：OECD 基於知識經濟與 ICT，產業掀起服務化製造與創新的競爭活動，倡議 VET 因應變遷，朝向高層次技術人力機制的新作為。分析其內涵，為聚焦職能的學習，進一步關注職場的繼續學習力。《為工作而學》針對職場能力的對準，提出資歷架構的挑

戰，其標準維繫於彼此信任與強調實現能力，是資格認證的過程，不容易聚焦（Wheelahan & Moodie, 2011）。因此，OECD 進一步提出《超越學校的技能》，建議 VET 規劃彈性、多元的進路機制，以因應職場與個人的不同需求，並強調職場學習的重要性，闡述做中學與資格認證的差異（OECD, 2014b）。

表 1 OECD 關注之意涵

	《為工作而學》	《超越學校的技能》
目的	對準職場能力	培育高層次技術人力
學習的內涵	有效的學習：職場核心能力	職場的學習力：強調普通能力和專業能力是培育高層次技術人力之基礎
人才培育策略	形塑職能，提供靈活、簡易的參與學習路徑	

參、先進國家的高層次技術人力培育

基於《超越學校的技能》的回顧報告，分別對美國（Kuczera & Field, 2013）、德國（Fazekas & Field, 2013）和英國（Musset & Field, 2013）之《超越學校的技能》回顧結果，針對優勢、挑戰和建議，提出如下之評論：

一、優勢與挑戰：教育體制完善，符合高層次技術人力培育進路，但銜接職場的職能、資訊與機制，有賴價值共識作為政策的支持

分析高層次技術人力培育機制的優勢，美國高中以上的教育水平整齊，且綜合高中與社區學院的發展成熟；英國以擴充教育學院（Further Education），且英國就業與技能委員會（The UK Commission for Employment and Skills），由企業、政府及民間社會代表所組成，有助於勞動市場資訊的提供；德國有技職學校（Fachschulen）已建立教育基礎，且社會普遍認同職業的地位，學徒制已建立良好的職場接軌。OECD 提出高層次技術人力培育的挑戰如表 2，顯示先進國家的高中基礎教育普及、中等學歷亦足，但朝向發展更高層級資格與更專業的職業教育與訓練，與銜接職場的基本能力仍有不足，或資歷架構的重疊與轉換方式複雜，因而模糊職能的價值。

二、建議與策略：VET 機制應具有彈性、互動、持續更新，須由國家通盤考量，建立職場資訊溝通平臺

從美國、德國與英國的因應高層次技術人力培育機制的策略如表 2，分析美國重視學習的輸入與輸出，透過學習評量、職涯評估與計畫管考，控管人才培育的質量；英國與德國均有資歷架構，但隨著技術進步與職場人力多元，學習與職場應用愈受關注，其架構的共識，有賴法規與政策的支持。另一方面，分析先進國家的高端人力培育策略，有關 VET 的技能認證與師資牽涉產業雇主，需求更多的彈性，必須由國家主導，以經濟發展建設與產業雇主的通盤考量，達促進職場接軌之效應。

綜合上述，OECD 基於《為工作而學》和《超越學校的技能》的 VET 政策回顧，提出 VET 進路機制的政策性建議（OECD, 2015）：

1. 課程的內涵：彈性與多元，以因應不同學習的方式、不同程度或吸引不同需要的學生。

2. VET 的質量：職場學習的有效，由產學合作，形成滾動式的發展系統；業師提供經驗與技術的互動，與學校教師成為夥伴關係，具有職場資訊互惠的價值。

3. VET 的評估：資格的價值有賴共識與維護；須先有職場必備的知識與技能，才能構成資格，非透過單一評量，涵蓋所有資格。

4. VET 的支持：建構產官學整合平臺，使職場資訊透明公開，支援學校教育與輔導內涵。

表 2 OECD 依回顧《超越學校的技能》結果對先進國家提出的挑戰、建議與策略

	美 國	英 國	德 國
挑戰	1. 學生的基本能力不足 2. 學生的教育選擇，不確定性高 3. 資金足，但風險相對地高	1. 關注後期中等教育之提升技能策略 2. 現行資歷架構資格的重疊且認證複雜 3. 開創有效、多樣的職場學習 4. 關注師資教學專業與實務經驗	1. 高等教育參與率低 2. 職業教育投資少 3. 師資的靈活度較弱 4. 資格的代表性不足

（續下頁）

表 2 OECD 依回顧《超越學校的技能》結果對先進國家提出的挑戰、建議與策略（續）

	美 國	英 國	德 國
建議	1. 加強基本能力評估 2. 強化職場學習與職涯指導 3. 關注質量保證的追蹤與認證	1. 加強國家主導技能發展策略 2. 充分授權，因地制宜的資歷架構修正 3. 職場訓練宜法規化 4. 師資培育之改革	1. 資歷的轉移 2. 外部激勵 3. 鼓勵業師 4. 標準更新、價值的證據

肆、技術型高中的人才培育

我國人才培育面臨全球化競爭與國內情勢的變化（監察院，2010，2013；教育部，2013），對高學歷化、失業、經濟競爭低落等問題的議論，雖然各立場均提出一針見血的策略，卻也凸顯產、官、學多頭馬車的現象，有著使力點上的茫然，以及人才培育持續失衡的議題出現。從 OECD《為工作而學》和《超越學校的技能》之意涵，建議學習者更高級別的資歷與專業教育與訓練固然重要，先進國家針對既有 VET 資源與願景的回應，除了關注技術型高中後的人才培育，也顯示 VET 的人才培育機制，聚焦產業多元人力需求，仰賴不同立場的價值共識，建立有效的管理組織與資訊平臺。因此，本文經過 OECD 的人才培育文件分析，論述我國技術高中人才培育之取徑：

一、我國人才培育的現況

（一）人才培育規劃趕不上變化

我國人才培育的優勢，即技職教育與經濟發展的相輔相成，能配合國家經濟趨勢，調整學制各階段的內涵（教育部，2014）。但過去行政院經濟建設委員會自 1965 年起，依據國家經濟建設，整合政府相關資源後研提出系列的「人力發展計畫」（行政院經濟建設委員會，2013）。首先，在「新世紀第二期人力發展計畫（2005-2008）」後，因應各部會人力發展規劃已成熟，即停止辦理，顯示職場人力培育與接軌，缺乏跨部會整合政策的主導。其次，在 2006 年提出「我國

2005-2015 年科技人力供需分析」，針對「挑戰 2008：國家發展重點計畫」，轉換為學門別分類，導出教育供給需求人數。但 2008 年金融海嘯後，近年來，高等教育錄取率攀升與技職教育「輕技術、重學術」的結果，導致人才供需失衡現象（張國保、徐明珠，2008）。監察院（2010）曾就技職教育水準與增強就業能力進行調查，認為技職校院的過度開放，且發展目標與普通大學愈趨相近，又有高職教育轉為升學取向，導致技職學生實作能力不足，技職教育水準因而有降低傾向。從吳惠林與王怡修（2006）探討技職體系學生多，何以同時面臨產業缺工與勞力過剩的問題？其原因可能是，技職體系人才培育未符廠商之需求，抑或是高等教育擴張，致使文憑稀釋。是以，人才培育政策，除了數量的增加之外，在質量的發展、勞動市場運用情況等議題上亦值得關注的。

（二）銜接產業人力之挑戰

我國的教育年數長，卻無法展現在其生產力上，這是值得深思的問題，而非一味地配合勞動市場之需求（推估）。比起第一波的農林漁牧業、第二波工業與服務生產業、第三波資訊產業，現已進入第四波的知識經濟時代，以腦力與創意為基礎，優質人力的培育，儼然成為經濟發展的關鍵課題（行政院經濟建設委員會，2010）。當前產業服務化，品質與顧客端需求為主要競爭，帶動工商產業朝向高附加價值的需求大增。教育部將於 107 年結合生產力 4.0 方案，推動技職再造計畫第三期，以「創意自造」的創新、創客（Maker）教育，落實技職教育「務實致用」之核心價值，推動新一波職場人才接軌（教育部電子報，2015）。然而我國產業結構，中小企業占全體企業家數的 97.64%，受僱者占總受僱人數的 72.40%（經濟部，2014）。雖然中小企業的結構與體質，因服務業已經逐漸轉變，但從 100 年普查總報告（行政院主計處，2015）中小企業為各產業主力，牽動就業人口，影響人才培育的人力出口（趙文衡，2003；經濟部，2014）。因此，政府應扶植、健全中小企業發展，主因中小企業難有職訓的規模，且我國中小企業經濟規模小，資源、人力不足，投入研發經費相對較少，其存活率一般低於大型企業（經濟部，2014；行政院主計處，2015），是穩定就業的隱憂。顯示我國人才培育的職場接軌議題，中小企業結構與職涯健全的議題是不容忽視的。

過去勞力密集的時代，單位行業的職能可順利接軌職涯，但技術密集與知識經濟的時代，需求品質與創新的經濟競爭，個人需要投資職涯的教育與訓練。當今產業服務化，加上我國中小企業結構的特性，多元與多變的人才需求，已是政

府、教育與個人的嚴峻的考驗。誠如英國教育部委託倫敦大學教育系艾倫·渥夫教授（Alison Wolf）進行職業教育政策評估，於 2011 年出版《職業教育的回顧：渥夫報告》（Review of Vocational Education: The Wolf Report），職業教育不能停留在勞動力市場的數字意義，建議提供實質的職場核心能力與進修管道，以適應職涯的需求（Wolf, 2011）。綜上所述，我國產業結構，屬於中小企業之特質，職場人才需求多元，不易聚焦。教育部於 2010 年提出技職教育再造方案與第二期（教育部，2013），透過更新教學設備、實務增能、開設產業專班等策略，縮短學用落差，並規劃第三期程再造方案，朝產業學院建置職場接軌機制（教育部電子報，2015），與 OECD 回應多元人才與技術變遷，倡議《超越學校的技能》之政策概念相符。回顧《為工作而學》和《超越學校的技能》以職場核心能力建立不同立場的共識基準，提供差異化課程，其彈性進路的學習取徑，實為我國中小企業產業結構，與高層次技術人力培育之參採。

二、技術型高中對高層次技術人力培育之取徑

聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）提出職業教育和訓練需要一個以人為中心的新發展模式（UNESCO, 2012）。VET 政策必須同時考量及時與職涯需求：一方面，技能形成必須對應個人和產業的迫切需要。政府的重要挑戰，是確保技能系統，可作為失業者的支持，並透過有效的培訓，恢復和可持續就業能力的增長；另一方面，技能政策必須著眼於未來，能依未來勞動力所需的技能應變（OECD, 2011）。誠如 OECD 的《超越學校的技能》已成為美國、德國與英國的戮力發展方向，本文從其高層次技術人力之願景工程，探討我國技術型高中教育之取徑：

（一）技術型高中以職場核心能力形塑高層次技術人力

因應經濟發展的改變，勞動力的特質也跟著改變。Casner-Lotto 與 Barrington（2006）分析職場雇主的觀點，基本知能（basic knowledge/skills）源自閱讀、語文、數學和科學之素養，仍然是新進者的必備要素。顯示基礎知識的不足，影響生活或工作上的問題解決能力。另一方面，職務因為知識經濟與 ICT 的進步，單一職能的工作需求下降。工作趨於複雜，重視職場上的個人特質發揮，諸如人際關係與問題解決的技巧，成為職場核心能力之一（Voogt & Pareja Roblin, 2012；OECD, 2013）。例如美國《21 世紀的學習》提出學習與創新技能，包括：批判

思考、溝通、合作、與創造力的技能，已成為個人與職場的技能；英國在關鍵技能支援計畫（Key Skills Support Programme），認為技能是教育關鍵階段 3、階段 4 和後 16 歲教育與訓練課程的改革焦點，終身學習品質改進署（Quality Improvement Agency, QIA）針對「關鍵技能支援計畫」提出四項提議，支持學校以滿足需求的技能（QIA, 2008），包括：1. 關鍵技能；2. 功能技能；3. 個人的學習思維技能；4. 生活技能。此與美國勞工部就業與訓練局（Employment and Training Administration, ETA）描述個人最基礎的能力，如人際關係的技能（interpersonal skills）、誠正（integrity）、專業精神（professionalism）、主動積極、可靠與可信（dependability and reliability）與學習意願（willingness to learn）（CareerOneStop, 2013）的層級與內涵相同，凸顯職場核心能力的重要性。

綜上所述，產業人力靈活調動和個人流動性之強化固然重要，建立人才培育的共同價值、遵循的依據成為關鍵工程，否則遑論實現產官學的整合，致使職場人才培育持續地對準失焦。誠如 OECD《超越學校的技能》、美國《21 世紀的學習》、日本《社會人基礎力》及英國《職業教育的回顧：渥夫報告》等，建議核心職能是滿足雇主期望新進人才之最基本需求，也是學校育才所需提供畢業學生的能力，助益學生得於順利就業，並據以藉實際工作經驗，發展、專研公司之專業能力，扮演稱職且成功的達人（許全守、李光耀，2013）。高層次技術人力培育之願景，雖與過去強調終身學習之能力元素，諸如個人學習態度與認知技能等，但學習內涵更強調靈活應用於職場之能力。因此，我國技術型高中教育之取徑。可就高層次技術人力特質，就專業理論與實習課程轉化，如專題製作的課程教學，藉由任務引發學生設立問題目標、發現、解決與體會，內化職場所需的個人特質。

（二）依中小企業的多元人力特質發展差異化課程

OECD（2011）界定後中等教育的 VET，對「技能」（skills）和「職能」（competence）的概念，為知識、特質和能力，使個人能成功於職場和執行一項活動或任務，無論是廣義或狹義，都是可以透過學習而塑造、延伸至職場、擴展到生（職）涯。但由於失業的畢業生和僱用單位同時存在，同時雇主較難察覺員工就業所需知識和技能（Barnett, 2011）。縱使有工作機會，初入職場的勞動力缺乏成功的技能（Casner-Lotto & Barrington, 2006）。2014 中小企業白皮書（經濟部，2014）顯示我國產業以中小企業為主，受僱者佔總受僱人數的 72.40%。以我國機械產業為例，機械產業製造廠商達 2 萬家以上，從業員工數占整體製造業

的 17.3%，有九成以上是員工人數 30 人以下的業者（陳志斌，2011）。再從經濟部（2015）機械關鍵職缺的需求調查，因應智慧製造及製造業服務化的趨勢，學歷為基本門檻，有關機械、製造、電控與品管等工程師，皆需求工作年資 1 年以上，且招募困難。針對技專校院課程，認為國內產業以中小企業為主，產業聚落人才需求因分工結構完整而重視專業之專精、多元與獨特的特質，技專校院的課程應朝向特定專精領域之發展方向，以符應產業導向之職能需求（許全守、陳順同，2009）。以 Norton 倡議的 DACUM（Development A Curriculum）發展課程的職能分析，其基本理念是：「再也沒有任何人能比得上成功於職場的當事者，更能清楚明確的說明自己的工作內容」（Norton, 1984，許全守、李隆盛、張良德，2011）。因此，為落實技術型高中朝向高層次技術人力培育，考量中小企業的多元人力特質，職能分析為規劃課程之前導工程。

綜上所述，我國產業結構以中小企業為主，從先進國家描述職能的術語，以技能為要素，職業為領域、範圍，可形塑如美國 ETA 職能模組（CareerOneStop, 2013），建立人才培育的共識基準，供不同產業技術與雇主需求篩選。技能是組成從事特定職業或職場工作資格的要素，存有濃厚職業能耐（vocational competency）或職場核心能力（competence）的意涵，為多元的專業能力和個人的人格特質、態度之綜效行為表現；為從事某項職業所必須具備的多種能力的組合（Hellriegel, Jackson, & Slocum, 2001）；而就業能力是指獲得工作與做好工作的能力（Harvey, Locke, & Morey, 2002）。雖然皆描述能力在職場上的表現，卻有不同職場需求的差異。故而，分析我國中小企業人力需求多元，須以職能接軌職場人才需求，應考量教育重能力之學習效益，以滿足產業重職能之經濟效益之不同。因此，我國技術型高中的人才培育之取徑，應關注職場核心能力之發展，藉由產官學的共識平臺機制，汲取有利學校特色發展之課程與教學的內涵。

伍、結論與建議

經由 OECD、歐盟對美、英、德和澳等關注學用落差和失業率之探討分析，體認經濟實力源自人才的素質，凸顯倡議 VET 對準職場，培育優質人才是一普遍認同的價值。當先進國家因科技變遷和網路資訊發達，造就了各行各業邁向高科技、多元與差異的競爭產業特質，核心職能成為 VET 課程發展之基礎，相對地，

建立社會夥伴與產業合作交流機制，成為政府釐訂接軌產業需求之政策、VET 機構經營和稱職師資培育，不容忽視的要件。

綜上所知，本文基於 OECD 對會員國之《為工作而學》和《超越學校的技能》回顧及有關文章的理念與價值，綜理如下之結論與建議。

一、結論

（一）核心職能成為 VET 機構培育技術人力之基礎

面對先進產業之中小企業和人力結構需求多元，技術型高中處於升學與就業兼顧，學生不利於基礎能力之特質，產業導向核心職能成為校本課程，有效幫助學生成功學習的關鍵，也是學校辦學獨領風騷，建立特色辦學之啟航工程和契機。技術型高中經由核心職能引導進入高等教育機構，培育先進科技之技術人力，或幫助學生準備轉銜職場，獲得初任工作之能力，藉便捷之繼續學習進路，以核心職能奠定基礎，達縮短學用落差和降低失業率之效。

（二）學習力為培育高層次及異質人才之要件

後期中等教育之 VET，應幫助學生完成若干普通學科和專業學科之學習，前者是作為學生彈性調變、適應職涯變遷的能力，後者是順利轉銜職場，獲得初任工作、邁向成功職涯的關鍵，但卻是一直停留在欠缺科研或實證之爭議層次。然而，因應科技變革，高端科技、異質之中小企業，需求人力取向多元且量少是一事實，後期中等教育之 VET，提供適切組合之普通學科和專業學科，厚植學生之學習力，成為 OECD 回顧報告的重要啟示。

（三）暢通、便捷參與 VET 機構之學習進路，成為厚植職場經濟實力之優先工程

因應全球化經濟競爭，衍生創新技術與服務業的職場，顯示職場能力需求多元與變遷快速，高層次技術人力為優質人才之取向，軟實力成為高端先進技術之核心內容與價值，已為先進國家關注經濟優勢的關鍵議題。從 OECD 隨著經濟與社會的時空變遷，呼籲內涵從鼓勵參與、有效對準到超越學校之便捷進路的學習，VET 已不能侷限於幫助學生取得一份職業，而是提供更多元的進路，鼓勵和滿足完成中等教育之青年和職場之成人，經由簡易、便捷的進路陸續地參與學習，整合職場之專業經驗，提升與形塑成功、稱職的高端優質技術人力，厚植國家經濟實力與國際競爭力。

（四）營造產業合作交流機制，以靈活反映產業訊息、彌補或提升多元專業師資之能量

因應全球產業朝高端、先進且異質的取向，既使先進國家之產業規模也走向中小企業擁有八成產業結構，VET 機構不僅隨時要反映產業需求的訊息，也須落實地將產業的高端、先進技術且異質的取向，透過諸如契約式、合作交流等方式，納為提升學生學習品質和教師教學知能的機制與管道，靈活運用產業場域之資源與招聘兼職師資，為企業和學生營造更能對準接軌的育才管道。

二、建議

（一）技術型高中宜以職場導向之核心職能發展育才課程

核心職能是對準職場需求，發展培育初任人才課程之基石，具鑑別效度之核心職能成為課程發展之首要工程。基此，既稱職（鑑別職業或工作的典範代表）且勝任（能在參與職能分析過程，描述讓與會成員了解的內容）的職能分析委員代表，成為鑑別核心職能之效度的根本。發展技術型高中群科之核心職能，端賴職場雇主和工作者代表的參與發展，相對地，研究者或主其事者須基於學術專業的倫理，嚴選足以代表該工作的參與者，透過職能分析發展核心職能，應關注群科之核心職能有別於個人或機關、公司之關鍵或核心職能、競爭力 and 核心價值。

（二）技術型高中宜對準群科之職場特質，為學生備妥職場之學習力

面對先進科技和產業變遷之衝擊，普通學科與專業學科之適切組合課程，成為培育優質技術人力不容忽視的基礎與價值。基於《超越學校的技能》建議機制的有效學習，人才培育依據群科和學生特質，發展屬於該群科職場的應備能力，有別於普通高中之學科能力，一般科目如英文，聚焦該產業英文之需求，提供餐飲觀光英文、機械群數學等，與職場實務有關或有益於繼續進修的學習，再透過教學與評量的啟發，深化學生產業學習需求之學習力，而非升學考試的能力。

（三）校本位課程為技術型高中實現適性揚才、營造辦學特色之根本

技術型高中課程因地區、資源與學生屬性差異，應落實學校本位課程規劃研究，形塑因地制宜的特色辦學。建議除了升學以外，藉由校本位課程規劃，依據地區資源、產業特性等，轉化雇主導向的職場核心能力課程，發展升學取向與就業取向之校本位課程。進一步的研究建議，透過職能分析，經由相對重要性的分析，形塑升學取向與就業取向的課程，凸顯職能的優先順序與職場關注的焦點，

藉以發揮校本位課程的特色。

（四）簡化職場人員參與 VET 的要件，以優化勞動人力品質

綜觀國內技職教育體系，具有直通的、普及的升學進路和空間，是否能營造順遂的職涯，由 OECD 之《超越學校的技能》回顧，對先進國家提出的挑戰、建議與策略，建構便捷的 VET 進路，成為培育優質、高層次人才呼籲的重點。技職體系之僵硬制度，緊緊被學制規範所綁住，不僅忽視職場經驗、欠缺肯定職場價值，即使有暢通的學制與制度，卻無法營造持續參與學習之機制，以因應經濟與技術發展，及多元職場能力需求。宜打破學制與制度之藩籬，建立簡易、便捷的進修管道及培訓機制，鼓勵雇主和勞動人力之措施，促進持續參與校園學習，提升勞動力品質、厚植勞動力之競爭實力。

參考文獻

- 行政院經濟建設委員會（2010）。**人才培育方案**。臺北市：作者。
- 行政院經濟建設委員會（2013）。**中長期人力發展計畫**。取自 <http://www.cepd.gov.tw/m1.aspx?sNo=0000454>
- 行政院主計處（2015）。**100 年普查總報告**。取自 <https://www.dgbas.gov.tw/public/Attachment/4610118557RLXRN7Z.pdf>
- 吳惠林、王怡修（2006）。**我國科技人力供需推估之研究**。臺北市：行政院經濟建設委員會。
- 教育部（2013）。**人才培育白皮書**。臺北市：作者。
- 教育部（2014）。**中華民國技術及職業教育簡介**。臺北市：作者。
- 教育部（2015）。**近年大專校院延修生人數**。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/deferred.xls
- 教育部電子報（2015，10 月 29 日）。**產學攜手放眼全球 - 技職再造巔峰**。教育部電子報。2015 年 11 月 2 日，取自：http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=689&topical_sn=899&page=2
- 陳志斌（2011）。**100 年度雲嘉南地區職業訓練供需資訊蒐集及評估調查計畫**。臺南市：行政院勞工委員會職業訓練局臺南職業訓練中心。
- 張國保、徐明珠（2008）。**我國人才培育政策之研究**。臺北市：行政院研究發展考核委員會。
- 監察院（2010）。**提升技職教育水準增強就業能力專案調查研究報告**。臺北市：作者。
- 監察院（2013）。**近年中等技職教育發展情形與未來定位之探討專案調查研究報告**。臺北市：作者。
- 經濟部（2014）。**中小企業白皮書**。臺北市：作者。
- 經濟部（2015）。**2015-2017 工具機暨零組件產業人才需求調查報告**。取自 http://itriexpress.blogspot.tw/2015/03/2015-2017_5.html
- 經濟產業省（2011）。**「社會人基礎力」**。取自 <http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>
- 趙文衡（2003）。**台灣崛起：從停滯到高飛的經濟躍升**。臺北市：御書房。

許全守、陳順同(2009)。**建構產業導向精密機械製造核心職能之研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(NSC98-2511-S003-027)。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育學系研究所。

許全守、李隆盛、張良德(2011)。**能源國家型科技人才培育政策導向計畫：能源科技高端人才所需核心能力分析—蝶勘約莫法和模糊得懷術的應用**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告(NSC99-3113-S-003-010-)。臺北市：國立臺灣師範大學工業教育學系研究所。

許全守、李光耀(2013年10月)。論文發表於臺北科技大學舉辦之論核心職能發展高職學校課程。「**2013 海峽兩岸技職(高等職業)教育學術研討會暨技職教育永續發展學術研討會**」，臺北市。

Barnett, D. R. (2011). Partnering industry and education for curricular enhancement: A response for greater educational achievement. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 5(2), 1-15.

Casner-Lotto, J., & Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/FINAL_REP

Career One Stop (2013). *Industry competency models*. Retrieved from <http://www.careeronestop.org/competencymodel/>

Dortch, C. (2014). *Career and technical education (CTE): A primer*. Washington, DC: Congressional Research Service.

Fredriksson, U., & Hoskins, B. (2007). The development of learning to learn in a European context. *Curriculum Journal*, 18(2), 127-134.

Fazekas, M., & Field, S. (2013a). *A skills beyond school review of Germany, OECD reviews of vocational education and training*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264202146-en>

Fasih, T. (2008). *Linking education policy to labor market outcomes*. Washington, DC: World Bank.

Gregg, P. (2001). The Impact of youth unemployment on adult unemployment in NCDS. *Economic Journal*, 111(475), 623-653.

- Gregg, P., & Tominey E. (2005). The wage scar from male youth unemployment. *Labour Economics*, 12(4), 487-509.
- Harvey, L., Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognizing diversity*. London, England: Universities UK.
- Hellriegel, D., Jackson, S. E., & Slocum, J. W. (2001). *Management: A competency-based approach*. Cincinnati, OH: South-Western College Publishing.
- International Labour Office (2012). *Global Employment Trends for Youth 2012*. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_180976.pdf
- Kuczera, M., & Field, S. (2013). *A skills beyond school review of the United States*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/ASkillsbeyondSchoolReviewoftheUnitedStates.pdf>.
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Mroz, T. A., & Savage, T. H. (2006). The long-term effects of youth unemployment. *Journal of Human Resources*, 41(2), 259-293.
- Musset, P., & Field, S. (2013). *A skills beyond school review of England, OECD reviews of vocational education and training*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203594-en>.
- Norton, R. E. (1984). *DACUM handbook*. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment at The Ohio State University.
- Na, Y. J. J. (2009). *Pre-employment skills development strategies in the OECD*. Retrieved from <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Labor-Market-DP/0923.pdf>
- OECD. (1996). *Lifelong learning for all*. Paris, France: Author.
- OECD. (2007). *Qualifications systems bridges to lifelong learning*. Paris, France: Author.
- OECD. (2009). *Learning for jobs: OECD policy review of vocational education and training. Initial report*. Paris, France: Author.
- OECD. (2010). *Synthesis report of the OECD reviews of vocational education and*

training. Paris, France: Author.

OECD. (2011). *Skills strategy towards an OECD skills strategy*. Paris, France: Author.

OECD. (2013). *Skills beyond school: The OECD policy review of postsecondary vocational education and training*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/47223977.pdf>

OECD. (2014a). *OECD's 2014 economic survey of the United States*. Retrieved from <http://www.oecd.org/eco/surveys/Overview-USA%20Eng.pdf>

OECD. (2014b). *Skills beyond school: Synthesis report*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>.

OECD. (2015). *OECD Reviews of vocational education and training: Key messages and country summaries*. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/OECD_VET_Key_Messages_and_Country_Summaries_2015.pdf

Partnership for the 21st Century Skills (2010). *21st century readiness for every student: A policymaker's guide*. Retrieved from http://www.p21.org/documents/policymakersguide_final.pdf

Quality Improvement Agency. (2008). *Skills for Life: the national strategy for improving adult literacy and numeracy skills*. Retrieved from http://sflip.excellencegateway.org.uk/pdf/RSG_FEC-Fin.pdf

Ram, A., & Leake, D. B. (1995). Learning, goals, and learning goals. In A. Ram & D. B. Leake (Eds.), *Goal-Driven Learning* (pp. 1-36). Cambridge, MA: MIT Press.

U.S. Congress Joint Economic Committee. (2010). *Understanding the economy unemployment among young workers*. Retrieved from http://www.jec.senate.gov/public/?a=Files.Serve&File_id=adaef80b-d1f3-479c-97e7-727f4c0d9ce6

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *Transforming technical and vocational education and training: Building skills for work and life*. Hamburg, Germany: Author.

Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gomori, M. (1991). *The Satir model: Family therapy and beyond*. Palo Alto, CA: Science and Behavior.

Spencer, L., & Spencer, M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Wheelahan, L., & Moodie, G. (2011). *Rethinking skills in vocational education and training: from competencies to capabilities*. Retrieved from http://www.bvet.nsw.gov.au/pdf/rethinking_skills.pdf
- Wolf, A. (2011). *Review of vocational education: The Wolf report*. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/wolf-report.pdf>

高中（職）擴大免試入學方案目標 達成情形意見調查研究

蘇德祥 教育部督學

摘 要

本研究採調查研究法，分析比較相關社群對多元入學不同升學管道達成目標的滿意度，發現擴大免試入學相對於其他入學管道，是最能達成方案多項方案目標的入學方式，並進一步分析不同社群對擴大免試入學之看法差異。本項調查由研究者設計問卷，採立意取樣，樣本共分成 4 大社群，包括全國高中職教職員、國中教職員、高中職一年級學生及高中職學生家長。研究者依據文獻分析，歸納 12 項實施目標，用以詢問受試者的看法，經過卡方及列聯分析後，發現 4 個社群對擴大免試入學比其他入學管道更能有效達成多項目標的看法相當一致。研究者進一步以 F 檢定分析不同區域之相關社群對目標達成的看法差異，發現各社群對目標達成的看法不因學校所處區域不同而有差異，也就是不同區域各社群對擴大免試入學達成多項目標的看法一致。最後本文對教育行政機關提出多項實施免試入學建議。

關鍵詞：多元入學、擴大免試入學、12 年國民基本教育



A Study of the Efficacy of Expanding Non-exam-based Admission to Senior Secondary and Vocational High Schools

Teh-Siang Su

Inspector, Ministry of Education, Republic of China

Abstract

In order to investigate the effectiveness of the Enlargement of Open Admission Program and trace the result after the launch of this program, the study employed the survey research approach by distributing questionnaires nationwide. This study was conducted with stratified random sampling and the samples were divided into 4 groups: educational employees in senior high schools, educational employees in junior high schools, parents of senior high school students, and senior high school freshmen. Twelve objectives embedded in the program were retrieved and developed as interview questions for test-takers and were afterwards analyzed by Chi-square test and contingency table analysis. The results indicated that 4 groups displayed consistent perceptions towards the enlargement of the program. The research was then continued to analyze the discrepancies among different groups and concluded with suggestions for educational administration.

Keywords: multi-track school admission system, the enlargement of open admission program , 12-year Basic Education



壹、前言

「高中及高職多元入學方案」（以下簡稱多元入學方案）的實施有其時代背景（蘇德祥，2002），而 2009 年公布推動的「擴大高中職及五專免試入學實施方案」（以下簡稱擴大免試入學）則是中等學校入學制度改革理念的實踐與落實。後者的形成在行政上有二個意義，其一是配合政府推動 12 年國民基本教育的規劃，期望透過免試入學的試辦，探索免試入學制度模型和實施的可行性；其次則是希望透過免試入學的辦理，明確保障偏遠地區和相對弱勢的國中畢業生適性升學的機會。但更可貴的是教育菁英反省意識的出現，也就是透過討論和論辯，確認以學生為本位的「升學制度」取代高一級學校選才的「招生制度」；以學生的適性輔導取代功利主義的升學競爭，這是所有參與入學制度改革的教育伙伴檢討多元入學制度實施後的智慧結晶。由於多元入學方案和擴大免試入學均已於 2013 年停止辦理，研究者為了解其實施成效，除已於 2 年前完成「高中職多元入學滿意度調查分析：不同社群及區域的觀點」（蘇德祥，2014）外，本文進一步針對擴大免試入學深入分析，探討其實施後達成哪些預定目標？相關社群對這些目標達成的認同與看法差異？與及偏遠和非偏遠地區相關社群對目標達成之看法是否有所不同？所以本文的目標如下：

1. 了解相關社群對擴大免試入學目標達成的看法；
2. 比較相關社群對擴大免試入學目標達成之看法差異情形；
3. 比較偏遠與非偏遠地區相關社群對擴大免試入學目標達成之看法差異。

貳、文獻探討和分析

教育部在 2008 年成立「升學制度改革審議委員會」，期望透過多元入學方案的檢討，達成改革多元入學制度，進而為推動 12 年國民教育做準備。所以擴大免試入學係多元入學方案的延伸，探討擴大免試入學方案目標，得溯及多元入學的政策理念，理解多元入學方案的實施與限制，並考量高級中等學校實況及主管機關的中長期發展規劃（行政院，1995,1996；教育部，1998,2001,2009；黃政傑、李隆盛、張明輝、游家政、李錫津、王受榮，1993；張鈿富，1998）。茲綜合分析如下：

一、重視學生本位的發展

多元入學政策的推動在實踐學生主體理想。所以多元入學方案的目標呈現重視學生主體與本位發展的特色，如：「紓解國民中學學生升學壓力」、「多元評量學生學習成就」、「學生適性發展」、「培養五育並重及均衡發展的國民」、「重視學生學習歷程」、「顧及學生之性向及興趣」、「激勵學生向學動機」、「發展學生社區意識」（教育部，1998）。

但是，臺灣解嚴之初，社會的多元價值和多元結構尚在起步階段，加上教育的保守特質和政治社會化功能的持續強化，所以多元入學以學生為主體的理想僅及於文本的呈現，並未引起社會各界的重視和討論。也就是在傳統社會下的教育體制，教育改革所高舉的「多元」僅及於入學管道的多樣，而非學生性向興趣的多元發展，也不是教師教學方式的多元實踐，更不是學校課程設計的多元價值。所以多元入學方案的實施未能在校園導引出繽紛的學習氛圍，以學生為主體的目標形同空泛的囃語，不但得不到學校師生及家長的支持，更引起各界對其不切實際的批評。教育改革理念無法在教育情境落實，是教育改革的倡議與社會現實脫節所致。

然而，大部分教育學術團體、相關社群及教育主關機關對多元入學的目標卻都具有高度的共識，實施過程雖然不斷的發生波折，但對以學生本位的理念和目標卻從未質疑和更動。事實上，教育部自 1989 年開始推動「發展與改進高級中學教育中程計畫」後，如「獎勵優秀國中畢業生升學當地高中實施計畫」等多項均衡高中教育發展計畫已同步展開，也就是有計畫的調整中等教育體質和發展學校特色，且對當時公私立高中產生正面成效（黃政傑等人，1993）。但是，因中程計畫和方案並未觸及城鄉發展與教育資源分配等核心問題，所以在學校制度和大環境未改變的情況下，多元入學方案仍舊維持傳統的考試選才功能，多數研究亦指出學生的升學壓力並未獲得有效的紓解（蘇德祥，2014）；若干教育學者亦指出以學生為主體的多元開展仍舊受到限制，其實踐與落實的追尋還是在原地踏步（溫明麗，2013；陳幼慧，2012）。

擴大免試入學的頒布再次強調制度改革應「以學生為主體，給予每位學生同等的關懷和尊重，提供適性及優質之教育機會」（教育部，2009）。彰顯學生主體的信念在入學制度改革中重複的被提出和強調，是否反應學生主動學習的動機和對教育改革的想法完全被忽略，相關社群不願意也不知道如何去理解？還是學

校教學的實施完全依據課程綱要與課本教材，不顧及並忽略學生的興趣、性向和個別差異？或者是偏鄉及弱勢學生的受教權完全的被忽視，必須以積極的方式喚起學校教職員和家長的重視？還是還有其他隱微且尚未發覺的因素？為甚麼強調學生主體會在此刻明確的被表達出來，而且就在今天？

二、保障弱勢學生的受教機會

教育部從 1983 年開始推動「延長以職業教育為主的國民教育」，該計畫之總目標為：依據國家建設及教育發展需要，傳授青年職業知能，並加強其職業道德及文化陶冶，以培育優秀之基層技術人力及現代化之健全國民（教育部，1984）。1993 年實施「發展與改進國中技藝教育方案—邁向十年國教目標」（教育部，1996）及 2006 年推動「產業特殊需求類科及體育班免試升學」等，都是以輔導具職業性向的國中學生就業或修讀技藝學程為主，並得以免試升學至職業學校就讀。

但是，一般入學制度改革則基於公平原則鮮少考慮弱勢學生的照顧，如 1990 年開始試辦的「試辦國中畢業生自願就學輔導方案」（教育部，1996；顏國樑，1997）及 2001 年修訂的「高中職多元入學方案」等。以後者為例，在方案目標訂定上強調「輔導高中職進行入學制度改革」、「輔導高中職辦理入學招生」、「鼓勵高中職發展學校特色」等（教育部，2001），但是卻忽略社會弱勢照顧的差別原則（difference principle）或分配正義（distributive justice）之考量，也就是對於偏遠地區學校之學生及弱勢學生之「教育機會」未給予應有的重視（Rawls，1971；楊榮政，2012；蘇德祥，2002）。因此，當擴大免試入學將偏鄉地區學生及弱勢學生的輔導列為方案目標時，它已考慮到偏鄉及弱勢學生的升學機會，並將其列為制度改革的重點。所以在方案之辦理原則明確規範「保障弱勢：主管教育行政機關應考量區域城鄉落差、文化不利及弱勢族群等因素，規範轄屬高中職及五專優先提供免試入學名額，保障偏鄉國中學生或弱勢學生升學權益。」（教育部，2009），自有其時代意義。

然而抽象的教育理念在現實的教育情境實踐需經適切的轉折，除需考量不同區域特殊的人文環境外，並應尊重學生學習過程之主體與客體的尊嚴和文化，所以它的成功奠基在相關社群觀念和看法落差的有效溝通，與及對目標認知與達成能有明確且適當的共識。惟有如此，才能匯聚各社群的智慧並完成改革。雖然擴

大免試入學為 12 年國民基本教育的先導型計畫之一，但是，卻無礙於其對處於社會邊緣的弱勢學生的關照，這是教育改革基本的信念和使命。所以當方案明揭「保障弱勢」原則時，已然將早期改革隱晦不明又不敢言說的主題重新掀開；而實施策略採「漸進彈性」原則時，亦讓相關社群能漸進適應免試入學時代的到來；至於「多元適性」原則的堅持，則期盼國中學生的多元能力能得到適當的發展。

在社會變遷及教育改革實施過程，弱勢學生之「教育機會」一直受到社會各界的關心，尤其學術界普遍關心弱勢學生入學機會及升學制度結構關係，並將其列為探討教育機會均等的研究內涵（楊滢，1994；姜添輝，2002）。擴大免試入學整合了各級教育行政機關對弱勢學生的輔導策略，讓不同地區弱勢學生的受教權能在積極性差別待遇（positive discrimination）原則下得到保障。所以，擴大免試入學考量並保障偏鄉及弱勢學生的升學機會，不但回應了社會各界對弱勢學生的關懷，也肯定了偏鄉地區學校教師對弱勢學生在教學與輔導上的付出。

三、採計在學各項學習表現

由於各界普遍認為採取單一指標的考試入學是最公平的制度，所以擴大免試入學的實施如要採計學生在學各項學習表現，就得面對家長和社會各界的質疑和挑戰。「採計在學成績」係以各學期段考和平常考的成績為主；而「參酌社區關聯、性向探索、學生志願或在學各項學習表現等若干項目」（教育部，2009），則是擴大免試入學的特色，所以擴大免試入學鼓勵學生多元表現，學校並配合實施多元評量。但是擴大免試入學正式辦理後，大部份學校還是依據國中學生在學成績作為學生免試入學超額比敘的依據。

教育部稍早試辦推動的產業特殊需求類科免試入學（教育部，2007），僅採計學生在學期間非學科的各項學習表現。試辦初期，各界都樂觀免試入學的實施，且各國中也鼓勵性向興趣明確的學生申請入學。一般而言，在免試入學名額充裕的情況下，學生登記後就可直接升學。但是，當接續辦理的擴大免試入學推動後，家長或家長團體更關心的是各地區的明星學校的入學機會，也就是當學生必須依據在學考試成績作為免試升學依據時，紛爭就開始漫延，這是短時間要克服卻又無法達成的任務。所以當「採計在學成績」和「採計學生在學各項學習表現」重疊時，意謂著免試升學還是以學生平常考試和段考的成績作為依據。也就是，當國中學生的在學成績成為升學的關鍵時，免試入學的擴大辦理必然受到質疑和

抗拒。是以各國中學科成績採計方式就要有全國性的統一標準和規定（教育部，2011），這已和擴大免試入學發展學生多元性向和興趣的本質相背離，除再度引發考試領導教學的效應外，亦預告擴大免試入學的終結。所以在相關社群對免試入學還在持續建立共識，在國中教學環境沒有改善的情況下快速的擴大實施，其結果就是停辦。

採計學生在學各項學習表現在教學現場和升學輔導上是可行的，但是主管機關應尊重學校的相關規定和教師的專業，因為擴大免試入學在各學區小規模試辦後已確定其可行。而且採計學生在學各項學習表現並不排除教師實施過程評量和總結性評量，它僅僅是免試升學的過渡。因此，制度改革需要智慧，更需要時間的醞釀，它必須和傳統觀念與社區意識冶為一爐，也就是入學制度改革除要正視現實社會的結構外，更應了解各地區的人文地理和歷史源流的發展背景。

四、改善國中學生的學習環境

臺灣自 1968 年實施九年國民義務教育後，國民中學學生的學習壓力一直是各界關心的課題。由於學生得面對升學或就業分流的瓶頸，與及就讀高中或高職的抉擇，加上教育主管機關在教師教學、學生分班和升學輔導之認知與相關社群有明顯的落差，以致於在各地區形成所謂的明星學校、能力分班及越區就學等問題，甚至發展成學生過度學習和教師教學窄化的現象。其結果，加強課業的學習成為國中生求學的重要目標；而協助學生進入明星學校就成為各地區國中辦學所追尋的理想。

這些國中教育的困境主要來自臺灣社會長期戒嚴所衍生的教育威權控制體制；社會結構急遽變遷所產生的傳統價值的迷惘；城鄉發展失衡所導致的教育資源錯亂；與及升學主義所造成的教學品質低落等。因此，當傳統的思想和文化所衍生的競爭意識深植民心，與及表象的公平觀念和行動尚牢固的掌控著社會的脈動時，統一的做法和制式的規格就成為變遷社會穩定的重要因素。所以在學校教學現場有制式的課程、制式的教材、制式的服儀規定，而這一切都發生在升學至上的界線之內。學生在特定的年齡被集體綁架在特定的空間，他們面對挫折只能複製權威或威權，而當他們無法承受失敗的打擊時，只好選擇放棄或退卻，甚至將自己禁閉在自己設計的窄小囚室裡。但社會各界及相關社群卻都習以為常。

因此，升學制度改革如果無法解決青少年的苦悶是沒有意義的。也就是當學

習活動無法成就學生的能力和性向時，免試升學是沒有必要實施的。所以如何有效改善國中學生的學習環境，也就是要建立一個適宜青少年發展的學習情境，更應該被優先考量。但是教育改革推動之後，學校制度、課程結構、行政組織、學習活動、校園文化及教師教學等都仍維持現況，以致於無法滿足青少年好奇求知的心靈，學生在狂飆的年齡還是無法找到自己的未來。是以入學制度改革不能寄望其能獨自創造理想的學習環境，入學制度改革仍需回歸教育的基本面，以協助學生多元適性發展，並建立一個以學生為主體的學習空間。而這個發展正預告一個新時代的來臨。

參、研究設計

一、研究方法

本研究採調查研究(survey research)。由作者編纂「高中職多元入學方案實施成效問卷」做為資料蒐集之工具，並透過國立臺灣師範大學心測中心之網路及各區高中職及五專協助蒐集樣本。學生樣本之取得，依分層隨機取樣選取全國計166所高中職、6所五專一年級學生，每校再隨機抽取三分之一的班級進行施測。至中等學校教職員及家長樣本則配合學校樣本，採隨機取樣方式選取(蘇德祥，2014)。問卷之預試和施測於擴大免試最後一屆(102學年度)學生入學高中職後3個月完成。

二、研究範圍與設計

(一) 研究區域

本研究為一全國性的調查研究，研究範圍包括臺灣本島及離島共6個直轄市、16個縣(市)，合計共22個行政區。

(二) 研究母群

依據教育部統計資料，102學年度共有全國高中職一年級學生283,608人，五專一年級學生18,462人；全國國中教職員59,043人(不含高中附設國中部)；公私立高中職教職員66,995人，(教育部2014)。至學生家長則為全國高中、高職學生之家長。

（三）研究設計

1. 本研究之問卷採網路問卷方式選填方式。問卷內容分 2 部分，第 1 部分旨在了解填答者對多元入學實施成效的滿意度；第 2 部分為多元入學不同招生管道達成目標之探討。本文為問卷第 2 部分之分析和結論探討。

2. 本文之樣本選取係採立意抽樣（purposive sampling）。由研究者根據受試者於第 1 部分「對多元入學實施成效的滿意度」第 22 題至第 33 題之回答中選取。也就是當受試者於其中之任一題答「非常滿意」或「滿意」後，問卷就會自動轉至第 2 部分「多元入學方案成效之相關招生管道」續答，詢問其達成「非常滿意」或「滿意」之招生管道來源（可複選）的看法。

3. 研究者綜合分析歷年教育部公布之多元入學方案、擴大免試入學及相關文獻資料後，確定 12 項實施目標，除為第 1 部分「對多元入學實施成效的滿意度」第 22 題至第 33 題之題項外，並作為第 2 部分之研究標的。

4. 本研究問卷之「信度摘要統計」、「問卷施測回收有效樣本統計」、「不同區域類別受試者之整體滿意度差異 t 檢定」、「不同社群別受試者之整體滿意度差異單因子變異數分析」、「不同社群別受試者之事後比較結果」等，如本研究前文「高中職多元入學滿意度調查分析：不同社群及區域的觀點」（蘇德祥，2014）。

肆、調查結果與分析

一、描述統計及分析

（一）總樣本數分配

統計本文相關社群（高中職教職員、國中教職員、家長與學生）的原始樣本數，各社群人數（百分比）分別為 1,073 人（8.1%）、1,186 人（8.9%）、1,573 人（11.8%）與 9,409 人（70.9%），以學生的人數最多，高中職教職員的人數最少。在填答者區域分配部分，非偏遠地區受試者計 11,832 人（89.4%），約占總人數的九成；偏遠地區的人數稍少，計 1,409 人（10.6%）。合計總人數為 13,241 人。

（二）立意抽樣樣本數分配

進一步統計相關社群及不同區域之填答者選填次數，並計算目標有效達成及

無效達成之次數及平均數。以第 8 項「保障弱勢學生的升學權益」選填次數最高（7,222 人次），第 6 項「降低國中學生升學壓力」最低（5,483 人次）；但如就「有效達成」與「無效達成」百分比（%）變項統計，則以第 7 項「提高偏鄉國中學生的升學機會」（61.8%）最高，第 8 項「保障弱勢學生的升學權益」次之（61.4%），第 11 項「維持高中職升學制度的公平性」最低（38.6%），第 5 項「促使資賦優異學生及技藝（能）優異學生獲得適性發展」次之（39.9%）（如表 1）。

表 1 相關社群、不同區域對擴大免試入學實施成效填答次數分配表

項次	高中職 教職員	國中 教職員	家長	學生	合計	區域別		擴大免試入學成效評估	
						非偏遠	偏遠	無效達成目 標樣本數 (百分比)	有效達成目 標樣本數 (百分比)
1	474	564	926	4,148	6112	5,369	743	3,129 (51.2)	2,983 (48.8)
2	545	601	925	4,605	6676	5,855	821	3,360 (50.3)	3,316 (49.7)
3	568	636	929	4,472	6605	5,831	774	3,482 (52.7)	3,123 (47.3)
4	580	705	965	4,872	7122	6,289	833	3,894 (54.7)	3,228 (45.3)
5	623	737	990	4,845	7195	6,373	822	4,326 (60.1)	2,869 (39.9)
6	367	444	807	3,865	5483	4,790	693	1,980 (36.1)	3,503 (63.9)
7	643	698	967	4,822	7130	6,271	859	2,721 (38.2)	4,409 (61.8)
8	628	694	930	4,970	7222	6,393	829	2,791 (38.6)	4,431 (61.4)
9	695	760	948	4,522	6925	6,088	837	2,866 (41.4)	4,059 (58.6)
10	501	631	864	3,998	5994	5,288	706	3,094 (51.6)	2,900 (48.4)
11	531	635	897	4,463	6526	5,762	764	4,007 (61.4)	2,519 (38.6)
12	581	689	941	4,813	7024	6,208	816	3,321 (47.3)	3,703 (52.7)

二、推論統計及分析

（一）相關社群對目標有效達成之卡方檢定（Pearson Chi-Square）

為了解相關社群對 12 項目標是否有效達成之看法差異情形，乃進行卡方檢定。依卡方檢定結果，除統計值（ χ^2 值）在第 6 項：「降低國中學生升學壓力」之看法無顯著差異（ $p=.063$ ）外（如表 2 及圖 1.），其餘 11 項目標之看法均有顯著差異（ $p<.05$ ）（如表 3,4,5 及圖 2.,3.,4. 之舉例，其他各題省略）。換句話說，不同社群對於擴大免試入學是否有效達成「激勵國中學生主動學習動機」等 11 項

目標之看法並不一致，需要進一步進行事後比較，以找出看法差異來源（如表 6）。至於第 6 項「降低國中學生升學壓力」之差異未達顯著。顯示不同社群對於擴大免試入學能有效降低國中學生升學壓力的看法具有一致性。

表 2 第 6 項卡方檢定數據表

卡方檢定			
	數值	自由度	漸進顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	7.299	3	.063
概似比	7.237	3	.065
線性對線性的關聯	1.996	1	.158
有效觀察值個數	5483		

Symmetric Measures		
	數值	Approx. Sig.
列相關係數	.036	.063
有效觀察值個數	5483	

表 3 第 7 項卡方檢定數據表

卡方檢定			
	數值	自由度	漸進顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	15.614**	3	.001
概似比	15.65	3	.001
線性對線性的關聯	4.600	1	.032
有效觀察值個數	7130		

Symmetric Measures		
	數值	Approx. Sig.
列相關係數	.047	.001
有效觀察值個數	7130	

** $p < .01$

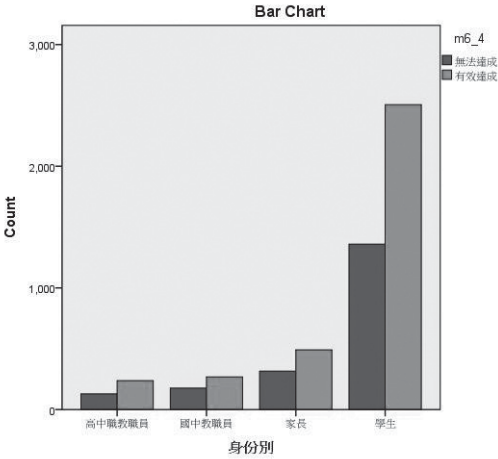


圖 1 第 6 項相關社群填答比較圖

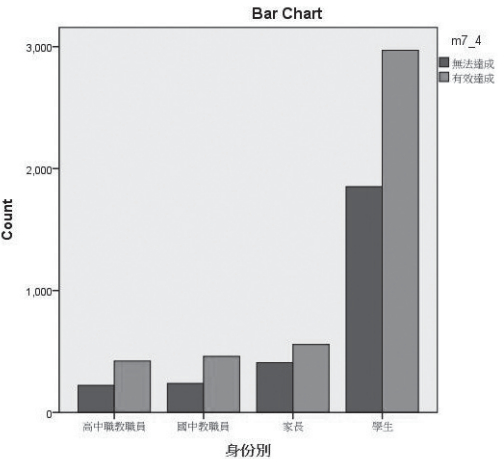


圖 2 第 7 項相關社群填答比較圖

表 4 第 8 項卡方檢定數據表

卡方檢定			
	數值	自由度	漸進顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	9.359*	3	.025
概似比	9.467	3	.024
線性對線性的關聯	5.040	1	.025
有效觀察值個數	7222		
Symmetric Measures			
	數值	Approx. Sig.	
列相關係數	.036	.025	
有效觀察值個數	7222		

* $p < .05$

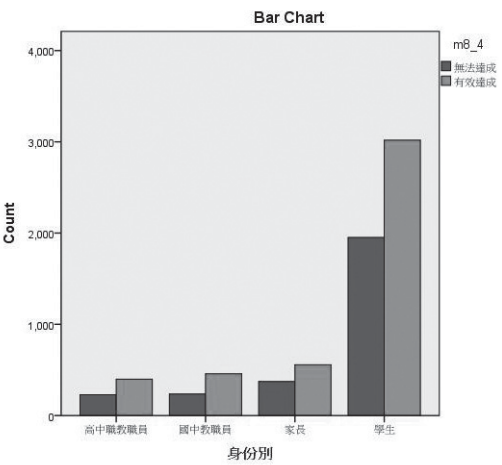


圖 3 第 8 項相關社群填答比較圖

表 5 第 9 項卡方檢定數據表

卡方檢定			
	數值	自由度	漸進顯著性 (雙尾)
Pearson 卡方	48.829***	3	.000
概似比	49.181	3	.000
線性對線性的關聯	16.687	1	.000
有效觀察值個數	6925		
Symmetric Measures			
	數值	Approx. Sig.	
列相關係數	0.084	.000	
有效觀察值個數	6925		

*** $p < .001$

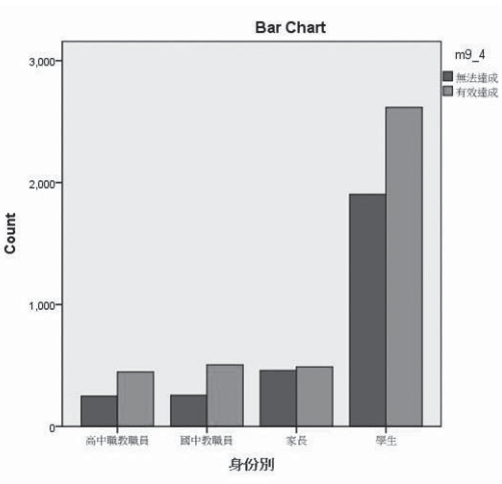


圖 4 第 9 項相關社群填答比較圖

表 6 相關社群對擴大免試入學目標是否有效達成之卡方統計表

項次	高中職教職員	國中教職員	家長	學生	χ^2 (3)	p
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)		
1	167 (35.2)	220 (39.0)	380 (41.0)	2216 (53.4)	114.393***	<.001
2	224 (41.1)	285 (47.4)	385 (41.6)	2422 (52.6)	56.953***	<.001
3	241 (42.4)	315 (49.5)	371 (39.9)	2196 (49.1)	32.734***	<.001
4	218 (37.6)	297 (42.1)	350 (36.3)	2363 (48.5)	68.697***	<.001
5	179 (28.7)	195 (26.5)	342 (34.5)	2153 (44.4)	141.396***	<.001
6	238 (64.9)	268 (60.4)	491 (60.8)	2506 (64.8)	7.299	.063
7	421 (65.5)	460 (65.9)	558 (57.7)	2970 (61.6)	15.614**	.001
8	399 (63.5)	458 (66.0)	556 (59.8)	3018 (60.7)	9.359*	.025
9	447 (64.3)	505 (66.4)	489 (51.6)	2618 (57.9)	48.829***	<.001
10	251 (50.1)	349 (55.3)	360 (41.7)	1940 (48.5)	28.350***	<.001
11	165 (31.1)	225 (35.4)	251 (28.0)	1878 (42.1)	80.844***	<.001
12	296 (50.9)	388 (56.3)	398 (42.3)	2621 (54.5)	51.152***	<.001

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

(二) 擴大免試入學目標達成之事後比較 (Post Hoc Tests)

為探討相關社群對「激勵國中學生主動學習動機」等 11 項目標達成的看法差異來源，乃進行組別間之事後比較，故採 Bonferroni 法逐題進行多重比較，以考驗不同社群對個別目標有效達成比率之差異。本文就全部 11 項目標調查結果，依序說明如下：（第 6 項的卡方考驗不顯著，便不再進行事後比較）

1. 學生認為擴大免試入學能有效達成「激勵國中學生主動學習動機」的比率為 53.4%，分別高於高中職教職員 35.2%、國中教職員 39.0% 及家長 41.0%，經事後比較，學生與其他社群之差異均達非常顯著。另一方面，其他各組間之看法差異均未達顯著（如表 7）。顯示學生對激勵主動學習動機成效之認同與各組之差距是有意義。學生社群對本項目標有效達成的看法，和家長與中等學校教師社群的看法形成強烈的對比，其對主動學習動機的看法值得各界重視。

表 7 「激勵國中學生主動學習動機」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.04	> .05
	家長	-.06	.228
	學生	-.18***	< .001
國中教職員	家長	-.02	> .05
	學生	-.14***	< .001
家長	學生	-.12***	< .001

*** $p < .001$

2. 學生認為擴大免試入學能有效達成「提高國中學生多元學習的興趣」的比率為 52.6%，分別高於高中職教職員 41.1%、國中教職員 47.4% 及家長 41.6%。經事後比較，學生與高中職教職員及家長之差異均達非常顯著。另一方面，其他各組間之看法差異均未達顯著（如表 8）。本題顯示學生對擴大免試入學達成多元學習興趣的看法和高中職教職員及家長有相當的差異，且其差異是有意義的。反應學生對新制度提高其主動學習的興趣之看法的獨立自主，並和前一題有相同的狀況，值得各界省思。

表 8 「提高國中學生多元學習的興趣」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.06	.192
	家長	-.01	> .05
	學生	-.11***	< .001
國中教職員	家長	.06	.157
	學生	-.05	.100
家長	學生	-.11***	< .001

*** $p < .001$

3. 國中教職員認為擴大免試入學能有效達成「促進國中學生學習成就朝多元評量發展」的比率為 49.5%，分別高於學生 49.1%、高中職教職員 42.4% 及家長 39.9%。經事後比較，發現學生與家長、國中教職員與家長之間的差異均達非常顯

著，而學生和高中職教職員間的差異達顯著。另一方面，其他各組間之看法差異均未達顯著（如表 9）。本題顯示家長對目標有效達成和國中教職員及學生的認知有相當大的不同，且其差異是有意義的。換句話說，家長似乎不那麼信任多元評量的實施。

表 9 「促進國中學生學習成就朝多元評量發展」之比較

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.07	.082
	家長	.02	> .05
	學生	-.07*	.016
國中教職員	家長	.10**	.001
	學生	.00	> .05
家長	學生	-.09***	< .001

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

4. 學生認為擴大免試入學能有效達成「導引國中學生選擇適合的高中或高職職業類科升學」的比率為 48.5%，分別高於國中教職員 42.1%、高中職教職員 37.6% 及家長 36.3%。經事後比較，學生與高中職教職員、家長之差異達非常顯著。學生和國中教職員之看法差異達顯著。另一方面，其他各組間之看法差異均未達顯著（如表 10）。本題顯示學生對目標達成的看法和其他社群之差異是有意義的，表示學生對制度改革能尊重學生選擇學校升學的作法相對肯定，學生社群想法值得各界深思。

表 10 「導引國中學生選擇適合的高中或高職職業類科升學」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.05	.612
	家長	.01	> .05
	學生	-.11***	< .001
國中教職員	家長	.06	.102
	學生	-.06**	.008
家長	學生	-.12***	< .001

** $p < .01$ *** $p < .001$

5. 學生認為擴大免試入學能有效達成「促使資賦優異學生及技藝（能）優異學生獲得適性發展」的比率為 44.4%，分別高於家長 34.5%、高中職教職員 28.7%、國中教職員 26.5%。經事後比較，發現學生和高中職教職員、國中教職員、家長的差異均達非常顯著；國中教職員和家長的看法差異亦達顯著水準。另一方面，其他各組間之看法均未達顯著（如表 11）。本題顯示學生對目標有效達成的認同比其他各組高，且其差異是有意義的。但中等學校教職員之反應相對保守，其原因值得進一步深究。

表 11 「促使資賦優異學生及技藝（能）優異學生獲得適性發展」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	.02	> .05
	家長	-.06	.114
	學生	-.16***	< .001
國中教職員	家長	-.08**	.004
	學生	-.18***	< .001
家長	學生	-.10***	< .001

** $p < .01$ *** $p < .001$

6. 國中教職員認為擴大免試入學能有效達成「提高偏鄉國中學生的升學機會」的比率為 65.9%，分別高於高中職教職員 65.5%、學生 61.6% 和家長 57.7%。經事後比較，高中職教職員與家長、國中教職員與家長之差異均達顯著水準。另一方面，其他各組間之看法差異均未達顯著（如表 12）。本題顯示各社群對目標有效達成之認同比例高，且各社群之看法具一致性。但家長的看法差異和中等學校教師的看法差異達顯著，顯示中等學校教師對偏鄉學生升學機會明顯改變的認知較家長深刻。

表 12 「提高偏鄉國中學生的升學機會」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	.00	> .05
	家長	.08*	.010
	學生	.04	.339
國中教職員	家長	.08**	.004
	學生	.04	.169
家長	學生	-.04	.137

* $p < .05$ ** $p < .01$

7. 國中教職員認為擴大免試入學能有效達成「保障弱勢學生的升學權益」的比例為 66.0%，分別高於高中職教職員 63.5%、學生 60.7% 及家長 59.8%。經事後比較，國中教職員和學生之差異達顯著水準。另一方面，其他各組間之看法差異均未達顯著（如表 13）。本題各組對目標有效達成之比例高，且各社群之看法具一致性。由於本題和前題的調查結果相似，同樣顯示教師社群比家長和學生社群更認同目標有效達成，亦就是制度改革的確對偏鄉和弱勢學生的升學權益有保障。

表 13 「保障弱勢學生的升學權益」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.02	> .05
	家長	.04	.813
	學生	.03	> .05
國中教職員	家長	.06	.066
	學生	.05*	.045
家長	學生	-.01	> .05

* $p < .05$

8. 國中教職員認為擴大免試入學能有效達成「增進國中學生就近升學的機會」的比率為 66.4%，分別高於高中職教職員 64.3%、學生 57.9% 及家長 51.6%。經事後比較，高中職教職員和家長；國中教職員和家長及學生之看法差異均達非常顯著；而高中職教職員與學生，家長與學生間之差異則達顯著水準。另一方面，僅高中職教職員與國中教職員之看法差異未達顯著（如表 14）。本題顯示家長社群和學生社群與中等學校教師的看法差異是有意義的。換句話說，教師社群對此目標有效達成的看法雖和前二題一樣肯定，但是家長及學生的反應就不如前二題積極，其差異來源可能是不同社群對就近升學定義和看法的不同所致。

表 14 「增進國中學生就近升學的機會」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.02	> .05
	家長	.13***	< .001
	學生	.06**	.008
國中教職員	家長	.15***	< .001
	學生	.09***	< .001
家長	學生	-.06**	.002

** $p < .01$ *** $p < .001$

9. 國中教職員認為擴大免試入學能有效達成「落實國中老師依據班級課表上課」的比率為 55.3%，分別高於高中職教職員 50.1%、學生 48.5% 和家長 41.7%。經事後比較，國中教職員與家長的看法差異達非常顯著；高中職教職員與家長、國中教職員與學生，與及家長與學生間之看法差異均達顯著。另一方面，其他各組間之看法均未達顯著（如表 15）。本題顯示家長對目標有效達成與學校教職員的看法有相當大的差異，學生和國中教職員、家長亦有不同，且其差異是有意義的。其差異可能是中等學校教師、學生和家長對教師依據班級課表上課之看法角度不同所致。但是，國中教職員和學生間的看法差異，是否顯示國中生對教師教學已經出現高度的不認同，若然，值得教育主管當局和學校重視。。

表 15 「落實國中老師依據班級課表上課」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.05	.486
	家長	.08*	.016
	學生	.02	> .05
國中教職員	家長	.14***	< .001
	學生	.07**	.009
家長	學生	-.07**	.002

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

10. 學生認為擴大免試入學能有效達成「維持高中職升學制度的公平性」的比率為 42.1%，分別高於國中教職員 35.4%、高中職教職員 31.1% 和家長 28.0%。經事後比較，發現高中職教職員與學生，家長與學生的看法均達非常顯著；而國中教職員與學生及國中教職員與家長之差異均達顯著水準。另一方面，其他各組間之看法均未達顯著（如表 16）。本題顯示學生對目標達成的看法相較其他社群特別突出，尤其和家長、高中職教職員的差異均達非常顯著，好像不同世代對制度公平性的認知和達成看法已出現相當大的歧異，值得進一步探究。

表 16 「維持高中職升學制度的公平性」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.04	.754
	家長	.03	> .05
	學生	-.11***	< .001
國中教職員	家長	.07*	.018
	學生	-.07**	.007
家長	學生	-.14***	< .001

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

11. 國中教職員認為擴大免試入學能有效達成「尊重家長及學生的教育選擇權」的比率為 56.3%，分別高於學生 54.5%、高中職教職員 50.9% 和家長 42.3%。經事後比較，國中教職員和家長；家長和學生間之差異均達非常顯著；高中職教職員和家長間的差異亦達顯著。另一方面，其他各組間之差異均未達顯著（如表 17）。本題顯示家長對目標有效達成的看法與其他社群看法不同，且其差異是有意義的。換句話說，家長對攸關自身和其子弟受教權益的認同相對低於其他社群，值得省思。

表 17 「尊重家長及學生的教育選擇權」比較表

身分別		Mean Difference	p
高中職教職員	國中教職員	-.05	.333
	家長	.09**	.006
	學生	-.04	.650
國中教職員	家長	.14***	< .001
	學生	.02	> .05
家長	學生	-.12***	< .001

** $p < .01$ *** $p < .001$

（三）不同區域別對擴大免試入學之差異檢定

由於多元入學及擴大免試入學對偏鄉及弱勢學生之教育機會有所影響，尤其後者之規劃特別關注偏鄉及弱勢學生之權益，所以研究者將受試者在問卷之基本資料欄所填「就讀學校」，依各直轄市、縣（市）教育局（處）當年度函送教育部所彙整之資料庫逐筆比對並轉換成「偏遠」與「非偏遠」二個變項，以探討受試者在「偏遠」與「非偏遠」變項間之差異。換句話說，本文要進一步分析前項結論是否因相關社群住在不同區域而有不一樣的看法。經考量後決定再進行 F 檢定，就全部 12 項目標逐題進行交互作用項檢定，發現不同社群別和區域別（含偏遠與非偏遠）之交互作用均未達顯著水準（如表 18）。也就是不同社群對目標有效達成之看法不因受試者所處學校之區域不同（含偏遠與非偏遠）而有差異。

表 18 不同區域別對目標有效達成之分析摘要表

項次	交互作用項	Mean Square	F	p
1	社群別 X 區域別	.096	.393	.758
2	社群別 X 區域別	.044	.179	.911
3	社群別 X 區域別	.237	.953	.414
4	社群別 X 區域別	.054	.221	.882
5	社群別 X 區域別	.366	1.560	.197
6	社群別 X 區域別	.041	.179	.911
7	社群別 X 區域別	.463	1.970	.116
8	社群別 X 區域別	.095	.403	.751
9	社群別 X 區域別	.021	.088	.967
10	社群別 X 區域別	.106	.425	.735
11	社群別 X 區域別	.071	.304	.822
12	社群別 X 區域別	.266	1.073	.359

伍、研究發現

經過上述的研究和分析，本文有如下的發現：

一、擴大免試入學相對於其他入學管道最能有效達成方案目標

經統計分析，登記分發入學被認為最有助於「維持高中職升學制度的公平性」，而甄選入學最有助於「促使資賦優異學生及技藝（能）優異學生獲得適性發展」。至於申請入學，高中職教職員認為能達成「尊重家長及學生的教育選擇權」；國中教職員與家長認為除了前述成效之外，還具達成「促進國中學生學習成就朝多元評量發展」與「導引國中學生選擇適合的高中及高職職業類科升學」目標；而學生則認為有助於「維持高中職升學制度的公平性」。但是，擴大免試入學則被各社群認為能同時有效達成多元入學方案多項目標，是最能滿足相關社群期望的招生入學管道。

二、擴大免試入學能達成「降低國中學生升學壓力」目標

教育學術界歷年來對入學制度改革的各項研究中，少有實證研究證明入學制度改革可以有效降低國中學生的升學壓力（簡茂發、呂俊甫，1997），惟本文的研究結論似乎是一個例外。比較 12 個目標之原始統計量發現，雖然相關社群受試者填答此題的「滿意」及「非常滿意」之比例最低（36.19%），但是，各相關社群在四項升學管道的選擇上，卻一致認同擴大免試入學可以有效達成「降低國中學生升學壓力」，且不因學校所處區域之不同而有差別，這個研究發現彌足珍貴，值得進一步探究。

三、擴大免試入學能保障偏鄉和弱勢學生的升學權益

就「提高偏鄉國中學生的升學機會」、「保障弱勢學生的升學機會」之調查結果發現，各社群均相當肯定偏鄉及弱勢學生在升學機會上獲得妥善的照顧，尤其統計數據顯示高中職及國中教職員又比家長及學生的比例高。因為中等學校教職員和國中學生關係密切，尤其對偏鄉、弱勢學生升學機會的改變感受最強烈，所以其反應和家長、學生有所落差是必然的。擴大免試入學能在提高偏鄉學生的升學機會，與保障弱勢學生的升學權益上同時獲得不同社群的高度肯定，證實了目標的可實踐性和差異化推動的可行性。

四、擴大免試入學能達成「增進國中學生就近升學的機會」的目標

比較相關社群對「增進國中學生就近升學的機會」目標達成的看法，一致認為擴大免試入學達成此項目標比例都超過五成。進一步分析發現，高中職教職員及國中教職員均顯著高於學生及家長，學生的看法又顯著高於家長。此現象呈現出學校教師的認同度比學生和家長高，而學生的看法相較於家長則較為正面。分析其原因，達成此成效應來自擴大免試入學多元模式的作法讓國中畢業生可以依據自己的興趣、性向及在校表現申請至學區內的高中職就學。

五、學生對擴大免試入學達成多項目標均持積極的態度

本研究有關學生主體之多項目標，如「激勵國中學生主動學習」、「提高國中學生多元學習興趣」、「促進國中學生學習成就朝多元評量發展」、「導引國

中學生選擇適合的高中及高職職業類科升學」、「促使資賦優異學生及技藝（能）優異學生獲得適性發展」，及「維持高中職升學制度的公平性」等，都獲得學生社群高度的肯定和認同，且大部份和家長及教師社群的差異達顯著水準以上，反應新世代對教育的認知和目標達成的看法已和家長與教師社群有相當大的歧異。

六、中等學校教職員對入學制度改革目標達成持積極正面的看法

教育社會學者雖然認為學校教師是資本社會與中產階級在學校體系內的代表（姜添輝，2002），但是，隨著教育專業的提升及自主意識的抬頭，學校教師的批判性和自主性亦逐年提高。雖然其對入學制度改革之內涵和精神，相對於家長與學生社群較為熟稔，但是要得到其認同亦不容易。但是本文研究發現中等學校教職員卻對擴大免試入學多項目標之有效達成予於肯定，殊屬不易。如：「提高偏鄉國中學生的升學機會」、「保障弱勢學生的升學機會」、「增進國中學生就近升學的機會」、「落實國中老師依據課表上課」、「尊重家長及學生的教育選擇權」，皆分別顯著高於家長及學生社群。所以當擴大免試入學在 102 學年度停止辦理，並以相對複雜的考試入學制度取代，教師社群的反應和反彈是可理解的。

陸、結論與建議

一、結論

從統計量的反應看出，相關社群對多元入學方案各入學管道達成不同目標的看法雖有差異，但擴大免試入學相對於其他升學管道則是被認為最有助於達成多數目標之招生管道。經進一步分析相關社群對擴大免試入學達成目標的看法，發現學生、中等學校教職員對其達成多項目標的看法比家長正面和積極，尤其國中教職員的反應又比高中職教職員的反應更佳，而不同社群對目標達成的看法不因所處區域別不同而有差異。前述發現已達成本文原設定之 3 項目標。

由於擴大免試入學的規劃和實施被賦予政策任務，所以理應同步改善國中學生的學習環境，縮短城鄉教育資源和發展落差，甚至發展以學生多元性向和能力的課程與教學。但是，這些制度性的調整和建構完全沒有實施，擴大免試入學乃成為一項兌現選舉承諾的工具，這是教育政策和制度工具化的案例。所以國中教

育還是受困於地方政府的財政與各項管制，並未獲得改善，它被鑲嵌在教育資源分配懸殊和僵化的教育體制中；而青少年學生的多元學習還是受制於大考小考不斷的校園文化與各項排序和校規，讓他們無法展現個人的才華和特質。

雖然各社群認為擴大免試入學最能保障偏鄉國中學生及弱勢學生的升學機會，證明了 John, R. 所倡導的「差別原則」可透過擴大免試入學的實施得到實踐。但是，我們更關心的事是學生對目標的看法和家長及教師社群的差異，學生顯然不受即存意識所支配，但是，他們的未來卻受到升學制度改變所影響。換句話說，新時代青少年需要被尊重的獨白，家長及教師社群沒有不給予關心的理由。接收到青少年理性萌發的幽微訊息是本研究最大的收穫，而適當的解讀和傳遞青少年的看法則是本文的期望。

二、建議

免試入學是構成友善學習環境的一部分，但是它的成功顯然要奠定在理想的學習環境之上，所以本文從研究發現，就改善國中學習環境對政府相關單位提出下列建議：

（一）規劃並試辦國中技（藝）能學程

現行國民中學所辦理之技藝班，已經無法滿足性向興趣已明確之學生的學習，所以在國中教育階段增設技（藝）能課程，以普及並加深生活科技和技（藝）能學習是可行的方式。惟為讓興趣和性向明確的學生可獲得加深加廣的學習機會，可在部分縣市試辦高職課程往下延伸，讓高職部分類科招收 12-15 歲的國中生就讀，輔導部分國中轉型為技藝國中或高職附設國中部，或輔導及協助部分國中設立技（藝）能學程供學生選修，讓學生有系統的修習。換句話說，生涯發展試探課程可以提早自 12 歲起開始提供，並與免試升學相整合。

（二）建立青少年生涯發展輔導體制

中等學校學生的性向、興趣發展，隨著時代的進步和發展有逐漸提前的跡象，包括青少年的生理發展和成熟都有明顯的變化。配合試探課程的提早實施和技（藝）能教育的擴充，學生從小學高年級至高中職都須給予必要的協助和輔導。所以可規劃在設有心理相關系所的師資培育大學設立輔導學程，鼓勵現職合格專任老師修習第二專長，轉任他校或在現職學校擔任生涯輔導教師，以期從小學到中學建立起一個體系完整又健全的學生生涯發展輔導體制。至學生分流試探和轉

銜進階修習，或取得各類證照亦得為免試升學之依據。

（三）發展並建立學生本位課程

12 年國民基本教育之國中課程總綱和各學科課程綱要修訂，應考量以學生為主體，以發展新世代主動和多元學習能力，取代傳統的被動的學習型態，也就是將吃大鍋菜的課程規劃開放學生得以自助餐或套餐的模式修習課程，並和多元評量及生涯發展相銜接。為滿足學生學習興趣及引起學習動機，可增加學校本位課程設計的比例和彈性，而學生修習年級（限）亦可彈性區劃。透過課程選修和學力鑑定達成課程跳級或免修，除可節省青少年寶貴的修業時間外，並為免試升學的依據。惟新課程亦可先以實驗方式試行，相關法令亦應同時配合修訂。

（四）調整中等學校教育資源配置

中等學校教育資源之有效運用和充實，其前提是各界應正視青少年是人生發展的關鍵期，所以各級政府與社會各界應正視數十年來忽視國中教育的結果。所以教育主管機關應儘速調整教育資源配置，縮短國中教育資源分配之城鄉落差，並且提出系統改善學生學習環境的做法和策略。現有之國中教育資源，包括各科專任教師、各領域設施設備和教學空間等，應質量兼顧，讓教育資源及應用發揮最高效率。在地方政府和學校共同努力的前提下，國中教師的教學及學生的學習應可獲得大幅度的改善。

（五）免試入學應審慎規劃辦理

擴大免試入學已經證明可以採個別學校辦理的升學模式施行；亦得以生活圈內數所高中職聯合辦理的方式推動；或以現行招生區為範圍，由各高中職將部分名額分配給學區各國中（含偏遠離島地區的國中），直接由國中推薦學生保送升學。多元化的免試方式和漸進策略在不同學區的可實踐性已經得到證實。但是教育部未來要全面推動免試入學，仍舊要在尊重各地區的教育生態和人文環境的前提下，靈活調整各項配套措施，審慎規劃，漸進推動，則政策成功才可期待。

（六）加強免試入學政策的溝通

從本文研究結論得知，相關社群對擴大免試入學達成目標的看法仍有歧異，其中家長社群之看法相對於其他社群顯然較為保守，反應出一般民眾對升學制度變革的疑慮。雖然實施免試入學已是新政府既定的教育政策，但是未來各地區所要採取的模式尚不明確，各地區的民眾對免試入學之政策內涵更毫不知悉，甚至於地方教育主管機關亦不知其所以然。所以新政府宜儘速通盤規劃和進行溝通，

面對各界詳細說明政策的內涵及實施的必要性。惟有如此，才可望讓相關社群了解學生分流發展和多元學習的時代意義，並支持免試入學政策的實施。

感謝：本文能夠登載，首先要感謝二位匿名審稿教授所提供的寶貴意見，由於他們的高見，讓筆者有動力一再的修正內文和調整表達方式。當然，擴大免試入學的規劃、宣傳、推動過程，所有參與討論貢獻智慧的教授及學校教師同工，與及問卷研擬、實施、分析過程，所有被諮詢參與討論或提供寶貴意見的教育界好友，都直接間接對本文的完成給予必要的幫助。本研究如果以個人的力量是無法達成的，所以要感謝師大心測中心宋曜廷教授在各項技術上的支援，讓這個全國性的大型問卷的施測和彙整能順利完成，尤其在統計分析上特別要感謝國家教育研究院謝佩蓉助理研究員的大力協助，如果沒有她的幫忙，根本無法發現相關社群間竟然會有這種結構性的差異，包括年輕學生真切的看法都被挖掘出來了，但是，還需要更深入的分析 and 思考。擴大免試入學方案已經成為臺灣教育史的一部分，未來如果能進一步以歷史社會學（Historical Sociology）的視角深入解析相關社群間的結構差異及其變化所彰顯的歷史意義及社會意涵，則本文的生成才有其特殊的價值。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1995）。**行政院教育改革審議委員會第一期諮議報告書**。臺北市：作者。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：作者。
- 姜添輝（2002）。**資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析**。臺北市：高等教育。
- 張鈿富（1998）。**台灣地區高級中等學校發展指標之研究總結報告**。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所。
- 教育部（1984）。**第五次中華民國教育年鑑**。臺北市：作者。
- 教育部（1996）。**第六次中華民國教育年鑑**。臺北市：作者。
- 教育部（1998）。**高級中學多元入學實施方案**。臺北市：作者。
- 教育部（2001）。**高中及高職多元入學方案**。臺北市：作者。
- 教育部（2007）。**產業特殊需求類科與特殊地區高級中等學校免試入學及獎補助作業要點**。臺北市：作者。
- 教育部（2009）。**擴大高中職及五專免試入學實施方案**。臺北市：作者。
- 教育部（2010）。**推動 100 學年度擴大高中職及五專免試入學注意事項**。臺北市：作者。
- 教育部（2014）。**中華民國 103 年教育統計**。臺北市：作者。
- 楊瑩（1995）。**教育機會均等——教育社會學的探究**。臺北市：師大師苑。
- 黃政傑、李隆盛、張明輝、游家政、李錫津、王受榮（1993）。**「發展與改進高級中學中程計畫實施成效」評鑑報告**。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究中心。教育部中等教育司委託專案報告。
- 陳榮政（2012）。論教育政策學之建立：以教育公平政策意涵之分析為例。**教育政策論壇**，15（1），1-24。
- 陳幼慧（2012）。「主體性」（Subjectivity）與「現代性」（Modernity）：黑格爾與哈伯瑪斯之「現代性論述」。**哲學與文化**，39（12），125-145。
- 溫明麗（2013）。後現代教育哲學對教育學的啟示。載於湯志民（主編），**後現代教育與發展**（頁 99-124）。臺北市：高等教育。
- 蘇德祥（2002）。**高中多元入學決策過程之研究**。（未出版之碩士論文）。國立

臺灣大學國家發展研究所，臺北市。

蘇德祥（2014）。高中職多元入學滿意度調查分析：不同社群的觀點。教育研究月刊，245，57-74。

顏國樑（1997）。教育政策執行及其相關因素之研究：理論建構與應用分析（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。

簡茂發、呂俊甫（1997）。國中畢業生自願就學輔導方案效果評估小期末研究報告。臺北市：作者。教育部委託專案報告

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

日本九年一貫型「義務教育學校」的 設立與爭議：學制變革觀點

林雍智 臺北市立大學教育行政與評鑑研究所助理

摘 要

教育制度係為在教育組織或作用上，受社會所公認之系統。其中，學制、學期制度與教育行政制度更被認為是構成整體教育系統之基礎架構制度。由於制度本身的不易變動特質，因此牽涉到制度變革的教改方案，往往會引發議論，成為要使改革成功必須突破的關鍵。本文主旨，即在於就學制變革之觀點，援引日本合併現行中小學，自 2016 年開始實施的九年一貫式之「義務教育學校」制度案例進行論述。本文以分析日本相關文獻，對義務教育學校之定義、導入背景、制度內涵進行探究，再經由闡述當前試辦狀況與三種實際上之實施型態，以學制變革之觀點探究並分析其引發之爭議與課題焦點。最後在研究結論上，本文提出探究學制變革、整合師資培育制度、驅動學校革新方向與確認學制變革空間之四項啟示，期能作為我國學制改革研議上的參照。

關鍵詞：日本教育、九年一貫、義務教育學校、學制、學校整併



Exploring the Organization and Debates of the “Grade 1-9 Integrated” Type “Compulsory Education Schools” in Japan: Perspectives of the School System Change

Yung-Chih Lin

Administrative Officer, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, University of
Taipei

Abstract

The education institution is a recognized system by the society as its functions on educational organization or action. Among them, school system, semester system, and the system of educational administration have been considered to constitute the infrastructure of the system as fundamental frames. Since the nature of the system itself is not easy to change, educational reform projects that involve system change were often leading to debates and became the key to successful reform. Therefore, by the method of literature review, the purpose of this article is based on the viewpoint of the possibility of changing school systems, citing the Japan “Grade 1-9 integrated type” compulsory education school case implemented by law since 2016. This article starts with the analysis of debated issues and focused subjects by exploring its definitions, implement background, institutional connotations, and ends with the discussion of possibilities of changing school system by describing the current condition and three patterns of grade 1-9 integrated schools. Finally, based on these discussed above issues, this article proposes four key revelations as a reference for Taiwan authorities to deliberate on the reform of the school system.

Keywords: Japan education, grade 1-9 integrated, compulsory education school, school system, school consolidation



壹、前言

「教育制度」係為在教育相關的組織或作用上，受社會所公認之系統。依照制度之創設、確立及擴充等原理，近代以來所發展出的學制、學期制度與教育行政制度等教育制度，被認為是構成整體教育系統的基礎架構（林雍智，2015；文部省，1992）。一個國家要推展教育，首先必須制定符合其歷史、文化、政經與社會發展的系統性學制，其次設定區分學年的學期，再建構推行各項教育政策的教育行政組織，以滿足國家及國民在基本受教權與教育過程中之需求。這三項制度的制定，會因各國本身的背景狀況而異，也需與他國系統對照，以求與國際接軌。然而，由於制度本身帶有不變的特質，且會隨著社會發展成為國民的日常生活慣行，因此若教育改革需涉及制度之調整，則改革過程中經常會引發持積極改革意見者、以及主張尊重現行制度者間的熱議，能否變革制度，也就變成為改革者為使改革成功所必須突破的關鍵。

以學制（school system）為例，我國現行學制乃是沿用 1922 年制定的壬戌學制而來，該學制雖是仿效美國 6-3-3 學制之精神與參考當時社會情勢所制定出的產物，但我國迄今除推行九年國教（1968）、十二年基本國教（2014）以及因為時代所需，在中等教育（國中、高中）階段推動完全中學與綜合中學方式、擴大高中學生選擇學校就讀的機會外，其主軸皆朝符合 6-3-3 制度之單軌制精神發展迄今（吳清山，2013）。因而對我國而言，在各項教改方案中，學制之變革是我國我國較少嘗試與挑戰的部分，特別是學制之中的各教育階段的修業年限，迄今仍保持 6-3-3 制度，並未進行調整。

與我國教育發展相較，在第二次世界大戰後亦仿照美國 6-3-3 學制，進行新式教育改造的日本，由於戰後的社會發展以經濟復甦為優先，因此該階段的教育發展，採行安定與保守的態度，此一現象要至 1984 年成立「臨時教育審議會」展開教育改革才被打破（播本秀史，2016；Schoppa, 2007）。當教改進入九〇年代後，日本在政治經濟的急速變化下，一轉原有的教育理念，開始導入在西方國家倡行之新自由主義（neo-liberalism）式思維，朝向績效目標導向、學力導向的方向進行教改（林雍智，2014；Jones, 2011）。此時提出或試行的許多教改方案，開始挑戰了二次戰後以來定型的教育體系，這些企圖透過改變教育架構，以達成自由主義教育目標的變革，打破了教育制度長期以來的穩定性，在學制的改革上也出現了

統整國、高中成為『中等教育學校』（完全中學）（1998年），以及甫通過立法、於2016年正式實施之「九年一貫型『義務教育學校』」兩種日本近期主要的改革案例（小林美津江，2015）。

目前，我國與日本皆受到少子女化、人口社會流動與地方財政惡化等問題的衝擊，導致學校整併與教育的機會均等與公平等問題成為亟需解決的重要教育課題。在此背景下，日本所進行的「義務教育學校」改革方案，被認為除可透過中小學階段的縱向連貫與九年課程的彈性調配，達成統整學生學習之目標外（今井裕一，2015），更可做為「學校持續整併後所存留之社區教育據點」的解決方案（葉養正明，2015），其改革因而受到支持。但九年一貫式的學校制度設計，同時也引發對既有學校組織運作、學生統整銜接與教師意識如何搭配等諸項疑慮。由於該型態學校設立後所造成的學制變革，對基礎教育、義務教育的未來影響十分深遠，是故，本文之目的在於就學制變革之觀點，藉由探究日本「義務教育學校」制度之設立與相關爭議分析學制變革之可能性，提供我國作為未來因應教育發展所需，擬對學制進行變革時之參考。在撰文上，本文以文件分析方式，先自日本相關法規與政府文件文獻中整理並探究「義務教育學校」制度改革之定義與內涵，接著再經由整理歸納相關文獻與研究結果，分析該制度遭致的各項爭議焦點並藉以探討學制改革之可能性，最後再根據上述分析提出啟示，供做教育制度興革上之參考。

綜上所述，本文之目的有四，茲分述如下。

- 一、探究日本「義務教育學校」之定義、改革背景與制度內涵。
- 二、釐清日本現行小中一貫試辦學校的現況與實施型態。
- 三、分析實施九年一貫型義務教育學校的爭議與問題。
- 四、以學制變革觀點提出對我國教育之啟示。

貳、九年一貫型義務教育學校之設立

通稱為「小中一貫校」的九年一貫型義務教育學校（compulsory education school），為日本整合國小與國中階段學校所創設的學校種類，亦屬於《學校教育法》所定義之正規學校。此一學制上之變革，使日本義務教育階段之學校在既有的小學與中學外，增加了「義務教育學校」學校種類。茲概述日本義務教育學校

的相關概念、內涵與實施型態。

一、義務教育學校的相關概念

（一）義務教育學校的定位與法源

日本的義務教育學校在定位上，係屬於文部科學省依《學校教育法》第一條之規定所管轄的正規學校¹。其係為了推動義務教育階段之學校制度的多樣化及彈性化，以及實施自國小到國中階段的九年一貫教育而創設的制度。

義務教育學校之法制化進程源起於「教育再生實行會議」於2014年7月所提出之第5次提案（2014）與「中央教育審議會」於同年12月提出的答詢書（中央教育審議會，2014）²，其法規依據則來自於《學校教育法》與《義務教育學校教職員編制相關法律》、《義務教育費國庫分擔法》、《教育職員免許法》等47部相關法規之修訂。本次修法係在系列法規中，以新增章節、併列於原條文或準用現行規定等方式進行修訂。相關法案經教育再生實行會議之提議、在通過中央教育審議會與國會審議後，於2015年6月24日公布，並決議自2016年4月1日起正式實施（文部科學省，2015a，2015c）³。

本次的法規修訂，在日本原有的八種類學校：小學校、中學校、高等學校、中等教育學校、特別支援學校（特殊學校）、大學與高等專門學校外，增設了「義務教育學校」校種，此為日本繼1998年推動合併國中與高中、成立完全中學型態之「中等教育學校」後，再一次針對學制內涵進行的調整。

（二）學制改革的背景

日本進行學制改革，新增九年一貫型態之「義務教育學校」的主要背景因素，可歸納為社會變遷需求上、教育上以及政治上三種考量。在社會變遷上，由於近來日本社會的少子女化與總人口數的減少趨勢，導致學校、家庭、社區的社會性教育功能降低，也連帶產生學校整併的需求。因此，本項主要考量，乃在於透過成立九年一貫型學校以因應人口減少與學生數降低的問題，以推動符合學習連貫性及最適學校教育規模的學校整併。

¹ 《學校教育法》第一條所規範的學校，為學制上受文部科學省管轄的學校，通稱為「一條校」。此規範不包含由其他部會所成立的教育訓練學校。

² 教育再生實行會議是由現任安倍政府的第二次內閣所成立的教育改革組織，定位屬於總理的私人諮詢機關，但其意見對政府推動教育改革有所影響；中央教育審議會是屬於文部科學省下屬的合議制組織，其任務為對教育政策進行審議。

³ 平成27（2015）年法律第46號。

教育上需求之主因，則為因應兒童身心發展的提早與減低國小升國中階段所產生的「中一落差(gap)」兩項問題。所謂的「中一落差」係指兒童在升國中時，由於學校文化與教師的課程教學模式之差異，所產生在受教與生活上的不適應現象(遠藤宏美，2010)。文部科學省(2014a)經由調查也發現到包含受到霸凌、拒學或暴力行為加害等問題的增加率，皆以小6至國1間為最高。因此，日本希望藉由調整現有的6-3制、引進九年一貫型態之學校來因應兒童身心發展的提早並減低中一落差的問題(今井裕一，2015)⁴。

在政治上，由於日本所實施的新自由主義教育改革，包含設立義務教育學校、以及研議高中階段成立5年制職業準備學校等學制改革在內，都是以政治力主導的、帶有透過相互競爭產出成效，以進行人才培育色彩的改革方案。因此這種將學制往多軌化方向推進的改革，亦是一種為實現政治目的之作為(山本由美，2015a)；其次，在地方層級，統整中小學進行小中一貫教育、設立九年一貫型學校等也被視為首長推動獨特教改政策，以展現其教育主張的象徵(西川信廣，2014)。

(三) 義務教育學校的目的與目標

有關義務教育學校之目的，依《學校教育法》第49條各項所示之內容，定義為「對應兒童的身心發展，以做為義務教育所提供之普通教育方式，自基礎知能起一貫實施教育」。亦即，其在實施義務教育之點上，與原有國中小所要實現的教育目的相同。其次，義務教育學校的教育目標，則是依照其前、後期階段別之區分，對應既有義務教育階段的國小教育及國中教育所應達成的各項目標，包含：1. 培育校內外的自主學習態度、規範意識與公正的判斷力等；2. 促進自然體驗活動、寄與尊重生命、自然與環保之態度；3. 正確理解歷史、尊重傳統文化與愛國愛鄉土之態度；4. 理解並培養生活所需要的技能；5. 理解生活所需之國語能力；6. 正確理解與處理生活所需之數量關係；7. 透過觀察或實驗，理解科學；8. 培養健康的習慣、並透過運動養成體力，調合身心發展；9. 理解並培養可豐富生活之音樂、美術與文藝技能；與10. 培養職業的基礎知識，養成重視勤勞的態度與未來的選擇生涯發展的能力等十項目標⁵。

⁴ 文部科學省(2014a)曾就「兒童問題行為與學生指導上的各種問題」進行調查，結果發現遭受霸凌、拒學或暴力行為加害等問題之增加率最高者，落於小6和國1之間，顯示出中一落差對兒童學習的影響。

⁵ 義務教育學校之教育目標係以《學校教育法》第21條規範為準。

二、義務教育學校的制度內涵

（一）修業年限之區分與課程安排

義務教育學校的修業年限定為 9 年，與當前中小學合計之修業年限相同。但在區隔上，義務教育學校比照 6-3 制的精神，將總修業年限再區分為相當於國小階段的 6 年「前期課程」與相當於國中階段的 3 年「後期課程」。其制度設計之目的，乃係為了使九年間的教育活動能系統性、連續性的實施以達成教育成效（文部科学省，2015b）。

在課程標準的依據上，義務教育學校的前、後期仍需符合相對應階段別之課程標準規範，學校不得實施在內容上與水準上異於課程標準之自創課程。但考量到兒童在 9 年間可能皆於同一校區就學之狀況，因此，法規允許學校在不變更各階段課程標準的前提下，將既有的學年段，也就是國小的低、中、高年級加上國中 3 年、共計 9 年之學年段，依據學校與學生的需求，自行設定為 4-3-2 制、5-4 制或是 6-3 制，讓教師可以彈性設置課程上的分段點，進行課程編製、實施與學生指導（文部科学省，2015a）。

另外，為了讓九年一貫型的義務教育可以順利實施、且不造成學生過度負擔，法規還進一步放寬，讓地方政府可在課程標準的規範下，以特例課程方式，設計屬於學校本位的新學科，以達成各學科的系統性學習目標。

（二）學校設置基準與教師資格規定

在「學校設置基準」的規定上，義務教育學校的設置基準條件，依階段別之區分，各自準用國小與國中的設置基準，但由於九年一貫型學校有各種不同實施型態，因此法規也授權文部科学省以命令方式訂定具體的設置基準。

至於教師資格之規定，修訂後的《教育職員免許法》雖規定任教於義務教育學校的教師，應同時具備國小與國中教師證書，然而在考量到目前試辦中的小中一貫校之教師，亦未必同時持有兩種教育階段證書，因此法規也放寬教師現階段任教於義務教育學校中，得依所持有證書的階段別，任教於所對應之前期或後期階段。其次，國會在審議相關法規時，也提出「各都道府縣教育委員會（教師證書的管理機關）應開設認定講習，提供教師取得另一階段別證書，以促進教師證書的合併持有」等附帶條件，並建議中央政府同步對教師證照制度之定位進行檢討（小林美津江，2015）。

(三) 其他配套規定

義務教育學校在制度設計上，係參考各地試辦小中一貫教育與小中一貫學校之經驗與原本國中、小的各種規範而形成各種主要規定與配套措施。例如：1. 在義務教育學校的校名使用上，各學校除了在法律上需稱其為義務教育學校外，可自行決定實際使用的校名；2. 在教職員的員額上，前期課程準用國小之規定、後期則依照國中之規定；3. 義務教育學校置校長 1 名，但為促進學校兩階段間的銜接，校內可增編 1 名副校長或教頭員額；與 4. 在學校設施設備的興建或維護上，依各階段別，比照現行的國中、小標準，為國庫（中央政府）補助之對象等。

綜合上述對日本九年一貫型義務教育學校之敘述，茲將該校種的各項概念與內涵整理如表 1 所示。其次，為易於與現行中小學制度相較，再整理兩者差異，陳列於表 2 之中。

表 1 日本九年一貫型義務教育學校之制度設計概念與內涵

項目	規範	說明
位階	《學校教育法》第一條中所規範之學校	為文科省掌轄之正規學校
定位	以九年一貫方式，自國小起到國中階段進行義務教育的新型態學校種類	
可設立該校種者	國立、公（地方政府）立、私立皆可	國立者係以國立大學法人附屬之中小學校為主
設立義務	市町村教育委員會可以設置該校種做為履行設立公立中小學之義務	市町村可以設定義務教育學校為指定就學學校
就學義務	新增義務教育學校為「監護人為達成讓其所監護子弟就學之義務」所可選擇之學校種類	
修業年限	九年，區分為前期課程 6 年（原國小階段）與後期課程 3 年（原國中階段）	學年分段點可彈性設定為 4-3-2 制、5-4 制或 6-3 制
課程標準	準用中小學校之學習指導要領	日本稱課程標準為「學習指導要領」
師資來源	教師需同時具備國小與國中教師證書；但現階段持國小證書者可教授前期課程、持國中階段證書者可教授後期課程	發證之地方教育行政機關需積極開設證書認定講習＊，促進教師取得另一階段別證書

（續下頁）

表 1 日本九年一貫型義務教育學校之制度設計概念與內涵（續）

項目	規範	說明
學校設施	學校設施之經費由國庫（中央政府）補助一半	同現行制度
設施型態	一體性、鄰接型與分離型	

註*：日本教師證書之管理權責單位在二級地方政府，因此地方政府開設之義務教育學校之師資認定講習為具有加註專長效果之課程，類似於學分/時數制，並非指「研習課程」。參考日本實施中小學教師換證制之做法，地方政府亦可委託學術機構辦理該講習。

資料來源：參考文部科學省（2015a，2015b）歸納整理。

表 2 日本義務教育學校與現行中小學制度之差異

	現行制度	義務教育學校制度	備註
修業年限	國小 6 年、國中 3 年	9 年	可彈性調整，但前半部 6 年和後半部之 3 年準用現行學習指導要領之規定
設立義務	市區町村教育委員會有設立中小學之義務	未規定設立義務，準用現行制度之規定	「教育委員會」為日本地方教育行政機構之稱呼
課程設定	國小、國中依各自之教育目標編製課程	設定九年一貫教育目標編製課程；在準用現行課程標準的同時，可創立一貫式特例課程	例如創設九年一貫教育所需之新學科等，但特例課程之編製不必申請核准
學校組織	國中、小各置校長 1 名（計 2 名）；國中小各擁教職員組織	置校長 1 名 教職員組織 1 套	義務教育學校之教職員額數同於國小及國中教職員之相加合計數
教師證書	教師僅需持有所屬學校之教育階段別證書	原則上需具備國中小兩階段別證書	政府應促進教師證書之取得，並檢討現行師資培育制度
學校評鑑	國中、國小各自實施	以相同評鑑標準整合實施	
其他	學校理事會各自成立	學校理事會統合設立	日本稱學校理事會組織為「學校營運協議會」

三、現行小中一貫教育之現況與實施型態

義務教育學校係以各地方成立之小中一貫校為範本所規劃的制度，在法律修正後確定「義務教育學校」之名稱前，日本進行小中一貫教育的學校，稱為「小中一貫校」。由於日本中小學的主管機關為各三級地方政府，因此小中一貫教育的運作也因各地狀況和需求，發展出如圖 1 所示的「（學校）設施一體型」、「設施鄰接（併設）型」與「設施分離型」三種主要實施形態。以下分別敘述小中一貫教育的現況與其實施型態。

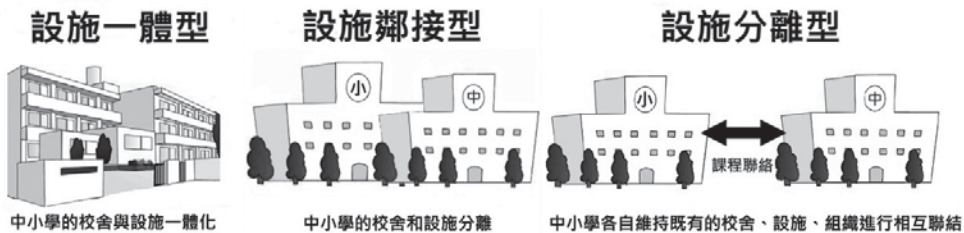


圖 1 小中一貫教育的三種實施型態

資料來源：參考今井裕一（2015）、屋敷和佳（2015）繪製。

（一）小中一貫教育導入現況

作者參考文部科學省（2014b）的統計資料，統計出日本各地方在相關法令修正通過前已成立之小中一貫校的案例為 1,130 校。以實施型態來看，設施一體型學校共有 148 校、設施鄰接型學校有 59 校，設施分離型學校有 882 校，其中包含的實際校數為 2,284 所國小與 1,140 所國中，總校數約占全國學校的 11%⁶；以三級行政機關實施小中一貫校的分布來看，實施的地方市町村則有 211 地，占有市町村的 12%；以二級行政機關「都道府縣」層級來看，在 47 個都道府縣中積極實施者共 4 縣，而關注並準備實施的縣市，則有 36 縣市，足見小中一貫教育之實施已擴散至全國性之規模。然而，在實際狀況中，目前雖可見到較具指標性的地方政府，如京都市、橫濱市、大阪市等標榜全市的中小學皆已實施小中一貫教育，但大部分的地方都市在推動小中一貫教育所採用的學校型態上，設施一體型的學

⁶ 以 2014 年度日本國小 20,601 校、國中 10,484 校，總計 31,085 校數計算出之比率（文部科學省，2014b）。

校比率仍少，以互相交流形式結合中小學課程實施推廣小中一貫教育的案例依然居多（山本由美，2015a；西川信廣，2014）。

其次，探討日本實施小中一貫教育的實施型態比率。採行設施一體型的學校有 13%（148 件）、採設施鄰接型的學校有 5%（59 件）、採設施分離型的學校最多，占 78%（882 件），而採非上述三種型態（例如同時含上述兩種型態之混合型）的學校者，僅有 4%（41 件）（屋敷和佳，2015），至於學年段的彈性安排，則以實施 4-3-2 制為最多、維持 6-3 制之學校為其次（西川信廣，2014）。

然而，上述各地的小中一貫教育實況，也存在地區性之差異。例如設施一體型的學校有 1/3 集中於九州地區，且這些學校多屬於偏鄉的整併學校；但裁併校數量最多的北海道地區，卻未出現設施一體型學校；西川信廣（2014）亦發現日本地方政府的規模越小，則其推動小中一貫教育的作為越加積極，足見小中一貫校的設置與實施型態，相當程度因地方人口變動與財政困難等因素與地方政府政策之影響。另外，都會區中的過小規模學校，也積極整併為小中一貫校，以維持該地區仍有學校續存的狀態（山本由美，2015a）。

（二）小中一貫教育實施型態

1. 設施一體型

設施一體型學校之定義為「在同一校地內採用相同小中一貫課程之學校」。其校舍可經由新建或改建任一所學校取得。由於該型態學校被視是最典型的中小學統合型態，因此也受到學界最多探討（山本由美，2015a，石井久雄，2015；西川信廣，2014）。該型態學校雖只置校長 1 人，但還可分設多位副校長輔佐不同教育階段之校務。屋敷和佳（2015）分析其在行政事務上的分擔機制，仍存在（1）合同模式：指同一套行政命令體制；（2）並列模式：指依學習階段別分設兩套行政命令體制；與（3）個別模式之差別。但因為學校採一體型設計，因此最方便在課程與教學上進行學年段的彈性區分。此類型以最早引進設施一體型實驗的東京都品川區（2006 年）最受矚目，目前該區轄下的全部學校皆已實施小中一貫教育。

2. 設施鄰接型

設施鄰接型之小中一貫校也可稱為「設施併設型」一貫校，其特徵為例如在道路兩旁或一牆之隔的相毗臨各一所中小學，從既有設施中撥出部分範圍（如體育館）做為學生的共用場所，並合併成立小中一貫校之意。此類型學校規劃的九年一貫式課程較具一貫性理想，亦可共同實施學校行事，因此在校務一體感上可

達不錯的成果。在實際案例上，可見到有只設 1 位校長或維持 2 位校長者，或是將國小部五年級學生之教室移置於國中部之情形，足見其實施樣態上的多樣化細部設定。但由於要成立此類型學校，通常兩校都要具備校舍鄰近或相接的物理條件，因此，實際狀況中此類型之學校數量是三種型態中最少的一種。

3. 設施分離型

設施分離型學校為日本目前公立小中一貫校中數量最多者。其學校組成大部分乃是聯合同一行政區或社區的 1 所國中和 2-3 所國小，形成一個區塊（block）／聯盟以實施小中一貫教育。該型態的學校行政體制雖各自獨立運作，但會跨校成立一個「小中一貫教育推進委員會」來連絡聯盟成員學校，進行教師共同教學研究、公開教學、共同研習，以及學生資訊交換與國小階段實施國中型態專科教學制等相關事務。在學校治理上，公立中小學校也可能以成立類似私校的「○○學園」的方式，整合各校行政組織與學校理事會以執行共通性的校務支援或辦理共同教學研究會等活動。該型態最具特色的案例，以京都市的「御池中學聯盟」與東京都三鷹市的「連雀學園」為代表（屋敷和佳，2015），不過該型態是現實上為過渡到設施一體型學校的措施，因此，政策重點較強調校際間聯絡的功能，在課程整合或深化學校一體感上仍有限制。

參、義務教育學校的問題焦點分析

整合中小學以成立九年一貫型義務教育學校，是一種透過修正法規創設新制度的制度改革，其被期待可為現行學制、學校組織與教育行政上面臨的各項問題提供解決的途徑。然而，在問題獲得解決前，新制本身在各面向上也存在優缺點，實際運作時也會同時帶來一些新問題。茲從義務教育學校之目的、功能與相關研究等面向上之爭議焦點，探究其設立與推動上出現的問題。

一、目的上之爭議

（一）急迫進行學制改革之目的

檢視日本近二十年推動的新自由主義教改，如引進學校選擇（school choice）制、實施全國學力測驗與推動績效責任導向的學校評鑑制度等改革，其結果可說是營造了教育上的競爭環境、促進了公共教育（public education）系統的排序，並

且以人才培育之名義，符應了企業在人才取得上對學校教育的期待（山本由美，2015b）。至於當前為何急需推動學制改革？其答案或可從政治需求來看。推動學制改革期間，政治上屬於安倍政權的第二次執政期，相較其第一次執政期時的教改重點，本階段進一步呼應了財經界培育競爭環境上的人力資本（human capital）需求，進行了一連串由中央政府主導的教改。因此，學制改革也被認為是一種國家透過多軌化學制統治（govern），來建構人才之早期篩選機制，最後達成集中資源、培育優秀人才之改革。此改革也因利用了學校、地方政府間的相互競爭來達到目的，而引起反對新自由主義教改者的批判（佐貫浩，2015），此外，日本教師團體「日本教職員組合」也提出了此一改革恐會阻礙了教育的公平性等疑慮（日本教職員組合，2015）。

（二）藉以加速學校整併之目的

日本近期因為少子女化、人口社會流動與行政區域整併等因素，已進行數波學校整併，許多地區甚至發生學校重複合併，造成區域內只剩下國中小各一校之情形⁷，且未來日本仍會以每年縮減約 500 所中小學的速度持續整併（全国学校データ研究所編，2014）。由於學校整併時受到居民之反對最多者，為需調整學生的就學學校的「橫向」整併，因此，以進行小中一貫教育之名目進行「縱向」整併，並對外宣稱此模式可關注學習的連貫性等益處來弱化反對整併的聲浪等做法，實際上已被各地方政府用以推動整併與刪減教育預算。雖然文部科學省宣稱「義務教育學校之成立，不以促進學校整併為目的」，但現實上，新制的實施卻更加速了學校整併的腳步（斎藤剛史，2015a）。因此，只要在新校種的教育效果未呈現，且學校整併速度未趨緩時，外界的負面疑慮將不易消除。

二、功能上之爭議

（一）如何調和中小學之特性差異

現行的國中、國小之間，存在許多學校特性上的差異，例如教學型態（包班制 vs. 專科制）、教學時間（45 分鐘 vs. 50 分鐘）、社團活動（國小：無；國中：有）與學校設施設備（遊具、運動場地、樓梯段差、廁所規格）等不同，以及實際教學上可能發生的學年段安排、教育目標（個性 vs. 群性）、課程結構、評量方

⁷ 例如青森縣的東通村地區，已從最盛時期的 37 校整併至現行國中小各一校，後續亦有再合併為一所義務教育學校之規劃（葉養正明，2015）。

式與兒童發展階段上的各項差異（小林美津江，2015）⁸。文部科學省針對如何解決上述差異，雖提示五大注意原則：1. 在包班制和專科制混合的設計上應注意教室環境的配置；2. 在彈性區分學年段時應提供異齡兒童的交流空間；3. 為不同學年段設置不同下課與放學鐘聲；4. 特別為國小低年級階段設計運動場；與 5. 充分考量學生體型提供合適設施設備，然而如何調和與弭平這些中小學的特性差異，確實最易被外界做為窺見小中一貫校，特別是設施一體型學校是否努力經營的管道，因此也常成為爭議與報導的焦點（斎藤剛史，2015b）。

（二）如何解決銜接上的問題

儘管法規通過前，既有的小中一貫校在辦理成果上，對因應兒童身心發展的提前、解決「中一落差」、建構統整性課程、促進異學年之間的溝通融合與提升學生學力上有良好成效（眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議録第 11 号）⁹，但相關調查也發現其亦存在許多銜接上的課題（今井裕一，2015；石井久雄，2015；樋口直宏，2012）。例如在教師部分，除了任教資格的取得與校種間行事風格差異外，一貫式的設計仍未舒緩教師的負擔與忙碌；在學生部分，則有在同校區長年就學與學年段彈性設計不利轉學等各種問題。在銜接上，佐貫浩（2015）認為取消階段別區隔的一貫教育會傷害兒童的自我認同（identity）、從五年級開始實施專科教學制，也會發生中學文化向前壓制小學文化的現象，讓兒童因失去了原小學教師的叮嚀和指導而帶來不安。而都筑學（2011）從發展心理學的角度，也指出一貫式教育剝奪了六年級學生的勝任能力感（competence），讓其喪失了原本在小學六年級時，做為全校領導地位的自我肯定感。至於對中一落差的想法，除都筑學外，山本由美在國會眾議院文教科學委員會之發言，也認為小學生在升學至國中所感受到的不安，絕對不只是負面的，他還有對進入新世界的期待，而這些不安和期待可促進兒童成長，也是小中學校間需要階段區隔的原理所在（眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議録第 12 号）。因此，要因應銜接上的問題，還需依學理慎重進行檢證與改進。

⁸ 中譯後之「社團活動」一詞，原文係為「〇〇部活動（extracurricular activity）」，簡稱「部活」，也稱為 club activity，分為運動性和文化性兩大類，為日本課程標準規定於「特別活動」學科中應授之科目。由於「部活」為國中課程標準規範之正式課程，因此國小的社團活動，在法律上僅能稱其為課後學習活動。

⁹ 時任文部科學大臣之下村博文於第 189 回國會眾議院文部科學委員會會議所做之發言（2015 年 5 月 22 日）。

（三）如何形塑新學校文化

發展百年以來的義務教育制度，在歷史的脈絡下形成了小學重視師生相處與培養兒童社會化歷程的角色，到了國中階段，再漸漸加入升學或就業的「選拔和分配」機能。兩校種也因為社會角色功能上的不同，造就了在教師意識、學生指導方式等學校文化上的差異（木村元，2012）。遠藤宏美（2013）認為在學校進行小中一貫教育時，兩種學校文化可能遭遇「差異—接續—相剋—理解—新生」之過程。亦即在一貫課程實施下，校內文化定會產生原兩教育階段互為優位或弱勢情形，為避免兩者相剋，學校應思考要如何尊重並相互理解文化間的差異。在做法上，例如在將學年段調整為 4-3-2 制時，可設計 1-4 年級以小學文化為主，並將 5-7 年級做為緩衝階段，至 8-9 年級再轉化為中學文化；另外在包班制和專科制的型態過渡上，也可設定自 5 年級開始銜接至專科制教學等，如此才能融合原校種間，亦即中小學的歷史脈絡，形塑出新的學校文化。學校文化要發展至安定，過程上需要時間的淬鍊，而缺乏一體感的一貫校，其制度革新不能謂之成功。然因小中一貫校實施狀況上的多種樣貌，因此要如何融合，其實際作法還待更深入探討。

三、研究上之偏向

（一）侷限於現有小中一貫校之研究

日本推動學制改革導入義務教育學校，其改革背景不外依據實施近十年的小中一貫教育經驗而來，但由於小中一貫教育本身實施的年數尚淺，因此在研究上仍未能蓄積足夠份量，以致對制度全貌之了解仍有所侷限（石井久雄，2015）。在現有的主要研究中，大致僅有文部科學省、朝日新聞社等針對一貫校的優點、課題和可達成之學習效果所進行問卷調查結果（今井裕一，2015），以及本文前述之遠藤宏美（2013）、樋口直宏（2012）與由都筑學等人自 2013 年起以心理學角度所進行之學生適應感的調查研究等（山本由美，2015a）。這些為數不多的研究仍多屬於以現行小中一貫校為對象，對課程、階段別銜接、學校文化、實施型態差異等當前課題進行之研究。至於有關義務教育學校制度在多軌化作動下的改變，以及可能造成學生升學、家長參與及學校治理模式的變遷，或是地方政府的角色等對應制度變革的基礎研究，現階段仍尚未見。再者，如山本由美（2015b）、佐貫浩（2015）等反對新自由主義教改者，也認為此改革將帶來公立學校的序列

化和產生人才的早期選別機能。這些異議主張，反而讓制度改革的焦點轉移到如加速學校整併等非制度本身的論述上，降低了各界對制度內涵與功能的關注度。

（二）缺乏學術專業與學理依據之論證

在研究偏向中，「實施該制度尚缺乏學術專業與學理依據，急需在各部分補強」的觀點亦在多篇文章中被提及，例如小林美津江（2015）提出應對義務教育制度的多軌化造成教育機會均等的影響進行關注之呼籲；西川信廣（2014）認為需回到教育原理之觀點，亦即國家應重視義務教育的平等性（表面均質性）、基於公平的多樣性還是基於競爭的卓越性，在制度研究上進行通盤考量之建議；日本教職員組合（2015）也認為仍有必要再加以檢視制度實施下各種疑慮，如教育均等的保障與如何配合各地方需求的條件與作法，以讓在此制度下接受教育的孩子能有豐富的學習環境。再者，在當前狀態下，即使反對該制度者，如山本由美（2015b）也認為學制改革不能只注重制度的經濟效果，而是要依教育學或發展心理學的原理進行論證，才不致對孩子造成傷害。其並建議除了對制度發展做縱向探析外，還應參考外國相關改革案例進行廣泛比較。另外在配套措施上，小林美津江（2015）也指出需對國會提出之「師培與證照制度定位」附帶決議等進行探究，才得以建構足夠撐起制度變革的配套政策。現階段來看，由於研究成果不完備所造成的限制，日本評估學制變革效果之參照點可謂並不充分，但義務教育系統為教育體制中最重要之骨幹，集中各界視點對學制改革進行研究，有其刻不容緩之必要性。

肆、討論及對我國教育之啟示

綜合上述對日本進行學制改革、設立義務教育學校之闡述與分析，本文就相互比較之觀點進行討論，並在學制變革的可能條件、整合師培制度的做為、學校革新的可能方向與學制變革的可能空間上等四項議題上提出啟示，提供在學制與各項教育制度上與日本有許多相似背景的我國，作為比較與規劃制度革新上之參照，茲論述如下。

一、探析學制變革的可能條件，確認教育革新的價值

以日本先設立完全中學型態的中等教育學校，再將義務教育學校法制化的過

程觀之，可以看出其以漸進的方式，去改變既有學制並將其帶往多軌方向的做法。從文獻上固然可得知其改革目的除教育需求外，還帶有政治上之意涵，過程中也衍生許多問題，但其以變革教育制度體系中最應穩定的學制來尋求改善教育的嚐試，仍值得加以關注。若以日本案例來檢視我國是否也有變革學制，成立日本期待的小中一貫校典範型態、亦即設施一體型學校的可能條件，可以發現我國要成立該型態的學校，在學校組織的一體設計上，部分會超越法規規範而極難調整；師資證照上會面臨師培系統分斷的影響，缺乏同時具備兩階段證書的教師；課程面上需要的聯絡與統整，較現行課綱的要求強度更高；學年分段點的設定上，4-3-2制是否更適合現代學生的身心發展？至於學校文化上，也可能發生優位文化腐蝕弱勢文化的現象，還有如何和完全中學進行市場區隔等問題，仍需逐一確認。

然而，我國真的缺乏學制變革的條件嗎？若是，那麼在《國民教育法》規範下成立的「國民中小學」又是以何種型態運作的？其是否只是一個在校內各擁行政組織、教師集團，只是在九年一貫課程的大框架之下讓學生過著共同生活的，類似日本設施鄰接型學校的場域？儘管目前公立國民中小學在我國為數不多，但這些學校的存在仍然可做為深入探索一體型一貫校之應然圖象的基礎。條件的形成是要在確認其價值後才會發生，若能以孩子的身心發展和學習需求做為改革的立足點，後續的調整才足夠對已成為國民慣習的教育制度做革新。

二、整合師培制度，培育符合學生需求的專業師資

九年一貫型學校的改革要能夠成功，在小中銜接與學校文化的融合上，師資來源的整合為主要之關鍵，且必須從體制面進行改變，無法任由學校層級獨自解決。師資培育制度的整合包含職前培育與專業證照兩部分，日本現行師資培育雖仍為初等與中等教育師資分流培育之機制，但師培大學通常提供學生在修業期間內可同時取得兩階段資格的學程，因此在其引進義務教育學校制度後，讓現職教師回到師培大學加修若干學分以取得另一任教階段證照的問題較易解決。然而，此一機制仍為依循既有學制規範下的分流式師培學程設計，結構上依然不利於培育能創出九年一貫型學校新文化的教師。因此，日本現也出現將中小學師資職前培育學程整合為同一套系統之研議，以期待所培育出具備統整中小學兩階段所需的能力與專業性教師，並創造有一體感的新學校文化（加治佐哲也，2014）。

反觀我國的師培體系，在歷史脈絡上一向將初等教育與中等教育師資進行分

流培育，對師培大學而言，師培學程的分斷亦是其咨意設定下以區隔市場之作為。因此，若要推動小中一貫式的學制改革，則現職教師將不可能如日本教師般已有部分同時具備中小學階段證照之情形。倘若令教師回到師培大學加修學分以取得任教資格，則其師資來源又恐僅淪為形式上的合併，無法達到統整兩階段專業能力之效果。因此，制度與政策上應思考的方向，乃需研議如何打開分流培育之本位意識形態，讓師培大學亦有提供九年一貫整合性師培學程之機會，加上規劃現職教師之加註不同階段別資格之學程或研習並限定提供給一貫校教師修讀等，如此才利於教師融入學校並開創新的文化。否則，缺乏一體性教師組織的學校，將只會是將教師群分隔為國中部與國小部的一種徒有形式、各行其是的「國民中小學」而已。

三、參照日本整合中小學經驗，驅動未來的學校革新

觀察日本在改革學制、引進義務教育學校之前的小中一貫校辦理概況，可以發現其不論是在實施理由、實施型態、課程分段點、校內組織運作上，皆有依其各地政策或條件之不同出現多元辦理樣態之情形。如以制度導入的過程與發展觀點來看，日本在朝向九年一貫教育的最終理想型態：亦即「設施一體型」學校進行革新之前，也依發展出設施分離型和設施鄰接型之小中一貫校。在順序上，不同型態學校中的學校運作整合上雖有程度強弱之差異，然而在校際相互聯絡與進行共同活動的過程中，也帶來了在學校組織、教師團體、課程發展、甚至是評鑑與治理模式上的革新、轉變機會，讓新校種的形成不單只是依學制改革設定之結果，這種變遷同時也指引出改善現有學校運作模式的可行方向。

我國和日本在進行學校革新時，其最大的困難點皆為受限於各種教育法規的重層規範，而使改革的腳步不易踏出，即使以政策推動某層面之革新，然非廣泛性的改革仍易受其餘既有複雜系統的制肘而令效果不彰。而這或許也可用以解釋擁有九年一貫課程與國民中小學的我國為何迄今未有整合式的公立九年一貫學校；採地區性策略聯盟的國中與國小，為何在校務行政、學年或課程分段仍無法打破各自疆域之原因。日本的案例，可以提供一個在整合性一貫學校下，如何去融合教師團體、統合學校評鑑、調整包班或專科教學型態以及重塑治理與決策模式的省思。這些在大範圍的制度改革上所獲得的經驗，不管我國最終是否連結到學制的變革上，其實這些經驗已對如何改進學校組織與運作，以及需要突破之哪些法

規枷鎖等提供了可參照的方向，讓後續所提之政策，得以努力去驅動學校革新的實現。

四、確認學制變革的可能空間，讓制度配合時代發展而存在

人口出生的急遽降低與社會流動所導致的學校整併問題，會是今後二十年間我國教育面臨之最大挑戰。對許多地區來說，學校是其文化與精神中心，當學校一併再併、併無可併時，若消滅了相當於社區中心的最後據點，則該地區極有遭到滅村之可能。因此，在橫向整併遭致困難時，經由學制改革引進縱向整併的可能性，尚可賦予處理整併議題的彈性空間，擁有數十年整併經驗的日本案例，正可帶給我們應盡早重視該議題的啟示。

其次，我國對教育選擇權（school choice）詮釋的偏向，讓家長的教育選擇僅限用於對不同學校間的選擇，一旦為子女選擇某校就讀，就再也難以主張本身與國家所共同享有的教育權。因此該詞在我國就如其英譯，充其量只是一種「學校選擇制」而已。然而，此一限制在《實驗教育三法》公布後，開始出現可突破之空間。由於學校形態的實驗教育可提供教育創新與人民選擇教育方式與內容之機會，因此，一體型九年一貫型態學校的試驗可先在實驗環境下試行，讓學校可以籌設出行政統整、課程統合與彈性調整學年段的一貫型學校，其師資的專長授課與人力調配，也可以打破現行困境，進行彈性且有教育效果的配置。這些經驗，將可作為帶領進行學制改革與改進公立學校系統的指引。

學制與各項教育制度的設計，不該只是大人們為了行事方便與對孩子們的「關心」所規劃的，變成與政府 vs. 國民外，另一種由上到下、不必也不應更動的規範。在當前視角已經轉換為教育應以學生學習權為依歸的思想脈絡下，學制應成為為滿足孩子的發展過程去做區隔的制度。因此，家長、社區、學校和政府需成為一個「負責任」的利害關係者，為孩子打造出跨越現行義務教育階段區分，能在一貫性、連續性下開展每一位孩子多樣興趣與能力的教育環境。因此，學制變革的契機與可行空間，在重視學習翻轉風氣盛行的當下，已易於確認。

伍、結語

本文以日本推動學制改革，在現行義務教育體制下創設九年一貫型義務教育

學校為例，經由闡述義務教育學校的定義、法源依據、制度內涵、配套以及實施型態等，探討學制變革之可能性，並在分析該制度的各項爭議焦點後，提出若干論點供我國在教育制度革新上做為參酌。一項教育制度從制定到落實，除了需符合社會文化的慣習外，還需有對應時代變遷的敏感度，更重要的是要能體現教育實施之價值。因此，要如何規劃各項政策去支撐制度變革的需求，對制定者來說是一項能否貫徹意志的考驗。

被視為後期新自由主義教改的日本義務教育學校制度改革，雖帶有政治力強勢主導的色彩，試辦時也因各地方的不同需求出現多樣的實施形態，且對不同發展階段的中小學生進行課程或學習的整合上之優、缺點亦同時存在，但從相關支持政策中，仍可見到文部科學省以一貫校的優點切入，並提出了各項可幫助學生銜接與提升學習成效之處，去試圖贏得教育利害關係者信賴的努力。惟目前小中一貫校不論是在校數或實施型態的偏向上，仍未達到可衝擊現有學制的規模，因此其影響層面仍不廣泛。然而新制在普及過程中，必定會對現有的學制造成壓迫，進而引發更多問題。屆時，制定者仍需再度推出各項應變政策以求制度之續存。日本要如何因應各界對「學制變革的可能性」的疑問，打造可持續的改革？為求完整了解本制度變革的全貌，後續研究還可依據教育學、心理學之原理，聚焦於日本義務教育學校制度對學校組織運作、學年段的區分點、課程教學、學生學習上與配套措施，如師資培育系統、教師授課配課之影響，進一步對影響制度因素及其效益做更深入探究，以獲取有價值的借鏡。

對我國而言，學制改革已非全新概念，我國過去不但曾調整過學制，在實務上也累積了對國民中小學、完全中學，甚至是同階段校種的學校整併等，牽涉到學制內、外圍概念的，在硬體設施與軟體的課程綱要制定上的豐富文獻和經驗。因此，在學理與實際教育環境、條件上，可說是已具備足夠進行國民教育階段學制變革的條件，為教育的創新發展打開可能之窗。然而，對我國的九年一貫教育與十二年國民基本教育的實施來說，日本整合中小學，形成設施一體型義務教育學校的運作架構與模式，也值得我國在變革學校制度時進行探討；其次，當少子女化導致偏鄉學校面臨整併問題時，採用小中一貫教育的模式進行學校整併以舒緩學子的就學需求的日本先行案例亦可供參考，此作法對整合師資資源，形成較有系統之專長授課與教學研究機制亦有助益。設若進行一項制度革新，在達成預期成效前即能先收束現有政策的不連貫，則該制度議題就有探究之價值，而以本

文介紹的日本先行案例為鑑，探求其制度改革上之作法與如何發展配套措施以讓變革順利成真，或許也可以為當今推動十二年國民基本教育，在紛擾中尋求教育前瞻改革方向的我國帶來些許反思，促發我們進行教育創新的智慧。

參考文獻

- 小林美津江（2015）。学校教育法改正に係る国会論議：小中一貫教育を行う義務教育学校の創設。立法と調査。367，3-12。
- 山本由美（2015a）。施設一体型小中一貫校 100 校の現状と課題。教育，830，74-79。
- 山本由美（2015b）。教育改革はアメリカの失敗を追いかける：学力テスト、小中一貫、学校統廃合の全体像。東京都：花伝社。
- 木村元（2012）。日本の学校受容：教育制度の社会史。東京都：勁草書房。
- 中央教育審議会（2014）。子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について（答申）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2014/12/22/1354193_1_1_1.pdf
- 文部省（1992）。学制百二十年史。東京都：ぎょうせい。
- 文部科学省（2014a）。平成 25 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/__icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf
- 文部科学省（2014b）。学校基本調査－平成 27 年度（速報）結果の概要－。取自 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/houdou/__icsFiles/afieldfile/2015/12/25/1365647_02.pdf
- 文部科学省（2015a）。小中一貫教育制度の導入に係る学校教育法等の一部を改正する法律について（通知）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1360758.htm
- 文部科学省（2015b）。学校教育法等の一部を改正する法律案（要綱）。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/03/17/13560

文部科学省(2015c)。**学校教育法等の一部を改正する法律案(参照条文)**。取自 http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/03/17/1356011_05_1.pdf

日本教職員組合(2015,6月17日)。**義務教育学校の設置に関わる学校教育法等「改正」案成立に対する書記長談話**。取自 <http://www.jtu-net.or.jp/2015/06/post-528.html>

今井裕一(2015,8月)。**小中一貫教育の制度化について**。論文發表於国立教育政策研究所平成27年度教育研究公開シンポジウム「小中一貫教育の制度化と展開」。東京都,日本。

石井久雄(2015)。**小中一貫教育における小中交流の実態と成果—施設一体型小中一貫校と施設分離型小中一貫校を視点として—**。人間発達と教育, 11, 75-88。

加治佐哲也(2014)。**小中一貫教育の制度化と教員養成改革**。教育子午線, 36, 15。

西川信廣(2014)。**義務教育学校における多様性と平等性に関する実証的研究: 施設一体型小中一貫教育校に着目し**。京都産業大学総合学術研究所所報, 9, 17-31。

全国学校データ研究所編(2014)。**全国学校総覧 2015 年版**。東京都: 原書房。

佐貫浩(2015)。**平成の学制大改革批判: いま、6.3.3 制をどう考えるか**。教育, 830, 66-73。

吳清山(2013)。**教育概論**。臺北市: 五南。

林雍智(2014)。**近十年來日本教育改革重大議題研究**。臺北市: 作者。

林雍智(2015)。**學期制度變革之可能性: 日本中小學的學期制調整經驗**。教育研究月刊, 253, 81-97。doi:10.3966/168063602015050253006。

屋敷和佳(2015,8月)。**小中一貫教育: 学校の組織と運営**。国立教育政策研究所平成27年度教育研究公開シンポジウム「小中一貫教育の制度化と展開」。東京都, 日本。

斎藤剛史(2015a)。**小中一貫教育を実施する「義務教育学校」が来年スタート 利点と課題は?** 取自 <http://benesse.jp/blog/20150713/p1.html>

斎藤剛史(2015b)。**小中一貫の「義務教育学校」設置の壁とは**。取自 <http://>

benesse.jp/news/kyouiku/trend/20151007170056.html

眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議録第 11 号（2015 年 5 月 22 日）。

取自 http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/009618920150522011.htm

眾議院第 189 回国会文部科学委員会會議録第 12 号（2015 年 5 月 27 日）。

取自 http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/009618920150527012.htm

教育再生実行會議（2014）。「今後の学制等の在り方について」（第五次提言）。

取自 http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai5_1.pdf

都筑学（2011）。発達論から見た小中一貫教育。載於山本由美、藤本文朗、佐貫浩（主編），**これでいいのか 小中一貫校—その理論と実態**（pp. 52-67）。東京都：新日本出版社。

葉養正明（2015）。人口減少社会の学校設計、第 47 回、大中都市の少子化、人口減少と学校の設計（その 9）。**週刊教育資料**，1333，26-27。

遠藤宏美（2016）。学校制度をどう考えるか。載於望月重信、播本秀史、岡明秀忠（主編），**日本の教育を考える**（pp.57-77）。東京都：学文社。

遠藤宏美（2013）。小中一貫教育の実践における異文化間文化の相克と新たな「義務教育学校文化」の創出。文部科学省研究費助成事業（研究活動スタート支援，課題番号：23830049），宮崎県：宮崎大学。

播本秀史（2016）。學校制度をどうかんがえるか。載於望月重信、播本秀史、岡明秀忠（主編），**日本の教育を考える**（pp.31-44）。東京都：学文社。

樋口直宏（2012）。一貫教育の現状と課題。**教育展望**，58（5），24-29。

Jones, R. S. (2011). Education reform in Japan. *OECD economics department working papers, No. 888*, Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/5kg58z7g95np-en

Schoppa, L. J. (2007). *Education reform in Japan- A case of immobilist politics*. New York, NY: Routledge.

德國當前中等教育階段國際交流政策之分析：以語言外交政策之觀點為分析視角

余曉雯 國立暨南國際大學國際文教與比較教育系教授

洪雯柔 國立暨南國際大學國際文教與比較教育系教授

摘 要

在全球化的浪潮下，不管是高等教育或初、中等教育，都面臨了國際化的衝擊與需求。為此，許多國家皆透過各種措施，積極開拓不同教育階段的國際化面向。就目前中等教育階段來看，跨國間的學校與學生國際交流，是臺灣近年來所關注的焦點之一。而德國自 1990 年代中葉以來，與美國、法國及歐盟地區，早已建立起多樣的交流關係；並且，德國外交部自 2008 年開始推動「中小學校：未來的夥伴」計畫，更進一步擴展與其他國家間的交流。本研究因此聚焦在德國中等教育國際交流的政策與實際面：一方面透過重要的官方文件及相關的歷史文獻，探討德國在中等教育階段所進行的國際交流之歷史沿革、政策取向與實際作為；另一方面，有鑒於德國中等教育的國際交流政策著重於推動德語的學習，因此，本研究透過語言文化外交政策與外交理論中的新現實主義之理論視野，檢視德國近年來所推動的交流政策之內涵，並在這樣的架構下提出幾項結論：（一）德國長期以來即把語言外交政策視為是整體文化外交教育政策之重要一環；（二）德國之所以將語言之推廣視為中等教育交流之重要途徑，主要著眼於語言所帶來的種種利益；（三）德國在目前的國際情勢下，所積極追求的是影響力的發揮，因而語言之推廣成為其所選擇的利器。

關鍵詞：德國教育、中等教育、國際交流



Analysis of the Current International Exchange Policies in Secondary Education in Germany: From the Perspective of the Diplomatic Language Policy

Hsiao-Wen Yu

Professor, Department of International and Comparative Education, Chi-Nan University

Wen-Jou Hung

Professor, Department of International and Comparative Education, Chi-Nan University

Abstract

In the era of globalization, all the education systems, including higher education institutes as well as primary and secondary schools, are facing the impact of internationalization. For this reason, many countries have been actively exploring various internationalization strategies at different stages of education. In recent years, the international exchange between schools and students is one of the focuses at the secondary education stage in Taiwan. However, since the mid-1990s, Germany has already built up a variety of exchange relations with the United States, France and other nations of EU; in addition to that, German Ministry of Foreign Affairs also began to promote “Schulen: Partner der Zukunft, PASCH” program in 2008, with the aim to expand exchanges to other countries. This study focuses on the international exchange policies and programs at secondary education stage in Germany. It describes, on one side, the historical development and the practical policies; on the other side, it tries to analyze these policies in the context of foreign policies, because the German international exchange policy aims to promote the learning of German in foreign countries. And in the light of new realism, this study puts forward three arguments: (1) It is a long tradition that the foreign language policy has been deemed as an important means of foreign culture policies; (2) The reason for this orientation is based on the fact that it brings about many profits when a language is widely and globally accepted as an international language; (3) After 1990’ Germany has gained more power in the world. Its new aim is thus set to have more influence on the other countries. Promoting the status of German school system in other countries has become its prime choice.

Keywords: German education, secondary education, international exchange



壹、緒論

一、研究動機與背景

1995 年，「世界貿易組織」(World Trade Organization, WTO) 在歐美先進會員國的主導之下完成《服務業貿易總協定》(General Agreement on Trade in Services, GATS)。此一協定將教育涵蓋在內，意指參與國必須將國內教育市場向 WTO 所有會員國開放。換言之，全球各國之教育事業，特別是高等教育體系，將等同於服務業般，完全暴露在國際教育市場的競爭環境中。這樣的情勢正如 Knight (1997) 所言，全球化的浪潮，成了各國教育國際化的重要催化劑(引自侯永琪，2011)。

關於教育國際化，以往的界定涵蓋了國際連結、留學、國際學生入學、外語訓練、課程方案等活動。美國教育委員會(American Council on Education)採用 Knight 對教育國際化的觀點，指出其為一種歷程，乃將國際、跨文化與全球面向融入教育目的、功能與傳授中，而強調跨文化技能的發展、了解社會正義議題、檢視地方與全球公民之價值態度與責任，且讓學生準備好面對多元文化的全球職場(洪雯柔、郭喬雯，2012: 61)。

雖然高等教育在全球化的趨勢下首當其衝，然而，生活在複雜多元而又相互依存的地球村中，不僅高等教育需要去思考如何在全球競逐中確認定位，若從經濟、文化、國際影響力來看，國際化能力已經成為各國培養未來公民的核心(齊若蘭，2004)。在這樣的情勢下，作為基礎教育的中小學教育階段，亦如高等教育般，必須認真去思考國際化元素在教育過程中的融入方式，以及與國際互動的各種可能性。

2004 年，教育部公布《2005—2008 教育施政主軸》，其中將「擴展全球視野」、「推動教育國際化」等，列為四大施政主軸之二(教育部，2004)；而後在 2009 年所提出來的未來四年教育施政藍圖中，教育部亦提出培養世界公民之願景，並將「全球視野」列為五大主軸之一；同年 3 月，《小學國際教育扎根計畫》納入 2009 年施政計畫中(劉慶仁，2009)；2009 年 10 月，教育部研擬出《中小學國際教育白皮書》架構，爾後，在 2011 年 4 月時正式提出《中小學國際教育白皮書》，作為高中職以下各階段的國際教育規劃與推動方向之指引(教育部，2011)。

臺灣之外，很多國家和地區，早已嗅聞到國際教育對學生視野開闊性與就業競爭力的重要，而積極投注相關資源予以協助。以歐盟為例，從 1980 年代開始，歐盟就針對不同教育階段，陸續提出《蘇格拉底教育計畫》（Socrates Program）、《伊拉斯摩斯計畫》（Erasmus Mundus Program）、《康美紐斯計畫》（Comenius Program），鼓勵歐洲各級學校與學生投入跨國合作交流，作為推動歐洲國際化教育的一股重要力量（陳怡如，2011）；美國前總統柯林頓 2000 年 4 月以「國際教育政策」為題，對聯邦、州與地方行政主管機關首長發出國際教育政策備忘錄，闡述了美國為何需要一項國際教育政策（Clinton, 2000）。並且在 2002 年底，正式把國際教育列入教育優先政策（劉慶仁，2009）；至於德國，1990 年代之後，有鑒於教育和文化領域上的國際合作越來越是密切，因此，自 1990 年代中期之後，聯邦政府每年即定期提出外交上的文化與教育政策報告書，依此作為教育國際化政策之推展基礎（KMK, 2009）。

衡諸目前實際的交流現況，除了高等教育階段早已是各國積極努力經營的區塊外，中等教育階段亦是國際交流政策推動的重要領域。在教育部的白皮書中，針對我國中小學推展國際教育的情況進行了普查。在其 98 學年度的調查中可看出，在課程發展與教學、國際交流兩個與學生最直接相關的面向中，參與課程發展與教學的國中、高中職校數占該階段總校數的 19.1% 與 12.5%，參與國際交流的國中、高中職學生人數各占總人數之 28.7%、23.0% 學生（洪雯柔、郭喬雯，2012）。此亦可看出臺灣在中等教育階段對國際交流的熱中與重視。

雖然就目前實際推動的情形來看，德國或德語不論在姊妹校的締結、教育旅行的目的地，或第二外語的開設等選擇上，仍非臺灣進行國際交流之首選。不過，從近幾年來的資料中亦可看出，德國逐漸成為臺灣許多高中所選擇的重要目標國之一。以第二外語的開設而言，從 88 學年度以來，德語即是僅次於日、法語外，第三個在高中普受開設的第二外語課程。從 2008 年不滿千人，到 2014 年約 5,700 人，成長速度極快。而開課的校數與班級數，也從 16 校 28 班增加至 49 校 99 班（中央社，2014；師資培育及藝術教育司，2012）；至於與姊妹校的互動次數，從 98 至 103 學年度亦逐年增加（高級中學第二外語學科中心，2014）；此外，德國外交部自 2008 年所開始所推動的《中小學校：未來的夥伴》（Schulen: Partner der Zukunft, PASCH）計畫，臺灣亦有五所高中參與其中¹。這些跡象在在顯示，不

¹ 這五所學校分別是位在臺北的市立建國中學、市立中山女中、市立景美女中，以及高雄的國立鳳山高中與國立鳳新高中（高級中學第二外語學科中心，2011）。

管是臺灣的發展趨向，或是德國的政策推動，臺德兩地在中等教育階段的接觸與交流的確越形增加。目前，國內針對此幾無任何相關研究。因此，此研究將焦點集中在德國中等教育階段的國際交流政策與計畫上，除了藉由對其政策沿革與現況之探查，理解德國中等教育國際交流政策之發展外，同時亦透過語言外交政策與新現實主義之理論視野，分析德國如何定位其國際交流政策，並以何種方式予以推動。

二、研究方法與目的

根據上述的研究背景，本研究主要採用文件與文獻分析法，聚焦在德國中等教育國際交流的政策面。一方面，有鑒於德國中等教育的國際交流政策著重於德語學習的推動，並且，此政策被定位為整體文化外交政策之一環，因此，藉由文件、文獻分析，針對德國文化外交與語言外交政策之發展沿革予以耙梳；另一方面，透過重要的官方文件、相關的歷史文獻，藉此探討德國在中等教育階段所進行的國際交流之歷史沿革、政策取向與實際作為；而最後的分析，則立基在語言文化外交政策，以及外交理論中用以分析外交行為的新現實主義理論之觀點上，檢視德國近年來所推動的交流政策之內涵。

貳、德國文化外交與語言外交政策之發展沿革

所謂的謂文化外交政策，用 Arnold（1980）的定義來看，指的是國家基於外交關係利益所採行的文化政策。其範圍包括國際間在文化、教育、學術與社會領域上的合作（Znined-Brand, 1999）。不過，若從德國的政策發展沿革加以檢視，則可看出，這樣的文化外交概念，並非一開始即已獲得確立，而是在國際與國內各種因素交相互動下歷經演變。

一、文化外交與語言外交政策發展五階段

德國在二次戰後，在文化外交與語言政策上，主要經歷五個重要的發展階段（Andrei, 2007）：

（一）第一階段：著重德國文化宣揚、維護僑民語言認同

在國外推動德語是德國最悠久的文化外交政策目標之一。然而，在納粹時期，

德語因被當成德國主義政治（*Deutschtumspolitik*）手段而誤用，且因此驅動了以意識形態為基礎的語言帝國主義。因此，德國聯邦政府在建立之後，在外交德語推動政策上，即持相當保守的態度（Simon, 1996; Scholten, 2000），主要擔憂的是，德語的推廣可能被其他人民視為是重返德國國家主義政治之象徵（Oebel, 2002）。一直要到 1950 年代末期、1960 年代時，德國的文化外交政策才重新在各種中介組織（*Mittlerorganisationen*）的成立下復興。在此初創時期，主要的目標為國家文化的陳述與宣傳。而就德語而言，此時期的語言外交政策之重點在維護旅居外國的德國國民之認同與母語能力（Lippert, 1996）。

（二）第二階段：文化外交為重大政策、透過中介組織推廣德語

在此階段中，合作、交流、夥伴關係等概念成為新的典範（Peisert, 1978）。而文化外交政策之重要地位，亦在此階段獲得確立。在 1966 至 1969 年期間擔任德國外交部長一職的 Brandt 即宣稱，文化外交政策與外交安全、外交經濟政策並立，是外交政策中的第三支柱（Schneider & Schiller, 2000）。旋後不久，聯邦政府在 1977 年時，提出第一個官方且與政治相結合的文化外交政策。兩年後，德國各邦文教部長聯席會議（*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, KMK*）亦提出了相同的觀點，強調國內的文化事件與外部的影響密不可分，因此，各邦雖各具權限，但應共同戮力在此領域上塑造國際關係（KMK, 2009）。此外，此時期的重要發展還包括：不同的中介組織系統開始進行分工與分化；擴充在國外推動德語的重要機構歌德學院之網絡。這也顯示出，在外國進行德語的傳布，仍為發展文化外交政策重要作為之一，甚且被視為是其中的基本要素（Peisert, 1978）。

（三）第三階段：視語言外交政策為交叉任務、進入外國教育體系推廣德語

隨著基督自由聯盟（*Christlich-liberale Koalition*）在 1982 年掌政後，文化外交政策開啟第三階段。其特徵主要在認同之取得和語言之推廣（Lippert, 1996）。當時的總理在 1983 年的第一次執政聲明中特別強調，在國外推廣德語是聯邦政府的外交政策目標之一，也是文化外交與教育政策之獨立面向。也因此，在文化外交、教育等不同領域上，它是一個交叉任務。在聯邦政府於 1985 年提出的《德語在世界中之地位》（*Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*）之報告中，即將語言推動視為是文化外交教育所有領域—學術、高等教育、繼續教育、成人教育、外國學校、國際委員會……的任務（*Deutscher Bundestag*, 1986）。當時實際的作

為包括：設立外國學校；在夥伴國家的學校中推動德語；透過教材之贈送、教師之派遣、教師博士的進修或繼續教育，以及專業諮詢等方式，在外國的教育體系中推廣德語（Auswärtiges Amt 1997; Schneider & Schiller, 2000）。

（四）第四階段：帶入歐洲視野、擴展語言推廣版圖

1990 年兩德統一後，德國文化外交政策進入新階段，自 1995 年以來，聯邦政府每年固定提出外交上的文化與教育政策現狀報告書（Sachstandsbericht）。在此階段中，重要的發展項目有三：兩德統一與共產集團解體、歐洲整合與歐洲文化政策成形，以及伴隨全球化所必要建立的文化對話（Singer, 2003）。也因此，語言外交政策之地位更在整體文化外交政策上備受彰顯。德語的推廣活動在此時期進一步擴展至新興地區如中歐、獨立國協等地區（Schneider & Schiller, 2000；Schitty, 1996）。

（五）第五階段：開啟全球化思慮、語言為世界公民關鍵

1998 年，施若德政府上臺，開啟文化外交政策的第五階段。除了延續先前的政策外，亦在重點上有所轉移。一方面，在 1990 年代中葉開始啟動的撙節政策引領下，在某些地區，特別是西歐，德國消減投入在文化外交上的財政支出（Singer, 2003；Witte, 2003；Auswärtiges Amt, 2009）；另一方面，在 2000 年外交部所提出的《2000 年文化外交政策的構想》（Konzeption 2000 der Auswärtigen Kulturpolitik）報告書中，也標示了新的政策重點。亦即，除了努力建立歐洲文化多樣性、共屬性（Zusammengehörigkeit）的共同意識外，重點還在進一步將共產國家崩裂後，變動的世界政治處境及全球化的條件納入考慮（KMK, 2009）。2008 年時，德國外交部長 Steinmeier 即指出，在全球化所引致的改變過程，以及國際間日益緊密的經濟連結下，德國國民必須具備更佳的专业資格、語言能力與跨文化能力才得以因應（引自 Auswärtiges Amt, 2009）。

二、小結

雖然外交政策發展重點因不同時期有所轉移，不過，在外國推動德語此一目標卻仍是文化外交政策的核心任務。而德國之所以如此積極推動語言外交政策，自有其特定的條件與考量。若從政治面來分析這樣的發展，可以看到德國從戰後相對保守的態度，慢慢開始在國際社會中踏出步伐，並且逐漸擴展其版圖。這樣的發展趨向不僅是因為戰爭年代逐漸遠去，更重要的，也是因為德國在經濟發展

上的增強，使得其更有能力與地位藉由語言之推廣，開展其在文化上的影響力。這部分，將在最後的政策分析中加以討論。

參、德國中等教育階段國際交流發展狀況與相關政策

一、二次大戰前國際交流狀況

德國學生的國際交流活動始於二次大戰前。隨著時代變遷，學生的跨國交流方式有所變化，並在不同時代中具有不同的意義。德國重要的跨文化研究學者 Krüger-Potratz 在 1996 年所發表的《世界和平與種族和解》（*Zwischen Weltfrieden und Stammesversöhnung*）一文中，針對德國在二次大戰前的跨界學生交流歷史進行了詳細的耙梳。以下，即以其研究為基礎，說明德國中等教育階段跨界交流的歷史沿革。

根據 Krüger-Potratz（1996）的研究，跨界的學生交換一開始是以學生通訊（*Schülerkorrespondenz*）方式進行，此方式可回溯至 19 世紀。當時，三個重要的倡導—Paul Mieillet、William Stead、Martin Hartmann—在 1896 年時建立第一個跨越三國的跨校通訊網絡。1899 年，Hartmann 另在萊比錫設立了「德國國際信件交換中心」（*Deutsche Zentralstelle für internationalen Briefwechsel*），其所發行的通訊一直持續到 1915 年。從統計數據上看來，直到 1914 年時，有超過四萬名的學生參與過這個通訊網絡。19 世紀初，其他地區的「交換辦公室」（*Vermittelungsbüro*）陸續建立。例如，1903 年在巴黎成立了 *Société d' Echanges Internationale des Enfants et de Jeunes Gens pour l' Etude des Langues Etrangères*；1910 年則在柏林設立對等機構。

這些國際間的通訊交流活動，因為第一次世界大戰爆發而中斷。戰爭的發生，也使得此議題引起了立場兩極的看法。反對者認為，與其進行國際間的通訊交流，更為重要的應該是對於國內差異的認識。因為德國各邦之間其實存在著極大的差異性，因此，應該透過人際間的接觸以緩和邦際間的對立；此外，就實際層面而言，要在德國境內找到符合宗教、政治或其他觀點具有差異的家庭進行交流活動亦較容易。相對於此，支持國際交流者則努力在戰爭中繼續維持國際間的教育交流關係。其方式是透過國際研討會的舉辦，邀請戰爭發起國的人士與會。例如，1915

年所舉辦的「美國國際教育協會年會」(Jahrkongreß der amerikanischen National Education Association)即邀請了來自 13 個參戰國的學者們共同參與。

雖然對於學生是否進行國際交流存有互異的立場，不過，戰爭其實也提供了重要的動機，用以支持國際交換。因為，支持者認為，藉由學校間的交流活動，有助於促進國民間的友好關係與世界和平。在這樣的認知下，有心於此的教育學者在二戰後，重新建立起通訊網絡。旋後幾年，不僅建立起英國、法國與德國學校間的連結，同時也將交流對象擴及捷克、波蘭、義大利、瑞士、奧地利、美國等。而這些國家也在此進程中，逐步建立了作為信件夥伴和交換的聯絡站。而在爾後的威瑪共和國時期，跨界的學生信件交換、學生交換、國際的教師交換、學校旅遊的利用與意義、國際的教育接觸，以及與跨界相伴而來的與不同文化背景者之間的關係等，都是備受討論與爭議的議題。

二、當前教育國際化與國際交流政策、現況

二次大戰後，因為重建之故，使得德國開啟外籍勞工引入之門，也使得教育場景開始出現國際衝擊；而歐盟的整合，以及國際潮流的驅使，也讓德國更正視國際交流之重要。以下除了闡釋此兩股重要的驅力之外，也針對德國在歷史與國際情勢之下，在中等教育階段中所開展的各種國際交流政策與現況加以說明。

（一）促成德國教育國際化的動力

二次世界大戰後，德國整體的學校政策傾向是，捍衛由 18 世紀末發展而來的教育系統，使之不受外國及國際趨勢影響。不過，這並不表示德國的學校發展能因此避開過去幾十年的國際化過程。相反的，表面上雖然舊有的行政樣貌持續運作，但學校中的教育行為已因社會環境變遷而有所改變（Zymek, 2009）。在諸多影響因素中，兩股促成德國開始思考教育國際化的重要動力分別來自國內與國外的變動。

1. 國內驅力：外國移工之引入

就國內而言，最主要的推力是國際勞動力遷移的結果。1953 至 1973 年是德國近代移民發展史的第一個重要階段。當時，正值西德戰後重建及經濟奇蹟年代，在國內勞力不足的狀況下，德國與鄰近的義大利（1955 年）、西班牙（1960 年）、希臘（1960 年）、南斯拉夫（1960 年）、土耳其（1961 年）和葡萄牙（1964 年）等國，分別簽訂雙邊協定，引入大批「客工」（Gastarbeiter）。之後

則陸續另有來自澳門、葡萄牙的勞工進駐。至 1973 年時，德國境內的外籍人數約 400 萬人，占全體人口總數的 6.7%，其中有 260 萬人從事無技術或半技術工作；而國籍上則以土耳其裔為最多，占外國人口的 26%（蔡芬芳，2002；BLK, 2003; Bundesministerium des Innens, 2008; Independent Commission on Migration to Germany, 2001; Oezcan, 2004）。

面對這樣的情勢，在 1960 年代初，教育學研究中衍生出「外國教育」之分支，關注來自南歐、東南歐以及土耳其的客工。不過，由於當時認為這些勞工僅只是短期且暫時留在德國，因此，「外國人教育學」（Ausländerpädagogik）的目標在於：一方面消除客工兒童能力上的「不足」，尤其針對其德語能力進行改善，使之能夠進入德國教育體系，並能順利完成學業；另一方面，則透過母語補充課程來保存其原生國的文化認同，使其歸國後可以順利的銜接上母國的學校教育。然而，1980 年代後，這些來自義大利、希臘、土耳其、南斯拉夫的客工與前來依親的家庭，卻大半留在德國不歸。1990 年代，政治庇護者、受難者，以及德國的歸國僑民漸增。為了預防政治、社會歧視與經濟貧困，教育學放棄了前述外國人教育學的兩種策略，轉而發展了整體的「跨文化教育學」（interkulturelle Pädagogik）之概念（余曉雯，2009）。

這樣的歷程同時亦呈現在教育政策的訂定與落實上。例如，KMK 即曾針對外籍兒童在學校的教育狀況提出多次決議。例如，1964 年，KMK 提出《給外國兒童的課程》（Unterricht für Kinder von Ausländern）之決議，用以回應自 1950 年代以來客工家庭的增加。在此決議中，強調除了提供義務教育外，學校還應提昇其德語能力；1992 年時，著眼於對外國人的攻擊增多，KMK 在《容忍與團結》（Toleranz und Solidarität）之決議中，倡議尊重其他文化、擔負對世界的共同責任，並增進對彼此的全然理解（KMK, 1996）。

2. 國際驅力：歐盟整合與全球化趨勢

移民人口的增加，讓德國學校教育必須開始思考國際與跨文化教育議題，也使跨文化學習的探討，進入國際交流的研究中。而來自國際的推力，尤其是歐盟整合的驅動，以及全球化的意識，則讓德國更積極向外擴展與其他國家間的連結。

1957 年，「歐洲經濟共同體」（Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, EWG）成立。不過，當時，教育政策並不屬於此共同體的行動重點。一直到 1970 年代中期，在歐洲層次上才出現了第一個高等教育的政策行動。1993 年歐洲聯盟

(European Union) 成立之後，教育領域的政策與合作，成為歐盟整合的重要領域之一。其主要的整合手段為：推出各種教育計畫，用以促進流動、經驗交換、合作，以及強調教育與訓練內涵中的歐洲面向 (Lowey, 2006)。

這些計畫在歐盟各國中，各以不同方式予以實現。以課程為例，德國 KMK 在 1978 年提出《課程中的歐洲》(Europa im Unterricht) 之決議，其目標在促進教育中的歐洲面向，期望藉由理解來消除偏見，並因此達到跨文化開放性的目標 (KMK, 1996, 2009)；1990 年，KMK 重新架構這份文件；而在 1994 年所提出的《外語課程基本構想之考慮》(Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht) 決議中，KMK 指出學校外語教育的目標在於，透過語言課程使學生對多樣化的歐洲社會有所準備，並且培養學生有能力去理解並尊重外語夥伴的觀點 (KMK, 1996)；爾後於 2008 年時，在歐洲整合發展的背景下，KMK 在《學校中的歐洲教育》(Europabildung in der Schule) 之決議中，將《課程中的歐洲》中所提出的建議繼續往前推進。在此新版本的決議中，賦予學校的任務為：藉由認識與辨明歐洲歷史和歐洲統合過程中所牽涉的重要面向與內容，傳授學生必要的能力與想法，使其得以在歐洲成功的生活 (KMK, 2009)。除了一般學科之外，語言課程亦是強化學校中歐洲面向的重要管道。

至於國際交流部分，歐洲間學校領域的教育交流計畫始於 1990 年代中葉。在此時期，主要是透過與中、東和南歐間學校的夥伴關係與計畫，讓學校之間得以超越領土的界線進行交流 (Pädagogischer Austauschdienst, 2010a)。而更具規模的跨校交流計畫，則是 2007 至 2013 年的《康美紐斯計畫》(Comenius Program)。《康美紐斯計畫》是歐盟在 2007 年所推出的終身學習計畫之一環，針對的是中、小學校教育領域的交流。其所遵循的兩項基本目標為：促進對歐洲文化與語言多樣性的了解與認識；發展青年與教育人員的價值觀，並且支持青年獲得終生所需的技藝與能力，用以開展其個人的實現、未來的就業機會，並成為積極的歐洲公民 (Europäische Gemeinschaften, 2008)。作為歐盟重要國家之一，德國對於這些計畫的參與度極高。例如，在 2007 至 2009 的三年計畫中，德國共參與了 1,853 個多年期的多邊計畫，而所參與的雙邊語言學習計畫則有 200 個 (KMK, 2012)。

(二) 當前中等教育國際交流現況

從德國目前在中等教育領域所進行的國際交流狀況來看，除了早期與美國簽訂《德美夥伴計畫》(German American Partnership Program)，以及與法國在《1963

年德—法合作協約》(Vertrag über die deutsche-französische Zusammenarbeit vom 22.1.1963)的基礎上所進行的長期交流外,當前交流的重點主要分為兩部分:一方面是參與歐盟所推出的各種交流計畫;另一方面則是積極主動藉由德語的推動,與其他地區建立學校夥伴關係。以下,即針對這幾項重點,說明德國目前中等教育階段所進行的國際交流現況。

1.《德美夥伴計畫》

德國與美國間的交流計畫始於 1983 年,此計畫為美國總統青少年國際交流方案之一部分,設立動機是為了慶祝德國移民新大陸 300 年。之後,每年均由兩國國會核撥經費予以資助(Pädagogischer Austauschdienst, 2013)。

《德美夥伴計畫》的主要目標包括(Pädagogischer Austauschdienst, 2012):

- (1) 建立對彼此的持續關注,並深化德國與美國之間的關係;
- (2) 推動與促進美國高中開設德語課程;
- (3) 擴展教師與學生對彼此國土風情的認識;
- (4) 教師與學生間的跨文化交流;
- (5) 改善德國學生的英語知識;
- (6) 參與教師的進修教育。

從 1983 年開始推展這項交流後,交流學生逐年增加。目前每年約有 10,000 名學生與教師參與在此交流計畫中,以 2012 年為例,美國已將近有三分之二以上的中等學校學生參與這項交流。整體而言,交流四十年以來,總計約有 23 萬名德國與美國的學生曾經踏上這趟異國之旅(German Missions in the United States, 2014)。

2.《德法交流計畫》

1986 年,德國與法國訂定一項中程的個別學生交換協定,稱為《布里吉特—蘇澤計畫》(BRIGITTE-SAUZAY-Programm)。此計畫內容包含二至三個月在夥伴國家的停留,以及對等的交換。此外,自 2000/2001 學期起,另有《伏爾泰計畫》(VOLTAIRE)提供學生半年在德國,半年在法國的交換機會(KMK, 2009)。

除了個別學生的交流之外,德法之間還透過語言媒介,進一步在學生的結業資格與課程內容上取得互通的可能。例如,在雙語課程的架構下,學生可同時獲得德國的高等教育成熟證書以及法國的高中會考資格(Baccalauréat),目前德國約有 60 所學校提供這樣的課程;此外,在德法 1997 年所簽訂的《成為夥伴的語

言能力》（Sprachkompetenz für Partnerschaft）之合作計畫中，特別將日常生活與職業上的溝通列為重點，其目的在增加第二外語對中等教育前、後期學生的吸引力，並使其更容易習得。此種合作中的一個典範是德法共同通用的歷史課本。此課本在 2006/2007 學期出版第一版，各以德、法語版本提供境內的中等後期學生使用，2008 年出版第二版（KMK, 2009）。

3. 德國所參與的歐盟國際交流計畫

從中等教育跨界交流的歷史來看，過去，進行交流的主要用意是強化文理中學中外語的學習。而歐盟所推動的《康美紐斯計畫》之目標並不在此，而是希望讓所有參與交流的學校共同處理某些議題。為了從各種不同層面達成這樣的目標，在 2007 至 2013 年所推行的《康美紐斯計畫》下，包含了各種不同的子計畫，例如《eTwinning》計畫是歐盟鼓勵中、小學透過網際網路互相合作的計畫；《康美紐斯在職進修》計畫（Comenius berufsbegleitende Fortbildung）以學校教育領域工作的人員為對象，鼓勵其參與其他歐洲國家的繼續教育活動；而《康美紐斯助理計畫》（Comenius Assistenzzeiten）則提供見習教師有機會在其他歐洲國家從事教學助理工作……（Europäische Gemeinschaften, 2008）。

在眾多計畫中，與中小學學校交流最為相關的則是《康美紐斯學校夥伴》計畫（Comenius Schulpartnerschaften）。此計畫以學前至中等教育後期的教育階段為主，涵蓋一般、職業、技術、特殊教育，以及其他提供教育活動的機構。參與者必須來自至少三個國家的三所學校，除了多邊交流之外，亦可以申請雙邊計畫。雙邊夥伴關係之活動，主要以語言習得為主，並且包含班級間的交換，期限為兩年（Europäische Gemeinschaften, 2008）。

除了這項已推動多年的計畫之外，歐盟執委會在 2008 年 11 月 3 日的「區域委員會」（Committee of the Regions）中宣布發起《康美紐斯一區域》（Comenius Regio）方案。此亦屬於終身學習計畫的一部分，年度預算為 1600 萬歐元（駐歐盟兼駐比利時代表處文化組，2008）。其目的在於讓地方或區域層級的教育當局，能夠與學校或其他機構共結網絡，並且在互為夥伴的條件下，與其他歐洲地區共同處理學校教育領域的議題。2009 年時，德國共參與了 32 項計畫（Pädagogischer Austauschdienst, 2010b）。在此雙邊計畫中，每一邊至少要有三個機構參與其中。協調與申請是由學校行政當局所負責，例如地區政府或文化部。此外，參與的學校或學前機構之一，必須是具有申請《康美紐斯學校夥伴》關係的資格。至於交

流方式則具有很多可能性，端視方案本身之需求而定。例如，可以以工作或規劃會議、參訪、教師交換或進修教育措施、工作坊等方式進行。不過，學生間的交流，僅有在特別的個案中才有可能實行（Pädagogischer Austauschdienst, 2010b）。而合作計畫是由締約雙方自由選擇議題，例如學校管理、移民學生融入、企業家精神教育、降低輟學等（駐歐盟兼駐比利時代表處文化組，2008）。

2010 年，歐盟在《康美紐斯計畫》的架構下提出《個別學生流動》（Individuelle Schülermobilität）計畫。此計畫之目的在提供 14 歲以上的學生有機會透過《康美紐斯學校夥伴》計畫，前往外國夥伴學校中參與為期三至十個月的課程。目前，此計畫先在幾個國家試行，在 2012 年後，則適用於所有的計畫參與國（Pädagogischer Austauschdienst, 2010a）。

4. 德國所推動的國際交流計畫

在外交部 2010 年所出版的《全球教育夥伴關係》（Globale Bildungspartnerschaften）報告書中，引用了數理哲學家維根斯坦的名言：「我的語言界線標示出我的世界界線」（引自 Werner, 2010：19），藉此來強調外交部透過德語之推廣，積極打造德國正面形象，以及增加外國對於德國及其經濟能力的信任等政策目標（Werner, 2010）。而用來達到此目標的方式，即是外交部自 2008 年開始執行的《中小學校：未來的夥伴》（Schulen: Partner der Zukunft, PASCH）計畫；另外，在 2012 年時，仿效推行久遠的《德法交流計畫》，德國也開始推動與波蘭之間的教育合作交流，以期能更進一步強化中、小學校之間的夥伴關係（KMK, 2012）。

透過這些計畫，德國外交部希望可以建立世界性的夥伴學校網絡，使更多的年輕人能夠學習德語，並喚起其對德國國家、文化、社會的興趣（Auswärtiges Amt, 2009）。以 PASCH 計畫而言，參與其中不只是那些設在外國的德國學校，也包括提供德語大小語言證書（Deutsche Sprachdiplom, DSD）² 的夥伴國家學校，以及提供或引入德語課程的學校。2008 年時，德國外交部共編列了 4,500 萬歐元的經費；2009、2010 年將經費增至 5,400 萬歐元；2011 年時，總經費則為 5,100 萬歐元。在此計畫實行一年後，德國所建立的夥伴學校網絡已超過 1,000 所，外交部因此將目標繼續擴大至 1,500 所學校（Auswärtiges Amt, 2009）。

由於此計畫是德國外交部近年來所推動最大規模的國際交流計畫，因此，以下分別針對此計畫的具體目標、實行方式，以及專責機構進行說明（Auswärtiges

² 德語大小語言證書為德語考試等級。獲得大語言證書者，表示德語能力與母語者相當，其資格被承認為可以擔任德語教師；獲取小語言證書者，則可免試進入德國大學就讀。

Amt, 2009)：

(1) 具體目標

- A. 至少與 1000 所學校建立長久的網絡，以強化與德國的連結；
- B. 在新興經濟成長區域（亞洲、近東和中東）及其他重點區域（中歐、東歐、俄羅斯共和國），為德國的經濟、政治、學術、教育和文化爭取未來的夥伴；
- C. 強化上述地區的德國外國學校，推廣德語作為第二外語；
- D. 強化德國的經濟和學術地位，並為德國贏取最優秀的人才；
- E. 在那些獲得官方發展援助的國家中，促成其社會與經濟發展。

(2) 進行方式

- A. 提供夥伴學校德語教師和專業人力；
- B. 為夥伴學校中的德語教師在德語的現代課程發展上提供諮詢，並使其能夠在德國的學校中旁聽；
- C. 邀請教育領域中的重要負責人前往德國進行資訊之旅；
- D. 提供學生參與德國的青少年課程；
- E. 提供學校教學材料與機器設備；
- F. 透過網路平臺讓學生與教師間得以連結，進而改善其語言與專業知識；
- G. 提供具有資格的畢業生獎學金，使之能夠至德國的高等教育機構留學。

(3) 專責機構

PASCH 計畫的推動者，包括了四個不同層級的專責機構，分別是隸屬於聯邦行政局（Bundesverwaltungsamt）的「德國海外教育事業管理處」（Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, ZFA）、德國文教部長聯席會議下轄的「德國教育交流中心」（Pädagogische Austauschdienst, PAD）、推展德語教學的「歌德學院」（Goethe Institut, GI），以及長年來負責招收外國學生的「德國學術資訊交流總署」（Deutsche Akademische Austauschdienst, DAAD）。此四機構各有其執掌範圍與任務目標，而就中等教育的國際交流而言，主要是由「德國教育交流中心」所負責。

在 PASCH 計畫中，PAD 主要的工作為：協助其所提供的學校締結夥伴，促進與重點區域如中國、印度和土耳其的交換計畫。原則上，是由學校自行尋找交流夥伴，在雙方學校確定後，可以向 PAD 申請補助。不過，有時候 PAD 也會幫忙居中牽線，而後交由學校自行決定（Pädagogischer Austauschdienst, 2014）。

在 PASCH 的架構下，PAD 至少資助兩類計畫：個人與團體。原則上，團體交

流持續 10 至 14 天。來訪的學生住在寄宿家庭中，並跟夥伴學生一起上學；另外一種交流形式是，參與學校的學生們一起從事某項方案之規劃。例如一起在幼稚園工作，或在老人院演出戲劇。原則上，PAD 特別支持後者的交流方式，因為當學校之間進行這樣的交流時，在共同主題的合作下，學生之間可以有較密切的互動與討論（Pädagogischer Austauschdienst, 2014）。

此外，PAD 另外設有《得獎者計畫》（Preisträgerprogramm），資助各國在德語考試獲得優異成績的學生，使其能夠在暑假時前往德國繼續進修語言。贏得第一、二獎的人，可以在德國寄宿家庭中停留三、四週。而在此進修中，也包括旅行、參訪德國學校等行程。PAD 也提供額外的獎學金給特別優秀的德語教師，或邀請德語教師參加進修課程和客座停留；並且，與中國執行《外語助理計畫》（Fremdsprachenassistentenprogramm）等（Auswärtiges Amt, 2009）。

三、小結

德國戰前的交流狀況可以看出，跨界之間的交流很早即已出現，但是在交流時所使用的語言、參與交流的對象，以及交流的方式與內容卻各有差異。值得肯定的是，德國在戰前所進行的交流嘗試，至少敲開幾扇窗，讓不同國家的學生得以看見彼此。

而以目前的中等教育國際交流政策與現況來看，可以試著將其交流對象粗分為兩大區塊，一方面是與歐美強勢國家所進行的「德美」、「德法」交流計畫，以及歐盟所推動的各種交流計畫；另一方面，則是德國積極主動在世界多處一主要是亞洲、近東與中東等新興國家一所推動的《夥伴學校計畫》。前者之發展，有其特定的歷史或地緣因素。而就交流狀況來看，亦在實質上具有「交流」的內涵。然就後者而言，比較著重的是單面向的語言之推廣與傳播。

雖然在這些交流計畫中，也包含了人員之間實際上的互訪。不過，不管是 PASCH、《得獎者計畫》或《外語助理計畫》等，在絕大部分的情況中，德國扮演的是資源輸出國的角色。亦即，在國外直接提供人、事、物等各方面的資源，或者將外國教師與學生帶進德國。這些計畫的最重要目的都在期望讓德語能夠進入學校系統，成為中等教育機構中外語選修的科目之一。從這樣的角度來看，國際交流中所著重的跨文化之對話並不是其政策重點，比較重要的是讓德語跨出國境，得以進入其他文化之中。以下將進一步針對德國所推行的交流方式進行深入

的剖析。

肆、德國中等教育國際交流政策分析

如本文第貳部分所述，以推廣語言作為手段的國際交流政策，是德國長期以來整體的文化外交與語言政策的一環。不僅如此，德國近年來在國際交流上，更是把德語的推廣，當成是最主要的交流政策主軸。以下的分析，一方面藉助語言外交政策的觀點，討論何以語言之推廣，被當成是重要的國際交流策略之一；另一方面，則透過新現實主義的外交理論觀點，進一步闡釋國家在國際權力場域中，必須具備何種優勢，進而得以選擇語言作為擴展影響力之手段；最後，則在此二論述觀點下，闡明德國的優勢與條件，並指出德國現階段的中等教育國際交流政策之重點即在於積極推廣德語。

一、理論觀點

（一）語言外交政策觀點：推廣語言是重要的文化外交政策之手段

一國在對外進行文化或語言宣傳時，其姿態可以從謹慎的「文化提供」，到積極的「文化宣教」（*kulturmissionarisch*）；亦可把文化外交政策之目的，定位為服務國家或種族權力的擴張，因而形成所謂的「文化帝國主義」（*Kulturimperialism*）（Oebel, 2002）。

當前，恐怕少有國家願意落入文化帝國主義之責難中。不過，藉由各種方式積極擴展一國之語言與文化的影響力，則是許多國家共有的作為。Oebel（2002）的研究中即指出，法國是施行「文化宣教」式的語言傳播政策最明顯的國家。其政治階級與菁英階層不僅以龐大的財政支出為後盾，甚至以公開的方式推動其語言與文化傳播政策。法國每年平均支出 50 億法郎，用以推行其在 150 個國家中由 12,000 人所執行的文化政策任務。

而英國在殖民末期的政府報告書中亦指出，即使在後殖民時代，仍需透過投資於殖民地的學術基礎建設，以及在共同利益的標誌下進行語言傳播，藉此鞏固英國的利益；並且，亦需努力在一個世代中，將英文推廣成為世界共通的第二外語。因此，從 1950 至 1970 年間，英國無論是政府或私人基金會，為推廣其語言皆投入鉅額資金。英語之推廣被視為是政治影響力的手段，是戰勝敵人的一種可

能性。1990 年代，當東歐共產集團相繼傾倒後，美國與英國即利用此機會，在這些地區推廣英語。當時，英國外相 Hurd 所高舉的目標是，盡可能讓英語在東歐快速成為主要的第二外語（Phillipson, 1997）。

語言之所以在文化外交政策中成為各國角力之戰場，主要的理由在於，當一種語言能在外交關係上或國際往來中成為通用語言，無論對簽約、經濟、文化發展或國民素質而言，都具有相當的利益。簡言之，語言政治向來同時就是外交與經濟政治。若能在外交關係上創造語言的通用性，即能在地區或全球競爭中享有優勢。語言外交政策因此亦是「定位政策」（Standortpolitik），在國家勞工市場、物價水準、稅率，最終是人民的荷包上發生作用（Schmidt, Link, & Wolf, 2007）。

然而，並不是每一種語言都有可能在國際競逐中取得先機。一種語言要在母語地區之外具有國際吸引力，有賴於許多因素之促成（Hoffmann, 1999）：

1. 自然優勢：以此為母語或外語的使用者數量、地理的廣布性、在世界各地以之作為外語的廣布性……等。

2. 政治與符號（象徵）優勢：在國際組織、契約、會議中的使用狀況、在國與國交往中被接受的使用狀況、以此作為官方語言的國家數量、使用此語言的國家所具有的政治份量……等。

3. 經濟優勢：以此為母語的國家之國內生產毛額、在地區或全球商業市場中的份量、作為外資所占的範圍、在大企業中作為集團語言的狀況、職業上的專業用語、大學中的相關課程……等。

4. 學術優勢：在學術發表上的使用狀況、作為學術會議上會議用語或資料庫中的收集狀況、大學中的語言學程……等。

5. 文化優勢：在文學 / 平面媒體 / 電影 / 電視中的分布狀況、外國夥伴私人或透過媒體使用該語言的狀況、在娛樂性電子產品 / 青少年文化中的呈現狀況、廣告的語言……等。

（二）新現實主義論點：推廣語言是擴展影響力的重要手段

在外交關係理論上，現實主義（Realism）在 1980 年代之前居於主流地位。然而冷戰結束後，新的國際發展形勢使其面臨其他理論思潮之挑戰，進而形成現階段國際關係理論中的新現實主義、新自由主義與建構主義之互動爭辯形勢（盧業中，2001）。建構主義強調外交行動者的主體性，新自由主義提出需考量國際間的合作，這些觀點在理解外交關係上，雖然都是重要的視野，然而，衡諸德國文

化外交政策中，雖然政策由中介組織予以執行，但透過經費分配的管控，基本上仍須服膺國家整體之規劃；此外，雖然文化交流中，國際間的合作是重要面向，可是從德國實際推行的語言外交政策來看，仍傾向於單向的語言輸出。因此，以下不從結構主義或新自由主義的立場出發，而是透過新現實主義的理論視野，闡明國家在外交關係中的角色與地位。進而在下一段落中以之為基礎，分析德國何以能夠在現代國際情勢中，積極以推展語言作為文化交流政策的首要選擇。

新現實主義（Neorealism）的基本觀點為：國際系統處在一種無政府狀態，亦即缺少一個中心的次序機制（Ordnungsinstanz），用以規範國家的行為。國家因此是此系統中的主要行動者，被視為是一封閉與功能相同的單位，依據國際體系中的激勵與約束而行動。在這樣的情況下，此國際體系的唯一變項是：不同單位體的權力分配。這個分配是由權力國之數量所決定，如單一、雙邊或多重權力體。在國際體系中，這些權力體對於國際間戰爭、穩定與動盪扮有關鍵性的角色（Waltz, 1979）。

簡言之，國家被視為是理性行動者；國家行為的基礎，在於對國際體系的激勵與約束進行成本與效益之計算。在國際體系無政府結構的運作下，國家具有根本性的不安。國家之間無法互信，也因此使得每個國家為了保障自己的存活只能自求多福。為了滿足生存此首要利益，保障其安全成為每個國家責無旁貸之首要事務。此外，無政府的結構也促使所有國家競逐權力，以維持或改善其安全（Baumann, Rittberger, & Wagner, 1999；Waltz, 1979）。

從上述的說明中可以看出，「權力」與「安全」是新現實主義中用來理解國家行動的兩個核心概念。以下，分別就此二概念之內涵進行說明。

1. 權力

權力可以區分為：資源的控制（control over resources）或對行動者與結果的控制（control over actors and outcomes）（Baumann et al., 1999）。就前者而言，指的是國家相對於競爭者所擁有的物質資源之控制，主要是物質與經濟能力。其所含涉的因素包括：軍事力、軍事費用、國民生產毛額、出口、儲備貨幣、人口與領土規模等（Waltz, 1979）；而就後者的控制而言，指的是國家對於環境影響力的追求。透過此影響力，國家得已在國際體系中，具有能力以執行其利益，並能夠藉此影響或控制其他行動者的行動範圍，加之正面或負面的義務。「影響」因此意味著對其他行動者與政治結果具有控制力，藉此提高國家的安全感（Baumann et

al., 1999)。

2. 安全

安全指的是國家具有能力，得以維護其獨立的身分與功能上的完整性（Buzan, 1991）。因此，不只是國家的影響力，也與國家的自主性密切相關。因為，在一個自助體系中，安全唯有透過自己的獨立性才得以保障。國防政策因而指的是國家用以不受外在環境影響，或強化其行動自由的所有國家行為方式。在這樣的思考下，「國防」與「影響」政策因而是外交政治的兩項理性準則，促使國家在國際體系中，為提昇其相對權力位置而戮力以赴。正如 Baumann 等人所言，一個國家的權力位置越強，則其將會利用外交政策爭取越多的自主權與影響力（Baumann et al., 1999）。

在新現實主義的觀點中，國家所擁有的各種權力是可以替代互換的。也因此，某一領域所增加的權力資源得以影響其他政治領域。所以，雖然在外交作為中，文化外交與教育政策屬於所謂的「低政治」（low politics）領域，但若放在此理論中加以檢視，則可以推論，國家在理性作為與思考下，亦可能為了擴展其權力、自主與影響力，而在此領域上予以著力。而權力位置既然是決定國家在外交體系中行動的重要變項，那麼，進一步需要探問的是，哪些指標可以用來衡量國家的權力位置？綜合不同學者的看法，目前用來測量國家權力位置之相關指標包括：領土與人口、經濟實力與權力資源、軍事力量資源、權力分布、安全威脅等。

二、德國優勢條件之分析

透過語言外交政策之論點，藉以釐清「語言」所具有的權力可能性，以及掌握國際重要通要語言所帶來的利益與價值。然而，並非每一個國家皆有能標舉語言作為外交大旗。一個國家欲藉助其力時，必須具備某些特定的條件，才得以將之作為文化外交政策的重要工具；而新現實主義之分析角度則指出，國家在國際競逐之中，在擁有相對安全感的局勢下，將會透過其他手段一語言即是其一——進一步擴展其影響力。

從這兩個觀點出發，以下分別檢視德國在上述不同面向上所具備的條件，藉以論證指出，在中等教育的國際交流政策上，德國究竟掌握哪些條件，不僅維繼長久以來的語言外交政策方向，且在近代更積極的擴展德語觸角，將之視為是中等教育國際交流政策的主軸，期望藉之發揮更大的影響力。

（一）德語之國際優勢

就使用人口而言，在歐洲有七個國家將德語列為官方語言：德國、奧地利、列支敦士登、瑞士（四種官方語言）、盧森堡（三種官方語言）、比利時（東部德語區）。使得德語不僅在歐盟，也是整個歐洲使用者最多的語言。若單就德國而言，德語的使用人口排名世界第 11；可是若從母語使用者的國民生產總值來看，德語則排名世界第三。此外，在非德語地區，德語也因為歷史、政治、經濟、科技……重要性而被當成外語學習。

（二）德國之國力優勢

1. 領土與人口：德國統一後，領土從 248,621 擴增為 356,974 平方公里。人口數則伴隨統一從 6,180 萬（1989）增加為 8,050 萬（1992）（Cable & Henderson, 1994）。

2. 經濟實力與權力資源（wirtschaftlichen Machtressourcen）：若以 GNP 當成指標，則德國在統一前後，無論在歐洲或世界都具領先地位（Götting, 1998）。直到 1991 年時，德國僅落後美國、日本和蘇聯，排名第四；爾後在俄國經濟衰退下，攀升至第三；若從出口值來看，德國在 1986 至 1988，以及 1990 年時，皆排名世界第一；至於儲備貨幣量，德國在 1980 年代時，與日本、美國相仿，都是享有最高外匯儲備的國家。而在 1985 至 1987 以及 1992 年時，德國甚至高居第一（Baumann, Rittberger, & Wagner, 1999；Baumann, Rittberger, & Wagner, 2001）。

3. 軍事力量資源（militärischen Machtressourcen）：軍事力量之衡量，通常依據三項指標：軍事支出、兵力和核武（Baumann et al., 1999）。德國在兵力上，自 1982 至 1988 連擁有 495,000 名兵力。1990 年達到高峰，兵力約有 545,000 名。此後逐年下降，1995 年為 352,000 名，1998 年為 333,000 名（US Arms Control and Disarmament Agency, 1990）。

4. 極性 -- 從雙極到單極（Polarität: Von der Bi- zur Unipolarität）：冷戰結束，東方集團解體後，兩極權力對峙解消。此國際體系的轉變，讓德國晉身為歐洲地區的霸權（Mearsheimer, 1995）。

5. 安全威脅（Sicherheitsbedrohung）：Baumann 等研究者認為，德國在統一之後，有鑒其在科技、地理與經濟各項指標上的良好表現，使得其在安全威脅上遽減（Baumann, Rittberger, & Wagner, 1999；Baumann, Rittberger, & Wagner, 2001）。

三、結論：推廣德語是德國當代中等教育國際交流政策之主軸

德國當前在國際體系中，享有相當高的權力位置，也因此，在安全上所受到的威脅程度甚低；此外，德國與美國之間的對立相對而言亦微不足道。在此國際狀況下，較之自主性之贏得，對德國來說，影響力之擴增更具有優先地位。

若從新現實主義的觀點來檢視德國中等教育的國際交流政策，則可以清楚看出。德國自統一之後，經濟情勢走過統一初期的黑暗期；政治局勢則因東歐共產解體而解消莫大威脅。也因此，從 1990 年之後，其文化外交政策展現的是擴增影響力的趨勢。而在國際交流上，以語言為開疆闢土之工具則是其國際交流政策之重點。

一甩過去擔憂語言的推廣可能成為國家主義的政治象徵，德國近年來的交流政策，清楚揭示語言是開啟其他國家對於德國興趣的重要鎖鑰，也是德國擴充影響力的重要媒介。德國所參與或推動的各種交流政策，除了鞏固歐洲之間既有的交流管道外，逐步往東歐、中歐、南歐、俄羅斯擴展。以德國最重要的外語推展機構歌德學院為例，在 1990 年代之前，歌德學院針對中、南歐地區完全未有任何的相關計畫。但是自 1992 年之後，歌德學院開始進駐這些地區。從 1992 年開始，率先投入 249.7 萬馬克，到 1995 年時則增加至 629.7 萬馬克。若把其他相關部會投資於此地的語言擴展經費一併考慮，則整體經費在 1984 年時僅有 2015.7 萬馬克，到 1992 年時達到高峰，總經費增加為 4318.1 萬馬克（Goethe-Institut, 1984；Goethe-Institut, 1990；Goethe-Institut, 1992）。2008 年時，另增五百萬歐元用以開拓非洲地區。在歐洲之外，德國也開始把新興經濟成長區域（亞洲、近東和中東）當成重要的目標。2007 年時，聯邦議會還特別增列 350 萬歐元的經費給歌德學院，用以擴展在上述地區的相關語言推展活動（Goethe-Institut, 2010）。

從德語學習數量上來看，德國這幾年的確頗有斬獲。以 2005 年為例，除了將其列為官方語的地區以外，有 114 國家在學校中提供德語教學。相較 1983 年而言，具有很大的進展，當時僅有 88 國在學校中提供德語課程；總學習人口則由當時的 1,510 萬人，增加為 1,670 萬人。而 2010 年的調查則顯示，提供德語課程的國家增加為 119 國，學習者人數在許多發展中國家呈現增加的趨勢，如巴西、中國和印度（Ammon, 2010）。雖然目前德語之普及性不及英語，然而，基於許多利益的考量，以及德國相關政策的推動，讓德語在短短幾年中，迅速在許多國家中進入學

校系統，成為第二外語選擇之一。

另外，透過 PASCH、《得獎者計畫》或《外語助理計畫》等的資金、人員、教材、教育訓練之提供，德國亦努力在經濟、政治、學術、教育和文化領域中，爭取未來的夥伴。例如，從 2014 年十月之後，PAD 特別籌設一職位用來負責與中國的交流。相應的，在上海也成立同樣的對口單位。其目的是希望提供更多支持，包括財務上的資助，或提供相關諮詢。此外，烏克蘭、土耳其或印度近年來也積極被納入 PASCH 計畫的交流中，讓德國的交流範圍超越歐洲境地，直探亞洲（Pädagogischer Austauschdienst, 2014）。

不過，德語之推廣，相較英語而言，其幅蓋層面仍有所不及，此自與其過去的歷史發展、地理狀況以及德語本身的處境有關。從歷史向度來看，德語仍因德國在二戰中的暴行而遭受其累。例如，波蘭在 1999 年所通過的語言法中，將德語視為是首要對抗的語言；而就地理位置而言，德國在歐洲的位置居中，其周邊由許多不同的語言群體所直接圍繞，這是另一個減少其吸引力的因素；此外，德語本身的困難或不同地區用法上的差異等，亦是其在推廣時所面對的難處（Oebel, 2002）。

伍、結語

以上的分析，藉由語言外交政策與新現實主義理論，闡釋德國以語言推廣為重心的國際交流政策之意義。然而，亦需指出的是，此處並非否定德國對其他交流形式的參與，亦非認為德國國際教育中不重視跨文化涵養的培育。國際教育涵蓋面向極廣，此分析之重點在於指出，在國際交流此一面向上，德國所主動規劃與推動的政策與計畫之內涵，所反映出來的重要思考點是：國家將語言之傳布，視為是關鍵的交流政策。在國家地位相對穩固之情勢下，如何更積極去擴展當下與未來的影響力，是德國在文化外交與教育政策的重點。

從國際局勢來看，德國之所以能夠以此為基石，除了因為其國家在國際體系中所具有相當的權力位置外，此政策的另一個思考點亦在於：放眼未來。以白話而言，即是放長線釣大魚。因為，語言的學習與推廣，向來是條漫長與緩慢的途徑。然而，德國也清楚看見其可能性：目的在贏取未來的夥伴。這樣的觀點，明白揭示在中等教育的國際交流計畫之名稱上《中小學校：未來的夥伴》。

因此，有別於法國將語言外交政策定位在以大城市菁英為主，德國對於在非德語地區所進行的語言推動政策，主要針對的是學校中的德語。唯有在較少的狀況中，亦透過獎學金、教員之派送而在高等教育中推動德語。也因此，歌德學院的目標通常不在宣傳，而是透過進修教育、現代化教材之提供，支持德國在不同地區的學校中所資助的德語課程。

目前看來，PASCH 計畫之推動，已在這幾年中，讓德國在語言版圖上，爭取到更多國家中等學校的參與。可以想見的是，這些語言利益，極有可能在幾年之後，轉化成學術、經濟、政治、外交、文化……利益。有一句德語諺語說：「Mit Speck fängt man Mäuse」（原意：用肥肉抓老鼠。引伸：放長線釣大魚），恐怕也如實傳達了德國在此政策上的深謀遠慮。

參考文獻

- 中央社（2014）。**台高中生學德語 6 年人數翻 5 倍**。取自 <http://udn.com/NEWS/BREAKINGNEWS/BREAKINGNEWS9/9094576.shtml>
- 余曉雯（2009）。德國整合與提昇移民背景學生語言能力政策之探討——學前與初等教育階段。**教育資料集刊**，**41**，185-206。
- 侯永琪（2011）。高等教育品質保證之國際化與對亞太地區之影響。**評鑑雙月刊**，**31**，9-15。
- 洪雯柔、郭喬雯（2012）。建構國際教育融入課程的教師專業成長團體規劃模式：三所偏鄉學校策略聯盟的經驗。**課程研究**，**7**（2），55-83。
- 師資培育及藝術教育司（2012）。88 學年度至 100 學年度高級中學開設第二外語課程彙整表【原始數據】。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3006&Page=8432&Index=3>
- 高級中學第二外語學科中心（2014）。**98、99、100、101、102、103 學年高級中學與國際姊妹（夥伴）學校互動情況調查**。取自 <http://demo.metadigi.com.tw/sun79/inter.asp>
- 教育部（2004）。**2005～2008 教育施政主軸**。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。**中小學國際教育白皮書**。臺北市：作者。
- 陳怡如（2011）。台灣中等學校國際教育實施現況與未來發展。**教育資料集刊**，**50**，1-26。
- 歌德學院（2014，11 月 25 日）。夥伴學校計劃【線上論壇】。取自 <http://www.goethe.de/ins/cn/tai/lhr/pas/cnindex.htm>
- 劉慶仁（2009）。**中小學國際教育的展望**。2009 中小學國際教育實務研討會。臺北市：臺灣師範大學教育政策研究所。
- 齊若蘭（2004）。國際化教育，世界即校園。**天下雜誌**，**311**，34-41。
- 蔡芬芳（2002）。德國語言政策——以索勃人為例。載於施正鋒（主編），**各國語言政策：多元文化與族群平等**（頁 239-294）。臺北市：前衛。
- 駐歐盟兼駐比利時代表處文化組（2008）。**歐盟執委會發起中小學合作新方案**。取自 <http://www.taiwanembassy.org/be/ct.asp?xItem=71930&ctNode=428&mp=101>
- 盧業中（2001）。主要國際關係理論中新現實主義、新自由制度主義與建構主義

之比較研究。中山人文社會科學期刊，9（2），21-52。

Ammon, U. (2010). *Welche Rolle spielt Deutsch international?* Retrieved from <http://www.pasch-net.de>

Andrei, V. (2007). *Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Staaten Mittel- und Südosteuropas und in der Europäischen Union. Eine theoriegeleitete Außenpolitikanalyse.* (Doctoral disertation, Institut für Politikwissenschaft, Tübingen, Germany). Retrieved from https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47578/pdf/Dissertation_Verena_Andrei_fuer_Tobias_lib.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arnold, H. (1980). *Auswärtige Kulturpolitik. Ein Überblick aus deutscher Sicht.* München, Germany: Hanser.

Auswärtiges Amt (1980). *Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen: Rahmenplan für Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit.* Bonn, Germany: Auswärtiges Amt.

Auswärtiges Amt (1997). *Deutsche Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen.* Bonn, Germany: Auswärtiges Amt.

Auswärtiges Amt (2009). *Globale Bildungspartnerschaften. Die Initiative "Schulen: Partner der Zukunft".* Berlin, Germany: Auswärtiges Amt.

Baumann, R., Rittberger, V., & Wagner, W. (1999). Macht und Machtpolitik. Neorealistische Außenpolitiktheorie und Prognosen über die deutsche Außenpolitik nach der Vereinigung. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, 6 (2), 245-286.

Baumann, R., Rittberger, V., & Wagner, W. (2001). Neorealist foreign policy theory. In V. Rittberger (Eds.), *German foreign policy since unification: Theories and case studies* (pp. 37-67). Manchester, England: Manchester University Press.

BLK (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.* Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/studie_foerderung_migration.pdf

Bundesministerium des Innens (2008). *Entwicklung der Zuwanderung seit 1950.* Retrieved from http://www.zuwanderung.de/DE/Zuwanderung__hat__Geschichte/Statistik/Statistik__node.html

Buzan, B. (1991). *Peoples, states and fear: An agenda for international security studies*

- in the post-cold war era*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Cable, V., & Henderson, D. (1994). *Trade blocs? The future of regional integration*. London, England: Royal Institute of International Affairs.
- Clinton, W. J. (2000). *International education policy*. Retrieved from http://www.nafsa.org/_/Document/_/president_clinton_issues_1.pdf. DfES
- Deutscher Bundestag (1986). Beschlussempfehlung und Bericht des Auswärtigen Ausschusses zur Unterrichtung der Bundesregierung – In: *BT-Drs. 10/3784*.
- Europäische Gemeinschaften (2008). *Comenius Schulpartnerschaften: Handbuch für Schulen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- German Missions in the United States (2014). *Apply for the 2013 GAPP high school exchanges*. Retrieved from http://www.germany.info/Vertretung/usa/en/___pr/K___Wash/2012/10/10-GAPP.html
- Goethe-Institut (1984). *Jahrbuch 1984/85*. München, Germany: Goethe-Institut.
- Goethe-Institut (1990). *Jahrbuch 1990/91*. München, Germany: Goethe-Institut.
- Goethe-Institut (1992). *Jahrbuch 1992/93*. München, Germany: Goethe-Institut.
- Goethe-Institut (2010). *Das Goethe Institut als Moderne Kulturinstitution*. Retrieved from http://www.goethe.de/prs/pro/pressemappe07/03_moderne-kulturinstitution.pdf
- Götting, U. (1998). *Transformation der Wohlfahrtsstaaten in Mittel- und Osteuropa. Eine Zwischenbilanz*. Opladen, Germany : Leske und Budrich.
- Hoffmann, H. (1999). pracharbeit als auswärtige Kulturpolitik. Die deutsche Sprache in Ostmitteleuropa. In: *Forschung & Lehre*, 6 (10), 508-510.
- Independent Commission on Migration to Germany (2001). *Structuring immigration fostering integration*. Retrieved from <http://www.icar.webbler.co.uk/2656/research-directory/structuring-immigration-fostering-integration.html>
- KMK (1996). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Bonn, Germany: KMK.
- KMK (2009). *Das Bildungswesen in Deutschland*. Bonn, Germany: KMK.
- KMK (2012). *Das Bildungswesen in Deutschland*. Bonn, Germany: KMK.

- Krüger-Potratz, M. (1996). Zwischen Weltfrieden und Stammesversöhnung. *Bildung und Erziehung*, 49 (1), 27-43.
- Lippert, B. (1996). *Auswärtige Kulturpolitik im Zeichen der Ostpolitik: Verhandlungen mit Moskau, 1969–1980*. Münster, Germany: Lit.
- Lowey, P. (2006). *Das deutsche Bildungssystem mit grenzüberschreitendem Blickwinkel im Zuge der Internationalisierung*. Münster, Germany: Universität Münster.
- Mearsheimer, J. (1995). The false promise of international institutions. *International Security*, 19 (3), 332-376.
- Oebel, G. (2002). *Die deutsche auswärtige Kultur- und Sprachpolitik und ihr Einfluss auf den DaF-Unterricht im Ausland*. München, Germany: GRIN Verlag GmbH.
- Oezcan, V. (2004). *Germany: Immigration in Transition*. Retrieved from <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=235>
- Pädagogischer Austauschdienst (2010a). *Comenius: Neue Schulwege in Europa*. Neunkirchen, Germany: Engelhardt.
- Pädagogischer Austauschdienst (2010b). *Comenius-Regio-Partnerschaften. Neue Möglichkeiten für die europäische Zusammenarbeit in der Schulbildung*. Bonn, Germany: Brandt GmbH.
- Pädagogischer Austauschdienst (2012). *German-American partnership program*. Bonn, Germany: Brandt GmbH.
- Pädagogischer Austauschdienst (2013). *German-American Partnership Program*. Retrieved from: <http://www.kmk-pad.org/programme/gapp.html>
- Pädagogischer Austauschdienst (2014). *Jahresbericht 2014*. Bonn, Germany: Brandt GmbH.
- Peisert, H. (1978). *Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart, Germany: Klett-Cotta.
- Phillipson, R. (1997). Geschichte der britischen Sprachpolitik. In Institut für Auslandsbeziehungen (Eds.), *Sprachenpolitik in Europa – Sprachenpolitik für Europa* (pp. 46-52). Stuttgart, Germany: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Schitty, D. (1996). Kulturelle Komponente der Politik. *Internationale Politik*, 51(3), 68-69.

- Schmidt, S., Link, W., & Wolf, R. (2007) (Eds.). *Handbuch zur deutschen Außenpolitik*. Wiesbaden, Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, G., & Schiller, J. (2000). Goethe ist nicht überall. Eine empirische Analyse der Standortentscheidungen in der Auswärtigen Kulturpolitik. *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 7 (1), 5-32.
- Scholten, D. (2000). *Sprachverbreitungspolitik des nationalsozialistischen Deutschlands*. Frankfurt a. M., Germany: Peter Lang.
- Simon, G. (1996). Europa-Gedanke und Sprachpolitik 1933 bis 1945. In Institut für Auslandsbeziehungen (Eds.), *Sprachenpolitik in Europa – Sprachenpolitik für Europa* (pp. 39-45). Stuttgart, Germany: Institut für Auslandsbeziehungen.
- Singer, O. (2003). *Auswärtige Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und institutionelle Entwicklung seit 1945, Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags*. Retrieved from http://www.bundestag.de/bic/analysen/2003/2003_12_22_kultur.pdf.
- US Arms Control and Disarmament Agency (1990). *Annual report*. U.S. Government Printing Office.
- Waltz, K. (1979). *Theory of International Politics*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Werner, W. (2010). Die deutsche Sprache im Ausland. In Auswärtiges Amt (Eds.), *Globale Bildungspartnerschaften. Die Initiative "Schulen: Partner der Zukunft"* (pp. 18-20). Berlin, Germany: Auswärtiges Amt.
- Witte, B. C. (2003). Auswärtige Kulturpolitik – die „dritte Säule“ der Außenpolitik. In W. Woyke (Eds.), *Neue deutsche Außenpolitik* (pp. 106-123). Schwalbach Ts, Germany: Wochenschau Verlag.
- Znined-Brand, V. (1999). *Deutsche und französische auswärtige Kulturpolitik. Eine vergleichende Analyse*. Frankfurt a. M., Germany: Peter Lang.
- Zymek, B. (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 175-193.

以全球競合力養成為目標之大學英語教育：以國立成功大學為例

鄒文莉 國立成功大學外國語文學系教授

陳慧琴 國立成功大學外國語文學系助理教授

高實玫 國立成功大學外國語文學系教授

蔡美玲 國立成功大學生理學科暨研究所副教授

摘 要

因應全球化趨勢，提升大學生全球競合力已經成為高等教育的主要目標。一般來說，全球競合力的具體能力指標主要包括專業能力、語言溝通能力、跨文化認知等能力。但過去十年來，臺灣高等教育將國際化等同於英語化，並將英語畢業門檻及英檢考試畫上等號。這樣的思維限制了對全球競合力的認知與重視，更窄化了大學英語教育的內涵。本文透過文獻研究探討大學英語教育趨勢，並於研究結果中提出由全球競合力取代英語能力之大學英語教育，內容以專業英語教學（English for Specific Purposes, ESP），專業科目英語授課（English as a Medium of Instruction, EMI），輔以跨文化溝通之生活實踐為大學英語教育主體的課程建置。最後，本研究以國立成功大學的大學英語教育為例說明如何以全球競合力能力指標取代臺灣現行之英語畢業門檻，做為同性質大學校院英語教育的參考。

關鍵詞：全球競合力、大學英語教育、專業英語教學、專業科目英語授課、跨文化溝通



Integrate Global Competence into College English Education: Using National Cheng Kung University as an Example

Wenli Tsou

Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

Fay Chen

Assistant Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

Shin-Mei Kao

Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

Mei-Ling Tsai

Associate Professor, Department of Physiology, National Cheng Kung University

Abstract

In the age of globalization, preparing globally competent students is one of the main goals in higher education. Ability indices for global competence generally include professional skills, language and communicative abilities, and cross-cultural understanding. In Taiwan, English language education has been narrowly viewed as synonymous to internationalizing higher education, while English benchmarking required for obtaining a college degree is exclusively determined by proficiency test scores. This approach has limited the perceptions of college learners towards global competency, and narrowed the scope of college English education. Through literature review, this paper investigates the emerging trend of college English education and proposes that global competence should replace English proficiency as the goal of college English education. This would mean that universities provide courses of English for Specific Purposes (ESP), take the approach of English as a Medium of Instruction (EMI) for content courses, and promote intercultural communication through practice learning. Finally, using college English education of National Cheng Kung University as an example, it is suggested that instead of language proficiency scores only, English benchmarking should be redefined by ability indicators of global competency.

Keywords: global competence, college English education, English for Specific Purposes (ESP), English Medium Instruction (EMI), cross-cultural understanding



壹、前言

因應全球化（globalization）趨勢，分析個人在全球競爭與合作關係中地位的全球競合力（global competency）養成已經成為大學生做為全球公民的重要能力指標。根據行政院經濟建設委員會（2010）的研究報告，臺灣人才培育面臨的國際接軌問題包括國際化程度不足及國際視野的欠缺。因此，教育部於2013年12月公布「教育部人才培育白皮書：轉型與突破」，其中明白指出「全球化」趨勢對臺灣的影響，並提出「大學教育暨國際化及全球人才布局」為臺灣高等教育轉型之明確主軸，將「培育優質創新人才，提升國際競爭力」訂為教育整體發展之願景，以期突破困境（教育部，2013）。因此，培育能與國際接軌之高等教育人力，強化臺灣大學生之「全球競合力」，應是臺灣高等教育當前刻不容緩的責任與義務。

雖然臺灣高等教育深刻了解到臺灣大學生「全球競合力」之重要性，但是近年來國際化等同於英語化的僵化思維，將英語畢業門檻、英檢考試與大學英語教學成效畫上等號（教育部，2006）。限制了對全球競合力的認知與重視，窄化了大學英語教育的內涵。各大學基於評鑑壓力，紛紛設定英語畢業門檻，希望以學生的英檢通過率做為國際化程度的指標。然而，各校經過多年努力，大學生的英語能力是否因為畢業門檻的設置而有效提升國際接軌之能力仍待確定。對許多學生來說，畢業門檻的設定反而營造更多的學習焦慮；目前各大學的英語課程大多以一般英語為主，少部分輔以專業英語教學，並非針對英檢應試而設計，因此學生必須另外尋找資源準備英檢考試。此外，配合無法通過門檻的學生，各大學則需另開設補救課程，作為人人得以通過門檻的「旋轉門」。這些政策及相關配套措施已經成為教育學者關注的議題（何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013；何萬順、廖元豪、蔣侃學，2014）。學生們透過不同的場合與媒介表達因「考用不一」之職場使用落差而質疑英檢之價值、「學考不一」的背後衍生對英語教學之質疑（何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013；何萬順、廖元豪、蔣侃學，2014）。因此參語英語教學之師生均希望能重新省思與檢討英檢制度的合理性及必要性。

除了政策面推動之簡單化思維，以英檢為導向的畢業門檻制度也影響了學生的學習動機及方式。此政策很容易誤導學生及家長對於語言學習的看法，以為通

過考試就代表英語力的提升，而忽略培養全球競合力的其他要素。全球競合力除了語言溝通能力，亦包括國際視野、跨文化認知能力以及國際事務之參與。在全球競合的時代，英語溝通、表達與協商能力為必要條件，但並非唯一條件，專業知識的養成與應用，具有絕對的重要性。而英語及專業的結合，利用英語表達專業知識與技能，即是這兩者形式與內涵的養成與實踐，也是大學教育必須面對的創新之路。

再者，伴隨著全球化，英語教學之概念已然產生很大的改變。現在英語已經成為全球通用語，提供不同母語背景使用者作為溝通的共同語言（Bamgbose, 2001；Graddol, 2006；Murata & Jenkins, 2009）。在此英語為國際通用語（English as a Lingua Franca, or ELF）的趨勢下，跨國及跨文化的語言使用及溝通技巧訓練更是 ELF 使用者之學習重點，也是全球競合力的培育重點之一。此外，因應高等教育全球化，專業英語教學（English for Specific Purposes, ESP）以及專業科目英語授課（English as a Medium of Instruction, EMI）應該逐漸成為臺灣之大學英語教育實踐的場域。專業英語教學依據學生主修科目，規劃及訓練該學科畢業生需具備之學術英文及職場英文技能，有助於提升大學生之學習態度及成效。而專業科目英語授課在大學校園中建立專業英語學習及實踐的環境，藉由課堂教學以及與國際學生互動的機會，有效提升學生的專業英語力。

全球競合力的培育除了代表專業英語課程以及專業科目英語授課課程的開授，英語教學之改變，也意謂著語言能力評量需重新設定。一直以來以英檢為導向的畢業門檻當然更需要被重新檢討與定義，並將各種利益關係人（stakeholders）的養成需求納入考量。因此，大學英語畢業門檻應以專業英語能力指標取而代之，並在提升全球競合力的前提下由各學系按照其學生之學術能力及專業特色決定其考核內容、方法及標準，並透過行政、教學與產業的合作，致力於規劃相關課程、活動及體驗活動，透過深化與實踐養成其終身學習的能力。

總結以上的背景討論，本文主要研究目的為探討臺灣的大學英語教育應該如何因應全球化趨勢？在英語已經成為全球通用語的前提下，英語教學之概念要如何改變？還需要加入甚麼元素？最後，現今英語能力畢業門檻的設置是有效提升畢業生國際接軌之能力還是營造更多的學習焦慮？

為了回答以上研究問題，本研究透過研讀及分析全球競合力、人才培育、以及大學英語教育趨勢的相關文獻探討來建置改革方向及綱要，並以國立成功大學

的大學英語教育改革為例說明。相較於一般的文獻探討研究方法，本研究更佐以實證經驗，由實際例子的執行中落實文獻探討的結論，冀望本研究的方法及結果能提供同性質大學校院英語教育的參考。

貳、文獻探討

一、全球競合力及人才培育趨勢

經濟合作及發展組織（OECD）於 2013 年發行的《改變教育的趨勢》（Trends shaping education）研究報告中指出，目前我們所處的全球化世界，足以影響高等教育發展。首先，世界人才進行普遍性的全球遷徙及移動（global migration and mobility）；由於這全球移動使得當今教室、教師、學生及整體社區必須考量多元性、重新定位傳統角色。此外，急速增加的跨地區人才及資源交流代表傳統學術領域不斷地擴大更新（pushing the boundaries），使得高等教育市場的競爭日益激烈。這份報告中也同時指出，不可否認的全球性（undeniable global）代表技職及高等教育必須提供全新或有別於以往的技能培育，這也代表因應全球化之創新課程的產生。最後，經濟勢力重新洗牌（a changing balance）的趨勢，代表高等教育的語言學習及文化認知必須因應新興市場的快速崛起而做調整。

上述趨勢代表人才需求的改變，而全球各國的教育方針也正在隨之調整，並面對及啟動全新人才培育的挑戰，培養具備全球競合力的國際公民已於各國教育界形成共識。美國於 2012 年發表教育國際化之主要推動策略，實質內涵在於訓練學生成為認識、接納及參與當今多元文化環境的全球公民，以提升國家及國民全球競爭能力（U.S. Department of Education, 2012）。

最近幾年有關全球競合力的討論更加廣泛，全球教師教育協會（Global Teacher Education）將全球競合力定義為具備以下三個能力：（一）對世界歷史、地理、文化、環境、經濟結構、當今國際議題的了解和好奇心；（二）語言和跨文化溝通、了解不同觀點，及使用第一手資料的能力；（三）作為倫理公民的決心（Global Teacher Education, 2013）。非營利教育組織理解世界（World Savvy）則認為全球競合力的核心概念應包括理解全球事件及個人自身的文化及歷史。要有能力引導、研究、探索、總結問題；能夠對於新的概念及思考方式保持開放心

胸、與他人互動、個人與他人差異的自我認知等 (World Savvy, 2014)。美國國家教育協會 (National Education Association, NEA) 則指出具備全球競合力的學生應擁有深度知識、了解國際議題、有能力而且重視與來自不同文化語言背景人才的合作學習、具備外語能力，並且在全球社群中有獨立作業能力 (NEA, 2016)。

以上各方對於全球競合力的定義為大學生在認知、態度、經驗、能力各方面訂定明確的目標。在認知方面，擁有全球競合力的學生不只了解政治、經濟、當地及全球文化，也接受多樣化、共通性、互相依賴、非一致性等觀念。在態度方面，除了接受全球每一個人的重要性之外，全球競合力的學生也擁有終身學習、承擔責任的意願。此外，擁有全球教育經驗、願意為社會帶來改變、具備多樣性團隊工作能力都是重要指標。這些指標清楚指出大學全球競合力課程設計的方向，以及能力訓練的目標。

除了教育界，學界也針對何謂全球競合力提出不同的理論架構。Russo 和 Osborne (2004) 認為一位具備全球競合力學生應展現五項特性 (five characteristics of a globally competent student)，這其中包括：學生發展及持續建構多元世界觀的認知 (to have a diverse and knowledgeable worldview)；了解主修科目的各種國際面向 (to comprehend international dimension of his/her major field of study；英語、其他外語及跨文化溝通能力 (to communicate effectively in another language and/or cross-culturally)；透過與多元文化接觸而產生的跨文化敏感度及適應力 (to exhibit cross-cultural sensitivity and adaptability)；及由多元價值及個人實踐帶動全球競合力的終身維持 (to carry global competencies throughout life)。簡而言之，這五項主題涵蓋全球競合力所需之世界觀、專業領域、溝通能力、跨文化能力及終身維持之養成及優化。

此外，Boix Mansilla (2011) 將全球競合力定義為針對全球重要議題的認知以及行動能力，並主張全球競合力可以細分成四種具體能力：研究探索這個世界 (to investigate the world)、認識不同的立場及觀點 (to recognize perspectives)、溝通觀念及想法 (to communicate ideas)、採取行動 (to take action) 的能力。這四種能力恰好能凸顯專業語言溝通能力的重要性。於語言教學的應用上，學員可以在教室中研究探索語言相關的議題，藉由語言發表來交換意見。同時，語言做為溝通系統可以是通往文化認知及身分認同的窗口，語言也有益於行動機會的獲得及評估。Boix Mansilla (2011) 認為，語言課程的設計應將世界性帶入語言教室，讓

學員可以同時培養對世界以及對語言的關懷。

最後，全球競合力的養成在教育機構具體實踐的行動力應包括擬定學校視野、使命、文化及畢業生輪廓（graduate profile）；全球議題、跨國合作及世界語言融入課程設計、教學、評估；全球學習的關聯組織形成（relationship organized for global learning）；專業學習社群的互動、資源分享及反省（meaningful engagement, resources sharing, and reflections among professional learning communities）；家庭與社區夥伴關係的建立以深入了解多樣文化的行動能力（ongoing family and community partnerships in minding diversity）（Boix Mansilla, 2011）。

面對全球化潮流帶來之國際性人才及資源整合，高等教育面臨前所未有的衝擊，大學教育必須進行改革創新，以培育全新或有別以往的技能，讓學生可以藉由語言學習、文化認知及專業能力知識，和移動力之養成，以獲得國際競爭力。有鑒於此，全球競合力的培育並不同單獨的英語力提升，如同教育國際化的過程一樣，必須藉由高等學府跨學科、跨行政單位的整合性策略思考，結合國際及在地資源，讓學生於專業領域的學習以及國際服務中加以實踐，透過國際語言積極扮演好世界公民的角色。

二、大學英語教育的新趨勢

上述文獻指出，全球競合力的培育面向包括：讓學生於專業領域的學習以及國際服務中，透過國際語言積極扮演好世界公民的角色。因此以全球競合力作為大學英語的目標教育，代表臺灣英語教育應由傳統的一般英語教學內容（English for General Purposes, EGP）逐漸轉換為專業英語教學（ESP）以及英語專業課程授課（EMI）。有別於一般英語教學，專業英語教學已逐漸成為大學英語教育的開設重點（Johns & Dudley-Evans, 1991）。專業英語教學為二次世界大戰以後，在 60 年末和 70 年代初隨著國際間科學、技術、經濟和文化交往日益擴大而發展起來的語言教學趨勢。專業英語教學以學習者為中心，授課內容包括目標學科的基本方法和活動。教學目標為訓練學生具備閱讀學術文章的能力，以及完成這些專業活動所需的語言和技能。專業英語教學通常設定在特定的學科或專業的英語學習上，因此教學設計與一般英文教學不盡相同。按照授課目標，專業英語教學可分為學術英文 EAP（English for Academic Purposes, EAP）和職場英文 EOP（English for Occupational Purposes, EOP）。學術英文課程有一般和專業科目之分；一般學術英

文傳授跨學科的語言技能，如學術英語聽說和學術英語讀寫。專業學科英文則是特定學科的語言技能教學，使用真實情境中的語料及實務，提供學生模擬真實情境的語言使用環境。職場英語則是針對工作場所語言技能的教學，訓練對象可以是已經進入職場的專業人士，也可以用來為大學生的就業做準備。其中多項技巧，如簡報及小組討論，同時為學術英文及職場英文的目標能力，因此兩種課程內容通常有所重疊。

Boix Mansilla 和 Jackson (2011) 認為專業英語課程可視為培育國際素養及全球競合力人才的重點。專業英語課程開設數量和涵蓋領域的快速成長也反映出高等教育學府對學生專業英語能力的重視。隨著社會、經濟、生活的全球化日益增強，大學生需要的能力包括閱讀國外學術界文獻及業界資料，參與國際會議以及國際交流。透過專業學術英文訓練，學生可以使用英文學習專業學術內容，同時以英文進行討論、發表研究成果。學術英語課程接近學生的主修科目內容，因此更能有效提升學習動機及成效 (Jordan, 1997)。學術英語課程更可根據需求搭配相關的專業科目檢定考試，進行專業英語能力評量來檢測學習成效以及提供學習方向。

最後，全球化趨勢對於大學教育的另一項影響為專業科目英語授課課程的快速成長。事實上，高等學府之 EMI 課程開課比例已經逐漸成為大家公認的國際化重要指標 (Piller & Cho, 2013)。隨著高等教育國際化和英語為世界通用語的盛行，使用英語學習專業課程已經成為一種趨勢。相對於通常由語言教師授課之專業英語課程，EMI 課程意指由學術專業教師以英語教授專業領域之知識，例如工程、醫學、商學等。EMI 教師通常擁有其授課科目之專業訓練，他們不是語言教師，於授課過程中也不會進行語言教學，其教學目的仍以知識的傳授為主。英國文化協會 (British Council) 在 2015 年針對全球 EMI 課程的研究報告中也指出，許多非英語系國家的教育決策者認為 EMI 有助於國家的教育發展國際化，讓學生有更多的機會加入全球學術及專業社群，提升學生在國際職場的移動力，進而增進國家現代化、促進經濟繁榮 (Dearden, 2015)。在歐洲及亞洲，EMI 課程正積極成長中 (Coleman, 2006; Kirkpatrick, 2014; Manh, 2012)。在臺灣，教育部積極推動招收國際學生的計畫，已經逐漸展現成效。自 2007 年至 2014 年 7 年間國際學生 (不含僑生或陸生) 成長了 167%，人數由 5,259 人增加至 1 萬 4,063 人 (境外學生, 2015)。臺灣的高等學府藉由 EMI 課程的推廣吸引國際學生，這類英語

授課課程同時提供臺灣學生全方位的語言使用及學習環境，提升學生的全球競合力（Chang, 2010；Yeh, 2012；Wu, 2006）。

參、由全球競合力取代英語力之大學英語教育新趨勢

依據上述人才培育及英語教學趨勢的討論，大學教育課程的設計應逐漸聚焦於整合專業、語言及跨文化溝通能力的養成。就英語教學情境而言，語言教學的目標應致力於讓學生了解跨文化互動過程中，溝通的對象、內容、動機、時機及技巧，並透過專業學科及跨學門、跨文化的認知與實踐去了解整個世界。因此，全球競合力養成之相關課程及活動規劃建議可以分為以下三大主軸：

（一）專業學術英語課程及能力指標：建置提升學術英語之置入性課程，來提振學生以專業英語溝通的能力；

（二）全球化專業職能訓練：建置全英語專業 EMI 課程，融入領域相關之全球議題學習，使專業訓練與世界重要議題接軌；

（三）跨文化認知培養：建置多元文化之學習情境，使學生體驗身處多元文化下之認知落差，因實踐而完成反思學習。

根據此三大主軸之英語教育改革執行方案及發展步驟可以如以下設計：

一、專業學術英語課程及能力指標

專業學術英語課程的目的在於建置提升學術英語之置入性課程，提升學生以英語進行專業溝通的能力。配合學生主修學系，進行專業英文教學，例如開設科學、工程、醫學、商管、文創產業等專業學術英語等課程。專業學術英文課程的設計應囊括特定領域之專業英文評估方式與能力指標的開發，使用真實性教材（authentic materials），設計真實性任務型導向活動（authentic tasks）以及真實情境之成效評量（authentic assessment）。可以藉由選擇與有意發展全英語專業課程授課（EMI）之系所合作，推動專業英語與其他學術專長對話，循序漸進開發特定領域之評估方式。並依據學系所需，修正或開發全校性學術英語課程模組，發展以學生為中心之互動教學模式來開創專業學術英語的學習典範。

一般來說，學術英語能力指標可以細分為一般學術及專業學術兩類。一般學術英語能力指標包括學生具備修習學術課程所需之基礎英語聽說讀寫的能力，例

如對於一般學術情境及論述的認知、自主學習能力及關鍵思考力等。而專業學術英語能力指標可以是學生具備以英語討論及溝通專業學術領域知識、閱讀與理解專業領域之文獻、參與專業課程與研討會之討論、簡報其專業領域知識等能力。

二、全球化之專業職能訓練

根據不同領域的需求由各專業系所建置與其領域相關之全球在地化議題，提供專業領域英文授課課程供學生選修，使系所之專業訓練能與全球競合力接軌。目前臺灣高等教育與全球化相關的專業課程設計以 EMI 為主，這個方向與全球其他非英語系國家是一致的。資料顯示，大多數非英語系國家希望藉由 EMI 課程的建置，提供學生學習主修科目專業知識的英語學習環境（Dearden, 2015）。英國文化協會針對全球 EMI 課程的研究報告指出，EMI 課程正在快速成長，並且全英語授課的推展獲得大多數政府的支持。報告也指出，一般大眾雖然不反對 EMI 課程，但偏向採取模稜兩可（equivocal）的態度，其中的爭議性在於低社經階級學生的受教權，以及本地學生的母語教育及國家認同恐怕會受到影響（Dearden, 2015）。英國文化協會的報告也指出，目前 EMI 課程大多由官方教育決策者或學校主管單位主導，因此建議學者透過研究蒐集當地及國際的主要利害關係人（key stakeholders），例如專業領域教師、語言教師及學生的意見，並研擬方法評估其專業知識以及語言習得的成效（Dearden, 2015）。

除了上述 EMI 課程，針對專業知識及職能訓練，國際教育學者也提出培育全球競合力學生所需的三項要素：國際研究課程（coursework in international studies）、第二外語能力、國際經驗（Hayword, 2000；Hunter, 2004）。除上述三項要素外，學者也提出國際研究及國際經驗必須置放於經過規劃並能夠互相連結的課程設計中，而且這方面的國際接觸必須與學生的主修科目接軌。也就是說，學生必須了解專業科目與全球文化的相關性（Lohmann, Rollins, & Hoey, 2006）。以美國喬治亞理工學院的國際學程（International Plan）為例，修課規定包括 4 門國際關係課程、中高級程度的第二外語能力、兩個學期的國外學術、研究或職場經驗（Lohmann, et al., 2006）。此國際計畫的評量重點有六項：參與目標（participation goals）、第二外語能力、全球知識（comparative global knowledge）、跨文化融合（intercultural assimilation）、專業領域的全球實行（global disciplinary practice），及跨文化敏感度（intercultural sensitivity）。這類學程不只訓練外語能力，學生藉

由國際課程以及全球經驗了解全球議題，並使專業訓練與世界重要議題接軌。

三、跨文化認知培養

全球競合力的能力指標的第三個主軸為國際觀及跨文化認知的培養。為增進學生跨文化認知及全球議題關懷，高等教育課程應考慮學生能力及經驗是否可以在跨文化情境中實踐。首先，課程設計中應建置多元文化之學習情境，讓在地學生有機會體驗多元文化下之認知落差，進而了解尊重文化及與語言差異，培養人文關懷與關鍵性評價能力。教師可以運用教室中的多樣性（diversity），例如本地生與國際生或新移民第二代之互動，鼓勵學生修習跨文化議題具體課程。除了相關課程建置，建立多元文化校園也應為高等教育規劃重點，學校需要為國際生建立友善的學習環境，提供資源幫助國際生融入當地社會。透過協助之過程，可規劃本地學生參與服務學習，擔任接待義工向國際生介紹在地文化，使本地生習慣於非母語環境下進行跨文化溝通。並鼓勵參與國際志工活動。除此之外，大學教育也應積極推動跨國論壇、海外服務學習、公益企業見習等活動，讓學生學習尊重多元文化價值，同時培養面對全球及在地議題的討論及行動力。

由上可知，於全球化教育下國際觀及跨文化認知的培養強調實踐，需能整合並有效落實於知識、技能與態度等三個面向。除跨文化與國際關係等知識性課程外，透過各項國際交流活動，使學生藉由生活實踐主動學習、認識當地及外國文化。更藉由反思內化，培養學生國際視野與態度以及跨文化溝通技能。在全球化教育概念下推動跨文化認知及涵養國際觀之跨國課程，已超越現行大學教務處一直以來負責的課務領域範疇。此趨勢使大學教育必須轉型，以確保學生可透過生活實踐，發展多元學習的策略。大學除了結構性之課程改革，也必須重新整合，規劃行政單位的分工及合作。這些課程的規劃及執行與一般傳統大班教學之課程規劃不同。需要大學教育機構中跨單位、跨領域的資源整合。除各學院系所的積極參與進行縱向整合，也涵蓋教務處、學務處、通識中心、語言中心與國際處等行政單位進行橫向之策略性合作。來自英語系與非英語系國家之外籍生更是創造國際化校園，翻轉傳統校園使用標準英語思維之動力。如此國際化的校園提供的是英語作為全球語（ELF）的真實學習及使用環境。

四、以全球競合力能力指標取代臺灣現行之英語畢業門檻

自推動高等教育國際化後，十年來臺灣高等教育場域已呈現不同樣貌。正視國際校園的形成，應重新檢視師生需求與客觀討論英語畢業門檻的積極與消極效應。臺灣高等學府目前陷入英檢考試即英語畢業門檻之迷思，批判與廢除英語畢業門檻的聲浪不斷高漲。因為英檢考試的結果會高度影響測驗者的教育機會或就業未來，因此被視為高度利害攸關測驗（high-stakes testing）（Center for Public Education, 2006）。在美國，為了提升高中生的學習成效，包括佛羅里達州的幾個州政府於 1970 年代開始擬訂能力檢定測驗，支持者認為這類測驗有多項好處：讓學生了解學習重點、學生會因為準備考試而更努力學習、好成績激發成就感、不理想成績可以鼓勵學生更認真（Amrein & Berliner, 2002）。

然而研究結果顯示，上述之高度利害攸關測驗（賴志峰，2009）對於學生的學習動機具有正負兩方的影響：支持者認為這類測驗提升學習動機，測驗結果幫助學生評估自己的能力，了解需要改進的地方（Stecher, 2002；Thomas, 2005）。反對者則提出多項負面效果，例如較低的學習動機、考試壓力負面影響學習者情緒、授課內容通常會較著重於考試技巧而非長期性語言能力養成訓練，甚至校內的測驗績效並不保證大學入學考試成績的進步（Noble & Smith, 1994；Ryan & Brown, 2005；Stecher, 2002）。以臺灣的大學情境而言，英檢考試結果也是一種高度利害攸關的測驗，決定學生是否達到大一、大二英文抵免標準或通過畢業門檻，此制度是否可以有效提升學習動機及改善學生的英語能力是頗具爭議性的（唐嘉蓉，2011；蘇紹雯，2009）。

雖然設立畢業門檻的原意在於提升學生的英語文學習動機，參考學習動機及成就測驗（achievement test）的相關研究結果可知學習可分為深入學習及表面學習，前者的重點在於理解涵義，而表面學習則偏向於記憶以及重現內容重點（Lublin, 2003）。這兩種學習方式的取捨在於學習環境，當學校注重考試成績，學生通常選擇表面學習；反之，如果學校鼓勵學生將習得的知識及技能轉換應用於不同情境，學生比較會選擇深入學習（Hargett, Bolen, & Hall, 1994）。有鑒於此，目前臺灣的畢業門檻政策很可能鼓勵學生針對某種英檢測驗進行反覆練習，然而卻無法引導學生進行深入學習，進而弱化技能之訓練與終身學習之態度養成。

英語檢測的目的應該為課程的規劃及成效提供資訊服務，而不是將課程淪為

服務檢測的工具。若是有需要檢定語言，為了能真正展現檢測的功能，提升學生的英語文學習動機，檢測的內容應該搭配專業課程的設計，提供能精準檢測出學生在該專業領域的英語能力，而不是一味採用一體適用（one-size-fits-all）的評量工具，將英語教育轉變成英檢考試訓練，以致本末倒置。

肆、以國立成功大學為例說明

以下以國立成功大學的大學英語教育改革為例說明，臺灣的大學英語教育可以如何因應全球化趨勢，並提出以全球競合力養成為首要目標之大學英語教育新趨勢。此高等教育政策所涵蓋範圍除專業英語溝通為主之整體英語課程規劃、以及專業英語能力指標的訂定外，亦包括專業科目英語授課及跨文化認知課程的優質化。

國立成功大學於 2015 年推行英語教育新制課程，規範新生於入學前提供校外具公信力之英語考試成績，或參加校內統一舉辦之英語能力分級測驗，依其英語能力級別選擇修習一般學術英文、專業學術英文或菁英英語課程等三個模組之一個模組進行課程訓練。三個模組課程的設計敘述如下：

程度在歐洲共同語言參考標準（CEFR）B1 及以下程度的學生修習一般學術英語課程模組，培養具備修習學術課程所需之基礎英語聽、說、讀、寫的能力。課程可以包括基礎學術英文、聽力與摘記練習、基礎溝通技巧、基礎學術溝通。訓練內容包括一般學術閱讀及字彙、聽力及口說、文法及寫作等課程。另提供補強英語線上課程協助英語基礎薄弱學生，加強其閱讀，聽力和字彙能力。

英語能力達到歐洲共同語言參考標準（CEFR）B2 水平的學生則修習專業學術英語課程模組，培養其在專業學術領域之英語閱讀理解及溝通表達能力。課程內容可以配合學生專業領域知識，例如人文醫學英文、餐旅英文、創意產業英文、生物科技英文、資訊英文、基礎科學英文、基礎工程英文、高科技產業英文、經貿英文、商業溝通英文、商管英文、職場英文等課程。研究顯示 B2 是修習 EMI 的英語門檻，這個程度的學生可以了解複雜文字內容中的重點，文章主題可以是具體或抽象的，也可以在自己主修領域進行專業內容的討論（Graddol, 2006）。

如果英語能力已達 C1 水準之學生，則可由各學系自訂標準決定修習菁英英語課程、系所開設之全英語授課專業 EMI 課程、或參加國際交流活動。菁英英語課

程可包括英語解說與發表、學術英文寫作、國際禮儀與溝通、閱讀文學與文化等課程，以銜接學生實際使用專業英語於學術及跨文化溝通之訓練。菁英英語課程的訓練可以讓學生藉由使用英語獲得多元國際觀，及深入應用其主修學科知識及議題的訓練。

有別於傳統的大學英語課程，上述模組課程設計依學生程度，提供學術英文、專業英文、國際溝通及跨文化認知的溝通訓練。每一門課程皆有明確的課程目標，並對應 Russo 與 Osborne〈2004〉提出全球競合力架構中的國際觀、專業能力、溝通能力、跨文化認知及終身學習等五項特性。課程模組搭配學生 EMI 主修課程、校內國際交流及全球義工計畫，可有效幫助學生發展並提昇其全球競合力。

教學反應調查結果顯示專業學術英語教學 EAP，以及全英語授課專業課程 EMI 課程作為大學英語教育新典範已獲得學生的正面回饋。表 1 顯示學生對於專業學術英語教學 EAP 課程滿意度一直以來超過 4.5 分〈總分 5 分〉，代表大學生學生滿意英語授課內容及專業知識結合的課程設計。

此外，以成大機械系大學部課程為例，針對大一必修課工程圖學及應用力學，除原有中文授課外，該系於 2012 年度首度開設以英語教授這兩門課。由於系上老師的支持，英語授課課程數逐漸成長，目前 2016 年度該系針對大一至大四學生共開設 8 門英語授課。學生可以自由選擇中文或英文授課的課程。調查結果顯示，選修 EMI 課程的學生認同英語授課的價值，並不排斥使用英文進行專業科目教學〈表 2〉。

表 1 2013 年(102-1 學年)至 2014 年(103-1 學年)成大 ESP 專業英文教學反應

學年	102-1	102-2	103-1	總平均
滿意度	4.511	4.510	4.624	4.548

註：最高總分為 5 分

表 2 成大機械系大學部 EMI 課程之學生問卷回饋 (N=95)

項次	問題	非常不同意	不同意	同意	非常同意
		1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
1	我認為主要專業科目應該採英授課程。	2	18	69	11
2	我覺得英授課程有其存在的必要性。	1	6	75	18
3	我可以很清楚從英授課程學到重要的核心知識。	4	34	57	5
4	從英授課程我學到如何以英文表達清楚專業用語、定義、基本概念。	2	27	59	12

此外，在 2014 年國立成功大學的外籍生（含學位生與交換生）共 1,385 人，占總學生人數 22,735 的 6%，這些學生來自全球各地（圖 1）：亞洲（67%）、南美洲（12.42%）、歐洲（7.65%）、北美洲（4.55%）、非洲（4.48%）、大洋洲（3.9%）。其中三分之二的外籍生均為研究生。因應外籍生需求，教務處鼓勵各系開設出共 400 多門 EMI 課程。其中約 120 門大學部課程，其餘為研究所課程。另有華語中心招募海外來臺學習華語之外國學生，約占總學生人數 4%。

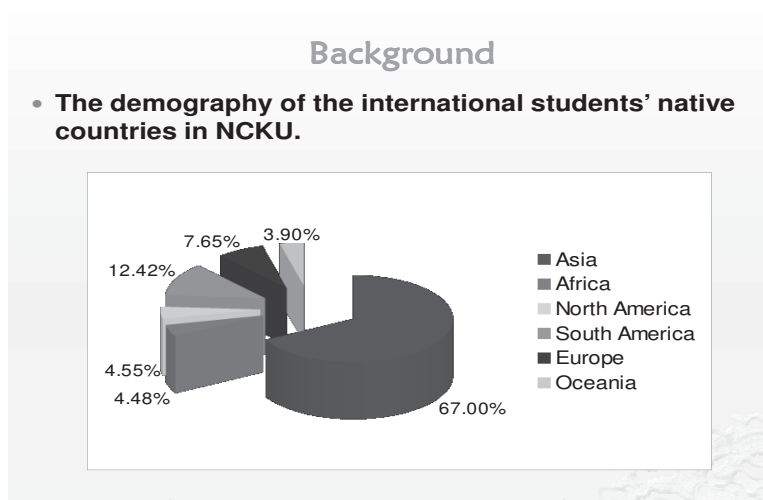


圖 1 成大外籍生來源分布

在全球移動成為培養國際觀及跨文化認知之大學風潮底下。成大學生願意於在學期間至海外進行多元學習，提升跨文化認知，並涵養其國際視野。自 2011 年至 2015 年成大赴外學習之學生總數均逐年增加（圖 2）。且自 2008 年在大學部推動全校性專業英語課程起至 2013 年止，該校大學生赴外學習之人數增加速度高於研究生之速度。

為能提升本地研究生赴外學習之意願，自 2012 年起成大國際處在檢視學生的需求後開始大量開設研究所 EMI 課程，並在國際處增設規劃推動英語教學之國際組。因此至 2014 年，成大共有二十二個具有全英語國際組之博士班與二十三個全英語碩士學位學程。全英語碩士學程中含有八個跨領域之全英語碩士學程與十五個傳統學門之全英語國際組碩士班。隨著 EMI 學程之系統性建置，2014-2015 年碩士班研究生願意赴外學習之人數明顯增加（圖 2）。2014 年成大碩士級研究生願意至海外研習之人數明顯增加，於 2015 年依然維持此趨勢。此學習行為之改變清楚顯示：推動在地跨文化生活實踐並活化英語之使用，才能提高本地生使用英語的意願和動機。亦惟有如此，學生才願意至海外研習，內化跨文化認知及溝通能力。

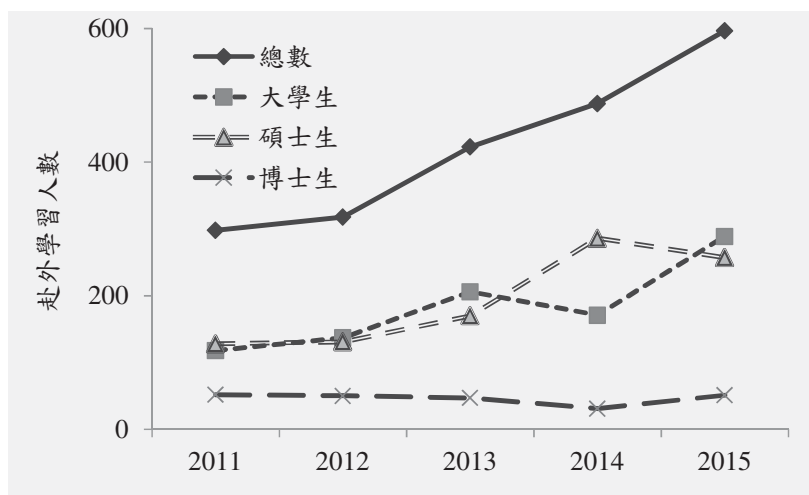


圖 2 成大本地學生至國外進行各種學習之人數變化（2011-2015）

成大通識中心為強化學生自主規劃，多元學習，培養跨文化認知及溝通能力，也開始系統性地改變全校通識課程的結構。如圖 3 所示成大通識課程主要分為三

大領域：語文課程（含外國語及中文），領域通識，及融合通識。基於課程目標，決定於融合通識領域推動至多 6 學分之多元自主學習，開發自我規劃之「通識教育生活實踐學分」。舉凡與華語學習生進行之語言交換、與外籍學生互動之接待義工、參與外籍生社團、提供翻譯服務達 18 小時，或自行前往海外學習，擔任至海外志工達兩星期以上，透過反思學習均可獲得融合通識之生活實踐學分。另外，學生亦可參與全球論壇通識認證之英文講座，規劃此學習報告為「通識教育生活實踐學分」。

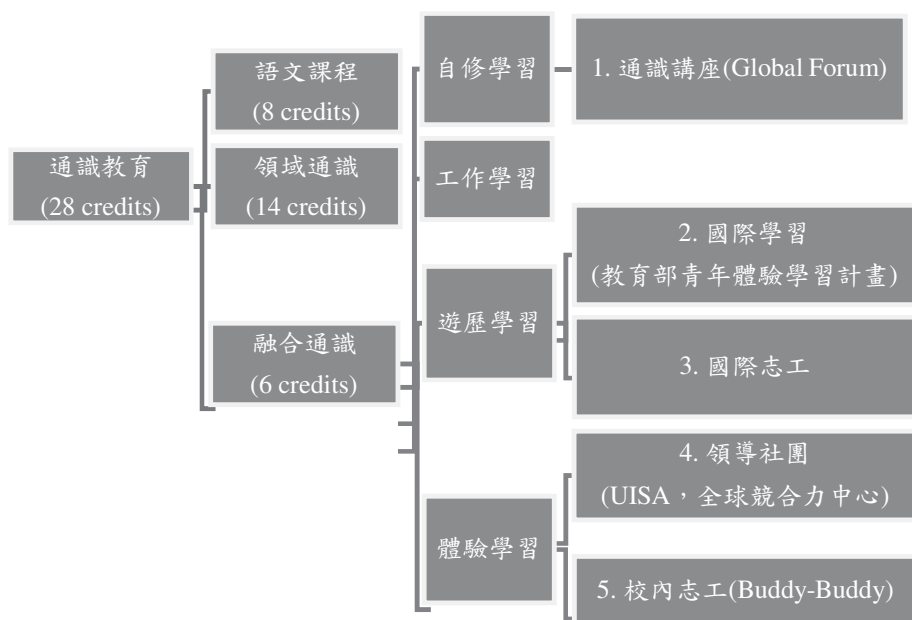


圖 3 成大通識教育

成大各單位以不同型式推動跨文化溝通與生活實踐：成大學務處之社聯會更是協助本籍學生社團雙語化，並請華語中心提供語言交換機會，成大國際處並成立全球競合力中心（UISA）組織外籍學生。透過共同參與服務學習、擔任國際志工、舉辦全球論壇等通識認證之英文講座等，本地學生可深入了解外籍學生的生活與各種跨文化議題。融合通識領域之學分認證策略更提升大學生跨文化溝通之意識，創造自主學習之氛圍。因活化自我學習改變校園文化生態，促成 2014 至 2015 年間成大學生赴外學習之人數大幅增加的結果。

最後，為了能真正檢測出學生專業領域英語能力，測驗的工具應該要與學生的專業英語課程及訓練配合。一般而言，在面對自己專業領域的內容及單字時，考生較易發揮實質英語能力，達到較好的表現。為了證明專業學術英語測驗會比一般英語測驗更能精準檢測出學生在該專業領域的英文能力，國立成功大學與財團法人語言訓練中心（LITTC）於 2015 年共同研發專業學術領域評估英文能力的測驗（鄒文莉、高實玫、陳慧琴，2015）。此研發計畫探討針對不同專業學術領域建置不同語言能力測驗的可能性。簡言之，該計畫針對商管、理工、生醫三個領域共兩千多名大學生進行研究，學生依其修習的專業英語課程進行一般英文及專業科目學術英語測驗。此研究將每門課程學員分類成相關主修及非主修兩組學生。舉例來說，所有選修經貿英文課的學員都會參加一般英文及專業科目學術英語考試。其中，管理學院學生被視為主修學生，同一門課的理工科學生被視為參與商管測驗的非主修學生。

測驗結果顯示，商管及生醫領域主修學生的一般英文及專業科目學術英語測驗通過率比非主修學生高。理工組結果稍微不同，非主修學生的一般英文通過率較高，但是主修學生的專業科目學術英語通過率較好。值得注意的是，針對三個領域英文能力較低的學生（未達 CEFR B2），資料顯示他們的專業科目學術英語聽力及閱讀通常比一般英文成績來得高，這項結果顯示學生在專業科目學術英語測驗中可以利用主修的專業知識來獲得較高的檢定成績。因此，大學學府如果需要學生參加英文能力檢定測驗，採用專業科目學術英語類型的考試取代目前的一般英檢考試顯然對學生比較有利。

然而，即使上述專業學術英語能力考試能提供較準確的英語力檢測工具，單一的英語檢測仍不足以回應前述國際學者（如 Boix Mansilla, 2011；Russo & Osborne, 2004）提出的全球競合力架構中之有關國際觀、專業能力、溝通能力、跨文化認知及終身學習等特性。國立成功大學為了達到全球競合力的養成提出如圖 4 的全球競合力指標，語言能力，含英語或其他外國語，是大學畢業生的全球競合力指標之一，其他還包含 EMI 專業課程、跨文化實踐、跨國學術交流等項目。其中，跨文化實踐可以包括國際接待志工、語言交換義工、海外短期實習；跨國學術交流可以包括國際性競賽、國際交換學生、國際會議發表等。這類多元、彈性的規劃與設計可以免除過去一視同仁、以英檢分數為唯一條件畢業門檻的弊端，進而提供各學系依其學術及專業特色為學生打造多元學習目標的機制。此外，針

對一般英語能力不足的學生可透過自我規劃與學校提供補救機制，幫助學生提升有效的英語溝通表達，透過生活實踐，活化英語使用之能力。

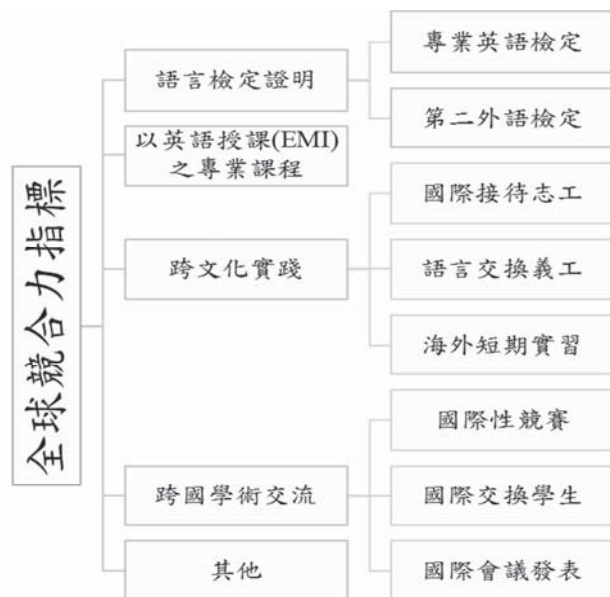


圖 4 國立成功大學全球競合力指標

伍、結論

因應全球化趨勢，提升大學生的全球競合力已經被視為當今高等教育的主要目標。本文討論臺灣的高等教育如何轉型，回應全球化及英語教學專業化的趨勢，並藉由成功大學所推動的國際競合力指標及配套教學和行政措施，說明大學英語教學如何進行轉變，以達成培育具備全球競合力的國際化人才的目標。在高等教育全球化浪潮下，英語已經成為全球通用語之際，大學英語教育也已經開始朝向跨文化溝通與國際專業化邁進。ESP 及 EMI 課程已逐漸成為許多非英語系國家高等學府的教學重點，欲回應全球化教育的國際性大學必須提供輔助各科系學生專業能力培養的英語課程，提供與國際生互動的機會，打造全英語的學習環境，讓學生成為具備使用專業英語能力之國際人才。

回應上述國際化人才培育的需求及英語教學的新趨勢，本文建議由全球競合力取代英語力的大學英語教育，相關課程及活動依以下三大主軸規劃實踐：（一）專業學術英語課程及能力指標的建置；（二）全球化專業職能訓練；（三）跨文化認知培養。最後，置放於全球競合力框架下之專業英語能力指標則應納入學生參與的 EMI 課程，跨文化實踐、以及跨國學術交流等專業英語的使用。能力指標應為多元、有彈性，各學系可依其學術及產業特色制定該系大學畢業生所需具備的全球競合能力。基於以上討論，建議各大學重新檢視一直以來以英語力為主要目標的課程規劃及畢業門檻規定，儘早規劃與實踐具有學系特色之專業英語訓練，以培育全球競合力為前提之專業學術英語溝通、全球化專業職能訓練、以及拓展國際視野，使臺灣高等教育與國際成功接軌。

感謝詞

本文特別感謝國立成功大學外國語文學系成鷹計畫、外語中心和國際事務處資料的提供，以及邁向頂尖大學計畫、雲嘉南教學資源中心與科技部「大學學術英語與專業領域英語授課的協奏曲」專案計畫（MOST 104-2410-H-006 -071）的支持。

參考文獻

- 何萬順、廖元豪、蔣侃學（2014）。論現行大學英語畢業門檻的適法性：以政大法規為實例的論證。**政大法學評論**，139，1-64。
- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政策之檢討。**教育政策論壇**，16（3），1-30。
- 行政院經濟建設委員會（2010）。**人才培育方案：民國 99 年至 102 年**。臺北市：行政院。
- 唐嘉蓉（2011）。英語畢業門檻考試對大學生英語學習的影響。**外國語文研究**，14，1-24。
- 教育部（2006）。**教育部施政主軸行動方案暨成果表（95.6）**。取自 www.edu.tw/userfiles/url/20120921103232/950724.doc
- 教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書：轉型與突破**。取自 http://www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204_教育部人才培育白皮書.pdf
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴（2015）。**發展及建構專業學術英語能力測驗**。財團法人語言測驗中心專題研究專案結案報告，未出版。臺南市：國立成功大學。
- 境外學生來臺修讀正式學位 3 年成長 6 成（2015，11 月 10 日）。**NOWnews 生活中心**。取自 <http://www.nownews.com/n/2015/11/10/1877445>
- 賴志峰（2009，2 月）。教育評鑑專業化及評鑑模式的省思。**教育與發展**，26（1），79-83。
- 蘇紹雯（2009）。英語畢業門檻相關規定之研究：南部技職校院英語教師觀點。**高雄師大學報**，27（1），37-60。
- Amrein, A. L., & Berliner, D. C. (2002, March 28). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/297/423>
- Bamgbose, A. (2001). World Englishes and globalization. *World Englishes*, 20(3). 357-363.
- Boix Mansilla, V. (2011). *Educating for global competence* [Power point presentation]. Retrieved from <https://applications.startalk.umd.edu/2011/meetings/NFPE/post/presentations/EducatingForGlobalCompetence.pdf>

- Boix Mansilla, V., & Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world*. New York, NY: Asia Society.
- Center for Public Education. (2006). *A guide to standardized testing: The nature of assessment*. Retrieve from <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Evaluating-performance/A-guide-to-standardized-testing-The-nature-of-assessment?css=print#sthash.zoY8hcNO.pdf>
- Chang, Y.-Y. (2010). English-medium instruction for subject courses in tertiary education: Reactions from Taiwanese undergraduate students. *Taiwan International ESP Journal*, 2(1), 55-84.
- Coleman, J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching* 39, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction—A growing global phenomenon*. London, England: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London, England: British Council.
- Global Teacher Education. (2013). *What is global competence?* Retrieved from <http://www.globalteachereducation.org/what-global-competence>
- Hargett, M., Bolen, L., & Hall, C. (1994, March). *Differences in learning strategies for high, middle, and low ability students as measured by the Study Process Questionnaire*. Paper presented at the 26th Annual Meeting of the National Association of School Psychologists, Seattle, WA.
- Hayward, F. (2000). *Internationalization of higher education: Preliminary status report 2000*. Washington, D.C.: American Council on Education. Retrieved from <http://www.nyu.edu/classes/jepsen/internationalreport2000.pdf>
- Hunter, W. D. (2004). Got global competency? *International Educator*, 8(2). Retrieved from <http://www.nafsa.org/content/ProfessionalandEducationalResources/publications/IE/hunter.pdf>
- Johns, A. M., & Dudley-Evans, T. (1991). English for specific purposes: International in scope, specific in purpose. *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource for teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Kirkpatrick, A. (2014). English as a medium of instruction in East and Southeast Asian Universities. In N. Murray, & A. Scarino (Eds.), *Dynamic ecologies: A relational perspective on languages education in the Asia-Pacific region* (pp. 15-30), Dordrecht, Netherlands: Springer Science + Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-7972-3_2
- Lohmann, J. R., Rollins, H. R., & Hoey, J. (2006). Defining, developing and assessing global competence in engineers. *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 119-131.
- Lublin, J. (2003). *Deep, surface and strategic approaches to learning*. Retrieved from <http://www.ucd.ie/teaching/>
- Manh, L. D. (2012). English as a Medium of Instruction in Asian Universities: The Case of Vietnam. *Language Education in Asia*, 3(2), 263-267.
- Murata, K., & Jenkins, J. (2009). *Global Englishes in Asian contexts: Current and future debates*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.
- National Education Association. (2016). *An NEA policy brief: Global competence is a 21st century imperative*. Retrieved from http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf
- Noble, A. J., & Smith, M. L. (1994). Old and new beliefs about measurement driven reform. *Educational Policy*, 8, 111-136.
- OECD. (2013). *Trends shaping education 2013*. Paris, France: OECD. http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2013-en
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42, 23-44.
- Russo, S. L., & Osborne, L. A. (2004). *The globally competent student*. Retrieved from <http://www.aplu.org/projects-and-initiatives/international-programs/comprehensive-internationalization/comprehensive-internationalization-documents/globally-competent-student-russo-and-osborne.pdf>
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: The motivational impact of high stakes testing as an educational reform. In A. E. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence* (pp. 354-374). New York, NY: Guilford Press.

- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In L.S. Hamilton, B. M. Stecher, & S. P. Klein (Eds.), *Making sense of test-based accountability in education* (pp.79-100). Santa Monica, CA: RAND.
- Thomas, R. J. (2005). *High stakes testing: Coping with collateral damage*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- United States Department of Education. (2012). *Succeeding globally through international education and engagement*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.pdf>
- World Savvy. (2014). *Global competence matrix*. Retrieved from <http://static1.squarespace.com/static/541b08ace4b03814779bda86/t/5425b0ade4b0a13786495f02/1411756205854/World+Savvy+Global+Competence+Matrix+2014.pdf>
- Wu, W. S. (2006). Students' attitudes toward EMI: Using Chung Hua University as an example. *Journal of Educational and Foreign Language and Literature*, 4, 67-84.
- Yeh, C.-C. (2012). Instructors' perspectives on English-medium instruction in Taiwanese universities. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(1), 209-232.

國民小學校長校務經營關鍵影響因素之探究

蔡明學 國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員

黃建翔 中國文化大學研究發展處專員

摘 要

本研究主要以國小校長專業能力探討校務經營關鍵影響因素，本研究方法採問卷調查法，研究對象為國小校長，共計有效樣本為 2,066 人。文獻探討得知，國小校長校務經營分析應聚焦於「規劃校務發展」、「強化行政管理」、「領導課程教學」、「學生適性輔導」與「建立公共關係」。本研究以上述因素，建構校務經營量表。另一部分，為評估校長專業表現，亦建構校長校務經營能力量表，透過決策樹分析進行校務經營關鍵影響因素探究。分析結果顯示，以決策樹進行分析後發現，國小校長校務經營共有 12 種不同程度的路徑。最後，本研究認為校務經營關鍵影響因素，在於學生適性輔導與領導課程教學的工作執行。

關鍵詞：校長專業能力、校務經營、分類與迴歸樹（決策樹）



The Study of Key Factors in Elementary School Management in Taiwan

Ming- Hsueh Tsai

Associate Research Fellow, Research Center for Testing and Assessment, National Academy for Educational Research

Chien-Hsiang Huang

Specialist, Office of Research and Development, Chinese Culture University

Abstract

This study analyzes the key factors impacting elementary school management in Taiwan. The research method adopts questionnaires survey. Subjects were elementary schools' principals in Taiwan, consisting of 2,066 valid samples. After review of the literature, it was found that elementary schools management analysis should focus on "School planning", "administration effectiveness", "curriculum and teaching", "student counseling" and "relationship with the community". Based on the above-mentioned factors, the school management scale of principals in elementary school was constructed. Another part of this study was to assess the principals' professional performance. Principal operating capacity scale was constructed by CART analysis. The results show that, a total of 12 different degree paths were found in elementary school principal management. Finally, the key business factors are mainly conducting the student counseling and the leadership curriculum teaching.

Keywords: principal professional competence, school management, Classification and Regression trees (CART)



壹、緒論

一、研究動機

校長為學校關鍵人物，對於學校整體教育品質的優劣良窳有極重要的影響。而學校教育品質之締造，著重於校長校務經營的能力。Fullan（2007）即指出，「校長是學校發展動能和管理變革的絕對關鍵」。因此，為使校長與時俱進和有效領導，校長的培育和專業發展之系統建置和相關研究顯得日趨重要（陳佩英、林子斌，2015）。教育部於2013年公布人才培育白皮書亦揭示，將考量訂定全國一致性的國民中小學校長專業標準與培育制度，俾藉由系統性的校長培育課程、實習及相關配套措施培育符應現代社會與學校教育需求的國中小校長（教育部，2013）。因此，探究國民小學校長專業能力之內涵與現況，為本研究動機之一。

近年來學校興革與經營績效，因績效責任與少子化的影響而迭受重視，世界各主要國家競相致力於學校教育方式的改革，以追求品質卓越的教育績效（Dewey, Friedland, Richards, Lamki, & Lirkland, 2005），各級學校莫不加強提升學校經營管理能力、積極建立學校特色，設法提高家長滿意度，以展現優良的辦學績效，達成學校永續經營的目標。然而，在校務經營方面，陳木金與李俊湖（2006）研究指出，校務經營所探討內容包含校務規劃、行政管理、課程發展與公共關係。林明地（2010）的研究則表示，我國中小學校長除了上述相關內容外，更需要辦學態度與精神、增進專業責任與品質確保及永續發展等相關內容，如此對於校務方能有效經營。中華創意發展協會（2006）認為學校經營策略，包含行政管理革新、課程與教學領導、學生活動展能、校園環境美化、社會與環境資源運用。因此，探究國民小學校務經營之內涵與現況，便為本研究動機之二。

在教育環境快速變遷與教育鬆綁的改革趨勢之下，學校經營面臨莫大的挑戰與考驗，校長應確保教育政策的推動與學校經營策略的執行，以提升教育品質與績效，故校長對於校務經營必備的知識、技能與態度皆會影響校務經營的成效。而校務經營亦應區分工作職責，每項職責包含許多任務，每個任務又可細分為多種專業能力。校長身為學校的校務領導者，亦是教育的專業人員，應具備哪些校務經營所需教育專業之責任？抑或需要什麼樣的綜合能力來經營學校？便成為本篇研究所欲探究之目的。因此，故了解我國校長教育專業責任（必須能力）與培

養綜合能力（將需要能力），並藉由校長專業能力之關鍵因素，對於校務經營探討有其必要性。他山之石可以攻玉，在校務經營能力較高的群體，其校務經營是否有其過人之處，其經營特徵為何？亦將一併進行探討。

國民小學為我國基礎教育的根本，亦為各級教育階段最大的群體，故對於國小校務經營現況、校長專業能力，以及學校經營最佳化模式進行探究，藉由本篇研究所獲得之結論，對照相關文獻分析及相關議題研究之成果，希冀能探究個關鍵因素所顯示之意義，做為校長校務經營與專業發展等議題之未來研究基礎，以及教育行政主管機關與各級學校校務經營之參考。

二、研究目的

基於上述，本研究目的如下：

（一）歸納我國國民小學校務經營，與國民小學校長校務經營專業能力之內涵，作為本研究之理論基礎。

（二）分析我國國民小學教育階段校務經營，與國民小學校長校務經營專業能力之現況。

（三）探究不同校長背景變項與學校環境變項，對於校務經營與校務經營的影響。

（四）以國小校長專業能力預測校務經營最佳化模式與關鍵因素，研究成果可提供國小校長校務經營與專業發展規劃之用。

貳、文獻探討

文獻回顧內涵共分為兩部分，分別針對校務經營之相關概念與校長專業能力之相關概念進行探討。分述如下：

一、校務經營之相關概念

（一）校務經營的意義

就過去國內外以校長為主體所進行之相關研究觀之，以「校長校務經營」為主題所執行的專門研究並不多，其主題多聚焦於校長培育認證指標之建立，以及校長專業能力之成長與發展等。一般而言，「校務經營」應是一種整體性的計畫，

為實現學校組織的目標，結合管理理論與實務知能，發揮學校成員的力量，並營造公共關係，創造內外部共享資源，進而發揮學校組織最大價值與效能。

國內外專家學者對於校務經營之看法不盡相同，Robbins 與 Alvy（2003）認為校務經營乃是學校領導者發揮專業經營的功能，在學校組織中有效地運用科學化及人性化的管理策略並付諸行動，並營造學習型的組織文化，提升學校組織效能的歷程。吳清山（2014）亦認為學校經營乃是學校機關依據教育原則，運用有效的科學方法，對於學校內的人、事、財、物等業務，做最妥善的處理，以促進教育的進步，以達成教育目標的歷程。吳天方、王怡詠（2003）研究指出，學校經營透過全盤的規劃管理，在經營者即校長領導全校師生，遵循一定的準則，適當而有效地處理學校中的人、事、物等各項業務，以發揮教學及輔導的效果，達成教育目標的歷程。張慶勳（1999）則認為學校經營意指學校經營者採用管理學的知識與技術，整合學校成員之人力，透過行政程序以及運用各種資源與策略，達成學校教育目標，並且能增進學校效能、促進學校組織的變革與發展，以因應社會變遷與學校需求。因此，校務經營為融合規劃、組織、領導及控制於經營活動中的一套方法或程序，其目的在於以最少之資源投入，獲得最大之預期成果，同時亦能滿足社會需求並達成組織目標（Boudreau, 2004；Cashman, 2005；Kerin & Peterson, 2004）。

綜上所述，本篇研究將歸納校務經營係指領導者能依據學校教育願景，能運用相關專業的理論與實務知能，有效的科學方法，整合校內外資源，透過行政運作及策略運用，結合學校相關利害關係人的力量，有效處理學校各項業務，共同達成學校教育目標，確保校務永續經營發展的歷程。

（二）校務經營內涵之探討

少子化的衝擊下，學校經營勢必隨瞬息萬變的時代調整，期達成目標或確保學校生存與發展，要有效率的經營，以提升學校的效率與效能，增進教育品質，彰顯教育成果，最終達成教育目標（Hussey & Smith, 2010）。就過去國內外以校長為主體之校務經營所進行之相關研究不多，大多針對學校績效評估、學校創新經營、優質學校及學校經營策略之相關議題進行探究，本研究歸納國內外校長校務經營之相關文獻（林明地，2010；陳木金、楊念湘，2011；國立教育資料館，2009；黃建翔、吳清山，2012；臺北市政府教育局，2004；蔡明學，2011；蔡進雄、龔素丹，2012；Beardsley, 2008；Day & Leithwood, 2007；Hallinger & Heck, 1999；

King, 2003) 分為 5 個面向，茲將統整綜述如下：

1. 規劃校務發展

校長在發展校務經營能具備規劃校務發展所需之專業知識、技能與價值觀（陳木金等，2011；臺北市政府教育局，2004；蔡明學，2011）：校長能以革新的思維引領學校發展，亦能活化組織結構，適當授權以鼓勵並支持成員學習，形塑學校願景，以建立校務經營發展之共識（Day & Leithwood, 2007；King, 2003），達到服務品質與績效管理（國立教育資料館，2009）。內容應包含依據教育政策與學校特性訂定學校發展目標，同時評估學校條件與師生反應發展學校特色，並能將教育法令傳達給學校成員與家長了解。

2. 強化行政管理

校長在發展校務經營能具備能強化行政管理所需之專業知識、技能與價值觀（林明地，2010；陳木金等，2011；臺北市政府教育局，2004；蔡明學，2011；蔡進雄、龔素丹，2012；King, 2003）：校長能引領學校行政團隊運用革新方法，訂定具體可行之創新策略與規劃，積極推展行政創新方案（黃建翔、吳清山，2012；蔡明學，2011），提升行政團隊效率與教學資源支持（林明地，2010；蔡進雄、龔素丹，2012），以達成學校組織願景目標的一種表現程度。內容包含校園危機處理、協助各處室業務進行，提高行政效率並有效執行預算、妥善規劃課務人力配置與鼓勵學校成員努力與成就。

3. 領導課程教學

校長在發展校務經營能具備領導課程與教學所需之專業知識、技能與價值觀（林明地，2010；陳木金等，2011；蔡進雄、龔素丹，2012；Day & Leithwood, 2007）：校長能鼓勵教師建立專業學習社群，透過分享來改進課程內容、教學方式及教學評量（黃建翔、吳清山，2012；Day & Leithwood, 2007），並適時提供課程教學適當的資源，領導教師在課堂之良好教學活動，研擬適切的課程規劃、有效的實施教學，確保學校課程教學品質的一種表現程度。（林明地，2010；陳木金等，2011）。內容應包含學習課程領導、教學領導、教學評鑑、教學視導與教師評鑑等教學領導之功能的發揮，有效結合學校之人力、物力、財力和其他的資源，以達成學校目標。

4. 學生適性輔導

校長在發展校務經營能具備學生適性輔導所需之專業知識、技能與價值觀（蔡

明學，2011；臺北市政府教育局，2004；Beardsley, 2008；Newell & Van-Ryzin, 2007）：校長能密切關注學生學習發展，有效激發教師專業教學與輔導熱忱，以提供學生適性輔導，在過程中能顧及學校背景支持學生核心發展需求的程度，如適性學習、身心發展、學習成效等，進而提升學生學習興趣並確保學習成效。內容應包含輔導計畫、專業知能、補救教學、友善校園與三級輔導制度之功能的發揮，有效激發老師輔導熱忱，提升學生整體輔導效能，以達成學校目標。

5. 建立公共關係

校長在發展校務經營能具備建立公共關係所需之專業知識、技能與價值觀（林明地，2010；陳木金等，2011；蔡進雄、龔素丹，2012；Day & Leithwood, 2007）：校長能帶領學校能做好社區公共關係與辦學特色行銷，促使學校相關利害關係人了解學校教育願景，以建立良善之合作夥伴關係，整合學校內外部資源來進行相互共享，將教育資源發揮最大效用，進而達成校務經營目標。內容應包含學習塑造學校的公眾形象、建立善意依存的基礎、統合大眾意見的功能、令人感到舒適的溫馨等公共關係之功能的發揮，有效結合學校之教職員工、學生與家長了解學校教育價值，並與其他團體妥適溝通下，達成學校目標。

二、校長專業能力之相關概念

（一）校長專業能力的意義

近年來，校長提升學校教育所需具備的技能、知識及特質，已被廣泛地探究（Marzano, Water, & McNulty, 2005），但仍無法完全解釋校長校務經營專業能力之內涵。因此，學校領導者除了本身需具備的領導專業知能與素養外，在學校教學現場，能針對學校的屬性，擬定有效的學校經營策略，符合師生需求，進而達到教育目標。許多國內外的學者紛紛針對校長專業能力定義進行探究，亦不盡相同，茲就分述如下。

蔡金田（2005）認為能力乃指個人從事某項工作時所帶至工作現場的知識、技能與特質，而這些外顯以及內隱的知識、技能與特質需視工作環境的變遷與需要，不斷的持續更新與發展，俾使能達到基本的表現標準或傑出成就。林煥民與鄭彩鳳（2011）於校長專業發展之研究指出，其在符合專業特質與原則下，經由專業組織之選任與支援，且在任職生涯中遵行組織倫理及滿足成長需求，培育專業素養及服務態度，並主動學習研修教育及經營校務之專業知能，以適應社會變

遷，從而促進辦學之公關、品質與效能之過程及成果。詹正義（2013）則認為，校長專業能力係指校長運用有效的科學方法，對於學校內外人、事、物等業務，作最妥善而適當的處理，以促進教育進步，有效能地達成教育目標，亦即在校務發展、行政管理、教學領導、資源統整、專業發展等 5 個能力向度的能力表現。

美國跨州學校領導者證照聯合會（Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders, ISLLC, 2008）亦將校長專業能力制定 6 個標準（Council of Chief State School Officers）：1. 領導者促進所有利害關係人所共享及支持的學習願景之發展、傳遞、應用及管理；2. 透過倡導、培養、維持與學生學習及教師專業成長有關的學校文化與教學方案；3. 確保安全、有效率、有效能的學習環境在組織、運作與資源上的管理；4. 透過與教職員及社區成員的合作，回應不同的社區利益、需求；5. 能具備正直、公平及有道德的行動，確保為每個學生在學業與社會性成功之績效責任。英國對於校長專業發展，係透過不同發展階段的模組設計，其校長專業資格檢定制度目的在培養校長 6 個重要能力：塑造學校願景、強化社群、學習與教學領導、專業發展與團隊合作、組織經營、以及績效責任（National College for School Leadership, NCSL, 2012）。而康自立（1982）認為專業能力是具體明確的能力歷程，而其分析結果將導出一具體明確的能力概覽與教育目標，其結果應包括必須與將需要之兩種能力。

準此以觀，本研究旨在探究校長擔任學校領導者之職務，除了本身應具備何種專業能力或技能外，尚包含校長對於本身職務角色應具備的認知與態度。如此，校長應在校務經營上，能具備相關的專業知識、專業技能及專業態度，以因應校務中不同情境，並能妥適處理，以達到學校經營的教育績效目標。本研究將校長專業發展能力定義為：校長在學校場域中所需的外顯以及內隱的知識、技能及特質，其包含「必須能力」：發展專業責任、「將需要能力」：培養綜合能力，能隨著社會環境變遷與需求持續地更新與發展。

（二）校長專業能力內涵之探討

近年來，有關校長領導之相關研究甚多，但對校長專業能力的論述並不多見。然進一步深入探討國內外學者對於校長專業能力之內涵研究，因研究觀點的差異則易產生不同見解。楊朝祥（1984）認為有兩種說法，一為從事工作時各人所需之知識、技能、態度、經驗、重要價值觀及理解能力等行為特質；二為成功執行某一任務並達到所要求水準所需具備之知識、技能或態度。康自立（1982）認為

專業能力是具體明確的能力歷程，其分析結果將導出一具體明確的能力概覽與教育目標，而結果應包括必須與將需要兩種能力。本研究嘗試簡化為兩大面向來歸納校長眾多專業能力中所概括之內涵：

1. 必須能力（must have competency）：

係指校長在校務經營上必須具備的態度、技能、知識與價值，包含校長執行校務的專業責任，如學校領導、帶領團隊並發展「教育專業責任」等。且在重視學習成效之教育改革趨勢中，校長對於學校教育發展之重要性不言而喻。陳佩英、林子斌（2015）研究即指出，校長被賦予促進教師領導、提升教師教學品質、孕育組織學習文化和有效改善學生學習的重要責任。

吳清山、林天佑（2002）認為優良的校長應具備下列能力：1. 校務發展：包括校務計畫、具有願景、熟知教育政策與改革動向、教育資源的開發與使用；2. 教學領導：教學視導、課程設計與評鑑、提供教師專業指導與回饋、了解多元智慧與評量；3. 行政管理：組織績效監控與評鑑、人力管理與運用、時間管理、主持會議、危機處理與溝通、良好判斷力、統整與協調、做決定及科技應用等；4. 公共關係：包括校內公共關係及校外公共關係二類；前者包括校長與教師間、校長與行政人員間及校長與學生間三種；後者包括學校與家長間、學校與社區間、校際間、學校與上級機關間、學校與新聞媒體間、學校與民意機關間之公共關係等。陳木金、陳宏彰、溫子欣（2012）以「校長學→學校長→長學校」之三階段專業發展模式來建構我國校長培育制度之內涵，其中在校長學階段，係以「校長專業培育」為核心，包含校務發展、行政管理、教學領導、公共關係、專業責任等五項。

在國外經驗來看，美國專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS），於2010年訂定了具備有效影響力和成果導向的高成就校長標準（accomplished principal standards），該標準強調校長領導的九項核心能力：領導力、願景、學校系統策略管理、學習者與學習、教學、形塑學習文化、倫理、平等、與倡導（NBPTS, 2012），以之作為新世紀的領導專業能力。Velsor與Leslie（1992）之研究指出，身為學校領導者應具備之專業能力包括：人際關係能力、專業條件、教學領導能力、行政領導能力。Yukl（2006）則將校長領導行為之分類模式為：1. 建立關係、2. 影響人群、3. 作決定、4. 交易資訊。

2. 將需要的能力（should have competency）：

指校長對於學校環境結構變遷與人力管理上的個人修為，包含能評估學校需

求，規劃學校特色與發展學校特色，個人能力上同時具備省思批判與高尚品德，並能傾聽他人意見與兼具挫折容忍力。吳清山、林天佑（2002）認為優良的校長應具備高度使命感及熱忱、具教育（哲學、行政學、心理學及社會學）四大領域之理論與實務、吸收教育新知，在人格與態度上，保持熱忱、接受新觀念與事物、自信心、幽默、心智思考及個人魅力與影響力等六項。

新北市卓越學校明列校長領導的向度有 12 條指標（新北市教育局，2010）。其指標如下：1. 前瞻的辦學理念：（1）校長教育理念能反映社會發展趨勢、（2）校長辦學理念能結合教育改革潮流、（3）校長辦學理念能展現學校教育願景；2. 高度的專業素養：（1）校長熟悉主要教育理論與原理，並具備豐富的行政管理知能、（2）校長具備豐富的課程與教學領導知能、（3）校長能參與專業組織，並進行專業成長；3. 創新的領導作為：（1）校長能洞察時勢，並了解校務發展需求、（2）校長能善用領導策略，引領學校變革與創新、（3）校長能激勵成員，積極解決校務問題；4. 優質的領導效能：（1）校長辦學具有績效贏得認同、（2）校長能提升團隊能量，落實學校教育目標、（3）校長能整合各界資源，支援學校教育運作。林煥民、鄭彩鳳（2011）針對校長專業發展進行指標研究，研究認為校長專業發展質基於 12 個層面，包含：資源應用、實習成長、甄選認證、格局態度、專業自律、社區服務、問題解決、人際公關、校園特色與精進卓越等。

美國中學校長協會（National Association of Secondary School Principals, NASSP, 2012）針對符合新世紀教育行政人員的領導才能需求，提出「21 世紀學校行政人員技能計畫（The 21st century School Administrator Skills Program）」該方案認為新世紀的教育人員，需具備 4 項能力：1. 教學領導：設定教學目標、團隊合作、靈敏度；2. 處理複雜問題的能力：判斷能力、目標導向、組織的能力；3. 溝通：口頭的溝通、書面的溝通；4. 發展自我與他人的能力：了解自己的強弱項、促進他人發展。此外，美國的「公立學校校長理事會」（the Council of Chief State School Officers, CCSSO）與「國家教育管理政策委員會」（the National Policy Board for Educational Administration, NPBEA）於 2014 年所修訂「教育領導政策標準」之新版本，其反映過去十年來教育改革對學校校長、督學以及校長監督會等職位造成的影響，重新釐清相關人員之角色、責任、和所承擔之社會期望，希冀能培育並選拔出符合當前基礎教育發展潮流之領導者（Superville, 2014）。

綜觀上述國內外相關研究可發現，有關良好的學校領導者所應具備之特質眾

多且不盡相同，秦夢群（1999）便認為：特質論者始終未能提出一組特別的變數來描述成功領導者，其原因如下：1. 在不同情境中，會出現不相同的新特徵。2. 特質論者常產生許多自相矛盾的結論。3. 用人格測驗所測出的人格特徵，常不能對領導者之行為做正確有效的預測。4. 研究中成功的領導者具有某些特徵，然而特質論者未對失敗的領導者加以研究。尋找領導者理想的共同特質是極為困難的，因為領導者人格特質並不是單一的，而是隨情境的改變而有所差異。因此，校長校務經營之專業能力是多層面、多面向的構念，專業能力的衡量應該依研究者所欲探究之面向，而加以決定專業能力指標之項目。另外，透過現今所發展新的研究統計方法及技術，能進一步探究好的校長在校務經營發展上之專業能力關鍵因素，並透過相關文獻探究與問卷調查，讓吾人了解學校領導者在學校經營最佳化模式之發展方向。

三、校務經營與校長專業能力關係之探討

校長是學校的靈魂人物，綜理校務，帶領全校師生，朝著學校的願景努力。從學校經營的觀點來看，校長的專業知能、辦學理念、學識、經驗、行政領導、教學領導、人際關係、組織決定等各方面的能力，都會直接影響學校的進步與發展（林文律，1999）。在地方制度法推行後，中小學多縣市政府所管轄，然而各級教育主管單位對於校長的職責要求並不明確，在國民教育法中僅臚列「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，任期一任為四年。」，然何為綜理校務？往往隨人解釋而各有不同或所欲達成之不同目的而有所不同之觀點。因此在建立校長的考核、遴選、培育及專業能自發展上，均缺乏系統性的觀點，甚而受主管教育行政機關的個別要求而隨時改變，與學校經營發展之核心目標並未完全吻合。

本研究對於校長校務經營模式之探討，希冀能了解社會大眾、學界及教育主管機關之相關利害關係人對校長的期待，也能讓校長對自己的使命有所了解，此外，它亦是校長培育課程規劃與校長專業發展之依據。然而校長專業標準易被批評僅以一套標準規範校長專業表現，且標準的制定亦反映出制定者的意識形態，因此有其優缺點存在（Parkay & Hass, 2000），然而究竟適不適合擬定國家層級的教育標準，卻往往不只是教育專業上單方面的考量，更為政治、社會、經濟等因素所左右。因此，本研究首先探究校長專業能力之相關概念，再綜合歸納各專家

學者對於校長專業能力之意義與內涵進行界定，並將其簡化為校長專業之必須能力與將需要之能力兩大面向，以做為本研究校長專業能力之理論基礎。

而在校長專業能力與校務經營之相關研究中，Harris（2013）研究即指出，在教育改革脈絡下，儘管學校強調權力下放，鼓勵教師參與多元專業領導，以促進組織學習和課程與教學之革新，然而，校長領導所發揮之影響力仍是學校改進之關鍵。黃宗顯、蔡書憲（2008）研究亦發現，校長培育認證指標與校務經營有密切關係。林明地、詹盛如與李麗玲（2010）亦認為國民中小學校長領導與主任作為深深影響學校效能與表現，而且學校外在環境變動快速，必須與時俱進，促進自己在專業上的成長與發展。

因此，校長對於校務經營應因地制宜、以最佳模式經營學校為目標，以提升學校效能，實現教育的理想。葉佳文（2005）即對於成功校長的校務經營模式提出看法，認為一位成功的校長在經營學校時必須達成下列目標：塑造學校願景確立發展目標、建立學校目標滿足個人需求、落實行政管理提升組織效能、充實專業知能強化教學領導、重視溝通協調強化和諧氣氛、協助教師成長關懷組織成員、強化教師認同激勵參與校務、建立公共關係善用社區資源等。林仁煥（2008）亦對於教育校長領導卓越獎得主進行研究，研究發現獲獎者對於校務經營有其共同特質，包含擘劃學校教育願景與核心價值、善用領導模式展現卓越特質、形塑學習組織促進專業成長、多元教育理念落實校本課程、營造和諧氣氛優質校園文化、創新學校特色打造教育品牌、運用社會資源發揮聯盟功效、參與社區活動互惠夥伴關係等。

依據本文前揭相關文獻之探究，綜合歸納析論如後：

（一）校長專業能力是需配合校務經營的前提下而發展

綜合專家學者之相關研究，認為校長之專業能力係建立在道德基礎上，包含公平正義、人際關懷、誠信守責、德行修養、反思實踐。另外，有部分學者將校長專業能力劃分為領導能力、知識、價值觀三個維度，校長領導能力具體分為決策能力、執行能力、團隊建設能力以及溝通能力等要素。這些專業能力皆將校務經營之概念進行轉化與融合，方能彰顯校長在校務經營上之地位與價值。

（二）校長校務經營專業能力可分為必須能力與將需要的能力

綜合國內外專家學者對校務經營內涵之觀點，本研究認為國民教育階段之校務經營評估內涵包括：規劃校務發展、強化行政管理、領導課程教學、學生適性

輔導與營造公共關係等五項內容。另外，本研究將校長專業能力歸納為兩種主要能力：1. 必須能力：係指校長在校務經營上必須具備的態度、技能、知識與價值，包含校長執行校務之專業責任，如學校領導、帶領團隊並發展「教育專業責任」等。2. 將需要的能力：指校長對於學校環境結構變遷與人力管理上之個人修為，包含校長規劃學校願景等通識能力，如創新與前瞻、思考與品德、同理與容忍等，將其相關理念與家長、師生共創學校特色等視為「綜合能力」。

（三）關於校長校務經營最佳模式尚無定論

綜析過去相關研究可發現，我國國民小學校務經營模式各自有不同的研究結果，部分研究係採用質性訪談，其係依據過去之理論架構進行校務經營模式之探討，然而以實證研究進行校務經營模式之分析，其相關文獻付之闕如。因此，依據過去研究成果，並提供可靠分析數據驗證過去研究的前提下，以量化研究探討校務經營最佳模式有其研究必要性。

參、研究設計與實施

本研究旨在探討國小校長校務經營能力影響因素，研究設計係依據研究目的，參酌相關文獻資料而成。本段包含說明本研究之研究架構與內容，研究對象，研究方法，實施程序與資料處理。

一、研究架構與內容

依據研究目的與文獻探討，本研究架構如圖 1。校長個人背景變項內容包含：性別、最高學歷、年齡、服務年資與任職階段等五項。學校背景變項包含：學校規模與學校區位等兩項。除了背景變項外，另包含國小校長校務經營五大面向，包含：規劃校務發展、強化行政管理、領導課程教學、學生適性輔導與建立公共關係。

本研究依據文獻探討，將目標變項（依變項）為國小校長校務經營專業能力，分為「必須能力」：發展專業責任，內容包含：「能引導教師了解專業發展的責任績效」、「能鼓勵並帶領學校成員進行團隊學習」、「能鼓勵並帶領教師從事行動研究」、「能具備學校領導知能」、「能積極參與各項學校或個人專業進修活動」、「能與校內教師討論專業成長理念與實務」、「能具備國際視野，了解

世界各國教育脈動」。與「將需要能力」：培養綜合能力，內容包含「能培養具有自我省思批判與論述之專業知能」、「能涵養廉能高尚品德，精進社會責任與人格陶冶」、「能進行學校特色規劃並透過課程實踐」、「能與學校教師共同討論學校特色發展」、「能評估學校發展現況，了解學校發展需求」、「能傾聽他人意見，並以同理心表達個人感受」與「能掌控自我情緒表達，並兼具挫折容忍力」等兩個研究層面。以受試者在「國小校長校務經營專業力評量表」之得分情形，代表國民小學校長校務經營專業能力之表現情形。

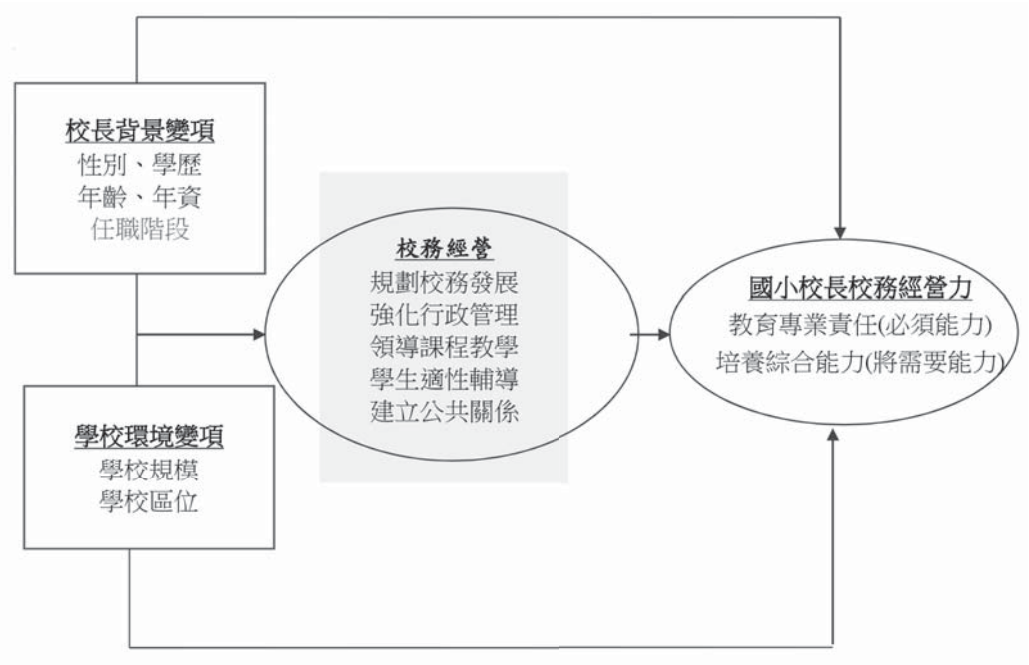


圖 1. 研究架構圖

二、研究對象

本研究之母群體係全臺灣國民小學現職校長為調查對象，採用問卷調查之方式進行調查。問卷發放依據教育部統計處 101 年國小名單，調查對象共計 2,621 所國民小學。本次調查實際回收樣本為 2,082，有效樣本為 2,066，回收率 79.4%。因樣本流失 20.6%，擔心與母體結構不一致影響分析準確度，故進行卡方檢定（chi-

squared)，確認樣本的縣市分配是否與母體一致。分析結果顯示卡方值 $=1.17 < 31.41$ （自由度 20，顯著水準 5%），故在 5% 顯著水準下，樣本與母體的縣市別分配無顯著差異。

本研究將回收之 2,082 份樣本進行分析整理後，分別依校長背景變項資料探討其樣本結構。可以發現本研究之樣本校長中，以男性居多，占有有效樣本 70.1%，女性較少，約 29.9%。最高學歷調查方面，以碩士（含四十學分班）畢業者占多數，有效百分比 86%，大學與專科學位者次之，僅 7.5%，博士學位者較少，約 6.5%。校長年齡以 46-50 歲居多，有效百分比 31.1%，41-45 歲其次，約 29.9%，51-55 歲，為 21.7%，56 歲以上 13.9%，40 歲以下則為 3.4%。服務年資以 21-30 年占多數，有效百分比 58.9%，其次為 31 年以上及 20 年以下，分別占總樣本數的 27.9% 及 13.3%。任職階段為初任（4 年以下）校長者，占總樣本數 36.8%，續任（4 年以上）校長者，占總樣本數 63.2%。學校規模以小型學校（13 班以下）占多數，有效百分比 50.0%，中型學校（13-48 班）其次，約占 37.8%，大型學校（49 班以上）較少，約 12.2%。學校區位多處於鄉鎮地區，有效百分比 41.2%，其次為都市區（含直、省、縣轄市），有 35.8%，偏遠地區（含山地、離島、特偏）較少，僅 23.0%。

三、研究工具

為達成研究目的，本研究依據文獻分析的結果與參酌相關研究編製「我國國民小學校長校務經營專業能力評估調查問卷」。

1. 量表內容

本研究測量問卷主要採李克特五點量表（Likert five-point），在計分方面，「我國國民小學校長校務經營現況與專業能力評估調查問卷」分為非常同意、同意、普通、不同意與非常不同意等 5 個選項，分別給予 5、4、3、2、1 分，其中第 1 題至第 6 題為「規劃校務發展」層面；第 7 題至第 13 題為「強化行政管理」層面；第 14 題至第 20 題為「領導課程教學」層面；第 21 題至第 26 題為「學生適性輔導」層面，與第 27 題至第 33 題為「建立公共關係」層面。校長專業能力之一為「教育專業責任」層面，指從事校長在校務經營上必須具備的態度、技能與知識，為第 34 題至第 40 題，之二為「培養綜合能力」層面，指校長為了協助學校適應科技快速變化與環境結構變遷的能力，為第 41 題至第 47 題。

2. 量表信效度

在量表的信度上，以 Cronbach's Alpha 值來檢驗各評量指標的內部一致性情形，並以驗證性因素分析（CFA）進行效度分析，分析發現各題因素負荷量皆為 0.5 以上，各構面選項彼此間殘差獨立，顯示各題為不同觀點之觀察變數。各構面組成信度 Cronbach's Alpha 值皆超過 0.7 以上，整體適配度在可接受範圍之內，各評量指標的內部一致性良好，顯示本量表具有可量測之信效度（詳如表 1）。

表 1 校長校務經營專業能力指標量表信效度分析

(一) 規劃校務發展	
組成信度 .713	因素負荷量
1. 「能依據教育政策與學校特性訂定學校發展目標」	.70
2. 「能評估學校的傳統與各種條件並結合學校特色」	.67
3. 「能迎合教改潮流並檢視個人學校經營理念」	.70
4. 「能結合師生及家長意見反應，並擬定、執行與檢核校務發展計畫」	.68
5. 「能有效主持會議，並形成決議」	.56
6. 「能將教育政策及法令傳達給學校成員與家長了解」	.66
(二) 強化行政管理	
組成信度 .765	因素負荷量
7. 「能訂定校園危機處理程序及任務編組」	.62
8. 「能了解並有效指導各處室業務」	.62
9. 「能充分提供教師教學資源」	.67
10. 「能應用資訊設備，提高學校行政效率」	.69
11. 「能依校務發展計畫有效執行預算」	.76
12. 「能妥善規劃學校行政與課務人力配置」	.72
13. 「能開闢學校成員發展平臺，鼓勵學校成員努力與成就」	.66
(三) 領導課程教學	
組成信度 .798	因素負荷量
14. 「能引導教師進行課程發展與設計」	.74
15. 「能落實課程發展委員會的功能與任務，促進學校課程發展」	.74

(續下頁)

表 1 校長校務經營專業能力指標量表信效度分析（續）

（三）領導課程教學 組成信度 .798	
16.「能引導教師進行教室觀察」	.80
17.「能提升教師教學成效，增進學生學習品質與學習表現」	.67
18.「能妥善規劃學校教師進行同儕教學視導」	.84
19.「能妥善規劃專業學習社群，促進教師專業成長」	.78
20.能訂定具體評鑑指標，有效實施教師專業發展評鑑」	.76
（四）學生適性輔導 組成信度 .762	
21.「定期檢核輔導工作計畫，導引輔導工作目標與內涵」	.81
22.「能透過學習社群增進教師輔導專業知能」	.77
23.「能規劃學生學習輔導及補救教學」	.72
24.「激發教師輔導熱忱，營造友善的校園」	.65
25.「追蹤檢核輔導網絡及實施成效，提升學校輔導工作效能」	.84
26.「能有效落實三級輔導制度」	.78
（五）建立公共關係 組成信度 .789	
27.「能先與校內教職員工共同討論，以形成學校公共關係政策之共識」	.64
28.「能策劃並引導學校參與社區服務活動」	.77
29.「能引導家長及社區了解學校教育目標」	.77
30.「能引導家長及社區參與協助學校教育活動」	.78
31.「能促進校際交流與國際交流」	.71
32.「能與大眾媒體良好互動，塑造學校形象」	.71
33.「能與政府、民意代表與議會保持良好互動關係」	.67

（續下頁）

表 1 校長校務經營專業能力指標量表信效度分析（續）

（六）教育專業責任	
組成信度 .785	因素負荷量
34.「能引導教師了解專業發展的責任績效」	.78
35.「能鼓勵並帶領學校成員進行團隊學習」	.78
36.「能鼓勵並帶領教師從事行動研究」	.74
37.「能具備學校行政領導知能」	.67
38.「能積極參與各項專業進修活動」	.76
39.「能與校內教師討論專業成長理念與實務」	.81
40.「能具備國際視野，了解世界各國教育脈動」	.76
（七）培養綜合能力	
組成信度 .740	因素負荷量
41.「能培養具有自我省思批判與論述之專業知能」	.75
42.「能涵養廉能高尚品德，精進社會責任與人格陶冶」	.74
43.「能創新學校發展特色」	.62
44.「能了解當前國家教育政策，落實強化執行」	.72
45.「能評估學校發展現況，了解學校發展需求」	.76
46.「能傾聽他人意見，並以同理心表達個人感受」	.74
47.「能掌控自我情緒表達，並兼具挫折容忍力」	.76

四、分析方法

（一）描述性統計分析

描述受試者對於「校務經營」中「規劃校務發展」、「強化行政管理」、「領導課程教學」、「學生適性輔導」與「建立公共關係」，以及「校務經營能力」中「發展專業責任」與「培養綜合能力」等構面之平均數與標準差。

（二）T 檢定（t-test）

以 T 檢定（t-test）考驗不同「性別」與「任職階段」國小校長對「校務經營」

與「校務經營能力」的差異情形。

（三）單因子變異數分析（One-way ANOVA）

以單因子變異數分析（One-way ANOVA）考驗不同「學歷」、「年齡」、「服務年資」、「學校規模」、「學校區位」對「校務經營」與「校務經營能力」的差異情形。若分析結果 F 值達顯著差異水準時，再進行 Scheffe' 法做事後比較，以了解差異情形。

（四）決策樹（Classification and Regression trees）

回顧過去相關文獻，有關教育組織效能的需求評估時，多以單一線性模型進行分析，但對於綜合性評估影響組織效能的主要因素，相關研究仍無一致性的看法。故本研究在以評估國小校長校務經營專業能力的前提下，利用決策樹 CART 分類演算法（Classification and Regression trees），綜合性評估各項因素（自變項）對於國小校長校務經營專業能力（依變項）的影響，解決過往線性模式分析對於因素影響程度的不確定性。

本研究以 SPSS modeler16 版軟體進行分類與迴歸樹（CART）建立分類模型，以了解地方教育教育視導績效的相關因素，並區辨不同地方視導人員專業能力高低之解釋路徑。決策樹的主要功能為探索及預測（Berry & Linoff, 1997, 2000），其概念來自於認為每一事件都可能由兩個或多個事件影響，進而形成不同結果。利用機器學習的方式，藉由資料以自動找出分類者之特徵與影響決策關鍵因素（Steinberg & Cardell, 2016）。

本研究是藉由分類已知的實例（instance）來建立一個樹狀結構，並從中歸納出實例裡、類別欄位與其它欄位間的隱藏規則，所產生出來的決策樹，作為樣本的預測。

本研究進行分類樹的建構時，是以 CART 建構決策樹，並以 Gini 係數做為決定分支樹準則，在每個分支節點進行資料分隔，建立一個二分式的決策樹，已決定最佳分支變數。而 CART 最大的特色除了為二元分支演算法外，同時能處理連續變項與名目變項的分類（簡禎富、許嘉裕，2014）。較符合本研究所探究的目標變項為教育視導績效屬連續屬性資料，輸入變項為校長校務經營專業能力，包含連續變項與名目變項的研究需求。

CART 在樹狀結構長成以後，會對長成的樹進行分類正確率的評估（Breiman, Friedman, Olshen, & Stone, 1984）。生長完的樹，如果想要避免樹狀結構過於龐大，

會進行修剪，修剪的方式視效標變項及不純度量測的方式有所不同，主要是以考量分類正確與否的風險值（risk）大小進行設定（江羿臻、林正昌，2014；Witten & Frank, 2005）。本研究進行 CART 分析時主要使用 k 疊交互驗證法（k-fold cross validation），乃經過以下三個步驟：（1）以全體樣本產生分類模型，建構出最大樹狀結構：使用 Gini 為分割準則，本研究將分支母節點（parent node）的最少樣本數設為 200 人，最後產生的子節點（child node）的最少樣本數設為 100 人；（2）採用 k 疊交互驗證法評估分類模型的正確率，將其值設為 10；（3）事後修剪規則採用最大風險差異法（maximum difference in risk），並將其值設為 0，以產生最小風險值的樹狀結構。當利用訓練資料完成決策樹建構，CART 利用成本複雜性修剪法，降低不必要的分支（簡禎富、許嘉裕，2014）。

誠如上述，本研究採用問卷調查法，針對國小校長校務經營與校務經營專業能力之現況進行資料蒐集。本研究於完成問卷調查資料分析後，針對研究發現與研究文獻之理論及相關研究反覆討論，尋求支持研究結果的脈絡與價值，以作為撰寫本研究結論與建議之參考。

肆、研究結果

以下針對國民小學校長校務經營現況與專業能力及其影響因素分析結果，進行敘述。本段共分為三節，包含國民小學校長校務經營現況、校務經營能力現況與影響校務經營關鍵因素分析。

一、校務經營現況分析

以描述性分析進行現況分析發現，國民小學校長普遍對於校務經營持正向態度。整體而言，校長對於「規劃校務發展」認知程度最高，平均數為 4.59，其次是「強化行政管理」，平均數為 4.52。認知程度最低的是「建立公共關係」，平均數為 4.34（詳見表 2）。

表 2 校務經營因素描述性分析

校務經營因素	個數	平均數	標準差
規劃校務發展	2073	4.59	.389
強化行政管理	2073	4.52	.404
領導課程教學	2071	4.43	.485
學生適性輔導	2071	4.47	.465
建立公共關係	2061	4.34	.486

在以各校務經營因素與填答者背景變項進行變異數分析，分析結果發現，不同校長性別、任職階段、學校規模與學校區位對於國小校長校務經營認知具有顯著差異。女性校長對於課程教學與學生輔導在校務經營中，認知程度較男性校長高。任職階段為初任校長對於課程教學與公共關係在校務經營中，認知程度較續任校長高。以上是校長個人背景變項部分。至於在學校變項中，學校規模為大型學校或都市學校，在所有校務經營因素中，認知程度較其他類型學校高（詳見表 3）。

表 3 校務經營類別分析

	規劃校務發展			強化行政管理			提升課程教學			落實學生輔導			建立公共關係		
	F 值	P	事後比較	F 值	P	事後比較	F 值	P	事後比較	F 值	P	事後比較	F 值	P	事後比較
性別	.321	.571		1.159	.730		24.227	.000	女>男	10.874	.001	女>男	2.643	.104	
學歷	.380	.642		1.627	.197		.063	.939		.667	.513		.505	.604	
年齡	.642	.633		.420	.794		3.299	.011		.385	.819				
服務年資	.379	.823		.913	.457		.405	.805		2.686	.032				
任職階段	3.723	.054		1.793	.181		5.684	.017	初任>續任	1.374	.241		10.788	.001	初任>續任
學校規模	10.835	.000	大型>小型	6.163	.002	大型>小型	7.395	.001	大型>小型	14.873	.000	大型>小型	6.094	.002	大型>小型
學校區位	6.734	.001	都市>偏遠、鄉鎮	4.632	.010	都市>偏遠	4.200	.015	都市>偏遠	11.312	.000	都市>偏遠	3.214	.040	都市>偏遠

註 1：性別與任職階段採 t-test，其於變項採 ANOVA 分析

註 2：顯著性 $p < .05$ ，代表差異顯著。

二、校長校務經營專業能力分析

探究校長校務經營專業能力，分析結果顯示，校長對於自我校務經營專業能力持正向態度。而有關校長校務經營必須能力：發展專業責任，其平均數為 4.46。而校長校務經營將需要的能力：培養綜合能力，其平均數為 4.60（詳見表 4）。

表 4 校長校務經營能力描述性分析

校長校務經營能力	個數	平均數	標準差
發展專業責任	2071	4.46	.467
培養綜合能力	2075	4.60	.408

在以校長校務經營能力因素與填答者背景變項進行變異數分析，分析結果發現，不同校長性別、任職階段、學校規模與學校區位對於國小校長校務經營能力認知具有顯著差異。女性校長對於發展專業責任與培養綜合能力在校務經營能力中，認知程度較男性校長高。任職階段為初任校長對於培養綜合能力在校務經營能力中，認知程度較續任校長高。以上是校長個人背景變項部分。至於在學校變項中，學校規模為大型學校或都市學校，在所有國小校長校務經營能力因素中，認知程度較其他類型學校校長高（詳見表 5）。

表 5 校長校務經營能力類別分析

校長校務經營能力	發展專業責任			培養綜合能力		
	F 值	P	事後比較	F 值	P	事後比較
性別	27.669	.000	女 > 男	20.693	.000	女 > 男
學歷	.272	.766		.031	.969	
年齡	1.001	.094		.886	.414	
服務年資	1.047	.372		.302	.879	
任職階段	2.992	.084		5.327	.021	初任 > 續任
學校規模	14.339	.000	大型 > 中型 > 小型	20.304	.000	大型 > 中型 > 小型
學校區位	11.217	.000	都市 > 鄉鎮 > 偏遠	17.193	.000	都市 > 鄉鎮 > 偏遠

註 1：性別與任職階段採 t-test，其於變項採 ANOVA 分析

註 2：顯著性 $p < .05$ ，代表差異顯著。

本研究主要採取決策樹分類演算法，研究結果發現，當國小校長校務經營專業能力進行評估時，並以不同的類別變項與觀察變項進行評估時，最大樹狀深度為 5，結點數量為 30，終端節點數為 15，預測率為 63.483，在此條件下國小校長校務經營約有 15 種不同程度的專業能力，依據調查結果加總 15 項能力職分數，除以 2,066（樣本數），得到平均數 63.4831，低於平均數視為低效能，有 7 類型，高於平均數視為高效能，有 8 種類型（詳見表 6、圖 2）。

表 6 決策樹模式摘要

規格	成長方法	CART (Classification and Regression trees)
樣本數		2,066
依變數		校長校務經營能力（平均數：63.4831）
自變數		類別變項：性別、學歷、年齡、服務年資、任職階段、學校規模、學校區位。 觀察變項：規劃校務發展、強化行政管理、領導課程教學、學生適性輔導、建立公共關係。
最大樹狀結構深度		5
父節點中最少觀察值個數		200
子節點中最少觀察值個數		100
結果	所包含的自變數	學生適性輔導，領導課程教學，強化行政管理，規劃校務發展，建立公共關係。
節點數量		24
終端節點數量		12
深度		6

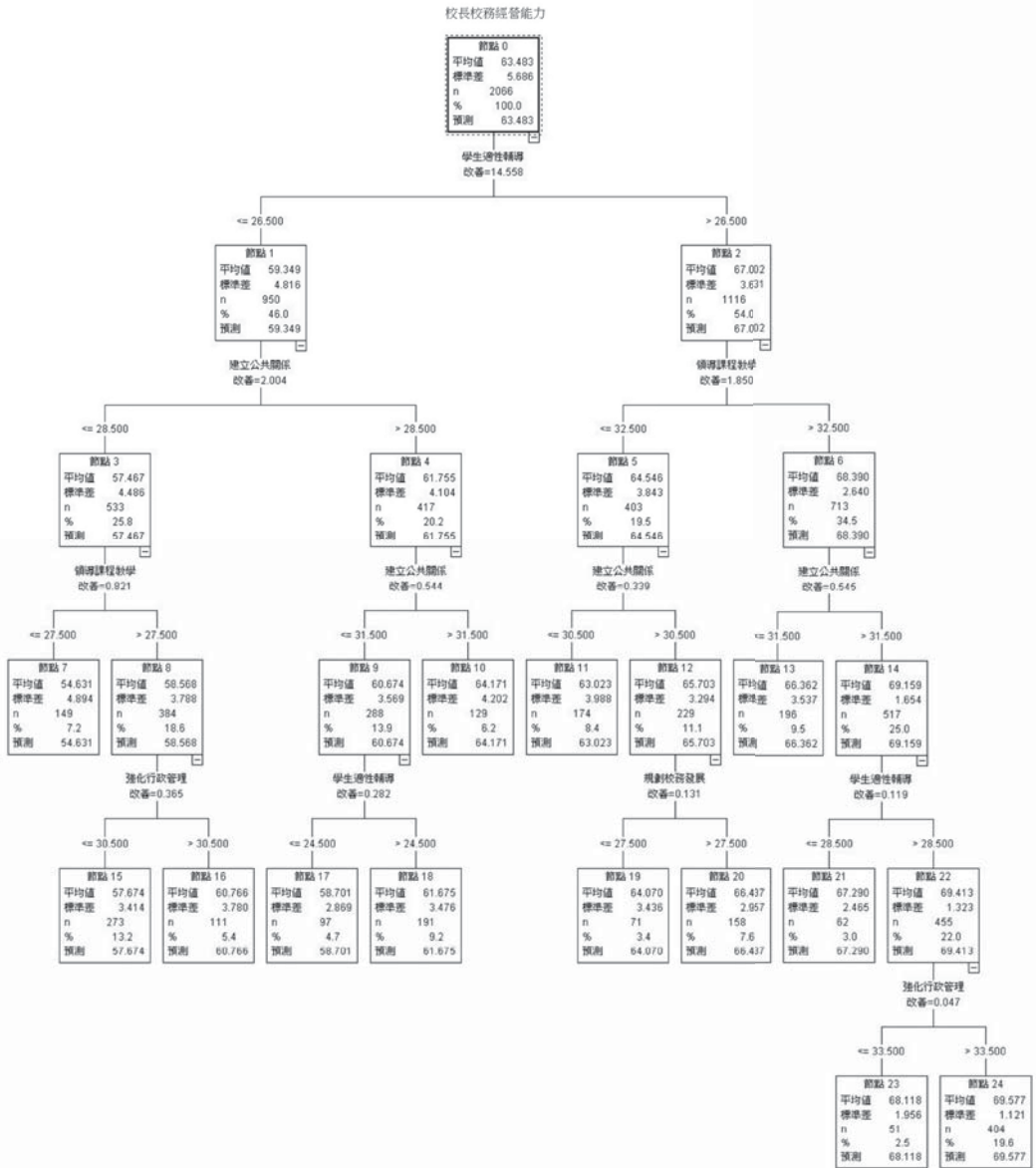


圖 2 國小校長校務經營能力決策樹分析

研究結果顯示，學生適性輔導是影響國小校長校務經營專業能力的主要因素，其他包含：領導課程教學、強化行政管理、規劃校務發展與建立公共關係。而校

長與學校背景因素，在分析模型中被排除。顯示本研究所探討的背景變項，並不影響校長校務經營專業能力。

其次，最高校務經營效能的校長，其校務經營特徵包含首先在學生適性輔導與領導課程教學為首要任務，其次在於建立公共關係，最後強化行政管理。校務經營效能較低的校長，在校務經營上的特徵包含：對於學生適性輔導、建立公共關係與領導課程教學態度較不積極。本研究探討之校長校務經營專業能力分類路徑，詳見表 7。

表 7 國小校長校務經營能力影響因素 CART 分類模型規則

類別	葉節點	校務經營效能	分類條件
1：低校務經營效能	7	54.631	IF：學生適性輔導 ≤26.5 AND：建立公共關係 ≤28.5 AND：領導課程教學 ≤27.5 THEN：樣本數 149，總人數 7.2%
2：低校務經營效能	15	57.674	IF：學生適性輔導 ≤26.5 AND：建立公共關係 ≤28.5 AND：領導課程教學 >27.5 AND：強化行政管理 ≤30.5 THEN：樣本數 273，總人數 13.2%
3：低校務經營效能	16	60.766	IF：學生適性輔導 ≤26.5 AND：建立公共關係 ≤28.5 AND：領導課程教學 >27.5 AND：強化行政管理 >30.5 THEN：樣本數 111，總人數 5.4%
4：低校務經營效能	17	58.701	IF：學生適性輔導 ≤26.5 AND：建立公共關係 >28.5 AND：建立公共關係 ≤31.5 AND：學生適性輔導 ≤24.5 THEN：樣本數 97，總人數 4.7%
5：低校務經營效能	28	61.675	IF：學生適性輔導 ≤26.5 AND：建立公共關係 >28.5 AND：建立公共關係 ≤31.5 AND：學生適性輔導 >24.5 THEN：樣本數 191，總人數 9.2%

(續下頁)

表 7 國小校長校務經營能力影響因素 CART 分類模型規則（續）

類別	葉部節點	校務經營效能	分類條件
6：高校務經營效能	19	64.171	IF：學生適性輔導 =<26.5 AND：領導課程教學 =<28.5 AND：建立公共關係 >31.5 THEN：樣本數 129，總人數 6.2%
7：低校務經營效能	20	63.023	IF：學生適性輔導 >26.5 AND：領導課程教學 =<32.5 AND：建立公共關係 =<30.5 THEN：樣本數 174，總人數 8.4%
8：高校務經營效能	21	66.070	IF：學生適性輔導 >26.5 AND：領導課程教學 =<32.5 AND：建立公共關係 >30.5 AND：規劃校務發展 =<27.5 THEN：樣本數 71，總人數 3.4%
9：高校務經營效能	21	66.362	IF：學生適性輔導 >26.5 AND：領導課程教學 >32.5 AND：建立公共關係 =<31.5 THEN：樣本數 196，總人數 9.5%
10：高校務經營效能	22	67.290	IF：學生適性輔導 >26.5 AND：領導課程教學 >32.5 AND：建立公共關係 >30.5 AND：學生適性輔導 =<28.5 THEN：樣本數 62，總人數 3%
11：高校務經營效能	23	68.118	I IF：學生適性輔導 >26.5 AND：領導課程教學 >32.5 AND：建立公共關係 >30.5 AND：學生適性輔導 =<28.5 AND：強化行政管理 =<33.5 THEN：樣本數 51，總人數 2.5%
12：高校務經營效能	23	69.577	I IF：學生適性輔導 >26.5 AND：領導課程教學 >32.5 AND：建立公共關係 >30.5 AND：學生適性輔導 =<28.5 AND：強化行政管理 >33.5

註：類別 1-12 是依據圖由左至右出現的節點順序進行編號

本研究結果認為，校務經營關鍵因素在於「學生適性輔導」，此結果與部分研究頗具有一致性（蔡明學，2011；臺北市政府教育局，2004；Beardsley, 2008；Newell & Van-Ryzin, 2007）。可進一步解釋，專業化能力較高的校長，較著重於學生的適性輔導，透過校長關注學生學習發展，便能有效激發教師專業教學與輔導熱忱，以提供學生適性發展的機會。次要因素則為「領導課程與教學」，如同相關學者認為（林明地，2010；陳木金等，2011；黃建翔、吳清山，2012；蔡進雄、龔素丹，2012；Day & Leithwood, 2007），校長能鼓勵教師建立專業學習社群，透過分享來改進課程內容、教學方式及教學評量，並適時提供課程教學適當的資源，領導教師在課堂之良好教學活動，以確保學校課程教學品質，增進學校效能。

伍、結論與建議

教育的主體是學生，學校做為學生學習的主要場所，其教育效能攸關學生身心之發展。在資訊時代來臨與少子化的趨勢下，校長校務經營專業能力如何有效地處理學校問題，並配合時代發展，建立學校特色，展現有效及適當的正向能量。因此，針對本研究目的，歸納我國民小學校長校務經營專業能力之現況與探究校長校務經營關鍵因素。

一、結論

（一）國小校長對於校務經營與自我專業能力，持較正向態度。但會因學校所在區位產生認知差異

本研究分析國小校長校務經營現況，共分為五大構面進行評析，依序是「規劃校務發展」、「強化行政管理」、「領導課程教學」、「學生適性輔導」與「建立公共關係」。分析結果顯示，國小校長再對於這五項校務經營指標都具有高度的正向認知，顯示我國國小校長對於目前校務經營具有良好的實務成效。

現況分析可發現，整體而言，校長較為肯定目前校務經營中在「規劃校務發展」的成效，其次是「強化行政管理」。顯示校長對於學校經營中的行政事務，持較高的正向態度。認知程度最低的是「建立公共關係」，亦顯示校長們較專著於校內工作，對於外部組織經營表現不如內部控管。另外，分析中顯示不論是校長校務經營與自我專業能力，大型都市學校校長認知顯著高於偏遠小型學校校長。

(二) 校長對於自我綜合能力認知高於教育專業責任

分析結果顯示，校長對於自我校務經營專業能力持肯定的正向態度。而再必須能力與將需要能力的比較上，校長校務經營培養綜合能力（將需要的能力）其認知程度高於教育專業責任（必須能力）。顯示校長對於自我涵養廉能高尚品德，精進社會責任與人格陶冶，能掌控自我情緒表達，兼具挫折容忍力等個人綜合能力的培養獲得較高的認同；相較於以上，鼓勵並帶領學校教師從事行動研究，校長們普遍認為較不重要，提供參酌。

(三) 校務經營關鍵因素在於學生適性輔導與領導課程教學

透過決策樹分析結果顯示，校務經營共有不同程度 15 條路徑，本研究再樹狀結構深度為五層的條件下，校長專業能力值較高的校長教專著於學生適性輔導與領導課程教學，其次在於建立公共關係，最後強化行政管理。校長專業能力值較低的校長，對於學生適性輔導、建立公共關係與領導課程教學等面向上，實踐程度較低。而校長個人背景變項（包含年齡、學歷、工作年資…等）與學校背景變項（學校規模、學校區位與班級學生數等）等，影響校務經營成效有限。

二、建議

根據以上結論，茲對於校長評鑑提出以下建議，俾供主管教育行政機關、高中校長與後續研究者之參考。

(一) 國小校長評鑑應重點關注於學生輔導

本研究發現，校長校務經營專業化能力較佳的校長，故校長評鑑首要關注學生相關輔導工作。國小教育是教育的基礎，是孩子接受正規教育的起點。在不放棄任何一個孩子的前提下，學生適性輔導，不論在課業或行為規範給與適時的協助，在校務經營上有其重要性。

(二) 其次，著重建立校園內部經營共識，關注課程教學

本研究發現，專業能力較佳的校長，除植基於學生適性輔導外，如何提升課程與教學的能量，亦為校長校務經營的重要途徑。課程教學是教師工作的主體，其工作任務在於傳遞知識給學生，故校長如何引導教師進行課程發展與設計，落實課程教學，規劃專業學習社群，進行同儕教學視導，以達增進學生學習品質與學習表現之目標。

(三) 結合校務經營需求，建構校長評鑑體系

本研究認為，校長評鑑內涵與校務經營息息相關，而校長專業能力左右學校校務經營的成效。但每位校長所處的職涯階段及學校條件都不同，其對校務經營專業能力需求自然不盡相同。本研究也發現國小校長校務經營發展路徑可分為 15 種類型，可以在這 15 種路徑下，發展不同系統的專業發展體系，配合校長的職能模型理論，如成人學習理論及生涯發展理論的立論依據，進行系統性、整體性及實用性的校長未來力之發展，則不僅能提供校長有效的專業發展，為學校開創卓越的辦學績效，更能提升整體教育品質。

參考文獻

- 中華創意發展協會(2006)。**InnoSchool 2006 全國學校經營創新獎**。取自 <http://www.cdda.org.tw/>
- 江羿臻、林正昌(2014)。應用決策樹探討中學生學習成就的相關因素。**教育心理學報**，**45**(3)，303-327。
- 吳清山、林天祐(2002)。**校長評鑑**。**教育資料與研究**，**44**，130-131。
- 吳天方、王怡詠(2003)。知識經營與學校經營。**教育資料與研究**，**54**，103-110。
- 吳清山(2014)。**學校行政**。臺北市：心理。
- 林文律(1999)。校長職務與校長職前教育、導入階段與在職進修。**教育資料與研究**，**29**，1-10。
- 林仁煥(2008)。卓越領導校長學校經營策略之探究。**學校行政雙月刊**，**59**，23-48。
- 林明地(2010)。**國民小學校長主任專業發展課程內涵研究**。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 林明地、詹盛如、李麗玲(2012)。國民中小學校長主任專業發展指標之建構。載於國家教育研究院(主編)，「**永續教育發展：創新與實踐**」**2010 年國際學術研討會：教育制度及政策論文專輯**(頁 1-37)。新北市：國家教育研究院。
- 林煥民、鄭彩鳳(2011)。校長專業發展之研究——指標建構。**教育研究集刊**，**57**(4)，81-120。
- 秦夢群(1999)。營造學習型組織學校：教育行政人員應有的體認與策略。**教育資料與研究**，**27**，9-12。
- 國立教育資料館(2009)。**國民中小學校長專業能力發展標準**。臺北市：作者。
- 康自立(1982)。**工業職業教育能力本位課程發展之理論與實際**。彰化縣：品高。
- 張慶勳(1999)。學校經營企業文化之挑戰與展望。**國教天地**，**132**，71-76。
- 莊淇銘(2009)。**知識不是力量——培養思考力**。臺中市：晨星。
- 陳木金、楊念湘(2011)。我國國民中小學校長儲訓課程規劃之研究。**教育政策論壇**，**14**(1)，143-180。
- 陳木金、李俊湖(2006)。**國民小學校長主任培訓模式之研究**。新北市：國家教

育研究院。

陳木金、陳宏彰、溫子欣（2012）。從英美兩國校長專業標準看我國校長培育制度之設計。載於林文律主編，**校長專業之建構**（頁 163-188）。臺北市：心理。

陳佩英、林子斌（2015）。以異業合作的行動研究發展校長專業增能課程。**教育實踐與研究**，28（1），131-166。

教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書**。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/5/pta_2189_2524507_39227.pdf

簡禎富、許嘉裕（2014）。**資料挖礦與大數據分析**。新北市：前程文化。

詹正義（2013）。**桃園縣校長職前儲訓與初任校長專業能力之相關研究**（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。

黃宗顯、蔡書憲（2008）。英國「全國學校領導學院」之校長培育制度及其可借鏡處之研究。載於國立臺中教育大學（主編），**校長專業成長：培育、領導與在職進修**（頁 77-114）。新北市：冠學。

黃建翔、吳清山（2012）。臺灣近十年學校創新經營研究之分析與 展望：以期刊與學位論文為主。**教育研究與發展期刊**，8（3），1-30。

新北市政府教育局（2010）。**新北市卓越學校指標**。新北市：作者。

楊朝祥（1984）。**技術職業教育辭典**。臺北市：三民。

葉佳文（2005）。有效能的學校經營 - 成功校長的領導。**學校行政雙月刊**，40，30-46。

臺北市府教育局（2004）。**精緻教育——臺北市優質學校經營手冊**。臺北市：作者。

蔡金田（2005）。**國民中小學校長能力指標建構與實證分析之研究**（未出版博士論文）。國立中正大學教育學研究所，嘉義縣。

蔡明學（2011）。臺灣地區國中小學越學校結構特之研究：以學校經營指標進行分析。**教育研究發展期刊**，7（3），119-150。

蔡進雄、龔素丹（2012）。中小學校長專業證照制度之研究期中報告。新北市：國家教育研究院。

Beardsley, T. M., Maguire, L. A., Justus, J., Powledge, F., Nash, S., Kelhart, M. D., ... Ladeau, S. L. (2008). Preventing patent purgatory preventing patent purgatory free content. *BioScience*, 58(10), 907.

- Berry, M., & Linoff, G. (1997). *Data mining techniques for marketing, sales and customer support*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Berry, M., & Linoff, G. (2000). *Mastering data mining: The art & science of customer relationship management*. NY: John Wiley and Sons.
- Boudreau, J. (2004). Organizational behavior, strategy, performance, and design in management science. *Management Science*, 50(11), 1463-1476.
- Breiman, L., Friedman, J., Olshen, R. & Stone, C. (1984). *Classification and regression trees*. Belmont, CA: Wadsworth international group.
- Cashman, J. (2005). Strategy sustains success. *Industrial Management*, 4(5), 15-19.
- Council of Chief State School Officers. (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008*. Retrieved from <http://www.ccsso.org/projects/isllc2008research/documents/ISLLC%202008%20final.pdf>
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful school principals in times of change*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dewey. C.M., Friedland, J.A., Richards, B.F., Lamki, N. & Lirkland, R.T (2005). The emergence of academies of educational excellence: A survey of U.S medical schools. *Academic Medicine*, 80(4), 358-365.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1999). Can leadership enhance school effectiveness? In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, & P. Ribbins (Eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp. 178-190). London, England: Paul Chapman.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transition in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards for School Leaders (2008). *Introduction to the educational leadership policy standards*. Retrieved from: <http://www.ccss.org,2008-03-04/2008-03-16>

- Kerin, R., & Peterson, R. (2004). *Strategic marketing problems: Cases and comments (10th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.
- King, M. H. (2003). *Instructional leadership in the principal role: Testing the effectiveness of practices in the implementation of a curricular innovation*. (Unpublished doctoral dissertation), Montana State University, Bozeman, Montana.
- Marzano, R. J., Water, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- National Association of Secondary School Principals. (2012). *National principals month*. Retrieved from <http://www.Principalsmonth.org/index.html>
- National Board for Professional Teaching Standards. (2012). *National board certification for principals: Redefining educational leadership for the 21st century*. Retrieved from http://www.nbpts.org/products_and_services/national_board_certifica
- National College for School Leadership. (2012). *NPQH modules*. Retrieved from <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development/npqh/npqh-programme-details/npqh-modules.htm>
- Newell, R. J., & Van-Ryzin, M. J. (2007). Growing hope as a determinant of effectiveness. *Phi Delta Kappan*, 88(6), 465-471.
- Parkay, F. W., & Hass, G. (2000). *Curriculum planning: A contemporary approach. (7th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Robbins, P., & Alvy, H. B. (2003). *The principal's companion*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Steinberg, D., & Cardell, N. S. (2016). U.S. patent no. 9,330,127. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Superville D. R. (2014, Oct). *Updated standards for educational leaders to be completed in October*. Education Week. Retrieved from http://blogs.edweek.org/edweek/District_Dossier/2014/06/updated_standards_for_educatio.html
- Velsor, E. V., & Leslie, J. B. (1992). *Feedback to managers volume II: A review and comparison of sixteen multi-rater feedback instruments*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.

- Witten, I. H, Frank, E. (2005). *Data mining: Practical machine learning tools and techniques, (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations (6th ed)*. New York, NJ: Pearson/Prentice Hall.

徵稿啟事

2005.1.18 編輯委員會會議通過
 2006.2.13 編輯委員會會議修正通過
 2006.5.15 編輯委員會會議修正通過
 2006.8.11 編輯委員會會議修正通過
 2007.7.13 編輯委員會會議通過
 2009.8.10 編輯委員會會議修正通過
 2011.2.10 編輯委員會會議修正通過
 2012.8.16 編輯委員會會議修正通過
 2016.3.21 編輯委員會會議修正通過

《教育研究與發展》（Journal of Educational Research and Development）為國家教育研究院發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（R&D）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照科技部人文社會科學研究中心「臺灣社會科學引文索引」資料庫（TSSCI）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

● 徵稿事項

1. 本刊為季刊，全年徵稿，徵稿主題如下：

徵稿主題	出刊日期
教師培育與專業發展	3 月 31 日
課程與教學	6 月 30 日
教育政策與制度 （含教育行政、學校行政等）	9 月 30 日
教育心理、輔導與測評	12 月 31 日

2. 所有稿件皆隨到隨審，原則上，編輯部於收稿後五個月內處理完成並告知作者「刊登與否」。

● 投稿原則

1. 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15,000 字為原則，至多為 20,000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等），經審查通過之修正文稿字數不得超過 22,000 字。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 300 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12,000 字。

2. 來稿請使用線上投稿系統，請有意投稿者至網址 <http://journal.naer.edu.tw> 註冊並上傳中英文摘要及全文電子檔（Word 或 PDF 格式），需詳細填列共同作者、服務機關、最高學歷、專長領域、聯絡電話、電子郵件等資訊，俾利編輯部確認身份。
3. 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
4. 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用 APA 格式【第六版】。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
5. 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
6. 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
7. 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。
8. 兩名作者以上之稿件，應分別列明各人之貢獻。
9. 單一作者單期投稿並不限制 1 篇，但如當期該作者已通過審查之作品 2 篇以上，由編輯委員會議決定擇優刊登、刊登篇數及錄用期數；除當期選錄刊登作品外，告知作者通過作品預定刊登之期數並徵得其同意，刊登原則為一年之內。

● 著作財產權事宜

1. 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
2. 本刊授權方式為非專屬授權（Non-exclusive License）予出版單位，來稿一經刊登，需於期限內簽署著作授權利用書掛號回寄編輯部，本刊將敬贈作者當期刊物 6 冊，不另支稿酬。

● 稿件審查

1. 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改之後再由編輯委員決定是否刊登。
2. 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯委員會同意後，擇期刊登。

● 稿件交寄

來稿請使用「線上投稿系統」（<http://journal.naer.edu.tw>）註冊作者詳細資料並上傳作品電子檔案。

Call for Papers

Journal of Educational Research and Development (JERD) is the official periodical of National Academy for Educational Research, the national level for educational research institute in Taiwan. JERD provides a forum to discuss the issues regarding perspectives of educational research and development (R&D) to convey a brand new worldwide vision.

● Publishing Schedule (2016~2017)

Subjects	Date of publication
Teacher Education and Empowerment	31, March
Curriculum and Instruction	30, June
Educational Policy and Administration	30, September
Educational Psychology, Counseling, Testing & Assessment	31, December

● Information for authors

1. Manuscripts must be word processed and double spaced on A4 (210 x 297 mm) size paper with margins at least 1 inch on all sides.
2. The suggested maximum length of manuscripts is 12,000 words including an 300-word abstract, texts, tables, footnotes, appendixes, and references. 3-5 keywords or key phrases are required.
3. The manuscript should be in MS Word Format or Portable Document Format (PDF), and the file size is limited to 5MB. Please go to http://journal.naer.edu.tw/contribution_login.asp to register to the Online Submission and Peer Review system and upload your manuscript.
4. All submissions should follow standard APA style (6th Edition).
5. The manuscript should be original, and has not been published previously. Do not submit material that is currently being considered by another journal.
6. Authors of the articles being accepted are required to sign the Transfer of Copyright Agreement form.
7. Author of the manuscript should fill a submission form.
8. Author will receive 6 copies of the issue of the journal containing their article.

If more details regarding JERD are needed, please contact:
jerd@mail.naer.edu.tw

- **Review Procedures**

1. The manuscripts not meeting the requirement will not be reviewed, or accepted and will be returned for modification.
2. The author should not place his/her name on any of the manuscript pages to ensure anonymity during the review procedure.
3. All paper will be submitted for anonymous peer review by domain experts.
4. Acceptance, revision, or rejection letter will be mailed within 5 months after the manuscript is received.

Enclose three copies of the manuscript. Please send all manuscripts, the compact disk of the text files and the submission form to the following address by registered mail:

Editorial Board, Journal of Educational Research and Development
National Academy for Educational Research
No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

審稿辦法

2005.1.18 編輯委員會會議通過

2006.4.17 編輯委員會會議通過

2010.2.8 編輯委員會會議修正通過

2011.2.10 編輯委員會會議修正通過

2012.8.16 編輯委員會會議修正通過

2014.8.25 編輯委員會會議修正通過

● 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

1. 通過預審之文章由編輯委員會聘請兩位審查人進行匿名審查。

2. 初審意見分為五類：

- (1) 極力推薦採用 (90 分以上)、(2) 推薦採用 (80-89 分)、(3) 修正後不必再送原審者審查 (75-79 分)、(4) 修正後再送原審者審查 (70-74 分)、(5) 不予採用 (69 分以下)。

分數達 75 分以上者列為候選刊登名單，並提經編輯委員會會議議決刊登。

3. 若兩位審查人分數相差過大時，且其中一位分數達 75 分以上者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

4. 兩位審查人分數皆 74 分以下者，予以退稿。

三、複審

1. 若審查人建議為「修正後不必再送原審查者審查」及「修正後再送原審查者審查」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審；本刊將根據複審意見提經編輯委員會會議議決刊登。

2. 所有通過複審之論文列為候選名單，並交由編輯委員會會議討論收錄之期數。

四、審查迴避

1. 本刊之編輯委員會成員及國家教育研究院現職人員以作者身分投稿，不得參與審稿流程（預審、初審及複審）。

2. 本刊當期主編以作者身分投稿，由總編輯指定代理人進行預審。

3. 投稿作者未經編輯委員會主席同意，不得參與擬收錄文稿之討論事項。

4. 編輯委員會聘請審查人時，應考量專長之符合性及研究表現優良者，宜避免審查人與作者有下列關係：
 - (1) 近三年曾任職同一系、所、科或單位。
 - (2) 近三年曾有指導博士、碩士論文之師生關係。已獲聘請之審查人，如自行發現與該文作者有以下利害關係、宜予迴避，請速與本刊編輯人員聯絡：
 - (1) 近二年發表論文或研究成果之共同作者。
 - (2) 審查論文時有共同執行研究計畫。
 - (3) 配偶或三親等以內之血親或姻親。
 - (4) 與該文有利益衝突之可能。

審查迴避事項如有疑義，由編輯委員會議議決。

四、其他事項

1. 當期主題收錄以不超過 8 篇為原則，另收錄其它主題至少 2 篇，以平衡部分作者等待刊登時間略長之困擾。
2. 等待刊登時間超過半年之論文，列為優先刊登名單。
3. 「審查迴避名單」可由作者提出 2~3 名作為主編預審推薦參考。
4. 同一作者（包含共同作者），其作品以一年刊登一次為原則；特殊情況則於編輯委員會議上提案討論。
5. 於正式出版前：
 - (1) 如發現違反學術倫理情況，由編輯委員會召開會議共同商議處理方式；
 - (2) 如論文存有限期內無法改善之問題，授權由該期主編決定處理方式。
6. 為確保作者權益，編輯部聯絡審查人時明確告知：審查回件期限以一個月回函為原則；若回件時間逾一周以上，即報告主編並另行推薦審查人。

● 貳、稿件刊登

經審查為「極力推薦採用」、「推薦採用」、「修正後不必再送原審查者審查」及原審查人複審通過之稿件，將提請編輯委員會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

● 參、撤稿作業原則

- 一、作者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若作者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

《教育研究與發展》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development Submission Form

姓名 Author (s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之主題 Category of submission	☐ 教師培育與專業發展 (Teacher Education and Empowerment) ☐ 課程與教學 (Curriculum and Instruction) ☐ 教育政策制度 (Educational Policy and Institution) ☐ 教育心理、輔導與測評 (Educational Psychology, Counseling, Testing & Assessment) ☐ 其他 (Others) _____		
稿件字數 Word count	全文共_____字 (含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等) (Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			

國家教育研究院期刊雜誌著作授權利用書

作者（即撰稿人）於《教育研究與發展期刊》第 卷第 期所發表之

論文：_____

本人同意下列所載事項：

- 一、擔保本著作有授權利用之權利，且本篇論文保證未曾發表或出版，
本著作並無不法侵害他人著作權或其他權利之情事。
- 二、同意全部內容授權國家教育研究院作無期限、地域、方式、性質、
次數等限制之利用，並得授權第三人利用。
- 三、國家教育研究院得於不破壞著作原意之範圍內修改稿件。
- 四、同意對國家教育研究院不行使著作人格權。

立授權書人（作者）：_____（簽名）

身分證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

年 月 日

國家教育研究院

Transfer of Copyright Agreement

The copyright of this article is transferred to National Academy for Educational Research (NAER, Taiwan, R.O.C.), effective if and when the article is accepted for publication in the *Journal of Educational Research and Development* sponsored by NAER.

Title of the article: _____

Author(s): _____

- 1.The copyright transfer covers the exclusive right to reproduce and distribute, including reprints, translations, photocopies, electronic reproductions, and other forms of electronic publication.
- 2.The signed Agreement ensures that the NAER has the author's permission to modify and publish the article.
- 3.The Author warrants that the article is original and has not been published before.
- 4.The Author ensures that co-authors are informed of the terms of the copyright transfer and signs on their behalf.
- 5.The Author retains the rights to use all or part of this article for his/her own works, such as books, lectures, websites or teaching materials without the need to obtain further permission.

Signed: _____ Name printed: _____

Date: _____

教育研究與發展期刊

第十二卷・第三期 2016年9月30日出刊／創刊日期：2005年6月

出版者：國家教育研究院

總編輯：許添明

副總主編：洪儷瑜、郭工賓

本期執行主編：張鈿富

本期品質促進小組委員：王瑞璦、林松柏、孫志麟、張奕華、郭昭佑、閻自安

編輯委員：吳明清、秦夢群、楊國賜、謝文全

執行編輯：張雲龍、朱麒華

助理編輯：陳璵哲

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：(02)7740-7187

傳真：(02)7740-7184

網址：<http://www.naer.edu.tw/>；<http://journal.naer.edu.tw/>

本期刊載文章電子檔案同步於 <http://journal.naer.edu.tw/> 下載

排版印刷：財政部印刷廠

電話：(04)2495-3126

展售：政府出版品展售中心

五南文化廣場：臺中市中山路 6 號

TEL: 04-22260330；FAX: 04-22258234

國家書店松江門市：臺北市松江路 209 號 1 樓

TEL: 02-25180207；FAX: 02-25180778

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

定價：每期新臺幣 250 元

季刊：每年 3 月、6 月、9 月、12 月出版

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol.12 No.3 September 30, 2016

Date Founded: June 30, 2005

Publisher : National Academy for Educational Research

Editor in Chief : Tian-Ming Sheu

Vice Editor in Chief : Li-Yu Hung / Kung-Bin Guo

Executive Editor in Chief : Dian-Fu Chang

Quality Improvement Team : Juei-Hsin Wang / Sung-Po Lin / Chih-Lin Sun /

I-Hua Chang/ Chao-Yu Guo/ Zi-Ann Yen

Editorial Board : Ming-Ching Wu / Joseph M. Chin / Kuo-Shih Yang /

Wen-Chyuan Hsieh

Executive Editor : Weng-Long Chang / Chyi-Hwa Chu

Assistant Editor : Nancy Chen

Address : No.2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan (R.O.C)

Price : NT\$250 (for each copy)

Copyright@2016

National Academy for Educational Research



GNP 2009405238