



國家教育研究院

ISBN : 9789860324570

GPN : 1010100870

定價 280 元

「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



國家教育研究院
編印

「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

 國家教育研究院 編印

「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

李麗玲、詹盛如、林明地、莊富源、于承平、高安邦、林俞均、林宜臻、
王智弘、陳易昌、楊佩茹、董馨梅、林文樹、申育誠、桂景星 合著



國家教育研究院 編印

「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

目 次

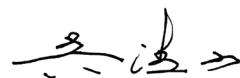
序言.....	III
國民中小學校長主任專業發展指標之建構.....	1
-李麗玲 詹盛如 林明地	
民主轉型以來我國學校公民教育的理論典範探析.....	39
-莊富源	
探討我國建構資歷架構及對高等與技職教育輸出影響之研究.....	65
-于承平 高安邦 林俞均	
借鏡中國、日本、香港思索我國學力監測機制.....	99
-林宜臻	
國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能關係之研究 -以臺灣中部地區四縣市為例.....	139
-王智弘 陳易昌 楊佩茹	
檢視大學多元入學方案-家庭社經背景與入學管道之關係.....	163
-董馨梅	
孔孟教育思想與教學方法對當今教學的啟示.....	191
-林文樹	
美日臺師資培育政策之考察.....	213
-申育誠	
生機無窮：新榮小學在教育實驗脈絡上的創新經營作為.....	245
-桂景星	

序言

教育乃百年大計，需從永續發展的觀點慎思籌謀。面對全球化、在地化與多元化的挑戰，國家教育研究院前身「國家教育研究院籌備處」於2010年10月22、23日與「中國測驗學會」合辦之「2010國際學術研討會：永續教育發展—創新與實踐」，特邀請海內、外學者投稿共襄美舉，就「課程變革與教師專業發展」、「課程教學新視域」、「課程發展與教學實踐」、「教育公平相關政策與發展」、「教育改革與政策之創新研究」、「教育領導與企業家精神之教育經營」、「學生表現與評量」、「測驗統計之發展與運用」及「資訊科技與電腦化適性測驗」等9項子議題發表論文，並獲與會者熱烈迴響。其後，陸續接獲學界反應希望能就具挑戰性觀點的論文予以集結出刊，以饗未能出席與會的學界朋友們。

因此，本論文集以「制度與政策議題」為主，擷取前揭研討會相關論文出刊，計收錄：〈國民中小學校長主任專業發展指標之建構〉、〈民主轉型以來我國學校公民教育的理論典範探析〉、〈探討我國建構資歷架構及對高等與技職教育輸出影響之研究〉、〈借鏡中國、日本、香港思索我國學力監測機制〉、〈國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能關係之研究—以臺灣中部地區四縣市為例〉、〈檢視大學多元入學方案—家庭社經背景與入學管道之關係〉、〈孔孟教育思想與教學方法對當今教學的啟示〉、〈美日臺師資培育政策之考察〉、〈生機無窮：新榮小學在教育實驗脈絡上的創新經營作為〉等9篇論文。各論文除分析其問題意識在全球化與在地化脈絡下的重要意義，並依不同的方法論展開研究途徑，獲得研究結果後並提出相關論述。

本論文集能出刊，特別感謝論文作者們的參與及相關審查教授提供寶貴意見，也要感謝國家教育研究院幕後工作團隊奉獻心力，祈請各界繼續給予我們支持與指正。



國民中小學校長主任專業發展指標之建構

國民中小學校長主任專業發展指標之建構

李麗玲

國家教育研究院助理研究員

詹盛如

國立中正大學教育學研究所副教授

林明地

國立中正大學教育學研究所教授

摘 要

本研究主要在發展公立國民中小學校長主任核心能力指標，研究所得結果可供未來設計國民中小學校長主任專業發展方案的參考。研究方法主要包括焦點團體座談，以及問卷調查。在研究流程上，本研究先透過文獻探討擬訂初步的核心能力指標，接著焦點團體座談廣納各方專業意見，最後根據修訂後的指標，轉換成問卷調查，以結構方程模式（Structural Equation Model）的技術建立指標系統的整體信度與效度。本研究發現，國民中小學校長主任的專業發展指標可以分為「政策執行」、「行政管理」、「課程與教學領導」、「社區與公共關係」、「辦學態度與精神」、「專業成長」、及「品質確保與永續發展」等7個核心能力向度，總共66個核心能力指標，其整體適配度良好，且具備良好的信效度。

關鍵字：校長、主任、專業發展、指標

The Construction of Professional Development Indicators for Principals and Directors at Primary and Secondary Schools

Li-Ling Lee

Assistant Researcher

National Academy for Educational Research

Sheng-Ju Chan

Associate Professor, Graduate Institute of Education

National Chung Cheng University

Ming-Dih Lin

Professor, Graduate Institute of Education

National Chung Cheng University

Abstract

The main aim of this study was to develop the core ability indicators for principals and directors of primary and secondary schools in Taiwan. The findings of this study will be used to guide the design of professional development programs for principals and directors. Research methods employed include focus group interview and survey. In terms of research procedure, preliminary core ability indicators were devised based on literature review followed by focus group interview in order to collect diverse professional opinions, which are used to modify the previous indicators. By transforming the indicators into survey questions, Structural Equation Model technique was utilized to test the reliability and validity of the indicators system a whole. The research found out that the professional development indicators for principals and directors of primary and secondary schools could be classified into 7 dimensions and 66 indicators. The 7 core ability dimensions included policy implementation, administration management, curriculum and teaching leadership, community and public relationship, attitudes and spirits for managing school, professional growth, and quality assurance and sustainable development. The indicator had a good fit and high reliability and validity.

Keywords : principal, director, professional development, indicator

壹、緒論

近年來許多國家已察覺學校行政人員在職專業發展的重要性，並推動許多專業發展方案（林明地，1999；2000a；Beaumont, 1997；Hallinger & Murphy, 1991；National College for School Leadership, 2001；Sergiovanni, 2005；Sharp, Walter & Sharp, 1998；Walker, Begley & Dimmock, 2000）。但我國有關校長與學校行政人員的研究重心多擺在其領導與管理方式、甄試遴選、職前儲訓，及部份的實務實習與師傅教導（林明地，2005；陳木金，2007；2008）、或其與其他變項之關係的探究上（林明地，2000b）。因此，大部分的學校行政人員專業發展的方案與內容呈現「零星的、未計畫的、不連貫一致的、隨機的...」（林明地，2005:98）等現象，校長與學校行政人員目前所具有的專業發展管道，例如大學所提供的碩士在職專班、學分班、教育部或教育局處所提供的工作坊與研討會、各項教育改革方案的訓練、各項專業學會所提供的研討會與演講、學校本位的教師專業發展方案、教師中心所提供的課程等較為正式的方式；以及學校行政人員讀書會、非正式經驗分享、個人閱讀、反省等非正式方式，其課程重點、內涵多未經嚴謹規劃，很難全面有系統地提升國民中小學校長與主任的專業能力，未來宜發展能產生實質改變的校長與學校行政人員專業發展方案（林明地，2005；Guskey, 2000），因此，發展校長與主任專業發展指標的研究是相當重要的基礎工作。

在有限的研究成果中，謝富榮（2009）曾歸納我國國民小學校長專業發展應具備的專業知能，包括政策執行、學校經營、教學與課程領導、公共關係、人格特質，以及專業成長六大領域。另外陳木金（2008）曾探究國民中小學校長主任儲訓課程內涵，並提出國民中小學校長主任的五大核心能力，包括校務發展、行政管理、教學領導、公共關係、以及專業責任等五大核心能力，並詳細描繪其定義、內涵、各項能力指標，以及林明地（2002）曾針對校長工作歸納其所扮演的角色，包括教育者、行政管理者、文化領導者、專業社群的一份

子，以及個人自己等，並詳細指出其角色內容（如表1所示），可被視為校長與主任專業發展能力的重要內涵。

表1 校長所扮演的五類角色及其角色內容

教育者	1.持續學習、反思； 3.協助行動研究； 5.助長同僚專業互動； 7.探索學生學習需求；	2.檢視並推廣研究與方案； 4.協助教師專業成長與發展； 6.學習最新知識與技術； 8.關心學生的進步情形。
行政管理者	1.做好行政決定：順暢的行政運作； 3.建立與運用多元溝通管道； 5.公平的衝突解決； 7.建立良好的學校與社區關係； 9.妥善處理法律、行政命令等議題。	2.塑造安全、有秩序的環境； 4.妥適的分工、協調與合作； 6.做好評鑑工作； 8.做好資源管理；
文化領導者	1.瞭解並發揚學校的歷史； 3.塑造並尊榮學校英雄； 5.注重日常應對進退； 7.塑造一個領導者的社區。	2.服務； 4.塑造並闡述共同願景； 6.授權予能與目的感；以及
專業社群的一份子	1.遵守專業倫理信條、規範； 3.觀察並分享專業實際； 5.提攜後進。	2.相互支援； 4.參與校長領導領域的專業研究；
個人自己	1.自己的世界觀； 3.性別； 5.壓力及其管理；	2.動機； 4.基本能力； 6.專業生涯規劃。

資料來源：林明地（2002:119）。

上述表1的資料及文獻所提的學校行政人員核心能力、重要內涵、所扮演角色、角色內涵等資料都可以做為本研究發展國民中小學校長主任專業發展核心能力的初步重要參考，透過本研究所採用的研究方法（包括焦點團體訪談、問卷調查等），調整並規劃出適合的學校行政人員專業發展核心能力。

本研究首先回顧國內外過去十幾年來重要的學術著作，分析、整理出學校行政人員領導能力的核心構面（例如：課程與教學領導、行政經營管理能力、公共關係、專業態度與精神等），立基在前人的研究成果上，當作後續研究架構的基礎。由於學者的學術用詞不盡相同，以及部分核心能力會彼此重疊，因此本研究適度地將不同構面「整合」或「調整」，做到有意義的區隔，以及盡量涵蓋學校領導人才所需之核心能力，並據以建構國民中小學校長與主任專業發展指標。由於國民中小學校長與主任並非單一類別，若要詳細區分，其至少可以分為國小校長、國中校長、國小教務主任、學務主任、總務主任、輔導主任，以及國中的各種類型的主任，因此一一詳列不同對象的專業發展課程內涵並非本研究所能完全處理，而且是否有此必要性，研究學者及實務工作者之間也有不同的看法。本研究僅著重於抽離出這些對象較為共同的核心能力面向，並據以發展其專業發展指標，由此指標規劃設計專業發展課程，運用於國民中小學校長主任不同對象的專業發展教學活動時，主辦機構及教學者必須根據其適用對象再加以調整課程內容，適應不同受教對象。

具體而言，本研究主要目的為分析公立國民中小學校長主任專業發展核心能力指標，以及分析指標的適切性。根據研究發現，本研究亦將提出建議供校長專業發展，以及供相關機構辦理學校行政人員專業發展在課程內容上的參考。

貳、文獻探討

為建構國民中小學校長主任的專業發展指標，達成本研究之目的，有關國民中小學校長與主任專業發展的必要性、國民中小學校長與主任專業發展的內涵等之相關研究，值得先進行文獻分析，以做為本研究設計、分析、與討論之參考。

一、國民中小學校長與主任專業發展的必要性

因為國民中小學校長領導與主任之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，因此學校校長與主任單靠職前培育或職前儲訓所習得的知能，不足以讓校長與主任持續地協助學校成長與發展，校長與主任必須與時俱進，促進其在專業上的成長與發展。

校長與主任的專業發展有其必要性，茲分項說明其必要性如下：

（一）國民中小學校長領導與主任行為直接與間接影響學校表現

為何國民中小學校長與主任必須持續地在專業上成長與發展？其理由之一是因為不管是從學校日常實際觀察的經驗來看，或從相關的實證研究結果來看，國民中小學校長與主任，比起學校的任何人，他們都扮演相對比較顯著的、比較重要的、比較具影響力的角色（Daresh, 1997；Leithwood, Begley & Cousins, 1994；Richardson, Lane & Flanigan, 1996）。在學校日常實際觀察方面，經常可以看到的是，國民中小學的老師、行政人員隨著校長的調動、主任的更替而遷調、更動，學校學生的轉進、轉出，也會受到校長遷調、主任更替及其行政能力優劣的影響。

另外就相關實證研究成果而言，林明地（2000b）曾分析我國自1970至1999年間所進行的實徵性研究中，有關校長領導影響的研究，分析到底國民中小學校長領導影響是否存在？其影響的內容為何？以及不同領導方式的影響變化情形如何？結果發現校長領導對學校的人員、過程與結果是可以發揮影響的，而且校長領導的影響範圍廣泛。

國民中小學校長領導對學校表現的影響力是如此大，同樣的，國民中小學主任是學校的重要幹部，研究者們可以合理的認為，其行政作為影響學校效能的程度亦相當高。換言之，整合而言，國民中小學校長領導與主任行政作為會影響學校效能表現。因此，協助國民中小學校長持續成長與發展，相當重要，本研究的進行將有助於其專業發展核心能力的發展，及其課程的規劃。

（二）各項教育改革對國民中小學校長與主任職位與工作所產生的衝擊

近年來社會與時代的變遷，我國國民中小學外部環境（包括經濟、政治、社會文化、制度上、價值態度上等等）的改變相當快速，加上近年來教育改革在《行政院教育改革總諮議報告書》出版後（行政院教育改革審議委員會，1996），各項措施漸漸訂定法令、規定加以落實，使得國民中小學學校革新似乎已成為校長、學校主任日常生活很重要的一部份，這對於國民中小學校長與主任職位與工作的衝擊相當大。

國民中小學校長與主任職務與工作比較顯著的衝擊與改變主要包括（林明地，2002；2005）：（1）校長主任的角色轉變為必須兼重課程與教學領導，甚至課程與教學領導必須變成是校長與主任的主要職責。（2）校長主任工作所面對的不確定性越來越高、越來越複雜。（3）校長與主任的績效責任加重。（4）校長與主任面對來自家長與社區的壓力越來越大。（5）校長與主任被期望必須領導「學校組織」轉型成為「學習型機構」，學校不再只是像科層體制一樣的「正式組織」而已，因此國民中小學校長與主任必須與學習型學校的相關人員共同學習，當然其必須關心的不只是學生的學習而已，還必須包括教師、家長，甚至整個社區以及自己的學習。（6）校長與主任領導行為的道德考量日漸重視。

綜合而言，國民中小學校長領導與主任行政對學校的人員、過程與結果是具有影響的，而且從對象、內容而言都影響廣泛。國民中小學校長與主任面對越來越多的衝擊，使得校長專業發展的必要性大大

提高。國民中小學校長與主任於職前培育、職前儲訓所學到的知識、技能、態度、以及本身特質，隨著學校外在環境的不斷改變，已無法完全因應，必須持續更新發展。再豐富的職前培育或職前儲訓，當校長與主任面對持續變動的外在環境，及漸漸升高的績效責任要求時，其原所學的知能之適用性將逐漸降低。因此，傳統零碎、無計畫、以及「急就章」的在職訓練概念，必須改變成持續性的、較系統性的、甚至較具規劃性的專業發展所取代（West-Burnham & O'Sullivan, 1998）。本研究進行國民中小學校長主任專業發展指標的建構，有助於協助解決這些問題。

二、國民中小學校長與主任專業發展的重要內涵

針對國民中小學校長與主任在專業上必須具備的知能，一個被廣泛引用、主要以校長領導為對象的標準是，美國跨州學校領導者聯合會（Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC）於1996所訂定的學校領導者的標準（standards for school leaders）（Sharp, et al., 1998）。此標準雖然是以校長為規範對象，但仍可供主任專業發展時之參考。

這個學校領導者標準主要從知識（knowledge）、心向（disposition）與表現（performance）來說明學校行政人員應該要為促進所有學生學習而努力，而且此標準定義學校行政人員是教育領導者（educational leaders），必須以教育為核心理念，藉由充實六個方向的知識、心向與表現以達成目標，這六個學校領導者標準包括，學校領導者應：（一）促進那些獲得學校社區共享與支持之學習願景的發展、傳遞、實施、與服務；（二）促進有利於學生學習與教職員專業成長的學校文化與教學方案之倡導、培養、及維護；（三）確保一個安全、有效率、與有效能之學習環境之組織、運作、與資源管理；（四）與家庭及社區成員同心協力，回應社區多元利益與需求，並動員運用社區資源；（五）依正直、公平、與倫理方式來行動；以及（六）了解、回應、及影響較大的政治、社會、經濟、法律及文化脈絡（Sharp, et al., 1998）。

可見這個學校領導者標準著重於校長及其他學校領導者在學校願景、師生教與學的文化與學習方案、安全的學習環境、學校與社區家長的合作、學校領導者道德作為、及學校回應外部環境等知識、心向、與表現的要求，可被視為是校長與主任專業發展必須具備的關鍵、核心能力。

此標準陸續有所修訂，並呈現出要求學校領導者要具有促進學校不斷進步，協助學校成員持續改善，以及特別強調提升學生學習的領導（黃宗顯，2009），顯示品質確保與永續發展關鍵能力在這些標準的重要性。這也是本研究除將政策執行、行政管理、課程與教學領導、社區與公共關係、辦學態度與精神、專業成長等列為校長與主任專業發展的核心能力外，亦將「品質確保與永續發展」列為校長專業發展核心能力之一的主要考量。

其次，由英國教師訓練局（Teacher Training Agency）所發展的國家校長標準（National Standards for Headteachers），該組織後來改為學校訓練與發展局（The Training and Development Agency for Schools）沿用並修訂該標準，由「國家學校領導與小孩服務學院」（National College for Leadership of Schools and Children's Services）（原來的國家領導學院 National College for School Leadership, NCSL）對學校校長提供領導發展之服務。英國國家校長標準包括下列6大關鍵領域：（一）塑造一個共享願景與策略計畫、（二）領導教與學，提升教與學的品質及學生成就、（三）發展教職員及與他人合作、（四）管理組織、（五）確保績效責任、以及（六）強化內外部社區（National College for Leadership of Schools and Children's Services, 2011）。

另一個針對校長領導發展之內涵進行探究的是，香港特別行政區教育署於西元2000年左右，委託香港中文大學等機構所發展出來《擬任校長課程》（Preparation for Principals Course）之詳細內容。這樣的課程內容做為想要擔任校長們在職前培育的課程內容，雖然是著重在校長為對象，但對於學校主任專業發展課程內容的設計仍具啟示作用。

本課程共提出六個模組，也可以看成是校長與主任領導核心、關鍵能力的重要範圍（孔繁盛、鍾宇平，2004；何瑞珠、譚偉明，2004；林怡禮，2004；梁一鳴、黃顯華，2004；梁樂風，2004；彭新強，2004；譚萬軍、汪雅量，2004）。這六個模組的名稱範圍包括（一）策略方向與政策環境（strategic direction & policy environment）、（二）學習、教學與課程：校本課程策劃、設計與實踐（learning, teaching & curriculum: School-based curriculum planning, design & implementation）、（三）教師專業成長及發展：教師視導及教師發展（teacher professional growth & development: Teacher supervision and teacher development）、（四）學校財務管理（school financial management）¹、（五）對外溝通及聯繫：家庭、學校及社區協作（external communication & connection to the outside world: Building home, school & community partnership）、（六）品質確保與績效責任：學校自我評估（quality assurance & accountability: school self-evaluation）。

對本研究特別有所助益的是，本項《擬任校長課程》不只提供上述課程架構之名稱與大綱而已，而且包括校長們所必需學習、培育的課程與教學詳細內容（其實就是總共有六本書），每一模組的文件都有四至六節的課程重點項目，每節均包括緒論、單元目標、課程內容概要、詳細的課程內容、數量不等的活動，以及工作單、課後活動、單元作業及評核、追蹤活動、參考文獻及書目、推薦讀物、課前思考問題、教授方法等內容，換言之，就是詳細規劃出培育未來校長所需的課程內容，之後再委託有資格的培育機構來培育未來的校長，值得本研究規劃國民中小學校長主任專業發展指標的參考。

若從學術研究的角度探究校長辦學專業發展的需求，或者是在職校長領導需注意的核心、關鍵能力而言，林文律（1999）曾請教學校行政在職碩士班現職校長與主任，並參考校長職務相關文獻資料，發

¹「學校財務管理」模組之後修改成「員工與資源管理」模組。相關資料參考：http://www.edb.gov.hk/FileManager/TC/Content_6387/pfp_framework_chi.pdf（98.11.15搜尋）。

展出校長應具備之能力共有33項。秦夢群（2003）以階層分析法建構國民中小學校長評鑑指標，認為校長專業的第一層級能力包含6項，分別為依法行政與執行教育政策、課程與教學領導、學校組織運作、教育專業提升與改革、學生事務與管理、溝通技巧與公共關係等，以及23項第二層級能力。國立教育資料館（2004）研發「國民中小學校長專業能力發展標準」，參考有關校長培育的內涵及評鑑的規準，整理與歸納出校長專業能力發展標準共有6大領域，分別為校務發展與評鑑、行政管理、教學領導、學校公共關係、人格特質與態度、專業發展等，以及19項行為、59個行為指標。陳木金（2008）探究國民中小學校長主任儲訓課程內涵，並提出國民中小學校長主任的核心能力，包括校務發展、行政管理、教學領導、公共關係、以及專業責任等五大核心能力，並詳細描繪其定義、內涵、各項能力指標。謝富榮（2009）歸納我國國民小學校長專業發展應具備的專業知能，包括政策執行、學校經營、教學與課程領導、公共關係、人格特質、及專業成長六大面向，每一個面向還包括數量不等的專業知識，可被視為是校長與主任專業發展能力的重要內涵。

綜合而言，上述文獻分別針對學校教育人員、學校領導者、擬任校長、現任校長職前培育與在職專業發展的能力標準、內容詳盡不一，但都可做為本研究探討我國國民中小學校長專業發展指標的重要參考，整理表列如表2。

表2 校長專業發展指標之相關研究內容分析表

國內研究	謝富榮 (2009)	陳木金 (2008)	國立教育資料館 (2004)	秦夢群 (2003)
國民中小學 校長專業 發展指標	1.政策執行 2.學校經營 3.教學與課程 領導 4.公共關係 5.人格特質 6.專業發展	1.校務發展 2.行政管理 3.教學領導 4.公共關係 5.專業責任	1.校務發展與評鑑 2.行政管理 3.教學領導 4.學校公共關係 5.人格特質與態度 6.專業發展	1.依法行政與執行 教育政策 2.課程與教學領導 3.學校組織運作 4.教育專業提升與 改革 5.學生事務與管理 6.溝通技巧與公共 關係
國外機構	美國跨州學校領導者 聯合會 (1996) 學校領導者標準		香港特別行政區教育 (2000) 《擬任校長課程》	英國學校訓練與發 展局 (2011) 「國家校長標準」
校長標準 或 專業發展 課程	1.學校願景 2.師生教與學的文化與學 習方案 3.安全的學習環境 4.與社區家長的合作 5.領導者道德作為 6.回應外部環境		1.策略方向與政策環境 2.學習、教學與課程 3.教師專業成長及發展 4.員工與資源管理 5.對外溝通及聯繫 6.品質確保與績效責任	1.塑造一個共享願 景與策略計畫 2.領導教與學，提 升教與學的品質 及學生成就 3.發展教職員及與 他人合作 4.管理組織 5.確保績效責任 6.強化內外部社區

茲詳細引述謝富榮（2009）研究我國國民小學校長專業發展應具備的專業知能如下，以做為本研究規劃國民中小學校長主任專業發展指標之初步參考：

未來國民中小學校長與主任專業發展課程規劃機構及人員可以朝下列方向設計課程內容（謝富榮，2009）：

一、政策執行

- （一）能瞭解及遵守教育政策法令。
- （二）能將教育政策與法令清楚傳達給學校成員。
- （三）能有效執行上級政策並達成教育目標。
- （四）政策執行時，能顧及組織目標與個人需求。

二、學校經營

- （一）能規劃及執行校務發展計畫。
- （二）能建立明確與適當的學校組織願景。
- （三）能營造溫馨和諧的校園氣氛。
- （四）能進行知識管理及建立學習型組織。
- （五）能應用資訊科技提昇學校行政效率。
- （六）能認真負責全心全力投入校務。
- （七）能熟悉學校各處室業務，並可有效指導。
- （八）能組織高效能學校行政團隊。
- （九）能健全學校人事制度，使成員適才適所。
- （十）能確認問題癥結，做出適切決定。
- （十一）能有效處理校園危機。
- （十二）能進行校園規劃與學校建築。
- （十三）能有效地編列執行預算。
- （十四）能將財務與設備有效地管理分配。

三、教學與課程領導

- （一）能進行教學視導與評鑑。
- （二）具有專門學科素養並能實踐參與教學。

- (三) 能妥善規劃教師進修課程。
- (四) 能營造優質的教學學習環境。
- (五) 能發展學校本位課程。
- (六) 能領導學校教師進行課程教材實驗與研究。
- (七) 能整合相關人員參與課程規劃。
- (八) 能維護學生受教權利。
- (九) 能重視學校的學習品質與學習表現。
- (十) 能瞭解及運用多元化教學評量。

四、公共關係

- (一) 具備良好的溝通協調能力。
- (二) 能營造與同仁之間和諧的互動關係。
- (三) 能有效處理成員的衝突。
- (四) 能與社區及家長建立良好關係。
- (五) 協助教師與家長建立良好的親師關係。
- (六) 能善用傳播媒體，塑造學校優質形象。
- (七) 能建立校際合作夥伴關係。

五、人格特質

- (一) 能具備自信心與幽默感。
- (二) 能虛心接納他人意見，展現民主風度。
- (三) 能控制及適當的情緒表達。
- (四) 能具有挫折容忍力。
- (五) 能運用高層次思考能力。
- (六) 能具備良好品德。

六、專業成長

- (一) 能具備豐富的教育專業理想與人文素養。
- (二) 能隨時向教師介紹最新或重要的教育改革或理論。
- (三) 能積極參與各項進修活動，研讀專業期刊，增進專業知能。
- (四) 能實施專業對話，與教師共同討論專業理念或實務。
- (五) 能不斷反省思考，檢視及提昇自我專業能力。

根據上述文獻，本研究即以政策執行、學校經營、教學與課程領導、社區關係、人格特質、專業成長、及品質確保與改善，列為校長與主任「核心能力向度」之初步成果，並以謝富榮（2009）及陳木金（2008）所提出的專業知能或能力指標，做為本研究建構初步「核心能力指標」的重要參考。

參、研究設計與方法

一、研究設計

本研究主要目的是國民中小學校長主任核心能力指標之建構（整體研究設計如圖1所示）。為達成研究目標，本研究除探討相關文獻外，主要採用兩次的焦點團體座談，藉此凝聚初步的核心能力指標，之後則運用這些成果發展問卷，調查相關專業人士對於這些核心能力的看法，做為確認校長主任具備的專業領導知能之分析資料。

二、研究方法

本研究採用焦點團體座談、問卷調查兩種方法。焦點團體座談分別於嘉義（98年9月9日）及臺北（98年10月9日）各舉行一次，主要在探索專家學者、教育行政官員、校長、主任、教師、民間企業代表、家長等對於校長主任核心能力的專業意見，以作為編製問卷的根據；問卷調查的實施係於98年10月28日寄發，回收期限為98年11月25日，問卷內容主要在於確認校長主任必須具備的知能，以及相對的重要性為

何。圖1是本研究的主要架構與流程，指出主要研究任務與研究方法的搭配情形，以下分別說明各項研究方法之詳細運用情形：

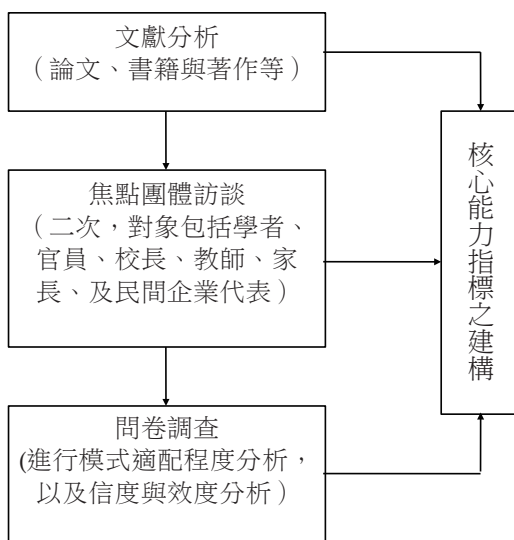


圖1 研究架構

(一) 焦點團體訪談

焦點團體具有引發眾人意見，交換彼此論點依據，以及彰顯議題之核心內涵的多重作用 (Cohen, Manion & Morrison, 2007)。在進行焦點團體座談前，本文作者們參酌陳木金 (2008) 與謝富榮 (2009) 的研究成果，擬議出焦點座談會的討論題綱，主要在將文獻分析所得出的核心能力向度與指標，交付焦點團體進行討論，讓成員檢討初步架構的妥適性、完善程度與需要增修的內涵。初步的討論架構區分為核心能力7個向度，以及61個指標。其中7個核心能力向度分別為：政策執行、學校經營、教學與課程領導、社區關係、人格特質、專業成長，以及品質確保與改善。

為蒐集到足夠且充分的研究，本研究進行兩次焦點座談，兩次參與的成員分為9位與10位，出席人士包括大學教育行政與學校管理的學者、教育部或教育局/處官員、現職中小學校長、教師、家長與企業界

代表等人。會議全程錄音，隨後謄寫逐字稿，並且依照發言人所提出的意見，對初步架構進行修正與檢討，細緻化核心能力的向度與指標的建構。有關核心能力向度與指標之修訂，係根據出席代表意見進行資料引註，將與會者按照第一次與第二次焦點團體訪談的順序，分別予以編碼。例如第一次訪談的第一位出席者編碼為1-1，依次為1-2.....直到1-9；第二次訪談出席人員編碼則是2-1、2-2、2-3.....直到2-10結束。

（二）問卷調查

為了瞭解焦點團體所建構出來的指標是否具備普遍的合理性與重要性，本研究發放問卷進行調查，但是問卷的功能主要集中在因素分析及整體模式適配度之檢定，以結構方程模式（Structural Equation Model）的技術建立指標系統的整體信度與效度。以下針對問卷內容、抽樣方法與對象，信效度之分析以及資料分析進行說明。

1.問卷內容

問卷內容除了研究說明與填寫示範之外，總共分成兩大部分，分別為「基本資料」，以及「專業發展指標量表」。前者包括填答者之性別、職稱類別（學者、校長、主任、教師與家長等）、教育程度（高中職以下、大學/專科、碩士、博士）、居住地區（北、中、南、東部）等。其次是專業發展指標量表：經過兩次的焦點團體座談，作者們調整指標內涵，初步建構出7個向度與66個指標。這66指標分別要求填答者根據其重要性程度予以勾選，選擇「非常不重要」得1分，「不重要」得2分，「重要」得3分，「非常重要」得4分，得分愈高者，表示填答者愈重視該指標內涵。

2.抽樣對象與方法

本研究問卷調查總計發放500份問卷，但為使相關的「利害關係人」（stakeholders）都能對校長主任核心能力表達看法，發放對象包括大學學者、校長、主任、教師與家長等五類對象。大學學者部分，以教育行政與政策專長，並對校長專業職能有深入瞭解之學者為主，為

顧及區域均衡之差異分別針對北部、中部、南部與東部予以抽樣，總共50份。校長、教師與家長的抽樣方法採取分層抽樣，先區分成國中與國小兩大類，依照全國學校數量等比例隨機抽取17所國中與63所國小當成問卷發放對象。每所學校分別請教務主任轉交1位校長，3-4位教師，以及1-2位家長填寫問卷，總共450份問卷。總計回收267份，回收率53.4%。但這樣的問卷數量已足夠進行本研究的統計分析。回收問卷的樣本描述如表3。

表3 有效樣本基本資料描述

變項	類別	個數	百分比(%)	變項	類別	個數	百分比(%)	
性別	男	119	44.6	教育程度	高中職以下	15	5.6	
	女	148	55.4		大學專科	117	43.8	
職稱類別	大學學者	34	12.7		碩士	102	38.2	
	國中小校長	41	15.4		博士	33	12.4	
	國中小主任	46	17.2	居住地區	北部	96	36.0	
		國中老師	25		9.4	中部	69	25.8
		國小老師	86		32.2	南部	84	31.5
家長	35	13.1	東部		18	6.7		

3.信度與效度之分析

經過兩次之焦點座談後，雖然專業發展能力指標的向度與指標已經具備雛形，但是此架構模式是否具備信度與效度仍有待檢驗。利用問卷調查回收資料，本研究進行兩方面之努力，以確保本模式符合科學之嚴謹性。首先進行各向度的信度分析，其次利用結構方程模式（Hair, Anderson, Tatham & Black, 2006）來檢視向度與指標之適配程度，以及信效度考驗。

肆、資料分析與討論

經過文獻分析、兩次的焦點團體座談，以及作者們內部會議之後，對原始的架構有許多修正、補充與調整。校長主任專業發展指標建構過程是本研究的重點，以下從核心能力向度、核心能力指標、以及其他意見等，分析核心能力向度與指標建構之過程。其次，將修正後的向度與能力指標編製為問卷，對專家學者、教育人員與家長進行調查，藉以分析核心能力向度與指標之重要程度與適切性為何。

一、核心能力向度的修訂過程

在參酌文獻探討之後，作者們初擬7個核心能力向度，以及61個指標。其中7個校長主任核心能力向度分別為：政策執行、學校經營、教學與課程領導、社區關係、人格特質、專業成長，以及品質確保與改善。經過第一次的焦點座談之後，這些向度的名稱有做些許的調整與更動。首先，在「教學與課程領導」方面，出席人士(1-3)提及應該需要調換教學與課程的邏輯順序，因此改為課程與教學領導。其次在「社區關係」上，這個概念會讓人覺得只有對學校社區建立關係而已，公共關係範圍比較廣，但本研究又要強調學校與社區關係的重要性，因此修改為社區與公共關係，以求周全（受訪者1-1、1-3與1-4）。第三是有關「人格特質」向度的適切性問題，這個名詞比較偏個人，而校長人格特質的發揮也是為了學校，多位焦點團體座談參與者（受訪者1-3、1-5與1-8）指出校長的辦學態度很重要，因此將核心能力向度改名為辦學態度與精神。第四是有關「品質確保與改善」向度，它給人的感覺是目前不好，所以要改善，永續發展的概念對學校很重要，因此將核心能力向度改名為品質確保與永續發展，以凸顯持續進步的重要性（受訪者1-1與1-2）。

在第二次的焦點座談當中，唯一被修正的向度只有「學校經營」。與會者（受訪者2-1、2-4與2-9）認為學校經營也涵蓋其他包括課程與教學領導、社區與公共關係等內容，因此為求精準描述此向度之內涵，因此更名為行政管理，藉此也與課程與教學領導相互輝映。

整體而言，校長主任之核心能力7個向度在歷經兩回合的焦點團體訪談之後，只有政策執行與專業成長兩個向度完全沒有改變，其餘有的因為邏輯順序調換（例如：教學與課程領導→課程與教學領導），有的擴充意涵（例如：社區關係→社區與公共關係），有的則是調整向度（例如：人格特質→辦學態度與精神），有的則是精確定義向度（例如：學校經營→行政管理）（如表4所示），使其更適合成為中小學校長主任專業發展之指標內涵。

表4 核心能力向度修訂過程

	舊向度	新向度	修訂原因
第一次 焦點座談	政策執行	政策執行	未修訂
	教學與課程領導	課程與教學領導	邏輯順序調整
	社區關係	社區與公共關係	意涵擴充
	人格特質	辦學態度與精神	意涵調整
	品質確保與改善	品質確保與永續發展	意涵調整
	專業成長	專業成長	未修訂
第二次 焦點座談	學校經營	行政管理	精確定義

為便於記憶，本研究將七個向度再整併為「政策」、「行政」、「教學」、與「專業態度」四大面向，其中「政策」包括政策執行，「行政」包括行政管理、社區與公共關係、品質確保與永續發展等，「教學」包括課程與教學領導，而「專業態度」包括辦學態度與精神、與專業成長。每一面向並有不同核心能力向度、核心能力指標。為利於理解與展示，圖2為國民中小學校長主任專業發展核心能力向度架構圖。

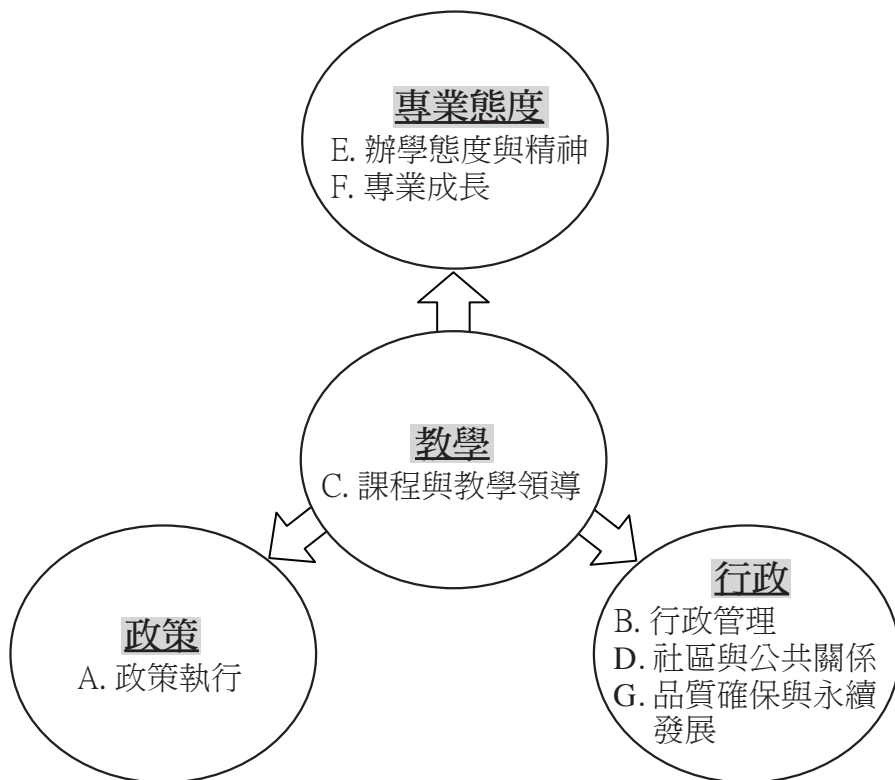


圖2 國民中小學校長主任專業發展核心能力向度架構圖

二、核心能力向度與指標

根據文獻分析、作者們會議討論，以及兩次焦點座談的結論，國民中小學校長主任專業發展核心能力向度與指標如表5所示，總計7個向度，66個指標。

表5 國民中小學校長主任核心能力向度與指標

核心能力向度	核心能力指標
A.政策執行	A1.能了解及遵守教育政策法令。
	A2.能將教育政策與法令傳達給學校成員及家長。
	A3.能轉化教育政策使成可行之學校行動方案。
	A4.能有效執行上級政策達成教育目標，並有效評估成效。
	A5.政策執行時能兼顧組織目標與不同個體多元價值與需求。

核心能力向度	核心能力指標
B.行政管理	B1.能規劃及執行校務發展計畫。
	B2.能凝聚成員共識建立學校願景。
	B3.能有效主持學校會議達成具體決議。
	B4.能營造溫馨和諧的校園氣氛。
	B5.能具備知識管理相關知能。
	B6.能應用資訊科技提升學校行政效率。
	B7.能瞭解各處室業務並有效指導。
	B8.能組織高效能的學校行政團隊。
	B9.能妥善規劃學校行政與課務人力配置。
	B10.能確認問題癥結並做出適切決定。
	B11.能有效預防與處理校園危機事件。
	B12.能有效執行校園規劃與學校建築。
	B13.能有效編列與執行預算。
	B14.能有效管理分配財務與設備。
	B15.能建立學校品牌並行銷特色。
	B16.能進用優秀教師並做好人力資源管理。
C.課程 與 教學領導	C1.能進行教學視導與評鑑。
	C2.能具備專門學科素養並可實際參與教學。
	C3.能妥善規劃教師進修課程，促進教師專業成長。
	C4.能營造優質教學及學習環境。
	C5.能發展學校本位課程。
	C6.能領導學校教師進行課程實驗與研究。
	C7.能整合相關人員參與課程規劃。
	C8.能有效保障學生學習權益。
	C9.能提升學生學習品質與學習表現。
	C10.能運用多元理念改善學校評量機制。
	C11.能提升教師的教學知能。
	C12.能引導課程設計與發展。
	C13.能引導教師建立教學檔案，促進教師專業成長。

核心能力向度	核心能力指標
D.社區與公共關係	<p>D1.能營造社區、家長與同仁之間和諧的互動關係。</p> <p>D2.能與家長及社區重要人士保持良好溝通。</p> <p>D3.能與政府、民意代表與議會保持良好互動關係。</p> <p>D4.能與大眾媒體良好互動，塑造學校優質形象。</p> <p>D5.能建立校際合作夥伴關係。</p> <p>D6.能策劃並引導學校參與社區服務活動。</p> <p>D7.能引導社區及家長參與協助學校教育活動。</p> <p>D8.能先與校內教職員工共同討論，形成學校公共關係政策之共識。</p> <p>D9.能定期召開座談會議，引導家長及社區瞭解學校的教育目標。</p>
E.辦學態度與精神	<p>E1.能具備自信心與幽默感。</p> <p>E2.能傾聽他人意見，展現民主風度。</p> <p>E3.能適度掌控自我的情緒表達。</p> <p>E4.能具有挫折容忍力。</p> <p>E5.能運用心智思考營造創新校園文化。</p> <p>E6.能具備誠實正直的良好品德。</p> <p>E7.能具有愛心的情緒表達。</p> <p>E8.能具有同理心的情緒表達。</p> <p>E9.能具備果斷的權變決策能力。</p> <p>E10.能具備正確的教育理念。</p>
F.專業成長	<p>F1.能具備學校行政領導知能。</p> <p>F2.能具備教育研究能力。</p> <p>F3.能帶領學校成員進行團隊學習。</p> <p>F4.能參與專業活動增進專業知識。</p> <p>F5.能與教師對話共同討論專業理念與實務。</p> <p>F6.能不斷反思提昇自我專業素養。</p> <p>F7.能具備國際觀。</p>

核心能力向度	核心能力指標
G. 品質確保與永續發展	G1.能評估學校發展現況。
	G2.能比較學校目標與學校實際表現之間的差距。
	G3.能藉由評估結果，瞭解實際問題，進而安排改善優先順序。
	G4.能擬定適切的改善措施。
	G5.訂定改善措施後，能實際執行。
	G6.能瞭解計畫實施成效與優缺點，評估改善狀況。

上述核心能力向度與指標內容能綜合秦夢群（2003）、國立教育資料館（2004）、陳木金（2008）、謝富榮（2009），以及其他國家的指標內容之精要，並融入我國國民中小學教育相關人員的意見。

三、問卷調查分析

（一）信度分析

在信度分析方面，本研究採取Cronbach α 係數進行內部一致性考驗，藉此瞭解本量表之一致性與穩定性。由表6得知，7個分量表的Cronbach α 係數均在.70以上，可見本問卷具有良好之內部一致性。

表6 國民中小學校長主任專業發展指標七大向度之信度分析

	政策執行	行政管理	課程與教學領導	社區與公共關係	辦學態度與精神	專業成長	品質確保與永續發展
信度 (Cronbach α)	0.857	0.853	0.915	0.911	0.903	0.866	0.938
題數	5題	16題	13題	9題	10題	7題	6題

（二）模式適配程度與信效度分析：結構方程模式之應用

本研究採取結構方程模式來檢驗本研究所建構的國民中小學校長主任7個核心能力向度及66個核心能力指標之適配程度，並進行信度、聚合效度及區別效度之考驗。

在驗證性因素分析中，本研究採用多因素斜交模式來建立「國民中小學校長主任專業發展指標建構問卷」的模式，在模式估計的方法選擇上，由於本模式66個指標變項的偏態值介於-2.18至0.079，這些值並未超過標準值3，且峰度值介於-0.46至5.38之間，這些值也未超過標準值10，故符合常態分配之假定，所以採用最大概似法進行估計。

茲將整體模式的適配度、信度及效度的檢定結果敘述如下：

1. 整體模式適配度檢定

本模式在整體適配度的評鑑指標中，絕對適配指標分別為likelihood-ratio χ^2 (df) = 10020.83 (2058) ($p < .00$)，RMSEA = 0.83 (≈ 0.08)、SRMR = 0.061，小於可接受值0.08；相對適配指標分別為NFI = 0.95、CFI = 0.96，皆大於接受值0.9；簡效適配指標顯示，PNFI = 0.91，大於接受值0.5。整體而言，在三類型的適配指標中，除likelihood-ratio χ^2 會受樣本影響，而只是做參考之外，其他指標都通過所要求之接受值，表示本模式是一個適配良好且可接受的模式。

2. 信度與效度驗證

確定本量表在整體適配度為良好的模式之後，便進行量表信度與效度的評鑑。在信度檢驗上，從表7顯示個別指標變項的信度多介於0.35到0.74之間，這個結果符合單一變項信度的要求，顯示所有指標變項具有信度。另外，7個潛在向度的建構信度介於0.84到0.93之間，亦達到標準值0.6的要求，顯示潛在向度具有信度。

表7 國民中小學校長主任專業發展指標信度檢驗

向度	題項 (指標)	R平方	建構 信度	平均變異 抽取量	向度	題項 (指標)	R平方	建構 信度	平均變異 抽取量			
A. 政策 執行	A1	0.52	0.84	0.55	D. 社區 與 公共 關係	D1	0.38	0.91	0.54			
	A2	0.56				D2	0.42					
	A3	0.56				D3	0.46					
	A4	0.62				D4	0.49					
	A5	0.48				D5	0.72					
B. 行政 管理	B1	0.49	0.93	0.44		D6	0.67			0.91	0.51	
	B2	0.46				D7	0.61					
	B3	0.48				D8	0.59					
	B4	0.45				D9	0.48					
	B5	0.40			E1	0.45						
	B6	0.34			E2	0.62						
	B7	0.46			E3	0.59						
	B8	0.56			E4	0.50						
	B9	0.48			E5	0.53						
	B10	0.45			E6	0.53						
	B11	0.36			E7	0.48						
	B12	0.45			E8	0.58						
	B13	0.48			E9	0.49						
	B14	0.49			E10	0.36						
	B15	0.36			F1	0.48						
	B16	0.35			F2	0.48						
C. 課程 與 教學 領導	C1	0.46	0.92	0.47	F. 專業 成長	F3	0.62	0.90	0.55			
	C2	0.38				F4	0.69					
	C3	0.53				F5	0.61					
	C4	0.46				F6	0.55					
	C5	0.53				F7	0.44					
	C6	0.48				G. 品質 確保 與 永續 發展	G1			0.62	0.93	0.70
	C7	0.49					G2			0.66		
	C8	0.35			G3		0.72					
	C9	0.35			G4		0.72					
	C10	0.53			G5		0.72					
	C11	0.49			G6		0.74					
	C12	0.62										
	C13	0.49										

效度檢驗分為兩方面，即聚合效度與區別效度。聚合效度驗證可以從表8得知，所有指標變項對其個別潛在向度的因素負荷量（ λ ）的值介於0.58到0.86之間，這些值高於Jöreskog與Sörbom（1989）所提出的接受值0.45，顯示所有指標變項皆足以反映其所建構的潛在向度。另外，七個潛在向度的平均變異抽取量可由表7得知，「政策執行」、「社區與公共關係」、「辦學態度與精神」、「專業成長」及「品質確保與永續發展」五個向度其值皆大於0.5，顯示這五個潛在向度受其所建構的指標變項所貢獻的量比誤差所貢獻的量還大。但是在「行政管理」及「課程與教學領導」二個向度的平均變異抽取量分別為0.44與0.47，顯示有56%與53%的變異來自於測量誤。就這二個潛在向度而言，研究者發現，其個別指標變項的因素負荷量皆達顯著，且其建構信度也達0.6的標準，但是平均變異數抽取量卻未達標準，依據學者Fornell與Larcker指出即使超過50%以上的變異是來自測量誤，單獨以建構信度為基礎，研究者可以做出向度的聚合效度是適當的（引自黃芳銘，2005）。因此，研究者判定「行政管理」及「課程與教學領導」仍具有聚合效度。

表8 國民中小學校長主任專業發展指標聚合效度考驗

參數	標準化係數	非標準化係數	T值	參數	標準化係數	非標準化係數	T值	參數	標準化係數	非標準化係數	T值
λ_{A1}	0.72	0.27	18.68	λ_{C1}	0.68	0.26	17.89	λ_{E1}	0.67	0.25	17.56
λ_{A2}	0.75	0.28	19.67	λ_{C2}	0.62	0.24	16.05	λ_{E2}	0.79	0.26	21.77
λ_{A3}	0.75	0.26	19.98	λ_{C3}	0.73	0.27	19.80	λ_{E3}	0.77	0.25	21.09
λ_{A4}	0.79	0.29	21.36	λ_{C4}	0.68	0.22	17.74	λ_{E4}	0.71	0.23	18.85
λ_{A5}	0.69	0.24	17.70	λ_{C5}	0.73	0.27	19.63	λ_{E5}	0.73	0.26	19.73
λ_{B1}	0.70	0.23	18.48	λ_{C6}	0.69	0.25	18.19	λ_{E6}	0.73	0.21	19.51
λ_{B2}	0.68	0.22	18.01	λ_{C7}	0.70	0.26	18.77	λ_{E7}	0.69	0.25	18.33
λ_{B3}	0.69	0.23	18.31	λ_{C8}	0.59	0.18	15.05	λ_{E8}	0.76	0.26	20.68
λ_{B4}	0.67	0.22	17.66	λ_{C9}	0.59	0.19	15.04	λ_{E9}	0.70	0.22	18.64
λ_{B5}	0.63	0.23	16.31	λ_{C10}	0.73	0.27	19.54	λ_{E10}	0.60	0.18	15.29
λ_{B6}	0.58	0.22	14.72	λ_{C11}	0.70	0.26	18.56	λ_{F1}	0.69	0.23	18.21
λ_{B7}	0.68	0.24	17.87	λ_{C12}	0.79	0.30	21.94	λ_{F2}	0.69	0.26	18.19
λ_{B8}	0.75	0.25	20.67	λ_{C13}	0.70	0.26	18.50	λ_{F3}	0.79	0.28	21.76

參數	標準化係數	非標準化係數	T值	參數	標準化係數	非標準化係數	T值	參數	標準化係數	非標準化係數	T值
λ_{B9}	0.69	0.25	18.42	λ_{D1}	0.62	0.21	15.87	λ_{F4}	0.83	0.30	23.85
λ_{B10}	0.67	0.22	17.48	λ_{D2}	0.65	0.21	16.87	λ_{F5}	0.78	0.28	22.56
λ_{B11}	0.60	0.19	15.35	λ_{D3}	0.68	0.28	17.71	λ_{F6}	0.74	0.25	19.94
λ_{B12}	0.67	0.27	17.59	λ_{D4}	0.70	0.29	18.59	λ_{F7}	0.66	0.26	17.13
λ_{B13}	0.69	0.26	18.25	λ_{D5}	0.85	0.32	24.48	λ_{G1}	0.79	0.27	22.03
λ_{B14}	0.70	0.26	18.66	λ_{D6}	0.82	0.31	23.40	λ_{G2}	0.81	0.29	22.94
λ_{B15}	0.60	0.23	15.14	λ_{D7}	0.78	0.28	21.45	λ_{G3}	0.85	0.30	24.64
λ_{B16}	0.59	0.21	15.10	λ_{D8}	0.77	0.27	21.15	λ_{G4}	0.85	0.29	24.84
				λ_{D9}	0.69	0.27	18.14	λ_{G5}	0.85	0.28	24.61
								λ_{G6}	0.86	0.29	25.24

附註：A=「政策執行」、B=「行政管理」、C=「課程與教學領導」、D=「社區與公共關係」、E=「辦學態度與精神」、F=「專業成長」、G=「品質確保與永續發展」

在區別效度方面，從表9得知，21個卡方值皆顯示達到顯著水準，即本模式卡方值10020.83與表內第一個數值的差異皆大於卡方值3.84，則意味著兩兩潛在向度間相關設定為1.00的模式與所有潛在變項相關自由估計的模式間有差異存在，也代表著這21個設定相關為1.00的模式和相關自由估計的模式不可視為具有對等性，亦即，潛在向度間的相關是可以區別的，區別效度獲得支持。其次由21個括弧中的信賴區間數值顯示，沒有任何的信賴區間值有涵蓋1.00，也代表在95%的信賴水準下，其相關值不可能為1.00，這個結果再度肯定潛在向度之間具有區別效度。

表9 國民中小學校長主任專業發展指標區別效度考驗

向度	政策執行	行政管理	課程與教學 學領導	社區與公 共關係	辦學態度 與精神	專業成長
行政管理	10529.14 [0.72,0.76]					
課程與教學 領導	11357.10 [0.52,0.58]	11393.82 [0.78,0.82]				
社區與公共 關係	11320.38 [0.45,0.53]	12392.51 [0.63,0.69]	11132.03 [0.75,0.79]			
辦學態度與 精神	11103.59 [0.53,0.59]	11495.73 [0.72,0.76]	12102.48 [0.7,0.74]	12320.78 [0.63,0.69]		
專業成長	10961.12 [0.6,0.66]	10762.54 [0.78,0.82]	10662.81 [0.78,0.82]	10961.57 [0.72,0.76]	11402.92 [0.68,0.74]	
品質確保與 永續發展	10989.04 [0.56,0.62]	11466.61 [0.73,0.77]	12150.09 [0.7,0.74]	11681.69 [0.7,0.74]	11994.09 [0.66,0.72]	10493.96 [0.82,0.86]

附註：1. 第一個值為兩相關設定為1整體模式的卡方值，第二個值為95%相關值的信賴區間。

2. 兩兩向度相關設定為1與原本模式卡方值之差異檢定的顯著性值 $p < 0.00$

伍、研究結論與建議

本研究主旨在建構國民中小學校長主任專業發展指標並加以檢驗，希冀藉由核心能力向度與指標建構的形式，來當作引導與規範課程的基礎，作為未來校長與主任職前或在職培訓之參考與使用。以下先提出研究結論，隨後提出建議。

一、研究結論

歷經文獻分析、焦點團體座談、問卷調查，得出下列重要研究結論。

- (一) 國民中小學校長主任專業發展的核心能力包括政策執行、行政管理、課程與教學領導、社區與公共關係、辦學態度與精神、專業成長，以及品質確保與永續發展7個核心能力向度，以及66個核心能力指標

經由文獻分析、焦點團體座談，以及問卷調查之後，本研究得到研究成果可以區分為7個向度，以及66個指標。7個向度分別為：政策

執行（5個指標）、行政管理（16個指標）、課程與教學領導（13個指標）、社區與公共關係（9個指標）、辦學態度與精神（10個指標）、專業成長（7個指標），以及品質確保與永續發展（6個指標）。

根據問卷調查結果，受試者認為整體66個指標重要性的平均分數高達3.5348，標準差為.42487，介於非常重要與重要之間。整體而言，各個向度的平均數都在3.4以上，顯示本研究所擬訂的專業發展能力向度均具有相當高的重要性。各個向度的平均分數高低如表10所示。

表10 國民中小學校長主任核心能力各向度重要性之平均數與標準差

核心能力向度	個數	平均數	標準差	得分排序
政策執行	266	3.5338	.41968	4
行政管理	262	3.4924	.40687	6
課程與教學領導	262	3.4378	.40982	7
社區與公共關係	266	3.4637	.41349	5
辦學態度與精神	266	3.6414	.37652	1
專業成長	266	3.5789	.42766	3
品質確保與永續發展	266	3.5959	.43256	2
全部向度	266	3.5348	.42487	

不同背景變項受試者知覺核心能力向度重要性並沒有顯著差異（如表11所示），除了不同「職稱」中，國中小校長知覺政策執行的重要性比國小教師與家長來得高。推測原因應是，校長身為政策推動者，直接承受中央與地方的命令，有責任推動相關政策，故對於此向度的重要性認知比國小教師與家長顯著。

表11 不同背景變項受試者知覺能力向度重要性之差異分析

背景變項	組別	向度						
		政策執行	行政管理	課程與教學領導	社區與公共關係	辦學態度與精神	專業成長	品質確保與永續發展
性別	1.男							
	2.女	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
職稱類別	1.大學學者							
	2.國中小校長							
	3.國中小主任	2>5,6	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	4.國中教師							
	5.國小教師							
	6.家長							
教育程度	1.高中職以下							
	2.大學/專科	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	3.碩士							
	4.博士							
居住地區	1.北部							
	2.中部	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	3.南部							
	4.東部							

* $p < .05$ n.s.代表未達顯著差異

這7個向度是擔任校長與主任所需要的基礎能力與涵養：政策執行是貫徹上級單位委託工作的重要能力，行政管理則涉及學校內部例行的行政工作的推動，課程與教學領導則側重規劃與維繫校內優質課程與教學，社區與公共關係是藉助外界環境的資源與養分協助學校發展，辦學態度與精神則是校長主任所需具備的人格特質與良善行為依歸，專業成長則涉及帶領學校進行組織學習與專業持續成長，最後品質確保與永續發展是期望校長主任能具備目標管理、品質管考的能力與素養，邁向組織的永續發展。

(二) 本研究「國民中小學校長主任專業發展指標」模式適配度高

利用結構方程模式來檢驗本研究所建構的國民中小學校長主任7個核心能力向度及66個核心能力指標，有良好的適配程度（fitness），信度、聚合效度（convergent validity）及區別效度（discriminant validity）。

二、研究建議

本研究基於上述的研究發現與結論，茲擬出兩項建議。

（一）根據核心能力指標發展專業發展課程內容

本研究已經根據文獻探討、焦點團體以及問卷調查，建構出國民中小學校長主任專業發展指標，未來可持續根據本研究的發現與研究成果發展國民中小學校長主任專業發展課程內容，細部課程架構可包括緒論、單元目標、課程內容概要、各核心能力指標的詳細課程內涵、教學方法、學習活動、作業及評核、參考文獻及書目、追蹤活動等內容。課程內容的發展有下列幾種方式可供參考：首先可以採取公聽會的方式，邀集其他專家、學者，以及相關教育人士針對這些指標內涵進行詳細審查，並發展課程內容；其次可以考慮透過課程實驗的形式，採取前、後測的準實驗設計，蒐集參與試驗者的反應與觀點，校正與改善目前的課程內涵。

（二）研發國中小校長主任專業發展需求評估工具，成立評估中心

雖然本研究所設計的國中小校長主任專業發展指標之重要性獲得教育相關人員的普遍認同，但並非所有的校長與主任都需要相同的專業發展內容，應透過需求評估作為專業發展課程規劃及實施的依據。建議教育部或國家教育研究院可邀請相關學術機構研發國中小校長主任專業發展素養的檢測工具，或者是需求評估檢測工具，評估校長們在專業發展上的需求，以為課程進行依據。如此一方面避免校長主任們重複學習（學原本就已經相當嫻熟的內容），或者是漏學急迫、重要的內容；另一方面也節省政府部門培育人才所需的經費。這樣的評估中心及其工具在英美校長中心、領導發展學院都有類似的設計可供參考。

參考文獻

- 孔繁盛、鍾宇平（2004）。**學校財務管理**。香港特別行政區教育署，未出版。
- 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：行政院教育改革審議委員會。
- 何瑞珠、譚偉明（2004）。**對外溝通及聯繫：家庭、學校及社區協作**。香港特別行政區教育署，未出版。
- 林文律（1999）。從校長必備能力看校長培育。**教育資料與研究**，28，6-13。
- 林怡禮（2004）。**教師專業成長及發展：教師指導及教師發展**。香港特別行政區教育署，未出版。
- 林明地（1999）。建構學校行政實際的專業社區。**學校行政**，1，69-73。
- 林明地（2000a）。校長專業發展課程設計理念與教學方法之探討。**教育資料與研究**，37，10-20。
- 林明地（2000b）。校長領導的影響：近三十年來研究結果的分析。**國科會研究彙刊：人文及社會科學**，10(2)，233-254。
- 林明地（2002）。**校長學：工作分析與角色研究取向**。臺北：五南。
- 林明地（2005）。**學校領導：理念與校長專業生涯**。臺北：高等教育。
- 秦夢群（2003）。國民中小學校長評鑑指標之建構：以階層分析法為主。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC91-2413-H-004-002)。未出版。
- 梁一鳴、黃顯華（2004）。**學、教及課程：校本課程策劃、設計及實踐**。香港特別行政區教育署，未出版。
- 梁樂風（2004）。「擬任校長培訓課程」單元五，質素保證與問責第二課：學校自我評估講義，未出版。
- 陳木金（2007）。國民小學校長儲訓班運作模式之研究。國家教育研究院籌備處專題研究案計畫報告，未出版。

- 陳木金（2008）。國民中小學校長主任儲訓課程內涵之研究。國家教育研究院籌備處專題研究案計畫報告，未出版。
- 彭新強（2004）。品質確保與績效責任：學校自我評估。香港特別行政區教育署，未出版。
- 黃宗顯（2009）。美國跨州學校領導者證照標準對我國改善小學校長辦學績效評鑑內涵之啟示。發表於2009年兩岸三地校長學學術研討會：校長專業之建構。國立臺北大學主辦。
- 黃芳銘（2002）。結構方程模式：理論與應用。台北：五南。
- 國立教育資料館（2004）。國民中小學校長專業能力發展標準及其資源檔建構之研究。（計畫主持人：毛連璦、張德銳、王保進。研究單位：台北市立師範學院）。
- 謝富榮（2009）。問題本位之國民小學校長專業發展課程設計研究。國立中正大學教育學研究所博士論文，未出版：嘉義縣。
- 譚萬軍、汪雅量（2004）。策略方向與政策環境。香港特別行政區教育署，未出版。
- Beaumont, J.J. (1997). Issues in urban school district leadership: Professional development. *Urban Education*, 31(5), 564-581.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge Falmer.
- Daresh, J.C. (1997). Improving principal preparation: A review of common strategies. *NASSP Bulletin*, 81(585), 3-8.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hair, J.F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2006). *Multivariate data analysis* (5th ed.). UK: Prentice Hall International.
- Hallinger, P., and Murphy, J. (1991). Developing leaders for tomorrow's schools. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 514-520.

- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1989). *LISREL 7: A guide to the program and applications*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Leithwood, K., Begley, P.T., & Cousins, J.B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London, The Falmer Press.
- National College for Leadership of Schools and Children's Services (2011). *National Standards for Headteachers*. 2011年2月5日取自<http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/NS4HFfinalpdf.pdf>
- Richardson, M.D., Lane, K.E., & Flanigan, J.L. (1996). Teachers' perceptions of principals' attributes. *The Clearing House*, 69(5), 290-292.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, NY: Doubleday Currency.
- Sergiovanni, T. (2005). *The principalship: A reflective practice perspective* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sharp, W. L., Walter, J. K., & Sharp, H. M. (1998). *Case studies for school leaders: Implementing the ISLLC standards*. Basel, Switzerland: Technomic Publishing.
- Walker, A., Begley, P., & Dimmock, C. (Eds.) (2000). *School leadership in Hong Kong: A profile for a new century*. Hong Kong Centre for the Development of Educational Leadership, the Chinese University of Hong Kong.
- West-Burnham, J., & O'Sullivan, F. (1998). *Leadership & professional development in schools: How to promote techniques for effective professional learning*. London: Pitman Publishing.

民主轉型以來我國學校公民教育的理論典範探析

民主轉型以來我國學校公民教育的理論典範探析

莊富源

國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系專任副教授

摘 要

在我國，自1990年代民主轉型以來，學校公民教育的理論典範模式，包括公民資格的概念論述、以及學科教育的課程內涵等，亦隨著國家與社會互動關係的改變，發生結構性的遞移現象。

首先，在公民資格的概念論述方面，主要係從威權統治時期公民共和主義者追求「公善」（亦即「共善政治」的形式）或自由主義者強調「個人權利」至上的觀點，遞移到當前民主深化時期以社群主義論者主張的「構成式生命共同體」與多元文化論者崇尚的「肯認多元文化及差異」為公民主體價值及德行的主流思潮。

其次，在公民生活所涉國家與社會的互動關係方面，則是從過去威權統治時期以國家優位宰制的「國家的公民教育」，遞移到現在民主深化時期以闡揚公民社會理念為主的「社會的公民教育」。

最後，在公民的學科教育方面，更是從早期以「培養理想而標準的好公民」為課程目標的科際整合型的公民教育，遞移到目前以「建構理想而完善的公民社會」為教育理念的公民社會型公民教育。

然而，儘管這些典範遞移的本身並未完全出現一種「非彼即此」的「不可共量性」；但在整個學校公民教育理論體系的典範建構上，無形中卻已體現出一種「典範聯結」的層次共構關係，並循由光譜分類的位標遞移方式，使得典範層次間的變化，因而更加一目瞭然。

準此，本文擬以上述此一規範性的理論典範模式為論述基礎，深入進行命題假設的檢視與探析。文中將先闡述並比較四種公民資格論的精義，及其對我國學校公民教育可能產生的指引作用；其次，針對國家的公民教育與社會的公民教育做概念性的界定與鋪陳；接著，則以課程內涵建構的角度，簡介並評述從科際整合型到公民社會型公民教育學遞移過程中表現出的學科教育意涵。文末，再以「典範聯結」的層次共構關係模式做為總結，藉以勾勒並突顯民主轉型以來，我國學校公民教育有關理論典範建構上的特色。

關鍵字：民主轉型、典範遞移、公民資格論、科際整合型、公民社會型

Analysis of the Paradigms of Civic Education in Schools in Taiwan after Democratic Transition

Fu-Yuan Chuang

Associate Professor , Department for Public Affairs and Civic Education
National Changhua University of Education

Abstract

Since 1990s, our nation has been in democratic transition. The paradigms of our civic education in schools, including the concepts of citizenships, the content of civic education courses and so on, have been structural affected by the change of the relationship between our nation and society.

First of all, the concepts of citizenships have been transited from the aspects of "common good" in civil republicanism or supreme "personal rights" in liberalism to "community" in communitarianism and "recognize of multiple cultures and their differences" in multiculturalism, which are the mainstream philosophies of civil value and virtue.

Secondly, the focus of interaction between nation and society involving in civil life was "national civic education" in authoritarian period when nation is the top priority, and now the focus has become "social civic education" in modern deepening period when philosophy of civil society is propagated.

Finally, the civic education in schools in the early time was the interdisciplinary integration model that targeted "to train students to be ideal and standard citizens", and now it changes to the civil society model that aims "to construct an ideal and perfect civil society".

Although the paradigms in the transition aren't totally "incommensurable" or incomparable with one another, the paradigms of civic education has been co-constructed layer by layer as a 'paradigm complex" and the alteration between layers is clear like the spectrum shift.

Hence, based on the paradigms mentioned above, this essay is mainly about the analysis and discussion of the paradigms through premises and propositions. In the essay, I first define national civic education and social civic education. Then, four concepts of citizenships and their potential functions are stated and compared to conduct our civic education in

schools. Next, I introduce and comment on the content of civic education transited from interdisciplinary integration model to civil society model from constructing aspect. In the end, by concluding with the "paradigm connection", the essay depicts and stresses the characteristics of related paradigms of our civic education after democratic transition.

Keywords : democratic transition, paradigm transmit, citizenships, interdisciplinary integration model, civil society model.

壹、前言

在我國，自1990年代民主轉型以來，學校公民教育的理論典範模式，包括公民資格的概念論述、以及學科教育的課程內涵等，亦隨著國家與社會互動關係的改變，發生結構性的遞移現象。

儘管這些典範遞移（paradigm transmit）的本身並未完全出現一種「非彼即此」的「不可共量性」；但在整個學校公民教育理論體系的典範建構上，無形中卻已體現出一種「典範聯結」的層次共構關係，並循由光譜分類的位標遞移方式，使得典範層次之間的變化，因而更加一目瞭然。

為此，本文擬以上述此一規範性的理論典範模式為論述基礎，深入進行命題假設的檢視與探析。文中將先闡述並比較四種公民資格論的精義，及其對我國學校公民教育可能產生的指引作用；其次，針對國家的公民教育與社會的公民教育做概念性的界定與鋪陳；接著，則以課程內涵建構的角度，簡介並評述從科際整合型到公民社會型公民教育學遞移過程中表現出的學科教育意涵。文末，再以「典範聯結」的層次共構關係模式做為總結，藉以勾勒並突顯民主轉型以來，我國學校公民教育有關理論典範建構上的特色。

貳、四種公民資格論的概述與比較

當前的臺灣社會與轉變中的學校公民教育究竟需要怎樣的「公民資格」（citizenships）養成教育，一直是公民教育學界所普遍熱切關注的重要課題。基本上，公民資格與公民教育之間，即已具有一種相互證成的連帶關係，是以謂之為公民資格教育（citizenships education）（張秀雄，1998：5-6）；並進而衍生出對公民教育目標認知方面的各種不同概念論述，亦即所謂「公民資格觀」（the view of citizenships）及其哲學思維上的索解問題。

一、四種公民資格論的概述

有關公民資格觀的哲學思維，固然其來有自，且各有所本，但一般而言，仍大致不出自由主義（liberalism）、多元文化主義（multiculturalism）、社群主義（communitarianism）、以及公民共和主義（civic republicanism）等四種不同的基礎。事實上，其所交相論證的焦點，大都集中在公民與國家或社群的關係、公民的主體價值、及公民德行等議題的概念論述上，而它們有些意見是極端相左的（如自由主義與社群主義對於公民與國家或社群的關係之主張）；但也有其共通之處，亦即它們都強調公民的主體價值，同時也都各自提出了公民德行的目標與方法（劉阿榮、林麗菊，2000：118）。

（一）就自由主義的觀點而言，其所強調的是一種普遍性的公民資格觀，從而每一社會成員在明確公、私領域分野的同時，具有「公共的」和「非公共的」等兩種平等的身分與地位；並相信人皆有合理性，足以判斷正義、取捨善的價值，以及實踐最低限度的道德能力（劉姝言，1998：580-581；王意茹，1998：481-484）。

（二）較諸自由主義的「普遍的公民資格觀」，多元文化主義論者主張採取「差異（或多元）的公民資格觀」，係旨在藉由政治或司法的制度面肯認族群多元文化差異的事實，賦予族群合法權利的保障，解決族群壓迫所導致的衝突，從而提出「差異政治」（the politics of difference）的理想，裨益釐清個人與社會、國家之間的關係。與此同時，多元文化主義者更進一步提出「差異的公民認同」（civic differentiated identity）之主張，認為公民要能正確地對待並肯認族群「差異」的存在，方能符合社會正義的原則；而在公民德行方面，則是強調應秉持實踐家（doers）與行動者（actors）的行為取向特性，並經由實踐社會正義的方式，庶幾矯正或舒緩壓迫與宰制的族群關係（Young, 1990：17-19；章玉琴，1999：352-356）。

（三）社群主義論者認為，社會、國家無論如何皆優先於個人而存在，進而呈現一種構成式的固有關係；尤其在「共善政治」的思考下，個人的行為和社會制度的安排在在需要符合共善價值的要求。是以，社群主義者特別強調公民的責任義務和公共服務的角色，甚至基

於公民認同與群我關係的理由，唯有透過積極的政治參與，個人的自主性才能獲得實現，而愛國心則更是構成政治社群一種不可或缺的公民德行（Taylor, 1989：166-171；彭如婉，1998：441-445）。

（四）相較於前述自由主義與多元文化主義的公民資格觀，公民共和主義主張的，則是一種排他性的公民資格觀，亦即公民身分的取得，係以具有參與公共事務的意願和能力為其先決條件；並且要能以「公共善」（public good 或common good）做為主體價值，甚至為達成國家共善的目標，特別強調實踐保衛國家的勇氣和謹慎且主動參與公領域活動等公民德行的重要性。（Skinner, 1990：219；彭如婉，1997：307-310）

從上述自由主義、多元文化主義、社群主義、乃至公民共和主義的公民資格觀與公民教育議題論點，大致可以管窺不同教育觀點在光譜上的差異趨向。而這些關於公民教育的差異觀點，雖是大都引自西方學界加以闡發的一些意見，但最近以來伴隨公民社會理念闡揚的結果，對於臺灣社會與轉變中的學校公民教育，實應具有相當的參考價值及啟發作用（莊富源，2007：204-205）。

二、四種公民資格論的比較

「公民資格論」的公民教育觀，其典範模式的建構基礎，基本上是從公民的主體價值及公民所需具備的德行等方面論述如何提升公民的素質，從而得以成就理想的公民資格。自由主義、多元文化主義、社群主義、及公民共和主義等四者的著重面向不同，其論辯的強度也有別，大體而言，以「自由主義vs. 社群主義」的交鋒最為劇烈，學界的討論也較多。茲將上述四種公民資格論的公民主體價值及公民德行，略加比較如下表1：

表1 四種公民資格論之比較一覽表

主義 \ 內容	公民的主體價值	公民德行
自由主義	1. 重視個人的權利。 2. 容忍差異，肯定多元。	1. 有些學者主張不需刻意強調公民德行。

主義 \ 內容	公民的主體價值	公民德行
多元文化主義	<ol style="list-style-type: none"> 1. 肯認多元文化及差異。 2. 強調「差異政治」與弱勢族群的「特殊權利」。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 新自由主義強調「核心德行」及「次要德行」。 2. 大體上認為應在參與學習中自我表現且被肯定。
社群主義	<ol style="list-style-type: none"> 1. 強調社群的共善與認同。 2. 建構「生命共同體」的「構成式」社群。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 對公民德行並無具體的論述。 2. 從小團體、地方社群做起。
公民共和主義	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國家共善。 2. 公善優先於個人私利。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 重視公民德行的實踐。 2. 主要德行在「保衛國家的勇氣」及「參與公共領域的活動」。

（資料來源：轉引自劉阿榮、林麗菊，2000：123）

由上表可以了解四種公民資格論，或強調個人；或著重國家、社群；或肯認多元差異，其中雖有不同，但在公民的主體價值上其實並非極端的取此而捨彼，而是在輕重緩急、先後優位上有所區別，辯論雖然激烈，但其間的道理則仍是相互吸收修正的。至於公民德行的實踐，大致上都肯認德行實踐的重要及其方法（莊富源，2007：247-248）。

抑有進者，「公民資格論」的公民教育典範，係隨著晚近政治哲學思潮之論辯而盛行，固然給予公民教育理論紮根的機會，但因過分偏於抽象思考與理論的陳述，無形中把公民教育引入思維世界，而距離現實的公民社會，是否會越走越遠？以致最後是否會流於僵化或形式的教條？凡此，都仍有待進一步的觀察！

參、從國家的公民教育到社會的公民教育

吾人可以將1990年開始民主轉型到2000年首次政黨輪替的十年間，視為是我國公民教育發展歷程的重要分水嶺。基本上，在此之前的威權統治時期，係為一種「國家的」公民教育（national civic

education)；而在此之後的民主深化時期，則是一種「社會的」公民教育 (social civic education)。

至於在此兩種公民教育背後所涉四種公民資格論典範聯結上，國家的公民教育基本上比較趨向於公民共和主義達成國家公共善目標的主張；至於社會的公民教育理念則是以多元文化主義者「差異的公民認同」 (civic differentiated identity)，以及社群主義者強調建構群我關係的原則為主，以致在理念界定與論述上各具特色。

一、兩種公民教育理念的界定

首先，「國家的」公民教育，指的是國家統治機器透過文化霸權 (cultural hegemony) 的方式，用以傳遞主流價值和促進公民個人對國家認同的一種政治社會化過程。而此「由上而下」且一致化的運作機制，有時固然因於時空情境的迫切與考量，如戰亂時期或種族融合需要等，而必須採取的策略，但卻也容易因之變成「定於一尊」的意識形態作為，從而形塑出一種被動、消極和迷信權威的順民性格。事實上，在1990年以前的臺灣，由於受到戒嚴令和動員戡亂臨時條款的籠罩，公民教育遂逕自淪為威權統治下社會與政治控制的教化工具，尤其甚者的，即是執政者常為鞏固政權之便，變相將公民教育馴化為形塑一元化社會的御用之物。是以，此一時期的公民教育既失去其應有的主體性，同時也被異化成為「政治教育」、以及「愛國思想教育」的同義詞。

由此看來，「國家的」公民教育除充滿國家機器強力支配的政治性格之外，更帶有極為顯著的「工具主義」屬性，因此在國家與社會互動關係的聯結上，可謂是一種幾近於以「國家優先於社會」或「國家高於社會」論述為主的「臣民教育」或「順民教育」 (莊富源，2009a：14)。

相對的，時序進入到當前民主深化時期的公民教育，基本上係以建立「理想而完善的公民社會」為主要目標，並在結合公民資格的哲

學基礎下，致力於培養公民主動積極、肯認差異，和具有理性溝通，以及思辨能力的一種教育過程，是謂之「社會的」公民教育。由此可見，「社會的」公民教育不僅強調受教者在參與公共事務的過程中，要能以民主、多元與開放的價值和標準，並藉由思辨倫理的理念與精神，兼籌並顧個人與社會、認同與差異、公領域與私領域的均衡和諧，更是貴乎培養一種和平、成熟、理性與自主人格的公民文化。抑有進者，「社會的」公民教育係在闡揚並實踐公民社會所需的價值取向，包括：政治方面—在於鞏固民主化、法治化，建立穩健的憲政體制；經濟方面—在於落實自由化、國際化，邁向理性的經濟活動；社會方面—在於認知、包容多元化，充實理想的社會生活；文化方面—在於發揚本土化、在地化精神，豐富優質的公民文化；以及意識方面—在於養成正確的公民意識（莊富源，2007：84-100）。凡此，已然成為「社會的」公民教育所要加以關注與發展的重要課題。

綜上所述可知，「國家的」公民教育的運作機制係為一種「由上而下」的控制模式；而「社會的」公民教育則是一種「由下而上」的自發模式。由此，若進一步深入檢視過去臺灣的政治發展歷程則可以發現，1990年代以前的威權統治時代，國家即長期一直處於強勢主導的一方，公民教育在國家機器透過文化霸權的操控下，早已淪為主政者遂行其威權統治的傳聲筒，以致國民在公領域的社會生活層次上，往往被剝奪作為公民所需的自主權及抵抗權。迨1990年代以後，由於伴隨公民社會思潮的興起及公民意識的普遍抬頭，就在威權統治崩潰解體後，而國家權力的絕對優勢也已不如往昔，公民及社會覺醒的自主力量於是乘勢展佈契機，目的即是在於透過現代化公民教育的實踐，藉以邁向民主深化為職志的公民社會（莊富源，2009a：15）。

二、兩種公民教育理念的比較

至於有關「國家的」公民教育與「社會的」公民教育在理念上的差異，基本上可以從下列五點來加以比較之：（莊富源，2009a：15-16）

（一）就公民資格的概念論述而言

「國家的」公民教育強調公民共和主義的概念論述，認為公民的主體價值必須在追求、實踐「公共善」（common good）的過程中方得以展現，甚至為能達成國家的公共善，主張公民要具有保衛國家的勇氣、德行。由此審視黨國體制時期的公民資格養成的重點，其實無不充塞著「犧牲小我、完成大我」、「沒有國哪裡會有家」、「做個堂堂正正的中國人」、「反共必勝、建國必成」等有關德行面向上的主觀論述。反觀當前民主深化的鞏固時期，「社會的」公民教育強調的是以社群主義的「構成式生命共同體」與多元文化主義的「肯認多元文化及差異」、以及「保障特殊群體的權利」等主張，用以作為公民主體價值及公民德行的主要論述。

（二）就公民教育的發展目標而言

「國家的」公民教育強調的是「培養理想而標準的好公民」，著重一元化、同質性高的公民資格養成教育。相對的，「社會的」公民教育則是以「建構理想而完善的公民社會」為最高理想，因此重視公民成長的概念、公民參與公共事務的能力，並能肯定、包容多元化社會中成員的個別差異，亦即異質性的呈現、接納與認同。

（三）就公民生活的互動關係而言

「國家的」公民教育強調「國家優位於社會」或「國家高於社會」、以及「國家意志至上」的主張，是以認為國家應該要，也必須要主導、支配和獨占「公民教育」的詮釋權與發展權。至於「社會的」公民教育則在於強調公民社會的主體性與實體性，因此舉凡「公民教育」的有關作為必須由各種社會力量的共同介入、參與，並且在和國家力量互動後做出最後的決定，而不能單方面交由國家主導或獨占公民教育的詮釋權、發展權。

（四）就參與決定的運作方式而言

「國家的」公民教育的參與決定是由官方透過政治權力，由「上而下」主導、形塑和界定後被加以認可的單一價值體系，如三民主義即是，並依此決定公民教育的發展模式。至於「社會的」公民教育的參與決定則是主張透過社會各界的主動參與，並採取由「下而上」的方式，鼓勵社會力量的積極介入，和國家教育當局互動，所以是一種公民參與決定論的公民教育。

（五）就學科教育的課程內涵而言

「國家的」公民教育係以官方文化霸權下的單一意識形態為最高指導原則，致使體現在學科教育的課程內涵上，往往被異化並定位為「政治宣傳教育」、「愛國思想教育」、「道統傳承教育」、乃至「『法制』知識教育」等不一而足的稱謂。相反的，「社會的」公民教育則是以建構「理想而完善的公民社會」為制高點理念，因此在學科教育的課程架構上，係以「民主教育」、「法治教育」、「倫理道德教育」、「生活教育」等四者共同構成課程內涵的主軸。

至於此一課程內涵建構所涉的公民教育意涵，分別是：民主教育旨在含攝來自於政治、社會、文化、及公民意識等價值取向的作為；法治教育端在規範出自於政治、經濟、社會、及公民意識等價值取向的舉措；倫理道德教育係在導正發自於社會、文化、及公民意識等價值取向的觀念；至於生活教育則是在統籌源自於政治、經濟、社會、文化、及公民意識等價值取向的總體表現。

肆、科際整合型與公民社會型的學科教育意涵

當前我國學校公民教育內涵所涉的學科發展形態，大致上，計有「科際整合」型和「國家—社會」架構（或稱「公民社會」型）等兩種主要的公民教育典範模式，茲依序論述如下：（莊富源，2009b：244-262）

一、「科際整合」型的公民教育學

在我國，目前仍最為盛行、以及最被熟知的公民教育學學科典範模式，當首推「科際整合」型（interdisciplinary integration model）的公民教育學。而此一典範模式的特色，係旨在藉由抽繹並整合人文學科及社會科學的理論內涵，以資成為國家公民的基本知識及道德實踐的主體素材。由於此一典範模式的起源最早，甚至可追溯自中國大陸時期乃至政府遷臺迄今，因此，它一直被引為現行高中以下各級學校公民教育課程中，用以作為學科知識內涵傳授的一種基本模式，而為長久以來我國學校公民教育理論建構的重要典範之一（莊富源，2007：222）。

「科際整合」型公民教育學典範模式的立論基礎，在於認為人類生活的最大旨趣，實有賴乎知能（intellect）與實踐（practice）等兩大內涵體系之得以獲致功德圓滿。要言之，係在強調如何將道德與知識融為一體，並藉由著重行為的實踐，俾能培育出一個理想而標準的好公民。至於就其學科課程的本質而言，它則是一門多目標的綜合性學科，甚至被視為是一門經由拼湊人文學科及社會科學等相關內涵而成的「泛學科」（pan-courses），包括：倫理學、道德哲學、文化（人類）學、教育學、心理學、政治學、法律學、經濟學、及社會學等學科之間所作的科際整合，從而形成我國公民教育學典範的一種主要建構模式（莊富源，2007：290）。茲以圖1說明之：

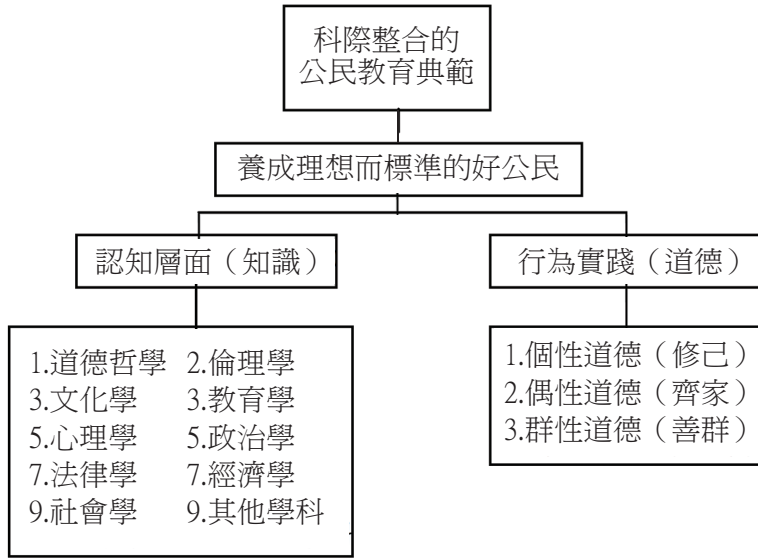


圖1 「科際整合」型的公民教育典範結構示意圖

(資料來源：參酌自劉阿榮、林麗菊，2000：111)

至於此一科際整合型公民教育的最大特色，主要係表現在：(1) 揭示一套架構清晰的知識體系；(2) 強調知識體系與行為實踐的融貫；(3) 展現出知識行為的自由意志傾向。相對的，其可能的缺失，則有：(1) 整合與融貫的結構性困難；(2) 學科主體性邊緣化的危機；(3) 公民參與及其能力的被忽視；(4) 實踐活動的難以推展及評量等是(劉阿榮、林麗菊，2000：111-112)。

二、「公民社會」型的公民教育學

長久以來，由於傳統「科際整合」型的公民教育學所建構的知識體系與行為實踐之典範模式，受到來自於內在條件不足與外在環境失調等雙重因素扞格的影響，導致在學科教育發展上，逐漸呈現出各種的窘態與困境，於是遂有亟需加以改弦更張之必要。

為此，進一步加以取而代之的，即是另一種以「國家—社會」的互動架構(或簡稱為「公民社會型」)為理論基礎的公民教育學之醞

成（莊富源，2007：229）。基本上，此一典範模式之所以能迎運而生，主要係溯自1980年代以來，西方社會科學研究中所普遍關注的一種重要課題之啟發，此亦即強調「將『國家（機器）』重新帶進來瞭解社會結構、社會行為、以及社會成員的意識形態和思想模式之中。同時將國家視為是影響社會文化現象的一個重要因素，從而成為在社會科學研究上有關認識論方面的一種典範變遷代表。」（徐正光、蕭新煌主編，1996：1）

至論此一典範模式的立論基礎，一言以蔽之，旨在藉由公民社會理念的論述與啟發，俾使對公民教育的既有典範模式進行一種斷裂性的再思考、再革新，庶幾普遍喚起公民意識的覺醒，並用之以作為打造一個適合現代理想社會所需配套的公民教育機制，尤其是針對學科教育本身進行必要的調整與改變，而在跳脫舊有模式框架之餘，能一新耳目（莊富源，2007：232）。

因此，它既是在闡揚建立公民社會理念及其價值取向的重要性，同時也是在強調破除過去學科教育本位主義心態的作祟，施以一種經由宏觀調控後的統合教育過程，馴致培育出真正具備公民社會理念的德智體群美五育健全發展之公民。（茲以圖2示意之）

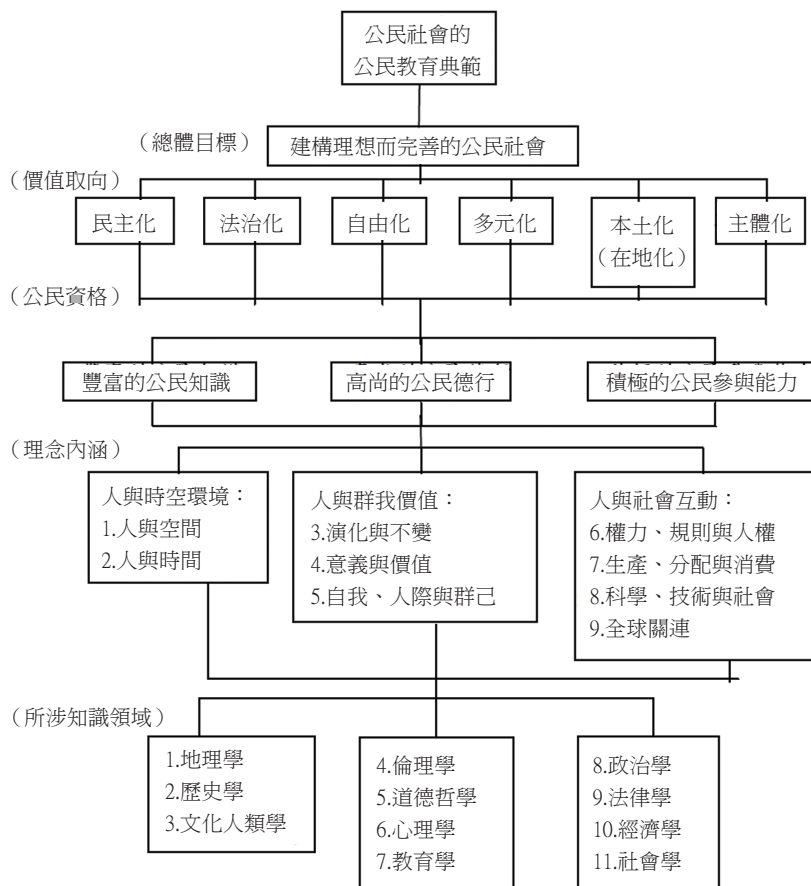


圖2 「公民社會」型的公民教育典範結構示意圖

(資料來源：莊富源，2007：237)

據此，進一步析言之，「公民社會」型的公民教育學，在學科教育的總體目標上，標舉的係以「建構理想而完善的公民社會」取代過去偏重「養成理想而標準的好公民」之訴求。同時，以型塑整體公民生活有關的政治民主化、法治化，經濟自由化，社會多元化，文化本土化（在地化），及公民意識主體化等價值取向，作為落實學科教育的重要憑藉；並輔之以豐富的公民知識、高尚的公民德行和積極的公民參與能力等三項條件，共同構成公民資格養成的核心課題（莊富源，2007：234）。

至於在學科教育的理念內涵方面，則是以「人與時空環境」、「人與群我價值」、及「人與社會互動」等三大主軸，分別涵攝學科教育中之「人與空間」、「人與時間」；「演化與不變」、「意義與價值」、「自我、人際與群己」；「權力、規則與人權」、「生產、分配與消費」、「科學、技術與社會」、及「全球關連」等生活內容，做為學科課程規劃的題軸（教育部，2000：289-292）。最後，在所涉學科知識領域方面，則仍透過人文學科及社會科學中的地理學、歷史學、文化人類學、倫理學、道德哲學、心理學、教育學、政治學、法律學、經濟學、及社會學等學門，用以統整並強化學科教育中知能與實踐等兩大內涵體系的張本，從而更能彰顯出目前九年一貫課程「社會學習領域」係屬於「公民社會的公民教育典範」課程結構之意涵。

因此，在立論基礎及內容要義上，它具有：（1）啟發公民社會的自覺與公民意識的型塑、（2）釐清國家角色與公民社會彼此之間的分際、（3）擴大公民教育在公民作為內涵上的範疇、以及（4）統合理念論述與學科教育建構上的罅隙等特點（劉阿榮、林麗菊，2000：117）。但此一典範模式的分析架構，在目前臺灣公民教育的理念認知層面上，亦有其明顯的缺失，蓋舉凡有關國家理論與Civil Society概念的論述，大都取法或移植自外國的學理，尚未能有效且精確的區別其間的差異，以致形成各自表述的情形。是以，隨著民主政治深化的結果，未來理應朝向多元的發展，才是公民教育的合理趨勢所在（莊富源，2007：235）。

伍、結語：典範共構關係及其遞移現象的提出

隨著時代環境之變遷，公民教育的概念意涵固然有所轉變，而典範模式建構所及的目標釐定、課程內涵也會隨之有所調整，以致從典範遞移到公民教育變革的過程中，遂產生一種息息相關的互動關係；此亦即典範遞移與公民教育變革之間，本是一體的兩面，不能各自看

待（莊富源，2007：250）。尤以自1980年威權轉型起動到1990年全面民主化、自由化的確立，直到2000年首次政黨輪替的民主深化階段開始以來，短短二十多年間，國內公民教育學的發展即已明顯處在典範模式的共構關係（co-existent relationship）氛圍中；並透過下列典範的遞移現象（transmit phenomenon）看出一些端倪：（莊富源，2007：251-254）

其一，在公民資格觀的哲學基礎論述方面，主要係從早先以公民共和主義者追求「公善」（亦即「共善政治」的形式）或自由主義者強調「個人權利」至上的觀點，遞移到當前以社群主義論者主張的「構成式生命共同體」與多元文化論者崇尚的「肯認多元文化及差異」為公民主體價值及德行的主流思潮。

其二，在公民生活內涵所涉國家與社會的互動關係方面，則是從過去以國家優位宰制的「國家的公民教育」，遞移到現在以闡揚公民社會為主的「社會的公民教育」。

其三，在公民的學科教育方面，更是從早期以「培養理想而標準的好公民」為課程目標的科際整合型公民教育，遞移到目前以「建構理想而完善的公民社會」為教育理念的公民社會型公民教育。

唯與此同時，儘管這些典範遞移的本身並未完全出現一種「非彼即此」的「不可共量性」；但在整個理論體系的典範建構上，無形中卻體現出一種「典範聯結」（paradigm connection）的層次共構關係，並循由光譜分類的位標遞移方式使得典範層次間的變化更加一目瞭然。

一、就上層—哲學層次的公民資格理念取向而言

事實上，不管是自由主義、多元文化主義、社群主義、抑或是公民共和主義，此四種不同類型的公民資格論，在在皆會因時空環境及政治局勢的變遷，並循由「國家—社會」互動架構的鐘擺效應反映其所涉的意涵，從而在光譜分類位標上呈現出左右遞移的現象，藉以強

化概念論述的正當性與合理性；其中，尤以多元文化主義涉及公民資格的理念內涵因素較為廣泛之故，以致往往被提升至一種綜合關照的制高點上。然而，一般說來，處諸「國家優於社會」氛圍下的公民教育，一如威權統治時期下的臺灣，顯然其所主張及信仰的公民資格論典範，即是一種以強調「公民共和主義」為主體的概念論述；相對的，經由社會變遷連帶牽動政治民主化、自由化的結果，兼以當前「公民社會」的理念思潮正值蓬勃發展中，是以，社會公領域所崇尚及肯認的「公民資格」論典範，無異的將是一種屬於社群主義及多元文化主義論述的再現。

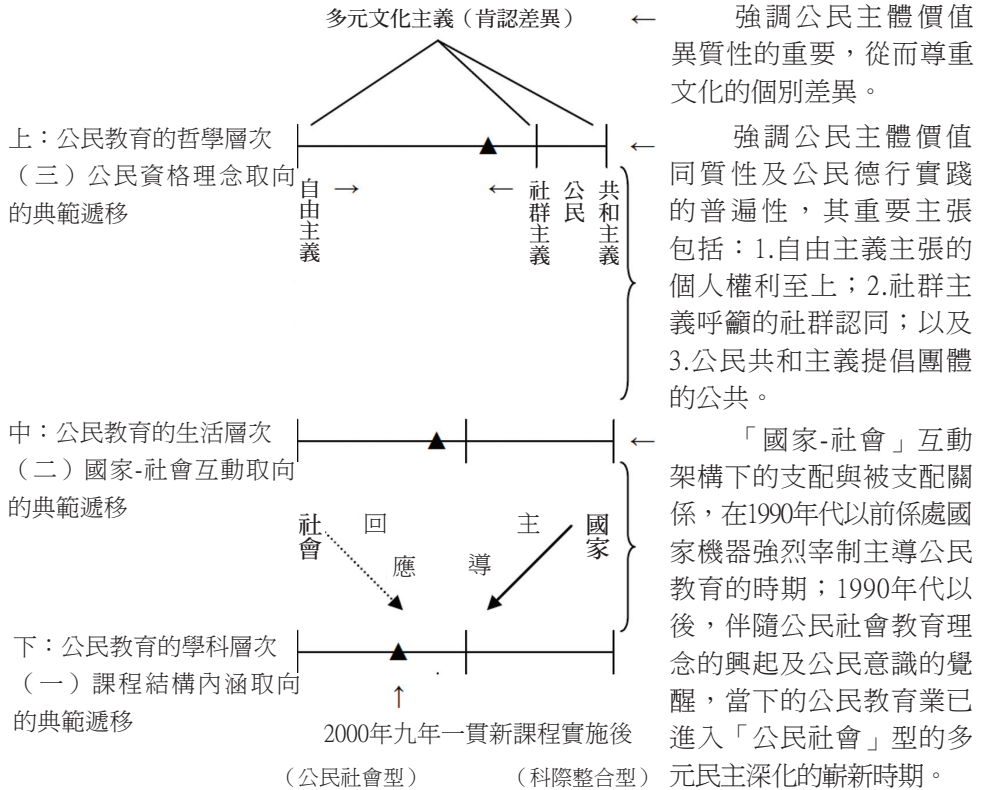
二、就中層—生活層次的國家—社會互動取向而言

此一層次的典範遞移現象之關鍵因素，主要係取決於「國家—社會」互動架構下所產生的鐘擺效應，而其影響公民社會生活的部分，即便是對於公民教育的價值取向、概念論述、課程內涵及其課程決定等問題面向，也會隨之表露出一種認同從屬的集體反應現象。譬如，在1990年代以前的威權統治時期，國家長期以來即一直是立於強勢操控宰制的一方，公民教育在國家機器透過文化霸權的運作模式之餘，遂淪為當政者遂行其一己思想的傳聲筒，而置身此一教育體制下的公民，在社會公領域的生活層次上，常常受到被剝奪其作為公民所需的自主權及抵抗權；迨1990年代以後，由於伴隨臺灣公民社會理念的興起及公民意識的普遍抬頭，就在威權統治體制一旦崩潰解體，而國家權力的絕對優勢也已大不如前的情況下，公民社會覺醒的自主力量遂乘勢展佈契機，積極投入改造社會的各種自發性運動，目的無非在排除國家的過度干預及政治力的不當介入，從而主導並型構出一個以建設公民社會為共同職志的公民教育。自此，公民教育在生活層次所涉的「國家—社會」互動架構上，也明顯由過去那種以「國家意志」至上的「國家的公民教育」理論典範漸漸遞移到當前以發展「公民社會」為主的「社會的公民教育」典範時期。

三、就底層—學科層次的課程結構內涵取向而言

基本上，此一學科層次的整體課程結構內涵取向，業已由早期「科際整合」型的單科結構模式，過渡到當前以「九年一貫」新課程社會學習領域為主的「公民社會」型複合結構模式。而此一遞移現象的最大意義，乃在於打破過去學科本位主義的掛帥及形式主義心態的作祟，希冀真正達到教與學一體、知與行合一的目的。此由於過去教育主管機關一味刻意將之定型於「科際整合」的通識刻板模式，因欠缺學科與學科之間所需的一種橫向的概念聯繫及縱向的邏輯連貫，兼以學科內容浩瀚無涯而無所不包的結果，以致入門者大抵充其量也只能略通一、二學科之所長，並非人人皆是專業的通才，是以在公民教育課程內涵的專業素養上，似乎較難做到通達人文學科暨社會科學的整體宏觀視野，且容易偏執於一己學科方寸領域的傲慢與盲從，長此以往，不免陷公民教育課程結構的內涵體系於混雜零亂而不知何所依止。迨「九年一貫」課程標準採用社會學習領域的「公民社會」型複合結構模式之後，公民教育學的課程結構內涵方才進入另一種不同類型的學科典範時期。

至於有關理論典範共構關係及其遞移現象的梗概，謹以圖3統整並解析如下：



※說明：→左邊虛線的部分，係指社會反國家支配的作用力方向；→右邊實線的部分，係指國家宰制社會的作用力方向；▲的符號，係各層次典範遞移的定向標示位置。

圖3 公民教育理論典範共構關係及其遞移現象示意圖

（資料來源：莊富源，2007：252）

綜上所述得知，此一理論典範的共構關係，主要係由上而下依序以公民教育學有關的公民資格理念、國家-社會互動、及學科的課程結構內涵等三個層次所涉典範遞移的基本取向（basic orientation）建構而成的。準此，它既可用以統整公民教育理論典範的具體指涉意涵，又可以型塑出簡明扼要的體系脈絡架構，從而在各種典範遞移現象中收到提綱挈領的檢視效果。

參考文獻

- 王意茹（1998）。當代自由主義社會公民德行之研究。載於公民訓育學報，第7輯，頁479-494。
- 徐正光、蕭新煌主編（1996）。瞭解臺灣的社會與國家。收於徐正光、蕭新煌主編：臺灣的國家與社會，頁1-13。台北：東大圖書出版公司。
- 教育部編印（2000）。國民中小學教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 章玉琴（1999）。多元文化論公民觀及公民教育觀之探究。載於公民訓育學報，第8輯，頁343-370。
- 莊富源（2009a）。前瞻與期待：現代化公民教育的浮現。載於研習資訊雙月刊，第26卷第1期，頁13-18。
- 莊富源（2009b）。公民社會與我國中等學校公民教育典範模式的探討：兩種主要學科典範模式的比較與評析，載於陳清溪主編：公民社會與國家教育政策及制度學術研討會論文集。頁235-266。台北：國家教育研究院籌備處印行。
- 莊富源（2007）。轉變中的學校公民教育。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 張秀雄（1998）。公民教育的意義與目標。收於張秀雄主編：公民教育的理論與實施，頁3-26。台北：師大書苑。
- 彭如婉（1998）。從社群主義的公民觀探究公民教育。公民訓育學報，第7輯，頁435-450。
- 劉阿榮、林麗菊（2000）。當前臺灣公民教育的三種典範述評。公民訓育學報，第9輯，頁103-127。
- 劉姝言（1998）。自由主義及其公民教育。公民訓育學報，第7輯，頁573-598。

- Skinner, Quentin. (1990) . “The Republican Ideal of Political Liberty” , in G. Bock, Q. Skinner & M. Viroli (eds.) , *Machiavelli and Republicanism*, pp.211-230, New York: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles. (1989) . “Cross-purposes: The Liberal-Communitarian Debate” , in Nancy L. Rosenbaum (ed.) , *Liberalism and the Moral Life*, pp.159-182, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Young, Iris Marion. (1990) . *Justice and the Politics of Difference*, New Jersey: Princeton University Press.

探討我國建構資歷架構及對高等
與技職教育輸出影響之研究

探討我國建構資歷架構及對高等 與技職教育輸出影響之研究

于承平

國立臺灣師範大學工業教育學系博士候選人

高安邦

開南大學校長

林俞均

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

摘 要

我國學生人數逐年減少，導致大學校院招生面臨相當程度的衝擊，而《產業創新條例》提出我國必須訂定產業人才職能基準及核發能力鑑定證明，及東協－中國自由貿易區、東協－澳洲－紐西蘭自由貿易區（協定）之簽訂，強調區內自然人移動，若我國未積極建立與該自由貿易區銜接之國家資歷架構，對於促成高等及技職教育輸出、資歷對照及人才移動勢必產生重大影響。

故為協助大學校院面對此一趨勢，有關建立前學習認證（Recognition of Prior Learning, RPL）及我國國家資歷架構（National Qualifications Framework, NQF）整合體系，實為我國高等及技職教育發展及人才培育之迫切任務。本研究藉由探討澳洲及歐洲資歷架構相關之發展背景、政策分析、各級學校與高等及技職教育學制發展特色；並透過瞭解澳洲及歐盟高等及技職教育之發展，除可供我國發展資歷架構(Taiwan Qualifications Framework, TQF)之參考外，並可據以規劃高等技職教育輸出之配套措施。

本研究將以「深度訪談法」(in-depth interview)為蒐集資料的主要方法；而在資料的分析部份，則採用「紮根理論」(grounded theory)，提出國家資歷架構參考模式。並提出中央政府機關、教育學術機關及大學校院推動實施國家資歷架構及推動高等及技職教育輸出之建議。

關鍵詞：前學習認證、國家資歷架構、高等及技職教育

The Establishment of National Qualifications Framework and Its Impact on The Export of Higher and Vocational Education

Cheng-Ping Yu

Department of Industrial Education
National Taiwan Normal University

An-Pang Kao

President
Kainan University

Yu-Jun Lin

Institute of Technological and Vocational Education
National Taipei University of Technology

Abstract

With the number of students on the wane in Taiwan and schools unable to fill their quotas, the educational system in universities and colleges on the island is facing a serious crisis. At the same time, the Industrial Innovation Act states that Taiwan needs to establish professional standards and determine verification standards for qualification even as free trade agreements between China and ASEAN and between China and Australia and New Zealand emphasize freer movement of people within those areas. In light of these developments, if Taiwan does not strive to set up a National Qualifications Network it will be impossible to carry out high level education exports, record checks and personnel exchanges as a result.

In order to help universities and colleges cope with these factors, we hereby propose the establishment of a system for Recognition of Previous Learning (RPL) and National Qualifications Framework (NQF) to consolidate and connect development of higher education and technical training in Taiwan. This article is based on analysis of written reports and in-depth studies of the backgrounds, policies, types of schools and special characteristics of higher education and technical training institutions in Australia and European. Understanding the development of higher education and technical training in Australia and the European Union is intended as a reference for setting up a Taiwan Qualifications Framework or TQF and can serve as a complement in the development of higher education and technical training in Taiwan. Finally, there are suggestions and a model for use by Central Government agencies, educational agencies and universities and colleges.

Keywords : recognition of prior learning, national qualifications framework, higher and vocational education

壹、前言

Asia-Pacific Economic Cooperation (2009) 調查指出亞太經濟合作會議之會員國已分別有澳洲、紐西蘭、香港、菲律賓、馬來西亞、新加坡、泰國等國家已建立該國之國家資歷架構，而汶萊、加拿大、智利、墨西哥、南韓、俄羅斯則正在發展，僅有台灣、印尼、日本、巴布亞新幾內亞、中華人民共和國、秘魯、美國、越南尚未發展國家資歷架構，詳表1。

表1 亞太經濟合作會議（APEC）經濟體是否建立國家資歷架構一覽表

APEC經濟體	架構
具備NQF經濟體	
澳洲	所有部門，但職業教育與訓練（Vocational Education and Training, VET）及高等教育是有些區別
香港	所有部門，但某些產業領域尚未納入
馬來西亞	所有部門，但早期教育階段未實施
紐西蘭	所有部門，但區分職業教育與訓練及高等教育
新加坡	僅有職業教育與訓練
泰國	僅有高等教育
菲律賓	包含所有部門，但各部門分開管理
正在發展NQF經濟體	
汶萊	發展中
加拿大	已提案，安大略省具有部分架構。
智利	發展中
墨西哥	發展中，細節尚未完成
南韓	發展中
俄羅斯	發展中
沒有建立NQF經濟體	
台灣	沒有
印尼	沒有，但支持這項概念。
日本	沒有，但有可能發展。
巴布亞新幾內亞	沒有
中華人民共和國	沒有
秘魯	沒有
美國	沒有，在聯邦制度下某些支持是不切實際的。
越南	沒有

資料來源：APEC（2009）。

其次，除亞太地區資歷架構發展外，就學習成果可攜性部分，其亞太大學交流協會(University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP)所發展的學分轉換機制(UMAP Credit Transfer Scheme, UCTS)，目的為促進亞太地區大學學生及人員交流，確保學生交換時的學分能被學校承認。其學分轉換機制為兩階段轉換，首先將學生在交換學校之成績及學分，轉換為UCTS標準，之後再將UCTS標準之學分及成績轉換為原屬學校之學分及成績。UCTS換算方式具有相當程度的彈性，可以因地制宜，根據各國學制現況自行作必要之修改。交換學生出國修習之學分與成績，均在三方（交換學校、原屬學校、學生本人）之簽署認可之下，以「透明化」之處理方式，完成最合理之認可與登錄(UMAP, 2009)

為因應東南亞國家協會（Association of Southeast Asian Nations，ASEAN）共同成立東協自由貿易區，並於2010年1月1日建立東協—中國自由貿易區，東協—澳洲—紐西蘭自由貿易協定（ASEAN—Australia—New Zealand FTA，簡稱東協—澳紐FTA）亦同時生效，該項自由貿易區（協定）強調區內自然人移動（movement of natural persons），若我國未積極建立與該自由貿易區銜接之國家資歷架構及跨國資歷銜接對照制度，將無法促成高等及技職教育輸出及人才移動，故其需求相當迫切。

另依據教育部電子報（2010）之東南亞國家來臺留學學生國籍，其中馬來西亞、泰國、菲律賓及新加坡等國，均已建置該國國家資歷架構，若該國人民持資歷證書或資歷文憑來台求學，我國若無與之銜接國家資歷架構及跨國資歷銜接對照制度，對我國高等及技職教育輸出，勢將產生影響。

故在少子化影響下，對我國大學校院正規教育將面臨相當程度衝擊，為協助大學校院面對此項影響，有關建立先前學習認證（Recognition of Prior Learning, RPL）體系及我國國家資歷架構，實為我國高等及技職教育發展重要任務。亦即透過非正規及非正式學習成就

認證，採計學習者的學習經驗或訓練資歷，以核發國家證書或國家文憑之方式，使學習者在我國高等及技職教育學制下，具備等同大學、碩士、或博士的前學習認證資格或學分抵免，以使非正規或非正式教育之學習者，得以無縫銜接至正規教育，以此增加大學正規教育之學生來源，並建立我國產業所需人才之標準。綜合言之，本研究之研究目的為如下二點：

- 一、比較分析澳洲及歐盟國家資歷架構之發展及實施目的。
- 二、依據研究結果，發展我國國家資歷架構參考模型，並提出我國實施先前學習成就認證及國家資歷架構之具體可行建議。

貳、文獻分析

透過澳洲及歐盟實施國家資歷架構之現有文件及文獻資料分析，其主要為一項無縫銜接繼續教育與訓練模式：包括先前學習成就認證－學分累積與轉換－取得資歷－升學或就業－跨國認可（資歷可攜性）之連貫歷程。以下將分就澳洲及歐盟二個國家與地區國家資歷架構發展情形，說明其實施國家資歷架構方式。

一、國家資歷架構之意義

有關國家資歷架構的定義，李隆盛（2008）指出國家資歷架構是一個國家在義務教育之後全國各種學術、專業和職業教育與訓練資歷（Qualifications）的統合系統。EC(2008)提及「資歷」是由稱職的實體，透過評測與審核程序，判定個人已達既定標準所定學習結果的正式成果。

至所謂個人已達既定標準所定學習結果，依據經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）的定義，資歷架構是運用一些學習成果指標，來發展及分類資歷的工具。而這些指標可以是暗喻式或是清楚式的描述指標（OECD, 2007）。資歷架構的範圍可以廣泛的包含所有學習成果及歷程，或只包含某一特

別階段如基礎教育、成人教育、職業教育及訓練等。所有的資歷架構都是為了在國內與國際強化資歷品質、可取得性、銜接性，並促進公共及勞力市場對資歷的認可（APEC, 2009）。

國家資歷架構亦為衡量特定層級學習成就的一套標準，它是資歷分類的方法，目標在於整合及協調國家資歷次系統，及改善勞力市場及公民社會相關之資歷透明性、可取得性、發展性及品質保證（APEC, 2009；EC, 2008）。所以可將「資歷架構」定義為一個資歷及學位等級制度，是任何一個教育體系及職業訓練制度發展最重要的根基，通常是著重在資歷及學位如何被規劃及達到目標。主要是希望能建立一個橫跨不同類型資歷及學位的共同性，以連結彼此間標準、層級及結果之透明制度（侯永琪，2009）。

此外，侯永琪（2009）依據亞太品質保證網絡（Asia-Pacific Quality Network, APQN）正在進行的跨國研究指出目前各國所發展的「資歷架構」有以下六項主要特色：第一，是由一組指標或定義來描述以學習成果為基礎的「資歷」；第二，由單一不同層級（level）來排名「資歷」的高低，而每一層級有清楚的描述定義（descriptor）；第三，在描述不同職業資歷時，通常會以廣泛職業領域來區分；第四，描述資歷主要是以學習成果為主，而不是教學過程及投入多寡，如授課時間長短、授課大綱等；第五，提供皆可用來測量任何學習的標竿；第六，用單位（units）、學分（credits）、標準（standards）等要素來定義「資歷」。

綜合而言，所謂國家資歷架構是一個國家在義務教育之後全國各種學術、專業和職業教育與訓練資歷（Qualifications）的統合系統，該資歷係以分層能力呈現，每一層級有一清楚職能基準及核心能力指標，並以不同行（職業）別所需能力為基礎分別訂定。衡量職能基準及核心能力係以學習成果（Learning outcome）為依據，至學習成果可以有不同的衡量方式；資歷架構在於建立一個橫跨不同類型資歷及學位的共同性，以連結彼此間標準、層級及結果之透明制度。

二、澳洲教育制度設計與資歷架構發展

澳洲高等教育機構所頒發的學位文憑類別，其最高學位為博士學位（doctorates），次為碩士學位（masters），再者為學士學位（bachelors），最後則有專科文憑（diploma）。介於碩士於學士學位之間，尚有研究所文憑（graduate diploma）（通常修習1年）及研究所證書（graduate certificate）（通常修習半年）（黃能堂，1998）。

澳洲技職教育的名稱為「職業教育與訓練」（Vocational Education and Training, VET），其與許多國家職業教育名稱相同，為廣泛性用語，其屬性是「工作所需的教育與訓練」（education and training for work），其目的在發展和認證學習者的能力（李隆盛，2002）。澳洲大專校院包括專科、技術學院及大學，其中專科及技術學院常合併為專業技術學院（Technical and Further Education, TAFE）。專業技術學院為澳洲技職教育主幹，提供職業教育與訓練，不像高等教育的大學機構那麼有自主性，在體制上為州政府的一部分，專業技術學院的課程相當有彈性，學生資格保留也很有彈性（吳清基，1998）。同時，澳洲政府也將技職教育資格與其他教育系統學歷重新規劃統整，發展出澳洲資歷架構。TAFE的學生透過技能認證，可以以具備同等學歷資格，轉銜到不同階段的教育繼續學習（林俊彥、郭宗賢，2006）。

澳洲整體教育制度的設計，在於將大部分證照考試融入學校教育，即是在學校教育的同時，上課的內容與所取得的學分，相當於業界的一項證照。故澳洲的高等及職業教育，為什麼會在學位外，多了文憑與證照兩種課程選擇，就在於此。其多數學校所修習的Diploma（文憑）與Certificate（證照）課程，不僅可以抵免繼續進修之學校教育學分，還可以被業界承認，除了一些特殊的系所與專業必須有專業考試外，大部分的證照都逐漸與學校教育完美的結合（李曉雯、許雲傑，2010）。

澳洲資歷架構（Australian Qualifications Framework, AQF）提供廣泛、全國一致但仍有彈性之義務後教育及訓練所有資歷架構。澳洲資歷架構承認學校部門、職業教育與訓練部門及高等教育部門個別間有不同的產業及機構連結。這三個部門用一個脈絡清楚的單一架構併入資歷名稱及指導原則。澳洲資歷架構目前包含15項資歷，主要依據各該部門的主管機關分群，以設定每項資歷的標準，詳如表2所示（李隆盛，2008；蕭錫錡，2008；AEI, 2009；AQF, 2007）：

表2 澳洲資歷架構之資歷依據認證部門分類區分表

學校部門認證	職業教育與訓練部門認證	高等教育部門認證
		博士學位
		碩士學位
	職業研究所文憑	研究所文憑
	職業研究所證書	研究所證書
		學士學位
	專科進階文憑	副學位、進階文憑
	專科文憑	文憑
高級中學教育證書	第四級證書	
	第三級證書	
	第二級證書	
	第一級證書	

資料來源：李隆盛（2008）；蕭錫錡（2008）；AEI（2009）；AQF（2007）。

澳洲國家資歷架構乃在建立全國產業所需的資歷標準，除了以此資歷標準作為職業教育與訓練的課程內容外，亦作為認證的基準，其主要目的為（AQF, 2007）：

- （一）提供義務教育後全國一致成就表現認可標準。
- （二）幫助發展彈性途徑，以協助人們能更容易地於教育與訓練部門間移動，同時在這三個部門及勞動市場間藉由提供前學習認證基礎：包括學分移轉及經驗採認。
- （三）整合及簡化參與提供者之需求：包括員工、雇主個人及有興趣的組織。

- (四) 提供彈性以符合教育與訓練多樣化的目的。
- (五) 鼓勵透過教育與訓練之個人發展以提高獲得資歷機會，清楚定義達成目標的途徑，及對終身學習的普遍貢獻。
- (六) 鼓勵提供更多及更高品質的職業教育與訓練。透過符合個人、職場及職業需求之資歷，以貢獻國家經濟成效。
- (七) 促進國家及國際間對於澳洲資歷的承認。

其次，為使資歷架構標準之建立有利於教育與訓練體系的整合，因此澳洲建立其資歷對照架構，使高中教育、職業教育與訓練及高等教育能相互銜接對照。澳洲資歷架構自2000年全國全面實施以來，近年與資歷架構有關的制度與實施方式也不斷的進行修正與改進。而澳洲資歷架構之資歷提供機構各為中等教育、職業教育和訓練、及高等教育等三部門，不僅分類清楚且可相互比對，各部門所提供的資歷都須經過一定認證（accreditation）程序方能接受。所有經認證之機構無論屬於政府認證或自我認證的機構，都需要透過由澳洲資歷架構諮詢委員會（Australian Qualifications Framework Advisory Board, AQFAB）設置的澳洲AQF註冊局（AQF Register），進行登錄作業後方能生效（蕭錫錡，2008；AQF, 2007）。

澳洲國際教育部門（Australian Education International）於2006年4月備妥一份名為「波隆納歷程與澳洲：下一步」（The Bologna process and Australia: Next step）協議書，送交澳洲教育部長。此協議書提供「波隆納歷程」（Bologna process）之背景資料，並指出「波隆納相容性」之好處，和「波隆納不相容性」之風險，建議澳洲高等教育應融入哪些相容性，同時提出15項問題供澳洲大學及關心高等教育人士討論（Kevin John Laws、江愛華，2006）。

綜上所述，澳洲將其學校部門、職業教育和訓練部門、和高等教育部門統整在其國家資歷架構之下。職業教育與訓練部門之證書介於高中證書至高等教育部門之高級文憑之間，共分為六級，從第一級證書至

第四級證書，再加上專科文憑、專科進階文憑，之後則有職業研究所文憑及職業研究所證書。經由三個部門之制度及資歷整合，可使教育的延續性及銜接性產生最大的利益，而透過能力資格認可，可以無縫銜接至高等教育，有助個人終身學習及生涯發展。同時，澳洲政府為擴展高等教育國際化，積極納入歐盟成員國之波隆納歷程內涵至其資歷架構中，以求跨國學歷（力）可攜性及學歷（文憑）之相互採認。

三、歐洲資歷架構發展及內涵

歐洲資歷架構（European Qualifications Framework, EQF）是將國家間資歷系統連結起來，並作為歐洲共通參考架構，他是扮演一種轉換機制，以使歐洲內橫跨不同國家及系統之資歷具備更可閱讀及可瞭解。其具有兩項主要目標：一是提升公民的跨國可攜能力，另一則是促進公民的終身學習。這項歐洲資歷架構於2008年4月正式實施，預定於2010年歐洲內各國國家資歷系統對照到歐洲資歷架構，至2012年各國家間必須確保國內個人資歷認證能夠對照到歐洲資歷架構內的適當層級（EC, 2008）。

（一）歐洲資歷架構定義

歐洲資歷架構參照不同國家之國家資歷系統及架構整合為一共通歐洲參照架構—具備八個參照層級。這些層級橫跨所有等級，從基本（層級一，如離校認證）到進階（層級八，如博士學位）層級。如同一項促進終身學習工具，歐洲資歷架構所有層級的資歷均可藉由職業與學術教育及訓練獲得。這項架構之資歷亦可從初等及繼續教育與訓練中獲得（EC, 2008）。

歐洲資歷架構之學習成果是用來描述學習者學習到，瞭解到及如何去運用的整個學習過程。歐洲資歷架構因此強調學習結果而非投入（如長時間學習）。學習成果可以區分為特定三類-知識、技能及能力，這項資歷在於獲得廣泛的學習成果，包括理論知識、實務及技術

技能，及社會能力。這些能力對於與他人共同合作是相當重要的（EC, 2008）。

（二）歐洲資歷架構重要內涵——波隆納歷程

波隆納宣言的主要目標是希望能於2010年創建一個整合之歐洲高等教育區(European area for higher learning)，並希望不同國家都能在建構三層級學位（第三層級為博士）共同架構。因此，在簽署此宣言後，歐盟鼓勵各會員國從發展一套可比較的效標和方法的觀點出發，加強確保高等教育品質的合作（楊瑩，2008）。

其次，建立一套歐洲三層級系統的歐洲資歷架構（The degree system-Toward a European Qualifications Framework）是當時《柏根公報》的重要議題，與會部長採納在歐洲高等教育區建立資歷架構之提議，在此架構內應含括三層級學位制度，而且此套資歷架構必須說明含括每一層級的學位所根據的學習成果及能力。歐洲執行委員會並研擬一套「歐洲終身學習的資歷架構」（European Qualifications Framework for Lifelong Learning）此架構中的資格分為八級，其中柏根公報（Bergen Communique）三層級（three-cycle）的學位資格架構——學士、碩士、博士學位，分別對照EQF歐洲資歷架構之第六至八級（楊瑩，2008）。

基於上述，歐洲各國已將建置國家資歷架構列為其近年來推動的重要政策之一。歐盟所訂定的歐洲資歷架構雖有八級，但歐盟並不要求所有國家都建構成統一的模式，反而只要求各國在高等教育或第三級教育中必須要有三個層級（3 cycle）的學位制度（即學士、碩士、博士等三級學位），而且學士學位修業期限至少三年（楊瑩，2011）。國家資歷架構之建置，已是許多國家在高等教育邁向國際化與全球化過程中，為促進跨國移動所採的共同政策改革方向之一。透過歐盟的政策主導，歐洲各國已陸續進行高等教育的改革，將國家資歷架構的建置，與以學生學習成效為主的評量，列為其高等教育品質保證的重要工作項目（楊瑩，2011）。

（三）歐洲學分轉換與累積制度

歐盟為促進學生之跨國移動，除要求「波隆納歷程」各簽署國制定其國家資歷架構外，也要求各國採行歐洲學分轉換與累積制度（European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS），使學生的跨國學習期間與所修得之學分能夠作相互的認可、累積與採計。

所謂歐洲學分轉換與累積制度主要是使學生透過高等教育所獲得學習成就之學分得以累計。該制度是一項以學習者為中心的系統，它的目標在於增進學習成果及學習歷程的透明度（EC, 2010）。歐洲學分轉換與累積制度的學分是基於學生為了達成期望學習成果（learning outcomes）所需要之學習負荷（workload）；學習成果被描述為透過成功完成學習歷程後，學習者被期望能知悉、理解以及能夠真正去作，它與國家或歐洲資歷架構各層級能力描述是相關的；至學習負荷則是指學生完成所有學習活動（諸如課堂授課、專題討論、專案、實習、個人研究及測驗）所需的時間，這些學習活動必須能達成期望學習成果（EC, 2010）。

（四）歐洲教育通行證（Europass）

歐盟的歐洲通行證是關於學業文憑、職業證照、技術能力之單一透明化證件，著眼於終身學習的目標及實現跨國移動力，歐洲教育通行證成為在歐洲地區求學與工作的紀錄護照，該制度整合五項重要文件，包括：課程簡歷(Curriculum Vitae)、記錄跨國學習經歷之歐洲移動力文件(Europass Mobility)、由頒發學業文憑機構提供之文憑補充說明文件(Diploma Supplement)、描述職業技能之證照補充說明文件(Certificate Supplement)及記載語言與文化能力之語言護照(Language Passport) (Cedefop, 2012)。

上述五項文件中之其中二件可自由存取，並為歐洲公民所完成 (Cedefop, 2012)：

1.課程簡歷（Curriculum Vitae, CV）：幫助歐洲公民有效及清楚地呈現技能與資歷，其可線上建立CV帳戶，並可使用線上教學、下載樣版、範例及教學完成。

2.語言護照（Language Passport）：是一項語言及資歷的自我評估工具，其可線上建立語言護照，並可運用線上教學、下載樣版、範例及教學完成。

上述五項文件中之另外三件為教育及訓練當局所核發(Cedefop, 2012)：

3.歐洲移動力（Europass Mobility）：紀錄從其他歐洲國家所獲得之知識及技能。

4.證照補充文件（Certificate Supplement）：描述從職業教育與訓練發證機構所獲得知識及技能。

5.文憑補充文件（Diploma Supplement）：描述從高等教育學歷發證機構所獲得知識及技能。

（五）歐洲資歷架構分層能力指標內涵

整體而言，歐盟的歐洲資歷架構是一個彙總各國資歷系統、扮演各種資歷之轉譯器的共通架構，性質是架構的架構（meta framework，亦稱後設架構），共分8個參考層級（李隆盛，2008）。有關歐洲資歷架構各層級定義及描述，則詳如表3所示（于承平、林俞均：230；EC, 2008）：

表3 歐洲資歷架構各層級定義及描述表

層級	學習成果	知識 (knowledge)	技能 (skills)	能力 (competence)
		<ul style="list-style-type: none"> 於EQF系絡中，知識被描述為理論的或實證的 	<p>在EQF系絡中，技能是被描述為認知的（涉及邏輯、直覺及創造性思考）及實務的（涉及熟練操作及方法、材料、工具及儀器的使用）</p>	<p>在EQF系絡中，能力是主要被描述為責任感及自主性</p>
第八級 (博士學位)	學習成果對照第八級	<ul style="list-style-type: none"> 具備一項工作或研究領域最先進的知識，並作為各領域間的介面 	<ul style="list-style-type: none"> 最先進及專門的技能及技術，包括綜合及評估，要求解決研究及/或創新的關鍵問題，延伸及重新定義現存知識及專業實務 	<ul style="list-style-type: none"> 展現重要的職權、創新、自主權、學術及專業廉潔，及承擔對工作及研究系絡（包括學術研究）核心-發展新觀念或程序的承諾
第七級 (碩士學位)	學習成果對照第七級	<ul style="list-style-type: none"> 某些高度專門知識會是一項工作或研究領域的核心知識，這些是原創思考及研究的基礎 瞭解某項領域發表的關鍵知識，以及作為不同領域的介面 	<ul style="list-style-type: none"> 要求研究及/或創新之特定問題解決技能，以發展新知識及程序及整合不同領域知識 	<ul style="list-style-type: none"> 管理和轉換工作或研究系絡，而這些系絡是複雜、無法預測及需要新的策略方法 擔負貢獻專業性知識及實務及/或檢視策略性團隊績效的責任

層級	學習成果	知識 (knowledge)	技能 (skills)	能力 (competence)
第六級 (學士學位)	學習成果對照第六級	<ul style="list-style-type: none"> ■ 一項工作或研究領域之進階知識，涉及關鍵理論或原理之瞭解 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 進階技能，表現出精熟及創新，用以解決特定工作領域之複雜及無法預測問題 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 管理複雜技術及專業活動或專案，在無法預測工作系統中擔負的決策訂定的責任 ■ 擔負管理個人或群體專業發展的責任
第五級 (大學短期教育)	學習成果對照第五級	<ul style="list-style-type: none"> ■ 一項工作或研究領域之廣泛、專門、實證及理論的知識，及瞭解這些知識之界線範圍 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 要求廣泛範圍之認知能力及在抽象問題中發展創造性解決方案 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 在無法預測或改變之工作系統下實施管理及監督。
第四級	學習成果對照第四級	<ul style="list-style-type: none"> ■ 一項工作或研究領域之廣泛性實證的及理論系統 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 要求某一範圍之認知及實技能，以在某一工作領域產生特定問題的解決方案 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 在一項工作或研究的指導原則下實施自我管理，這些原則經常是預測的但容易遭到改變 ■ 監督他人例執行工作，擔負某些評估及改善工作活動的責任

層級	學習成果	知識 (knowledge)	技能 (skills)	能力 (competence)
第三級	學習成果對照第三級	■一項工作或研究領域之實證知識、原理、程序及一般性概念	■要求某一範圍之認知或實務技能，藉由選擇及應用基本方法、工具、材料及資訊以完成任務	■在工作或研究中擔負完成工作所需責任 ■在某些情況下，運用自我行為以解決問題
第一級	學習成果對照第一級	■基本一般性的知識	■要求完成簡單任務的基本技能	■在直接監督之結構化系絡進行工作或研究

資料來源：于承平、林俞均（2011：230）；EC（2008）。

歐洲多數國家決定依EQF發展其本國之國家資歷架構NQF的優勢如下：（李隆盛，2008）

- 1.讓學習者和工作者有更大的移動力；
- 2.讓個人更有機會接受和參與終身教育與訓練；
- 3.透過核給資歷，讓個人在工作或其他活動領域中有豐富的非正規和非正式學習經驗；
- 4.讓個人和教育與訓練提供者更明瞭本國制度以外的資歷。

綜合而言，歐洲資歷架構分為知識、技能及能力，為一指導歐盟各國資歷架構建立後設架構、扮演各種資歷之轉譯器的共通架構，也就是歐盟各國國家資歷架構共同能力之分層參考基準；歐盟各國資歷架構須符合波隆納歷程之2005年5月《柏根公報》三層級的學位資格架構—學士、碩士、博士學位（楊瑩，2008）但層級數之劃分及各級能力指標，可依本國實際需要訂定，同時歐盟資歷架構採用知識、技能及能力等三種能力項目，可以有多種不同衡量方式，賦予更多彈性。歐盟透過歐洲資歷架構、波隆納歷程、歐洲學分轉換與累積制度及鼓勵建立雙聯學制，使歐盟學制及能力指標趨於一致，使歐盟各國學生的跨國學習期間與所修得之學分能夠作相互的認可、累積與採計，除可

促進歐盟高等教育區之品質保證，並達成歐盟各成員國間學歷（力）可攜性，促成居民跨國間移動性、強化個人生涯發展及終身學習。

另就大專校院學生而言，我國補助大專校院教學卓越計畫所建置之生涯歷程檔案具備如下四種主要用途，自我行銷用途、生涯規劃用途、學習紀錄用途、職涯輔導用途（劉孟奇，2007），同時，其為我國目前發展良好之個人知識及能力的紀錄制度，與歐洲實施之歐洲教育通行證（Europass）功能相似，且具備發展國家資歷架構之資歷取得所需之自我評估及學習成果紀錄功能，故納入本研究分析探討。

參、研究設計與實施

為了達到前言所提之研究目的，本研究除廣泛地蒐集澳洲及歐洲國家資歷架構發展情形之官方文件資料及相關文獻，就其發展及實施方式進行探討外，並以「深度訪談法」（in-depth interview）為蒐集資料的主要方法；而並以「紮根理論」（grounded theory）進行訪談資料分析，最後則歸納結論及提出建議。

一、個別深度訪談

經過相關官方文件及文獻分析，瞭解澳洲及歐洲發展國家資歷架構方式及情形，本研究依據澳洲及歐洲經驗，並考慮我國實際情況及現有基礎，設計出本研究之訪談大綱，以徵詢相關意見。其中，訪談大綱亦依據文獻分析結論，分別進行討論。具體而言，主要討論之主題為「瞭解國家資歷架構之影響」、「瞭解先前學習認證之影響」、「瞭解生涯歷程檔案之影響」、「瞭解生涯歷程檔案之影響」、「探討大專校院經營之面臨的問題與因應策略」及「探討於國家資歷架構、先前學習認證及生涯歷程檔案模型下，大專校院經營管理之調整因應策略」等。

基於本研究之研究目的，本研究之受訪委員採立意抽樣方式，選取曾發表先前學習認證、國家資歷架構相關文獻之學者專家計6位（詳表4），以瞭解我國發展先前學習認證及國家資歷架構對高等及技職教育影響，並提出應有配套措施及建議。

表4 受訪學者專家資歷及受訪時間一覽表（以訪談時間排序）

代號	資歷	訪談時間	訪談時間	訪談地點
A委員	大學校長	2010.03.23	約1小時	咖啡廳
B委員	大學所長、教育部官員	2010.03.30	約1小時	咖啡廳
C委員	大學校長	2010.04.02	約1小時	咖啡廳
D委員	大學講座教授	2010.04.09	約1小時	咖啡廳
E委員	大學教授	2010.05.06	約1小時	咖啡廳
F委員	大學教授、校長、部長	2010.05.18	約1小時	辦公室

二、紮根理論分析與研究倫理

為確保研究資料與研究結果信、效度，採用文獻分析、歸納演繹、深度訪談來蒐集資料；同時，於訪談過程中以他次受訪委員意見訪談本次受訪委員看法，以求範疇的匯集及訪談意見之交互驗證，避免因使用單一研究方法致使研究結果產生偏誤，以達三角驗證之目的，符合質性研究之效度。至訪談對象透過立意抽樣，選取六位曾發表先前學習認證及國家資歷架構相關文獻之學者專家，為本研究之受訪委員，符合質性研究信度之可靠性及可驗證性。

其次，本研究之研究過程除積極遵守研究倫理外，在訪談實施程序中，依據文獻分析結果以立意抽樣選取在本研究領域具備相當專業知識及經驗之受訪委員、遞送訪談題綱徵求受訪意願、訪談前告知訪問進程序並徵求同意訪談錄音，訪談全文逐字稿以英文代碼編碼方式保護受訪委員隱私，使研究結果符合信度、效度並具備教育研究領域之專業與權威。

肆、研究結果與討論

由於我國已建立完善之高等及技職教育學制，同時技職與高等教育學生進路，亦可透過不同升學機制，進行高等及技職教育銜接採認，故可參考澳洲及歐盟發展國家資歷架構之模式，建構我國國家資歷架構之參考模式；其次，因前學習認證的實施必然須與正規教育制度結合，亦即統整於國家資歷系統下，將前學習所獲得之技術與能力，促使其通過一定的認可程序，取得某一層級資歷，故前學習認證為建立國家資歷架構不可或缺重要因素。故以下分就我國辦理前學習認證概況及建立國家資歷架構參考模式分項說明之。

一、我國辦理前學習認證概況

所謂「前學習認證」主要係提供個人在非正規或非正式教育環境中所習得之技術與能力，能獲得正式認可的機會及途徑（Dyson & Keating, 2005）。因此，前學習認證的實施必然須與正規教育制度結合，亦即統整於國家資歷系統下，將前學習所獲得之技術與能力，促使其通過一定的認可程序，並賦予一定之作用，而此作用或可作為一定資格之獲取，或是作為學分抵免之用（NQAI, 2009）。另外所謂評估前學習，也就是目前現有能力的認可，這些認可的技術或知識是從正規教育外部而來，可以包括有薪或無薪的工作及經驗，或相關課程、研究（NZQA, 2005）。

依據2002年6月16日公布之《終身學習法》第16條第1項規定：

中央主管機關為激勵國民參與終身學習意願，對非正規教育之學習活動，應建立學習成就認證制度，並作為入學採認或升遷考核之參據。（全國法規資料庫，2002a）

同條第2項並規定：

前項學習成就認證制度之建立，應包括課程之認可、學習成就之採認、學分之有效期間、入學採認之條件及其他有關事項；其辦法，由中央主管機關定之。（全國法規資料庫，2002a）

根據上述《終身學習法》第16條之規定，教育部於2003年10月20日訂定發布《非正規教育學習成就認證辦法》（全國法規資料庫，2008）以為非正規學習學習成就採認之依據。並依該辦法將非正規教育課程認證工作由教育部委託國立台灣師範大學成人教育研究中心設置「非正規教育課程認證中心」辦理（黃明月，2008）。

非正規課程認證範圍為大學學士班層級之人文、藝術、社會及自然科學（無涉及實驗、實習）之學分課程認證為原則，醫學類或需要實驗、實習之技藝及非學分課程暫不辦理。經該認證中心認證通過之非正規教育課程，有效期限為三年。非正規教育課程認證審查包括初審、複審及訪視。初審以申請單位及申請條件符合規定、課程計畫內容詳實填寫、教學場所之建築安全、防火避難設施及消防課程為主。複審項目及標準為：（一）課程設計：占40%。評分指標為：課程目標、課程主題、教學內容及順序、教學方法及評量方法。（二）師資：占30%。評分指標為師資（群）學經歷及師資（群）專長。（三）教學資源：占20%。評分指標為：教學設備、設施、參考書目及其他教學資源。（四）其他認定標準：占10%。審查工作由非正規教育課程中心之審議委員會推薦大專校院學科專家進行實質審查工作，最後再由審議委員會開會作決審（黃明月，2008）。

綜上所述，我國前學習認證主要在於非正規教育課程認證，而非正規教育課程認證亦僅限於學分課程，尚未建立非學分課程以外之經驗及能力採認及非正式學習認證。故若須進一步發展，應積極建立相關經驗或能力認證模式，以使形塑個人能力之各項學習方式均能獲得採認，以增強個人終身學習之意願，並與國家資歷架構進行統整，使個人學習成就能積極互補充分發展。

二、我國國家資歷架構之建構及內涵說明

基於分析探討澳洲及歐盟資歷架構，澳洲與歐盟之設計，均在將大部分證照考試融入學校教育，即是在學校教育的同時，上課的內容

與所取得的學分，相當於業界的一項證照，強調學生於學校教育習得就業所需能力。至歐盟另外擴及歐洲高等教育區三層級架構發展，強調高等教育保證及學歷可攜性，以促進歐洲人力跨國移動，並增加歐洲學分轉換與累積制度，擴及非高等教育之終身學習。

惟澳洲及歐盟等地區為加強跨國銜接與採認，該資歷架構最後三級均為學士、碩士、博士等認證名稱，故本研究建立資歷架構均予比照，並歸納分析其分層能力指標，以作為跨國銜接對照之依據；至於其他層級則視各國現況制度予以訂定，本研究參照國內學制，依據國中畢業能力（第一級）、高中職一年級能力（第二級）、高中職二年級能力（第三級）、高中職三年級能力（第四級）、二專及五專（第四級），並分析歸納訂定其分層能力指標。

其次，澳洲及歐盟資歷架構均有相同特性，即扮演各種資歷轉譯器的共通架構，即為所謂後設架構功能，並作為國內各種資歷、證照的整合對照架構；基此，本研究就國內各項法令之相關學歷、證書及資格對照規定作一探討，並歸納分類至適當層級。

本研究綜合歸納澳洲及歐盟發展國家資歷架構模式之相關文獻分析，並參考我國現行各級學校學制、職業證照制度、自學進修學歷鑑定制度、公務人員高普考試及專門職業及技術人員高普考試，及深度訪談及紮根理論歸納分析結果，提出我國國家資歷架構參考模式，詳表6。

表6 我國國家資歷架構參考模式表

層級	高中以下學認證	職業教育及訓練部門認證	高等教育部門認證	層級指標
第八級		博士學位	博士學位	第八級資歷在認可某一特定領域領導地位之專家或專業人員。
第七級		碩士學位	碩士學位	第七級資歷在認可高階發展及複雜層次知識，並能發展深度及原創想法於複雜及不可預測之問題與情境之能力。

層級	高中以下學認證	職業教育及訓練部門認證	高等教育部門認證	層級指標
第六級		1. 學士學位 2. 專門職業及技術人員高等考試及格證書	1. 學士學位 2. 公務人員高等考試	第六級資歷在認可某項工作或研究之專業高層次知識，並能用於個人想法及研究於複雜問題與情境之能力。
第五級		1. 專科文憑（五專或二專）、副學士學位 2. 專科學力鑑定考試及格證書 3. 甲級技術士證	文憑（大學二年短期教育）、副學士學位	第五級資歷在認可某項工作或研究之深度知識及理解，並能運用公式的解答或回覆於複雜問題及情境之能力。
第四級	1. 高中教育文憑 2. 高中學力鑑定考試及格證書 3. 公務人員普通考試	第4級證書 職業學校學力鑑定證書 乙級技術士證 專門職業及技術人員普通考試及格證書		第四級資歷在認可專業學習並涉及某項工作或研究之高層次資訊及知識詳細分析之能力。
第三級		第三級證書		第三級資歷在認可獲得具深度、廣度和複雜性的知識，以及將知識與技能依環境的不同而加以選擇、調整及移轉的能力。
第二級		第二級證書		第二級資歷在認可可在某一範圍下，各種工作所需的知識與技能，或在特定、清楚的條件要求下，所需運用的知識技術之能力。
第一級		第一級證書		第一級資歷在認可從事某一特定範圍內的例行工作及可預期性的任務之能力。

資料來源：研究者自行整理歸納。

其次，該建構之參考模式相關內涵說明如下：

（一）依據教育部統計處（2010）統計資料顯示，九十八學年度（2009—2010）我國國民小學粗在學率¹為101.40%、國民中學粗在學率98.85%，國民小學淨在學率²為98.01%、國民中學淨在學率97.79%，幾已達完全就學水準；故本參考模式建議取得第一級證書之基本資格條件，為具備國民中學畢業證書。

（二）依據國家資歷架構之文獻分析，各國中等教育學制多僅至十年級，十一至十二年級為高等及技職教育之預備或試探課程；故本參考模式建議高中職一年級及五專一年級起即可透過相關指標達成度及資歷認證程序逐級取得第一至第四級證書，即取得某一級證書後，透過相關指標達成度及資歷認證程序取得下一級證書，故若學生能力表現優異，可縮短後期中等職業教育修業年限。

（三）本參考模式建議高中職畢業或完成五專前3年學業，即可透過相關指標達成度及資歷認證程序直接取得第4級證書。並建議我國除技職教育體系二專學制外，並可將國內部分高中職仿照國外先進國家學制轉型（或升格）設立二年制短期大學學制。

（四）各級別除透過後期中等教育、高等及技職教育等正規學制達成外，並應建立各級別學力、經驗認證指標，使非正規及非正式學習可透過一定之認證制度取得各級別國家文憑或國家證書。

三、建立先前學習認證、生涯歷程檔案及國家資歷架構整合模型

先前學習認證、生涯歷程檔案及國家資歷架構可以透過共通性資訊欄位定義及資訊傳輸，使其完整串連達到完整模型架構。亦即是先前學習認證可以輸出至生涯歷程檔案內，成為其部分項目；生涯歷程檔案資料亦可傳輸至國家資歷架構系統，作為其發給國家文憑或國家證書之學歷（力）審核資料。生涯歷程檔案亦可從國家資歷架構傳輸

之國家證書或國家文憑資格、先前學習認證採認文件，作為銜接至升學或就業的學歷（力）或就業能力之證明文件。

依據訪談資料及研究結論分析，應就資歷架構整合模型之生涯歷程檔案正式、非正規及非正式學習功能放入此模型，學生輔導功能無須納入，該生涯歷程檔案之學生學習檔案與證明除可作為就業或再升學外，並可與先前學習認證及資歷架構認證進行銜接，作為個人生涯學習資料有效運用，故本研究將先前學習認證、生涯歷程檔案及國家資歷架構交互流程圖修正如圖1所示：

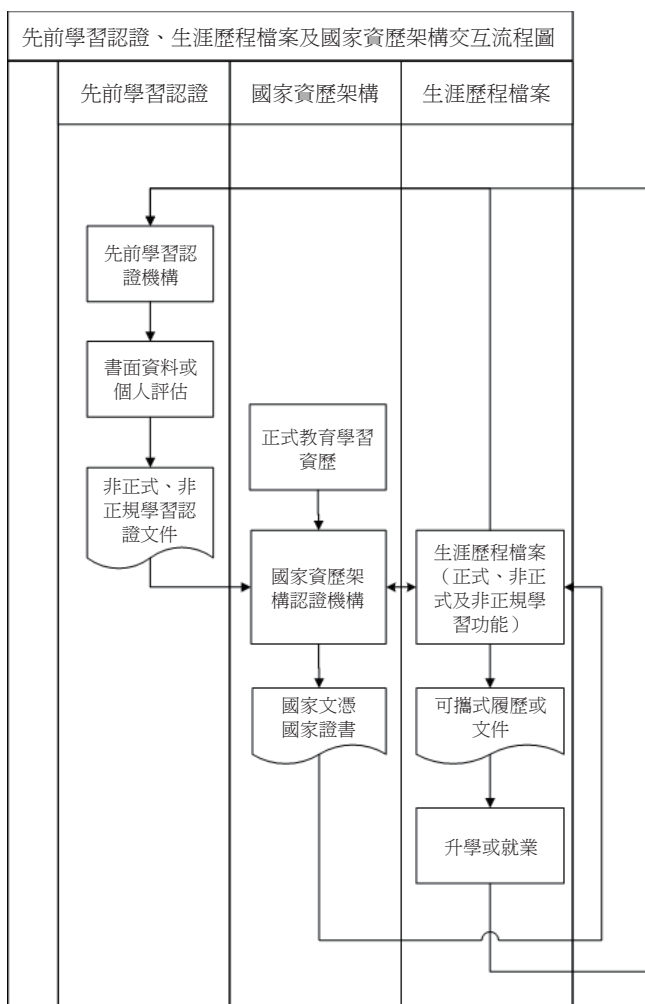


圖1 先前學習認證、生涯歷程檔案及國家資歷架構交互流程圖

伍、研究建議

本研究就研究結果與討論提出下列研究建議，供各界對於規劃及實施先前學習認證、國家資歷架構、教育制度變革，及對我國高等及技職教育輸出之參考。

一、有關中央政府機關推動實施國家資歷架構之建議

(一) 建議由行政院督導建立各行（職）業資歷架構及其分級職能標準

2010年5月12日公布《產業創新條例》第18條第1項規定：「除法律另有規定外，各中央目的事業主管機關得依產業發展需要，訂定產業人才職能基準及核發能力鑑定證明，並促進國際相互承認。」（全國法規資料庫，2010b）業已明確規定必須由跨部會合作訂定產業人才職能基準並核發能力鑑定證明，而建立職能基準首要具備資歷架構之分級模型，即建立分級職能標準，政府機關應以行政院為主，積極督導建立各行（職）業資歷架構及其分級職能標準。

(二) 建議大學應依職能基準及資歷架構培育產業所需人才

各目的事業主管機關應積極輔導各行（職）業工（公）會或學會，以政府與民間合作模式建立產業分級人才職能基準及資歷架構，以符應產業需求，進而要求大學校院依據該職能基準及資歷架構培育產業所需人才。

(三) 建議建立統整資歷架構及職能基準之專責單位

我國必須建立統整資歷架構及職能基準之專責單位，負責本國資歷之採認，及他國與我國分級資歷與職能基準之對照轉換機制，促使我國分級資歷與職能基準能與國際相互採認與銜接。

¹粗在學率=各該級教育學生人數÷各該相當學齡人口數×100。高等教育粗在學率不包含研究所及進修學校學生數。

²淨在學率=各該級教育相當學齡學生人數÷各該相當學齡人口數×100。

（四）建議建立人才資料庫及認證機構

推動資歷架構應運用資訊科技建立人才資料庫及職業訓練及職能標準認證機構，可確實掌握我國產業人力培育及供需，漸進取代行政院經建會人力推估機制，使產業人力可以有效培育與運用。

二、有關教育學術機關推動實施國家資歷架構之建議

（一）建議高級職業學校應升格及轉型為社區大學

我國大學校院將於2015年面臨少子下衝擊，以此推估高中職將於2012年提早面臨少子女化衝擊。故教育機關應及早規劃將高職升格及轉型為二年制具職業試探功能之社區大學，而該社區大學可取得副學士學位並可銜接至綜合型大學取得學士學位。

（二）建議高等教育與技職教育體系不應涇渭分明

大學教育不應嚴格區分為科技大學或普通大學，大學校院應於校內院、系課程規劃以學習領域區分為學術或職業能力，使一所大學同時具備學術及職業教育功能，並應對學生進行職業試探，瞭解其性向及能力發展。

（三）大學校院系科本位課程內涵須符應產業需求

中央各目的事業主管機關依據《產業創新條例》建立分級資歷架構及職能基準，大學校院即應依據該分級職能基準規劃其系、所能力本位課程，使大學校院所培育人才具備產業所需能力。

三、有關大學校院推動實施國家資歷架構之建議

（一）建議先前學習成就認證之採計與抵免

大學校院應積極建立先前學習認證之學分抵免機制，其可吸引潛在學生進入大學校院就讀以提高粗就學率，大學並應規劃跨領域專業課程（學程），吸引學生修習以培養跨領域人才。

（二）建議運用國家資歷架構建立大學校院品質保證制度

大學校院面臨資歷架構之推動，必須依據資歷架構之分級職能標準建立具備學校特色之系所能力本位課程，並可依該分級職能基準檢視學生學習成果是否具備大學畢業應具備之分級能力，可促進大學校院經營之品質保證，以建立我國高等教育品質保證制度。

（三）建議推動國家資歷架構跨國承認及橫向策略聯盟

建立高教品質保證機制後，透過UCTS學分轉換制度，有助大學校院推動國內外跨領域雙聯學制，提供學生跨校及跨領域學習機會。故大學校院應積極推動國內校際策略聯盟及國外姊妹校，促進國際交流及彼此資歷銜接。

（四）建議發展大學校院縱向策略聯盟

私立大學校院可向下延伸合併招生不足之高級職業學校成立附設（附屬）中學，或與高級中學策略聯盟，提供學生先行修讀大學學分之機會，以穩定學生來源；並應向上與產業合作，提供產業人才學習機會及本校學生實習及就業機會。

陸、結語

若欲增進我國大學校院國際化及競爭力，必須透過與國際接軌的方式，增加外籍學生來台留學，以使我國學生得以面對多元文化的衝擊，具備國際視野。而各大學校院在招收外籍學生常面對國外學歷查證認定困難，如能建立我國與國外銜接對照的資歷架構，參考歐洲學分轉換與累積制度建立我國的學分轉換與對照制度，使外籍或本國學生的跨國學習期間與所修得之學分能夠作相互的認可、累積與採計，將可更為容易吸引外籍生來台留學。

同時，在政府鼓勵私立大學校院前往東南亞招生政策下，但東南亞已因東協自由貿易區的成立，人才及商品可以自由移動；在東南亞

各國積極建立該國資歷架構下，我國若不積極規劃我國與他國學歷（力）銜接之資歷架構，促成學歷（力）可攜性及跨國移動，將使我國高等及技職教育經營益加困難，故應為政府及學術機構相當迫切推行的任務。不僅如此，學生、家長及教師對於教育的觀念，應破除從國小到大學的直達車思維，重建如同區間車的概念，學生可以於不同時間或具備不同經歷上下車，在充分瞭解個人發展及職場需求下，不論是大學校院經營或個人學習將更有助益。

參考文獻

- Kevin John Laws、江愛華（2006）。澳洲高等教育國際化之經驗。教育資料與研究雙月刊，71，133-148。
- 于承平、林俞均（2011）。歐洲終身學習成就認證之探討。教育研究與發展期刊，7（3），215-240。
- 全國法規資料庫（2002a）。終身學習法。臺北市：法務部。2011年5月16日，擷取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080048>
- 全國法規資料庫（2008）。非正規教育學習成就認證辦法。臺北市：法務部。2011年5月16日，擷取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080052>
- 吳清基（1998）。技職教育的轉型與發展—提升國家競爭力作法。臺北市：師大書苑。
- 李隆盛（2002）。技職教育體系的檢討與改進—以澳洲為標竿，教育研究月刊，94，31-37。
- 李隆盛（2008）。未來我國發展國家資歷架構之探討與建議。就業安全半年刊，97（1）。2009年8月3日，擷取自http://www2.evta.gov.tw/safe/docs/safe95/userplane/half_year_display.asp?menu_id=3&submenu_id=464&ap_id=617
- 李曉雯、許雲傑（2010）。沒有教科書：給孩子無限可能的澳洲教育。臺北縣：木馬文化。
- 林俊彥、郭宗賢（2006）。德、澳、日、美技職教育發展對我國學校行政之啟示。學校行政，47，131-150。
- 侯永琪（2009）。亞太各國建構「資歷架構」的發展。評鑑雙月刊，19，41-44。
- 黃明月（2008）。非正規教育認證之探討。研習資訊，25（3），29-34。
- 黃能堂（1998）。澳洲科技教育課程標準內涵之探討與剖析。臺北市：中華民國工藝教育學會。

- 教育部（2010年8月）。高等教育與資歷架構。高等教育類型、功能與發展。第八屆全國教育會議。臺北市：教育部。2010年10月18日，擷取自http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/教改-十大議題05.pdf
- 教育部電子報（2010）。東南亞國際學生來台相關統計。2010年8月8日，擷取自http://epaper.edu.tw/topical.aspx?period_num=418&topical_sn=466&page=0
- 楊瑩（2008）。歐盟高等教育品質保證制度的建構與推動情形。載於楊瑩主編，*歐盟高等教育品質保證制度*（68-122）。臺北市：智勝文化。
- 楊瑩（2011）。以學生學習成效為評量重點的歐盟高等教育品質保證政策。評鑑雙月刊，30。2012年2月8日，擷取自<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2011/03/01/4164.aspx>
- 劉孟奇（2007）。協助學生建立「生涯歷程檔案」(Career Portfolio)。2009年12月28日，擷取自於<http://blog.roodo.com/lakatos/04f9d200.pdf>。
- 蕭錫錡（2008）。澳洲國家職能標準制度。臺北市：行政院勞工委員會職業訓練局。
- Asia-Pacific Economic Cooperation, APEC (2009). *Mapping qualifications frameworks across APEC Economies*. Singapore: APEC Secretariat.
- Australian Qualifications Framework, AQF(2007). *Australian qualifications framework: Implementation handbook* (4th ed.).Australia : Australian Qualifications Framework Advisory Board.
- Australian Education International, AEI (2009). *Australian qualifications framework*. Retrieved March 31, 2010, from <http://studyinaustralia.gov.au/Sia/zz/WhyAustralia/AQF.htm>
- Cedefop (2012). *Europass : About Europass*. Retrieved February 17, 2012, from <http://europass.cedefop.europa.eu/en/about>

- Dyson, Chloe & Keating, Jack(2005).*Recognition of Prior Learning : Policy and Practice for skills learned at work*. Geneva : International Labour Office. Retrieved August 25, 2009, from http://www.educacion.es/educal/educal/pdf/rec/07_ilo%202005.pdf
- European Communities, EC (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Retrieved August 25, 2009, from http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf
- European Communities, EC (2010). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) Key Features*. Retrieved April 8, 2010, from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_en.pdf
- National Qualifications Authority of Ireland, NQAI(2009). *Access, Transfer and Progression*. Retrieved August 22, 2009, from http://www.nfq.ie/nfq/en/about_NFQ/access_transfer_progress.html
- New Zealand Qualifications Authority, NZQA(2005).*The New Zealand National Qualifications Framework*. Retrieved September 1, 2009, from <http://www.nzqa.govt.nz/news/featuresandspeeches/docs/nqf-background.pdf>
- OECD(2007).*Qualifications Systems : Bridges to Lifelong Learning. Education and Training Policy*. Retrieved August 13, 2009, from <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9107031E.pdf>
- University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP (2009). *UMAP Credit Transfer Scheme User' s Guide*. Retrieved May 12, 2010, from [http://www.umap.org/2009/upload/cms/uploadfiles/Handbook UMAP Student Connection Online & UMAP Credit Transfer Scheme.pdf](http://www.umap.org/2009/upload/cms/uploadfiles/Handbook%20UMAP%20Student%20Connection%20Online%20&%20UMAP%20Credit%20Transfer%20Scheme.pdf)

借鏡中國、日本、香港思索我國學力監測機制

借鏡中國、日本、香港思索我國學力監測機制

林宜臻

國家教育研究院助理研究員

摘 要

本研究旨在探討同為亞洲國家的中國、日本、香港的學科能力的監控機制的功能與特色，以為厚實我國學力監控機制之參考。研究發現這些國家/地區的學力監控機制有如下之特色：（1）監測用於促進全國教育的均衡發展；（2）監測用於教育品質的改善與保障；（3）命題重視高層次思維及生活化；（4）短期內公布施測調查結果。提出建議如下：（1）設置兼具監控與促進學習的評估系統；（2）調查結果透明化；（3）縮短測試與調查結果公布的時程；（4）研發高層次思維及生活化命題機制；（5）擴大TASA組織功能與施測對象。

關鍵詞：教育監控機制、學科能力、臺灣學生學習成就評量資料庫

Learn from China, Japan and Hong Kong to Enhance the Monitoring Mechanisms of General Scholastic Ability in Taiwan

Yi-Jen Lin

Assistant Research Fellow

National Academy for Educational Research

Abstract

This study aimed to investigate the monitoring mechanisms of general scholastic ability in China, Japan and Hong Kong to improve Taiwan Assessment of Student Achievement (TASA). The features of monitoring mechanism in these countries / regions as follows: (1) Monitoring mechanisms is used to promote the balanced development of national education; (2) Monitoring mechanisms is used for improving education quality; (3) Assessments framework emphasis on high-level thinking and daily life; (4) Announce the results of the survey in short time. The recommendations of this study list below: (1) To set up the monitor system for learning; (2) To open the survey results; (3) To shorten the duration between test and bulletin; (4) To build capacity-oriented assessment framework; (5) To expand the organizational functions of TASA.

Keyword : Monitoring Mechanisms of Education, General Scholastic Ability, Taiwan Assessment of Student Achievement

壹、緒論

一、研究背景

教育被視為人的一項基本權利，展開監測以為瞭解與提升全民教育發展水準和品質，已蔚為趨勢。聯合國教育、科學及文化組織【聯合國教科文組織】（United Nations Education, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）為推進全民教育的發展目標實現，也積極展開全球教育的監測評估（聯合國教育、科學及文化組織，2000）。教育評估系統的數據分析，得以準確且客觀地掌握學生的學力與學習狀況，為教育政策、課程設計，以及學校政策等之決策，提供科學化依據，以為檢核教育的施策成果，進而制定切實可行的改進措施，幫助教學指導與學習環境之改善等，將俾益於政府職能的提升。評核與學習息息相關，是教學中不可或缺的環節。基礎教育改革與發展，亦有賴於基礎教育的監測，方得以科學決策，轉變政府職能，宏觀管理（沈祖芸，2009）。檢視當前國家教育體制與政策實施成效，評定或描述學生的學力表現是否達到預期的水準，確有其必要。然臺灣學生學習成就評量資料庫（Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA）是否已達監測之功能？測試內容除了瞭解學生是否學會基礎知識與技能外，是否須進一步了解學生能否擷取有用知識、反省思考、解決問題，進而能面對二十一世紀知識爆炸的社會挑戰。

日本曾於1961年進行中二與中三生的學力普查，因學校及地區競爭的過熱，1965年學力調查改以抽樣替代普查，1966年因競爭過熱全面停辦。1981-1984年抽取1%小五與小六生，展開國語、社會、數學、理科的「教育課程實施狀況調查」，2001學年度則橫跨小五至中三，小學抽8%中學抽6%學生外，中學階段再增加英語，並提高受測學生數，以及增加問卷調查。日本學生在檢視課程實施狀況的「國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）表現優異¹，然在檢視學生的學習究竟掌握了多少明日

¹ 如TIMSS1995、2003小四數學第3名、TIMSS2007第4名；TIMSS 1995的國二數學第3名，TIMSS-R、2003與2007獲得第5名。

世界能力（Learning for Tomorrow's World）的「國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）」數學排名，卻由2000年的第1名，2003年的第6名，2006年降至第10名，排名與學習意願逐次下滑，2009年止跌至第9名。導致日本學生學力下降的重要原因，被歸因於自1980年代實施的「寬鬆教育（ゆとり教育）」²（林宜臻，2010）。基於學力下降，為客觀掌握學童學習狀況，「2005經濟財政營運和改革構造基本方針」的內閣會議（首相官邸，2005）以及中央教育審議會「創造新時代的義務教育」的答詢建議（文部科學省，2005），決定實施全國性的學力調查。同年11月，文部科學省³召開全國性學力調查實施方法等的專家檢討會議討論具體實施的方法（文部科學省，2006）。睽違43年後，2007年日本再度以中三及小六全體學生為對象，展開國語與數學的學力調查。日本在PISA2009的閱讀素養由2006年的第15名躍升至第8名，而該批高一生正是接受2007年開始實施全國學力調查的中三生，該一結果被視為強調活用的試題內容奏其功效。

中國於1995年頒布的中華人民共和國教育法，規定實施教育督導制度和學校及其他教育機構教育的評估制度。2003年基礎教育課程教材發展中心成立了「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」專案組（項目組，2009）；2006年5月中國教育部委託上海市教育科學研究院成立「教育部基礎教育監測中心」（上海市教育科學研究院，2010）；2007年中國教育部委託北京師範大學成立「國家基礎教育質量監測中心」（教育部基礎教育質量監測中心，2012），中國基礎教育已由著眼於義務教育的普及進展至重視教育品質提升的階段。

香港自1976年實施香港學科測驗（Hong Kong Attainment Tests, HKAT），用以測試香港小三、小五、中一，以及中三學生，以瞭解學生的整體素質。為了促使評核機制可以輔助學與教，並發揮更大的

² 為改革填鴨教育而設，1998年版的學習指導要領將原有教學內容削減了三分之一。

³ 文部科學省相當於我國的教育部。

功能，香港教育統籌委員會（教統會）於2000年公布的教育改革報告書《終身學習全人發展－香港教育制度改革建議》，建議設立包括「學生評估」和「全港性系統評估（Territory-wide System Assessment, TSA）」的「基本能力評估（Basic Competency Assessment, BCA）」（教育統籌委員會，2000），由香港教育局委託香港考試及評核局⁴（Hong Kong Examinations and Assessment Authority, HKEAA）⁵主其事。「全港性系統評估」自2004年起每年六月舉行，2004年小三率先實施，其後在2005年及2006年分別推展至小六及中三。測驗的目的在於了解全港學生在中、英、數三科的水平，進而改善學生中、英、數三科的能力。

我國在國際閱讀素養調查（Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS）2006年排名22，而PISA2006的閱讀素養排名16，2009年下滑至第23名；香港在PIRLS2001排名第17，而於2006年躍升至第2名，而在PISA閱讀素養排名由2003年第10名，2006年則躍升至第3名，2009年第4名；日本PISA2009的閱讀素養由2006年的第15名躍升至第8名。

同為亞洲國家/地區的中國、日本、香港已積極推展學科能力監控機制，以掌握學校教育的現狀與課題，建立保證義務教育質量之架構。為厚實我國學力監控機制，保障基礎教育品質，本研究藉由探討日本、中國、香港的學科能力監控機制，思索學力監控機制應具之功能性，以為我國臺灣學生學習成就評量資料庫之借鏡。

二、研究目的

本研究之主要目的如下：

- （一）探討學力監控機制應具之功能性。
- （二）提供教育主管單位建立學力監控機制之參考。

⁴簡稱「考評局」。

⁵係財政獨立並自負盈虧的獨立法定機構。

三、研究問題

- (一) 日本、中國、香港的學科能力監控機制，其功能與特色為何?
- (二) 日本、中國、香港的學科能力監控機制，有何可借鏡之處?

貳、文獻探討

本節由我國TASA發展的沿革、現況等為出發點，探討同為亞洲國家的中國、日本、香港等國家/地區的學力監控機制功能與特色，思索我國學力監控機制應具之功能性。

一、我國學力監控機制

我國《教育基本法》第九條中央政府之教育權限，其第三款：「執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。」及第六款：「教育統計、評鑑與政策研究。」，明定透過評量學生在各學習領域（科目）的表現，以評鑑學生的學習狀況，以及協調或協助各地方教育之發展為中央政府之教育權限之一。基於我國長期缺乏量化指標和標準化測量工具以檢視學生學習成就的表現及其差異，教育部於2004年4月召開之國民中小學九年一貫課程推動工作小組第43次會議決議：「有關學生學習成就調查是研訂課程與教學政策之重要參據，有必要進行常態性之資料建立」（「教育基本法」，2006）。因此，建置臺灣學生學習成就評量資料庫（Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA）。TASA主要分析分析小四、小六、國二、高中職二學生的國語文、英語文、數學、社會與自然等學科成就表現及其關聯因素，以為（1）建立學生學習成就長期資料庫，檢視課程與教學實施成效；（2）瞭解國內學生學習成就表現之現況，作為課程與教學政策改進之參考；（3）進行國內學生學習成就表現長期之趨勢比較；（4）提供資料庫的量化資料，以為國內外相關研究人員，深入探討學生學習成就方面的相關政策議題之用（臺灣學生學習成就評量資料庫，2012）。

(一) TASA組織架構

TASA組織架構如下圖1所示：

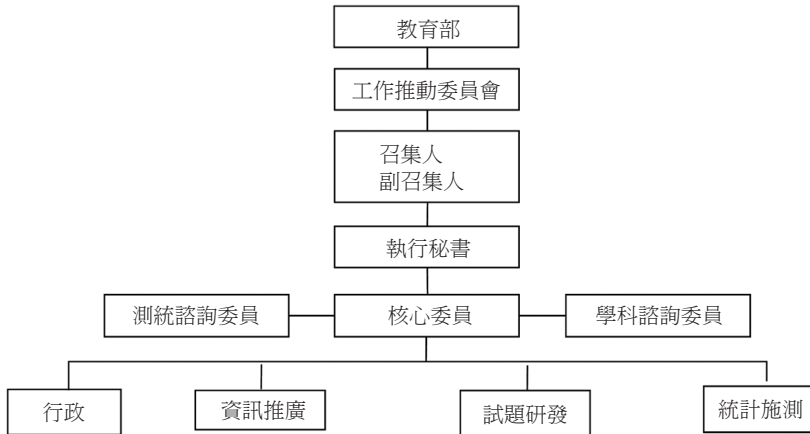


圖1 TASA組織架構

(二) TASA評量架構

評量架構的雙向細目表為試題研發之依據，縱軸為九年一貫課程綱要能力指標，橫軸為認知歷程。

(三) TASA各考科測驗內容與方式

TASA各考科測驗內容如下表1：

表1 TASA各考科測驗方式

科別	年級	測驗內容		題型與評量重點
國語文	小四 小六 國二 高中職二	文義表達	字形（字音）、詞語、句子、段落及標點符號等的辨別。	※選擇題 ※以完整且生活化的語境，測試能否理解與應用常用字、詞的理解與應用。
		閱讀理解	篇章的主旨、論點、細節與重點的理解等。	※選擇題(單題或題組) ※藉由閱讀一段文字或一篇文章，測試能否理解內容、掌握文意
			寫作測驗 短文及長文寫作（高中職二）	※特殊考科

科別	年級	測驗內容	題型與評量重點
英語文	小六	聽力 1.聽辨單字、語音、句子 2.問答 3.簡短日常生活對話	※三選一單選題 ※測試能否聽辨單字、聽辨語音，聽辨句子及日常生活對內容。
		閱讀 1.辨識單字： 看字辨圖、辨識單字、挑選語意類別不同單字 2.辨識句子、圖表 3.短文閱讀	※三選一單選題 ※測試能否辨識基本單字、看懂簡易的句子，及了解圖表、短文的內容。
		口說 1.正確說出字詞、正確說出句子：複誦、朗讀句子 2.正確回答：短文與看圖答題、問答	※特殊考科 ※測試能否依指示正確說出字詞或句子，並能依據圖示或問題，說出正確答句或做出適當回應。
		寫作 1.抄寫句子 2.拼寫字彙 3.依據圖示書寫句子 4.依據圖畫內容完成答句	※特殊考科 ※直接作答於題本 ※測試能否依照題目正確地抄寫句子、依照圖示拼寫正確的字彙，並能依據個別圖示或圖畫，書寫句子並完成答句。
	國二	聽力 1.看圖辨義 2.問答 3.簡短對話	※選擇題 ※測試能否：辨識不同句子語調所表達的情緒和態度；聽懂日常生活對話和簡易故事；辨識對話或訊息的情境及主旨；將基本單字，應用於日常生活溝通；能聽懂日常生活對話、簡易故事或廣播，並能以簡單的字詞、句子記下要點。
		閱讀 1.詞彙題 2.克漏字 3.閱讀測驗	※測試能否：看懂常用的英文標示和圖表；了解對話、短文、書信、故事及短劇等的重要內容與情節；辨識故事的要素，如背景、人物、事件和結局；從上下文或圖示，猜字意或推論文意。
		書寫 1.字詞填空： 填寫簡單的表格與資料、克漏字等 2.句子改寫與合併： 依提示合併、改寫及造句 3.短句翻譯	※特殊考科
		口語 1.正確說出字詞及以正確語調說出句子： 複誦、朗讀句子與短文 2.正確回答及適當回應： 看圖回答問題、回答問題	※特殊考科

科別	年級	測驗內容	題型與評量重點
英語文	高中 職二	聽力	1.看圖辨義 2.問答 3.簡短對話 ※四選一單選題型 ※測試能否：聽懂教室用語或日常生活對話的內容；大致聽懂教師用英語講授的課文內容概要，以及教師根據課文內容提出的問題；聽懂臺灣英文新聞報導的內容。
		閱讀	1.詞彙題 2.綜合測驗 3.閱讀測驗 ※選擇題 ※測試能否：利用字詞結構、上下文意、句型結構及篇章組織推測字義或句子內容；看懂短文並了解其大意；能看懂常用的英文標示或圖表；熟悉較高層次的閱讀技巧，並有效應用於實際閱讀中；了解短文、書信、故事、漫畫、短劇及簡易新聞報導等內容或情境。
		書寫	1.造句、合併與改寫句子 2.短句翻譯 3.段落寫作 ※特殊考科
		口語	1.複誦、朗讀句子與短文 2.看圖答題 3.答題 ※特殊考科
數學	小四 小六 國二	數與量、幾何、統計與機率、代數	※選擇題 根據迷思概念設計誘答選項，測試數學概念是否清晰。
	高中 職二	數與坐標系、數列與級數、多項式、指數與對數、三角函數、平面向量、空間中的直線與平面、圓的方程式、圓錐曲線、排列、組合、機率與統計	※應用題（2題）_小四、小六或看圖填空的試題；或畫基本統計圖形，或列計算過程。
自然	小四 小六 國二 高中 職二	物理、化學、生物、地科	※選擇題(單題或題組) 題組型題幹主要為生活情境或背景資料，子題間結構關聯，可測較高層次認知能力。朝生活化、題組型式的方向命題。 ※開放題（以配合題為主） _小四、小六 根據條件與反應項目敘述關係，選反應項目。

科別	年級	測驗內容	題型與評量重點
社會	小六、國二	人與空間；人與時間；演化與不變；義與價值；自我、人際與群己；權力、規則與人權；生產、分配與消費；科學、技術和社會；全球關聯	※選擇題 文字敘述類： 著重學生知識的基本理解與邏輯能力。包含對知識熟練提取與再認、史料判讀和情境式閱讀分析等。
	高中職二	歷史、地理、公民與社會、教育、道德與法律、政府與民主政治、經濟與永續發展	圖表應用類： 測試能否：識讀與判別圖表資料：應用基本概念的；解讀圖表中呈現的社會現象；歸納理解圖表關係；詮釋與推理分析訊息表徵。

資料來源：臺灣學生學習成就評量資料庫（2012）。評量簡介。取自 <http://tasa.naer.edu.tw/15news-1.asp>

小四生自國語文、數學科、自然科三科抽測二科，而小六、國二、高中職二生則自國語文、英語文、數學科、自然科及社會科五科抽測二科。其中國語文另抽測320名加考寫作，而英語文抽測320名學生考各一節的書寫與口語。這些抽測生不須受測其他考科。

二、中國學力監控機制

中國基礎教育已由著眼於義務教育的普及，進展至重視教育品質提升的階段。中國1995年頒布中華人民共和國教育法，規定國家實行教育督導制度和學校及其他教育機構教育評估制度。2003年基礎教育課程教材發展中心成立了「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」專案組；2006年教育部委託上海市教育科學研究院成立「教育部基礎教育監測中心」；2007年委託北京師範大學成立「國家基礎教育質量監測中心」，這些機制共同構成基礎教育品質保障系統。

（一）基礎教育監測中心

中國「基礎教育監測中心」的主要任務側重於發展成為一個「對全國基礎教育發展狀況進行全面監測、及時分析、追蹤調研、政策諮詢的機構」。從基礎教育辦學條件、經費保障、教師團隊建設等三個方面，宏觀監測全中國及各地區基礎教育發展狀況。開發並運用全國及各地區教育統計及資訊資源，為基礎教育科學決策提供支援（上海市教育科學研究院，2010）。

（二）國家基礎教育質量監測中心

中國「國家基礎教育質量監測中心」其監測目的是全面監控基礎教育階段的中小學生的學習狀況、身體健康狀況和社會能力狀況，向當局報告基礎教育品質的現狀，為教育決策提供訊息、依據和建議（辛濤，2010；辛濤、李峰、李凌艷，2007）。以科學方式診斷基礎教育品質存在的問題和原因，提供給教育決策者，根據監測所提供的資訊，對未來的教育進行調整（周濟，2008）。監測範圍涵蓋學生的（1）思想品德和公民素質；（2）身體和心理健康水準；（3）學業水準和學習素養；（4）學生的藝術素養；（5）實踐能力和創新意識；（6）影響學生發展的教育環境與社會環境等六大方面。2009年已實施全國中小學生心理健康狀況調查，展開中小學生心理健康監測工作，並提交監測結果給教育部及國家相關部門（教育部基礎教育質量監測中心，2010）。該中心組織架構如下圖2，主要側重於：（1）擬定監測標準（2）研發監測工具；（3）實施監測工作；（4）為各地監測工作提供技術支援和業務指導等推展教育品質的監測工作（教育部基礎教育質量監測中心，2012）。

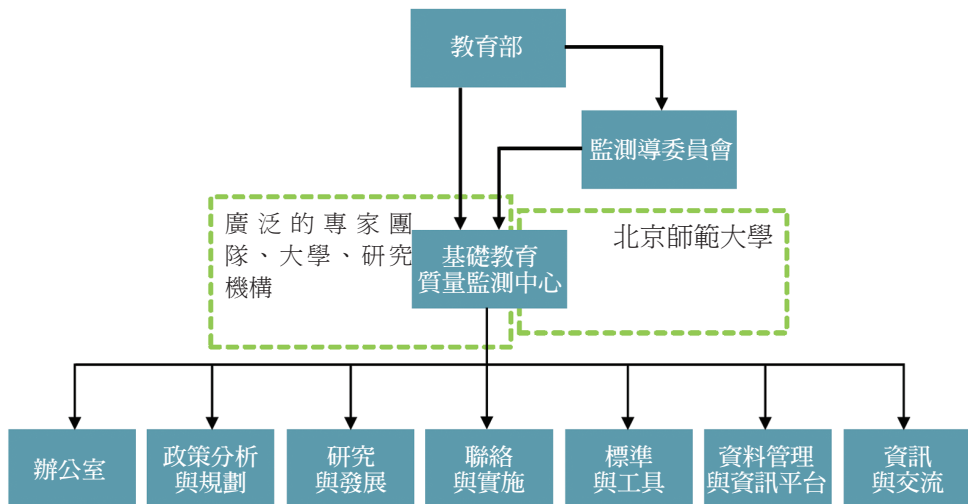


圖2 中國教育部基礎教育質量監測中心的機構設置

資料來源：教育部基礎教育質量監測中心（2012）**監測中心的機構設置**。

取自<http://www.eachinorg.cn/eac/zzjg.htm>

（三）建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統

「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」專案組基於（1）基礎教育資料平台建立益於各地區基礎教育的橫向比較，進而歸因分析，指導教學，從而促進義務教育的均衡發展；（2）專業團隊深入研究，俾於評量目標、指標體系、命題與問卷架構、工具研製、資料獲取、資料庫建置、資料分析、結果呈現、資料解讀，以及評鑑過程品質監控等；（3）科學資料佐證，俾益於歸因分析，得以針對性指導（付宜紅，2008）。針對中小學生學業品質進行檢測、分析、指導。經由資料的收集、分析和回饋，幫助各級教育行政、教研部門，針對性地改進教學中的問題，提高學業品質（劉堅，2008；項目組，2009）。真實反映學生學業品質狀況，以為教學診斷及其品質的提升；提供數據，以為教育決策科學化水準的提高（董洪亮，2008）。團隊涵蓋教育管理、課程、學科教學、資料分析、統計測量、軟體技術等領域的專家，主要調查三年級學生的語文、數學，以及八年級學生的語文、數學、英語、科學。

如下表2所示，該專案組的評量架構分為內容與能力向度，依據課程標準考核學生對學科核心知識與技能的理解與掌握，重視科學方法的掌握、解決問題的能力、收集與分析資訊的能力，以及反思批判的能力。因此，結合索羅分類法（Biggs, 2011），區分前結構（pre-structural）、單結構（uni-structural）、多結構（multi-structural）、關係（relational）和延伸抽象（extended abstract）等五個層級，藉此瞭解學生解決問題時表現出的認知發展水準（項目組，2009）。

表2 考科評量架構

學科 (年級)	內容&能力		內容	能力
語文 (3、8年級)	累積與運用			讀準字音 認清字形 理解詞義 累積和運用常見古詩文
	閱讀	獲取資訊		整體感知 提取資訊 形成解釋 合理使用資訊並評鑑
		獲得文學體驗		
		完成任務		
	寫作		能根據表達的需要，選取恰當的作文材料 能有條理地安排文章的結構 能具體明確表達自己的意思	
數學 (3、8年級)	數與代數 空間與圖形 統計與概率		知識與技能 理解概念 運用規則 解決問題	
科學 (8年級)	生命科學 物質科學 地球、宇宙和空間 科學 科學探究		回憶 理解與簡單應用 問題解決	
英語 (8年級)	詞彙 語音 語法 閱讀與寫作		聽、說、讀、寫 語言綜合應用	

資料來源：項目組（2009）。「建立中小學生學業質量分析、反饋與指導系統」項目介紹。《基礎教育課程》，67，50。

該專案12月底完成測試，隔年3月前後，完成資料處理和報告撰寫。4月，對省一級回饋測試結果。5月，支援教研人員學習命題及評量的相關技術內容的專門研修活動，深入地解讀省、市、縣區三級的分析報告。6月底，省教研室組成專家組，進行巡迴式的回饋活動，並要求各地級市提交利用測試結果改進教學工作的規劃，規劃當中包括測試結果、原因分析、改革重點以及改革的計畫和保障等內容。

（四）學力監控機制特色

中國基礎教育已由著眼於義務教育的普及，進展至重視教育品質提升的階段。中國1995年頒布中華人民共和國教育法，規定國家實行教育督導制度和學校及其他教育機構教育評估制度。2003年基礎教育課程教材發展中心成立了「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」專案組；2006年教育部委託上海市教育科學研究院成立「教育部基礎教育監測中心」；2007年委託北京師範大學成立「國家基礎教育質量監測中心」，這些機制共同構成基礎教育品質保障系統。

監測用於促進義務教育的均衡發展是其特色之一。「基礎教育監測中心」從基礎教育辦學條件、經費保障、教師團隊建設等三個方面，宏觀監測全中國及各地區基礎教育發展狀況，並提供支援。

綜合監測是其特色之二。監測常用於監測學業水準與學習素養，「國家基礎教育品質監測中心」監測範圍涵蓋學生的（1）思想品德和公民素質；（2）身體和心理健康水準；（3）學業水準和學習素養；（4）學生的藝術素養；（5）實踐能力和創新意識；（6）影響學生發展的教育環境與社會環境等六大方面。針對基礎教育階段學生的德、智、體、美，以及影響學生全面發展的環境因素等進行綜合監測。

朝向高層次思維的評估是其特色之三。「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」主要調查三年級學生的語文、數學，以及八年級學生的語文、數學、英語、科學。該系統以基礎知識與基本技能的雙基與核心素養能力，架構學科的測試框架，用真實的情境與客觀

性試題，考察學生高層次認知能力，命題內容除一般常見的學科核心知識、技能的理解和掌握外，尤其重視科學方法的掌握、解決問題的能力、收集與分析資訊的能力，以及反思批判的能力。結合索羅分類法設計題目選項，區分前結構、單結構、多結構、關係式和延展抽象等五個層級，以瞭解學生解決問題時，表現出的認知發展水準，精細區分學生能力。

培訓當地教研員解讀報告，讓其自行解說因果關係並執行教學改善，是其特色之四。需求省份自籌經費向該專案組提出參加測試申請，該專案組負責命題、抽樣、測試、分析資料、撰寫報告，告知當地教育的優勢和不足外，尚培訓當地教研員學習命題及其相關技術，得以深入地解讀省、市、縣區三級的分析報告。省教研室再組成專家組，進行巡迴式的回饋活動，實施拉網式調查研究，以瞭解師資狀況、設備條件情況和課堂教學情況，要求各地針對測試結果、原因分析、改革重點，提出改革的計畫與保障等。

三、日本學力監控機制

（一）實施背景

日本自2007年開始實施全國性學力與學習狀況調查，連續三年普查小六與中三生的國語與數學，當時以普查方式實施，其目的在於：（1）義務教育機會均等與水準提升：掌握分析各地區學生學力與學習狀況，檢討教育及教育施策成果與課題，以謀求改善；（2）各教育委員會、學校等與全國表現比較，藉此掌握各自的教育及教育施策的成果與課題，以謀求改善，並確立後續的檢證與改善的機制；（3）各校得以掌握學生的學力與學習狀況，進而改善教學與學習等。2010年，學力調查以抽測三成替代全員普查，造成只能掌握整體，以及國、公、私立學校別與都道府縣（公立）別的學力等狀況，而無法統計市町村及學校別的成績。因此，文部科學省免費配送評量題等到有受測意願的非抽測對象學校（文部科學省，2010）。基於（1）抽樣方式無法得知未參與學校及學童的問題所在；（2）抽測學校與志願參加學校

的比率高達七成以上；（3）七成之多的都道府縣教育委員會也希望全員參加；（4）七成以上的家長也希望公布學校別的成績。因此，全員參加之呼聲再起（全国学力調査、都道府県の7割「全員参加型に戻して」，2010）。學力調査檢討會議雖決定2011年繼續沿用抽測學校與志願校的受測方式，考量周全的資料裨益於教學的改進，將採用數年一次的「全員參加」。為達成「新成長戰略」內閣決議，2020年前須實現「各項國際評比能達世界一流的水準」的目標：（1）不但能有表現最好國家的平均水準，並能減少低學力層孩童的比率，並能提升高學力層的比率；（2）「閱讀理解力」等也能達到表現最好國家的水準；（3）各學習領域的興趣與關心也能提升至國際平均值以上的水準（首相官邸，2010）。將擴大考科範圍，以為廣泛檢核教育的施策成果與課題，完備針對課題提出教學改善的循環機制。小六將增加社會與理科，中三增加社會、理科、英語。基於題目編製須花一年以上時間，於2012年才開始追加考科，而理科先行辦理（初等中等教育局參事官付学力調査室，2011a，2012）。由於東日本大地震⁶，2012年再度實施全國學力調査，而國公私立的國中小整體參與率，較2010年增加7.7%達81.2%（木村健二，2012）。

（二）試題內容

該調查於新學期的4月進行，測驗範圍以調查年級（指小六及中二）之前的指導事項為主。試題內容除「知識」之外，將「活用」列入試題是一大特色。小學「知識」相關的A卷無論是數學或語文都只測試20分鐘，安排在同一節測試，而「活用」相關的測試則是40分鐘，而國中無論是數學或語文的「知識」與「活用」則各測試45分鐘。強調「知識」相關的A卷，以影響後續學年的學習內容，以及活用於生活中不可缺少的知識與技能為主；強調「活用」相關的B卷，則考查學生能否將知識與技能等活用於實際生活中的能力，以及解決課題的構思、評鑑、改進等能力（文部科学省，2010）。因此，出題型式

⁶指2011年3月11日發生於日本東北地方太平洋近海地震，及其引發的海嘯與餘震。

不再只是選擇題，還包括簡答題與敘述題（国立教育政策研究所，2010f）。此外，2010年內含「比較題」：以為瞭解2007年施測於當年小6生的試題，測試於2010年已成中3的學生，該批學生3年間理解程度的變化情形（国立教育政策研究所，2010a）。

以2011年的小學語文測試內容為例，「知識」為主的小學語文A卷，其九題試題除了測試漢字的讀寫外，尚包括選出與主詞相對應的述詞、根據對方的說詞選出自我的想法、根據脈絡選出文章段落的接續詞、寫出相同表現的不同說法、選出與寫出有效閱讀新聞報導的要點、欣賞並擷取寫出詩歌的情景、選出國語辭典中字詞的排列順序及寫出某一單字在辭典中的呈現方式、選出敬語與一般用語於文中的適用方式等活用於生活中不可缺少的知識與技能的試題。而以「活用」為主的小學語文B卷共三題，包括從討論班旗樣式的班會過程實錄中，寫出班會討論的要點及提議的相異與相同點；針對「打招呼活動」的不同提案，寫出某提案係基於何種理由被認同；自不同資料擷取描述傳記人物的呈現方式等試題，測試能否將知識與技能等活用於實際生活中的能力。即便是小學的語文出題型式，都不再只是選擇題，還包括簡答題與敘述題，試題生活化且題型多樣化。

以小學數學屬「知識」類型A卷的第1題為例⁷共7小題計算題採取直接計算的方式，這些計算題的數值不大，但能借此掌握受測者是否已具備包括整數、小數及分數的四則計算技能。日本學生在PISA2000、PISA2003及PISA2006數學應用能力的名次逐次下滑(第1名→第6名→第10名)，PISA2009才回升至第9名，如何增進數學應用能力是日本數學教育課題之一。日本根據其國內的教育課程實施狀況及國際性學力調查的結果分析，發現計算等技能沒有下降的傾向，而且基礎與基本知識與技能紮根情形良好，但存有對計算意義理解不夠。因此，數學「知識」的評量題，重視的是數學概念的具備與否，所以即便是程序性知識的計算問題，而且施測對象是剛升六年級的學童，其

⁷原題806-9、 13.9×7 、 $12 \div 0.6 \times 5$ 、 $5 \times (2+3)$ 、 $1\frac{2}{7} - \frac{4}{7}$ 、 $\frac{1}{4} + \frac{2}{5}$

計算的數值不大，而將評量重點擺在測試學童是否已具備整數、小數及分數四則計算等計算意義的理解，而且採取直接計算的方式，得以消弭選擇題的猜測度，確實掌握學童的計算能力。

（三）調查報告與實施

施測的同年，公佈調查報告是另一特色，例如：2009年4月21日施測，同年8月27日就公佈調查結果；2010年4月20日的施測結果，更是提前於同年7月30日公佈，調查結果報告書揭示於網頁供人查閱（国立教育政策研究所，2010b，2010c）。為了讓評量用於教學，公開試題內容、試題主旨及答題類型等（国立教育政策研究所，2010e）。評量結果除指出學童答對率外，並分別針對內容，指出學習上之問題點，並提供教學改進案例（国立教育政策研究所，2010g）。

除此之外，公佈全國及都道府縣的施測結果（国立教育政策研究所，2010d），讓各都道府縣利用數據用於精進教學。地方與學校等得以聯手執行「活用全國學力與學習狀況調查結果之調查研究」，針對各地區各自地區內學校共有且待解決課題，以及困於地區狀況，學校層級無法解決的困難課題等，攜手進行學校教育活動等之改善，活用調查結果。文部科學省⁸也安排平台，讓各都道府縣以及指定都市的教育局（處）等，經由報告會交換實踐結果之相關情報，普及成果並且精進實踐（初等中等教育局參事官付学力調査室，2011b）。文部科學省委託大學，實地訪查各科名列1、2的秋田縣與福井縣，瞭解其獲得佳績之由，提供給其他縣市參考（「秋田なぜ優秀？ 全国学力調査トップレベル 秋田」，2010）。全國學力與學習狀況調查後，召開專家會議，檢討日後考試科目、實施頻率等（初等中等教育局学力調査室，2010）。

⁸相當於我國教育部。

（四）學力監控機制特色

日本學力監控機制具有以下之特色：（1）試題生活化且題型多樣化：試題內容除「知識」之外，將「活用」列入試題是一大特色。有關「知識」問題的A卷，僅考查學生一些不學會將影響後續學年的學習內容，以及活用於生活中不可缺少的知識與技能為主；B卷的「活用」主要考查學生能否將知識與技能等活用於實際生活中的能力，以及解決課題的構思、評鑑、改進等能力，因此出題型式，不再只是選擇題，還包括簡答題與敘述題；（2）2010年內含「比較題」：以為瞭解2007年施測於當年小6生的試題，測試於2010年已是中3的學生，該批學生3年之間理解程度的變化情形；（3）施測的當年公佈調查報告：2010年4月20日施測，同年7月30日就揭槩測試結果於網頁；（4）公開試題內容、試題主旨及答題類型等；（5）公佈全國以及各都道府縣的施測結果；（6）統計數據用於精進教學：①實地訪查各科名列1、2的秋田縣與福井縣，瞭解其獲得佳績之由，提供給其他縣市參考；②指出學習問題點，並提供教學改進案例；③都道府縣彼此交流活用調查結果的心得與案例。

四、香港學力監控機制

香港教育統籌委員會（教統會）在《終身學習全人發展－香港教育制度改革建議》報告書中，建議設立包括「學生評估（Student Assessment）」和「全港性系統評估（System Assessment）」兩部份的「基本能力評估」。「基本能力評估」的目的在於「（1）協助教師及家長了解學生的學習問題和需要，從而及早提供適切的幫助；同時，透過適切的教學措施，讓學生有最大空間發揮潛能，以保證基本水平，又能發揮所長；（2）為政府及學校管理當局提供全港學校學習範疇水平的資料，以便政府為有需要的學校提供支援與監控教育政策執行的成效（教育統籌委員會，2000，頁9）」。建議評估用於反映全港學生水平，學生以抽樣形式參加，而非評估個別學校或學生的表現，避免夾帶風險。

強調評估的最終目的在於提供學與教有用的資訊，評估僅是整體教學的方法或過程之一（教育統籌委員會，2000）。

（一）學生評估

香港的網上「學生評估」主要為診斷和改善學生學習而設，測試範圍涵蓋小一至中三的中文、英文及數學等三個學習領域課程的主要項目，幫助找出學生的強項和需要改善的地方（香港考試及評核局，2012c）。測試內容以切合學生日常生活的經驗，並提供有意義的情境，讓學生能綜合運用學科能力。「學生評估」設有網上的中央評估庫及網上評估活動，由電腦系統評核學生的表現，並提供評估報告，供教師參考。測試素材由中央提供，學校自行執行評估與管理，教師可按教學進度選取相對應的項目，安排學生參加評估。中文與英文的寫作及說話測驗，教師可在中央評估庫中，選取合適的項目，評估學生的學習表現，並可參考網上提供的評估準則批改。除了之外，評估採取電腦輔助及電腦化適性測驗模式（computerized adaptivetesting mode, CAT），系統會自動選題組合測驗的內容，進行測驗、評分、記錄，並分析結果及列出學生答題表現等。報告除了顯示學生在評估中的整體表現外，具互動功能，答對問題時，答案欄顯示藍色，答錯顯示白色；能按學生表現排列，讓教師容易找出需要補強的學生；能按題目難度排列，讓教師容易找出學生不易作答的題目；能就學生的錯誤答案提供「錯誤答案分析參考」/「學生常遇問題」（香港考試及評核局，2012b）。教師可即時讀取評估報告，全面及有效地了解學生的學習進度和需要，及早予以輔導與支援。

（二）全港性系統評估

「全港性系統評估」側重於學校層面和全港性的分析，由香港教育局委託財政獨立的香港考試及評核局（考評局）主其事。其設立之目的在於反映全港小三、小六及中三學生在中、英、數領域的表現。每科由專家、教育工作者及社會人士共同設定基本層級的標準。提供

標準參照式的評分結果，以顯示學生能否掌握不同學習領域的知識和技能，以及是否達到基本水平。測試結果用之於香港政府與學校管理層了解學生在中、英、數學學習領域的學業水平，促使學校結合評估數據與學校發展的需要，制定計畫改善學與教成效的計畫；政府藉此檢視相關政策，為學校提供適切的支援，進而改善學生中、英、數三科的能力（香港考試及評核局，2012a）。

1. 測試內容

「全港性系統評估」測試內容主要根據課程發展處的基本能力文件，如表3與表3所示，「全港性系統評估」無論是中國語文或是英國語文測試，皆涵蓋「說」、「讀」、「聽」、「寫」四個學習範疇，除了紙筆評估之外，尚包含中文與英文的說話評估。

表3 「全港性系統評估」評估

	中國語文			英國語文			數學		
	小三	小六	中三	小三	小六	中三	小三	小六	中三
紙筆評估	聆聽 閱讀 寫作 視訊	聆聽 閱讀 寫作 視訊	聆聽 閱讀 寫作 視訊	聆聽 閱讀 寫作	聆聽 閱讀 寫作	聆聽 閱讀 寫作	聆聽 閱讀 寫作	數 度量 圖形與空間 數據處理 代數	數與代數 度量 圖形與空間 數據處理
說話評估	看圖說故事 小組交談	看圖說故事 口頭報告 小組討論	個人短講 小組討論	朗讀 生活經驗 (短答) 看圖說話 (短答與音準)	朗讀 師生交談 口頭報告	個人短講 小組交談			

表4「全港性系統評估」評估方式

科別	類別	年級	時間	實施方式	備註
中文科	說話	小三		看圖說故事 學生須依據圖畫的內容，說一個完整的故事 (準備三分鐘，說話一分鐘) 小組交談以三人為一組(人數不足，二人或四人一組)。 (評審員閒談兩分鐘，再引生根據話題交談兩分鐘。)	※說話評估 ※視校人數隨機抽12或24名學生參加其中一項，學校參與說話評估人數少於二十四名，須參加兩項。 ※上下午各兩節，每校只參與中英說話評估其中一節。
		小六	每名學生 約4-8分鐘	看圖說故事 學生須根據圖畫的內容，說一個完整的故事 (準備三分鐘，說話一分鐘) 口頭報告 學生須依據題目的要求，作口頭報告 (準備三分鐘，報告一分鐘) 小組討論 以三人為一組(人數不足，二人或四人一組)。 學生須根據題目的要求，進行討論 (準備三分鐘，討論一分鐘)	※小三、小六各設12張分卷，每名被隨機選中的學生獲分派一張分卷
		中三	7-11分鐘	個人短講 學生須依題目要求完成短講 (準備五分鐘，說話兩分鐘) 小組討論 四人一組依據話題，與別人交談 (準備五分鐘；交談八分鐘)	※說話評估 ※視校人數隨機抽12或24名學生參加其中一項，校人數少時，參加兩項。 ※中三段16張分卷，每名被隨機選中的學生獲分派一張分卷

科別	類別	年級	時間	實施方式	備註
中文科	閱讀	小三	25分鐘	短文（記敘文、文言文）兩篇 實用文（書信、邀請卡等）一至兩篇 題型：選擇、填充、排序、簡答等	※紙筆評估 ※小三、小六各設四張分卷，每名學生獲隨機分派一張分卷
		小六	35分鐘	閱讀理解（記敘文、說明文）兩篇 實用文理解（如日記、週記、便條等）一至四篇（視題目內容性質） 題型：選擇、填充、排序、問答等	
		中三	30分鐘	白話文兩篇 文言文一篇 實用文一篇 題型：選擇題	※紙筆評估 ※中三設三張分卷，每名學生獲隨機分派一張分卷
	聆聽	小三	約20分鐘	話語（小三：二至三部份；小六：兩至三部份） 題型：以選擇題為主	※紙筆評估 ※只播放一次 ※每部分約5-6題 ※設二張分卷，每名學生獲隨機分派一張分卷
		小六	約25分鐘		
		中三	約20分鐘		
	視聽資訊	小三	約15分鐘	短片二至三部份（只播放一次） 題型：以選擇題為主	※紙筆評估 ※只播放一次 ※隨機抽30名學生 ※中三學生全數參加 ※小三、小六各設兩張分卷，每班學生獲隨機分派一張分卷；中三則設一張分卷
		小六	約20分鐘		
		中三	約15分鐘		
	寫作	小三	40分鐘	短文（記敘文、說明文）一題 實用文（小三：如邀請卡、書信等；小六：如日記、週記、便條等）一題	※紙筆評估 ※小三設兩張分卷，小 ※字數不限 ※六設四張分卷，每名學生獲隨機分派一張分卷
		小六	55分鐘		
		中三	75分鐘	短文（命題寫作） 實用文（啟事、通告、書面報告等）	※紙筆評估 ※字數不限 ※中三設三張分卷，每名學生獲隨機分派一張分卷 ※字數不限

科別	類別	年級	時間	實施方式	備註
英文科	說話	小三		朗讀+生活經驗交談+自發性語言 (共6分卷) (準備2分鐘, 評估3分鐘) 看圖說話+自發性語言(共6分卷) (準備3分鐘, 評估2分鐘)	
		小六		朗讀+師生互動(共6分卷) (準備2分鐘, 評估3分鐘) 發表(共6分卷) (準備3分鐘, 評估2分鐘)	
		中三		個人短講 (準備3分鐘, 評估2分鐘) 小組交談 (準備3分鐘, 評估3分鐘; 三人一組)	
	聆聽	小三	20分鐘	題量: 二至三題(每分卷) 題型: 選擇題及排序	※紙筆評估 ※每位學生只做一分卷
		小六	30分鐘	題量: 三題(每分卷) 題型: 選擇題、填充、排序、填表	※對話播放: 小三兩次、小六一至兩次 ※小三、小六各設四張分卷, 每名學生獲隨機分派一張分卷
		中三	約25分鐘	題量: 二至三題 題型: 選擇題、填充、排序、填表	※紙筆評估, 其中一題需參閱所附閱讀資料 ※中三設三張分卷, 每名學生獲隨機分派一張分卷
	閱讀與寫作	小三	25分鐘	閱讀: 每分卷包括三至四篇閱讀 題型: 選擇題及填充 寫作: 主題寫作或看圖作文一篇 字數: 約30字	※紙筆評估 ※小三、小六各設四張分卷; 中三設三張分卷, 每名學生獲隨機分派一張分卷
		小六	50分鐘	閱讀: 每分卷包括四篇閱讀 題型: 選擇題、填充、排序 寫作: 延伸寫作一篇 字數: 約80字	
		中三	40分鐘	閱讀: 讀書報告、短文、文章、圖片提示 題型: 選擇題、短答、圖文配對 寫作: 回電子郵件、心智圖(Mind map)等 字數: 約150字	

科別	類別	年級	時間	實施方式	備註
數學科	小三	40分鐘	數、度量、圖形與空間、數據處理、代數（小六） 題型：選擇、填充及列式	※紙筆評估 ※每校學生必考 ※設四張分卷，每名學生獲隨機分派一張分卷	
	小六	50分鐘			
	中三	65分鐘	數與代數、度量、圖形與空間、數據處理 題型：選擇、填充及列式		

2. 閱卷系統與調查報告

為提高閱卷質量與速度，「全港性系統評估」採用「網上評卷系統」，利用條碼技術識別學生，掃描存檔答案卷，經由內聯網，分發答案卷影像予閱卷員，採用「雙評審」閱卷，分數差大於預設值，系統立即分發該卷給助理試卷主席，進行第三次評閱，以確保評級的一致性，提高閱卷質量與速度。

香港公告「全港性系統評估」的題目（香港考試及評核局，2011a，2011b）及調查的結果（香港考試及評核局，2011c）是其特色。6月下旬測試⁹，同年提出「全港性系統評估」報告¹⁰，受測學校都會收到「學校報告」及「題目分析報告」。「學校報告」公佈學校與全港學生的達標人數與百分率，並臚列學校於各學習範疇的平均分數；「題目分析報告」羅列學生在各科各卷的答題表現，以及學生學習的強弱項。

（三）網上學與教支援

「基本能力評估」計畫尚包括「網上學與教支援」，由香港教育局設立，其設立的主要目的是為學生及教師提供支援，以幫助學生掌握所需的中、英、數基本能力。其支援包括：（1）提供學生學習相關課題時可能出現的學習困難，讓教師參考；（2）針對學習困難處，發

⁹以2011年為例，小三及小六的紙筆測驗於六月十九日及二十日舉行，中三於六月二十五日及二十六日舉行。

¹⁰以2011年為例，11月16日公布報告。

展互動式的練習/遊戲，作為學生網上自學的素材；（3）針對學習困難處，提出配套措施及學與教的活動/素材，並提供相關示例供教師選用或參考（香港特別行政區政府教育局，2011）。

（四）學力監控機制特色

香港的學科能力監控機制，具有如下之特色：（1）用於促進教育均衡發展及品質改善：香港政府由「全港性系統評估」結果，掌握各校生整體表現，對有需要的學校提供支援服務。「學生評估」系統具互動功能，除了呈現學生整體表現外，能按學生表現排列，讓教師容易找出需要補強的學生；能按題目難度排列，讓教師容易找出學生不易作答的題目；能就學生的錯誤答案提供「錯誤答案分析參考」與「學生常遇問題」，教師藉此了解學生需求，及早予以輔導與支援；設立「網上學與教支援」，為學生及教師提供支援，以幫助學生掌握所需的中、英、數基本能力。（2）評估高層次思維：不查核所有的基本能力，而將測試重點置於學生能否應用所學之相關知識和技能解答；（3）短期內公佈調查報告：6月下旬測試，同年11月中旬提出「全港性系統評估」報告，受測學校得以即時結合「學校報告」及「題目分析報告」數據與學校發展的需要，制定計劃改進課程與教學；（4）採用「網上評卷系統」：利用條碼識別學生，掃描存檔答案卷，提高閱卷質量與速度。

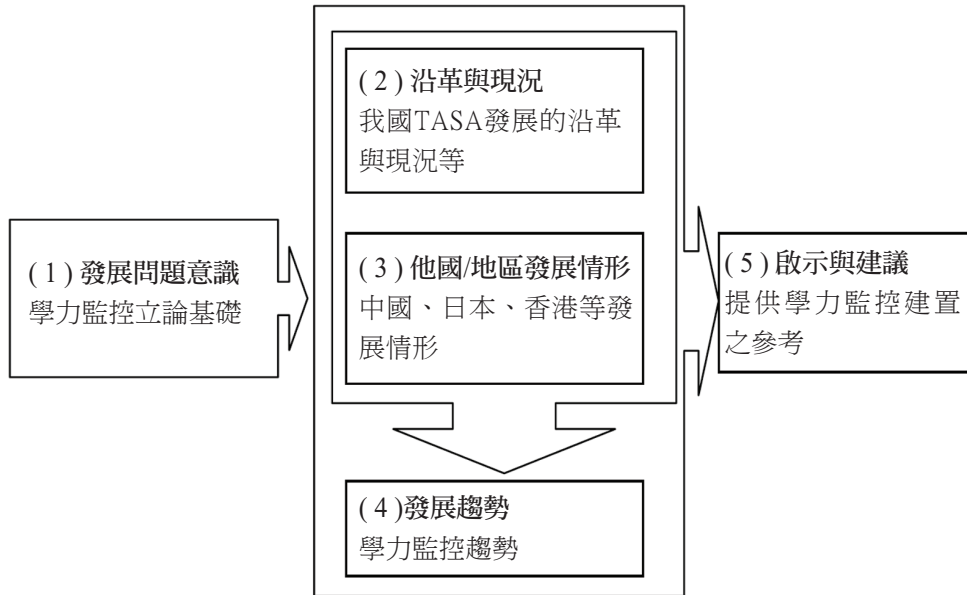
參、研究方法

一、研究範疇

本研究以中國的「教育部基礎教育監測中心」、「國家基礎教育質量監測中心」，以及「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」專案；日本的「全國學力與學習狀況調查」；香港的「學生評估」以及「全港性系統評估」等之國家/地區之學力監控機制為研析對象。

二、研究架構

本研究之架構如下：



上述架構內涵是基於下列考量：

- (一) 研究宜有問題意識來導引研究方向，將社會變遷及本土需求等向度切入。
- (二) 問題的理解及處理宜緊扣本土需求。
- (三) 其他國家或地區，如中國、日本、香港等地的案例經驗，可供本研究參考，以豐富研究視野。
- (四) 整合研究資料，詮釋分析學力監控之適切途徑。
- (五) 由國外經驗或理論轉化於我國情境，裨益於提出具體可行的建議。

三、研究方法

本研究除了採取文件及文獻分析外，並進行專家諮詢與座談以求周延，茲將研究方法簡要說明如下：

（一）文件及文獻分析

蒐集國內外有關「學力監控機制」等相關之文件和文獻，進行彙整分析，作為本研究之基礎。

（二）專家諮詢與座談

本研究除研析相關文獻外，為深入瞭解中、港、日「學力監控機制」，適時與國內外相關學者進行焦點團體座談及諮詢。2009年7月30日專訪中國「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」專案主持人劉堅教授與北京師範大學測評專家劉宏云教授；7月31日與同專案的語文、數學、英語、科學等學科資料分析相關人員進行座談；8月1日專訪具指導同專案及「教育部基礎教育品質監測中心」經驗的南京師範大學馬復教授；8月4日專訪具指導同專案經驗及針對香港「基本能力評估」的「學生評估」與「全港性系統評估」多所論述的侯傑泰教授；研究期間多次諮詢日本「教育調查研究所」小島宏研究部長。

肆、結果與討論

一、監測機制功能特色

中國的「基礎教育監測中心」從基礎教育辦學條件、經費保障、教師團隊建設等三個方面，宏觀監測全中國及各地區基礎教育發展狀況。「國家基礎教育質量監測中心」不但監控基礎教育階段的中小學生的學習，亦監控身體健康狀況和社會能力狀況。「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」主要調查三年級學生的語文、數學，以及八年級學生的語文、數學、英語、科學，橫向比較各地區基礎教育，進行歸因分析，幫助各級教育行政、教研部門，針對性地改進教學中的問題，提高學業品質。日本的全國性學力與學習狀況調查，主要調查小六與中三生的國語與數學，用於掌握與分析各地區學生的學力與學習狀況，檢討教育及教育施策成果與課題，以為謀求改善。香港的「學生評估」網上測試小一至中三的中文、英文及數學，教師可

依施教進度選取對應的項目，安排學生參加測試。「全港性系統評估」則分析全港小三、小六及中三學生的中、英、數表現，促使學校結合評估數據與學校發展的需要，制定計畫改善課程與教學；政府藉此對有需要的學校給予支援，進而增進學生中、英、數三科的能力。基於評核用於改進教學的理念，中國、日本及香港尚根據測試結果，進行分析診斷，並提出改進建議，香港「學生評估」報告具互動功能，能按學生表現排列，讓教師容易找出需要補強的學生；能按題目難度排列，讓教師容易找出學生不易作答的題目。

總之，無論是中國、日本或是香港的監測機制主要用於掌握學生的學力與學習狀況，進行歸因分析，據此數據，執行針對性的教學改進，提高學業品質。

二、命題機制特色

中國的「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」以雙基與核心素養能力，架構學科的測試框架，在基礎知識與基本技能的雙基上，用真實的情境與客觀性試題，考察學生高層次認知能力，命題內容除一般常見的學科核心知識、技能的理解和掌握外，尚包括：（1）綜合運用所學知識，解決實際問題的能力；（2）收集與分析資訊能力；（3）反思批判的能力等。此外，結合索羅分類法設計題目選項，以瞭解學生解決問題時表現出的認知發展水準，精細區分學生能力。日本的「全國性學力與學習狀況調查」不僅調查「知識」的學習表現，試題內容主要調查學生能否將知識與技能等活用於實際生活中的能力，以及解決課題的構思、評鑑、改進等能力；出題型式不再只是選擇題，也包括開放式答題。香港的「全港性系統評估」不評核各學習階段內的所有基本能力，而是評估學生能否應用所學之相關知識和技能解答；測試內容主要根據課程發展處的基本能力文件，中國語文與英國語文測試，涵蓋「說」、「讀」、「聽」、「寫」四個學習範疇，除了紙筆評估之外，尚包含中文與英文的說話評估。

三、調查報告特色

日本2010年4月20日測試，7月30日就將公佈結果。中國12月底完成測試，隔年3月前後，完成資料處理和報告撰寫。香港2011年6月26日完成最後梯次的中三紙筆測試，同年的11月16日就提出小三、小六及中三的報告。總之，中國、日本，以及香港於測試後，不但公布而且在施測後的短期內公布調查報告，以為測試結果得以及時應用於改善學習。

四、受測對象特色

香港的「全港性評估」，除了中英文的說話評估採用抽樣方式，紙筆評估則採取普測方式。日本2007年的全國性學力與學習狀況調查，開始實施時，也採用普測，後因預算刪減，改採用抽測三成方式。造成只能掌握整體，以及國、公、私立學校別與都道府縣（公立）別的學力等狀況，而無法統計市町村及學校別的成績。考量周全的資料裨益於教學的改進，將採用數年一次的「全員參加」方式。

五、組織特色

相較於我國TASA下設「行政」、「資訊推廣」、「試題研發」、「統計施測」，中國「國家基礎教育質量監測中心」下設「辦公室」、「政策分析與規劃」、「研究與發展」、「聯絡與實施」、「標準與工具」、「資料管理與資訊平台」、「資訊與交流」。其中「政策分析與規劃」與「研究與發展」部門為其組織的特色。「政策分析與規劃」裨益於評量結果的應用，而「研究與發展」部門裨益於監控系統的精進。

伍、結論與建議

本研究探討日本、中國、香港的學科能力監控機制的功能與特色，以為提供教育主管單位建立學力監控機制之參考。結論與建議如下：

一、結論

（一）監測用於促進全國教育的均衡發展

日本公布各都道府縣施測結果，並安排「活用全國學力與學習狀況調查結果」的發表平台，讓各都道府縣交換實踐結果之相關情報活用成果；實地訪查各科名列1、2的秋田縣與福井縣，瞭解其獲得佳績之由，提供給其他縣市參考。中國「基礎教育監測中心」從基礎教育辦學條件、經費保障、教師團隊建設等三個方面，宏觀監測全中國及各地區基礎教育發展狀況，並提供支援。香港由掌握各校整體表現，對有需要的學校提供支援服務。無論是中國、香港或日本都將監測用於促進全國教育的均衡發展。

（二）監測用於教育品質的改善與保障

中國、香港、日本將評估系統用於檢核教育施策的成果與問題外，尚建立檢證與改善的循環機制，以達評估促進學習的目的。

（三）命題重視高層次思維及生活化

中國、日本，以及香港的命題機制已朝向高層次思維評估與生活化。測試內容切合學生日常生活經驗；提供有意義的情境，讓學生綜合運用學科能力；結合索羅分類法設計題目選項，以瞭解學生解決問題時表現出的認知發展水準，精細區分學生能力。

（四）短期內公布施測調查結果

香港與日本不但公布調查結果與測試內容，並縮短測試與結果公佈的時程，讓地方教育行政部門得以依據測試結果，即時展開針對性的對策，進行課堂教學改革活動，讓測試結果得以及時應用於改善學習。

二、建議

借鏡中國、日本及香港學力監控機制經驗，建議如下：

（一）設置兼具監控與促進學習的評估系統

TASA除了用於掌握與分析整體及北中南東各地區學生的學力與學習狀況，檢討教育及教育施策成果與課題外，宜將評估系統功能擴增至服務學習，架設測試、分析、回饋與指導的系統平台，讓監控用於促進學習，促進教育品質提升。

（二）調查結果透明化

日本與香港都將調查結果透明化，美國亦是如此。被視為大規模教育評量典範的美國教育進展評估(National Assessment of Educational Progress, NAEP)」，一直扮演著重要教育資料的來源與方法論的革新(methodological innovation) (Carr, 2004)，NAEP建立之初，不以州為單位，並將調查對象以年齡鎖定、彌封行政部門等措施，避免任何州層面、社群層面¹¹，以及任何學生個人層面之相關比較。2001年「沒有落後孩子(No Child Left Behind)」法案，讓NAEP由全國性的「主要NAEP(Main NAEP)」與「長期趨勢NAEP(long-term trend NAEP)」，擴展至與州級NAEP(State-NAEP)，甚至是NAEP城市地區試驗性評估。NAEP也由評量技術掛帥階段，邁向資訊透明化，以發揮最大的影響力。我國TASA宜公布各縣市測試結果，使地方教育行政部門等超越地方經驗的侷限性，瞭解當地教育的優勢與不足，以及學生的學習成就表現。避免各地自行架設測試系統，而將經費挹注於根據測試結果，提出改進教學計畫，以改善學習，促進全國教育的均衡發展。

¹¹例城市、市郊、農村等。

（三）縮短測試與調查結果公布的時程

相對於TASA只公佈學生整體表現，中國、香港、日本不但公布而且在施測後的短期內公布調查報告，以為測試結果得以及時應用於改善學習。

（四）研發高層次思維及生活化命題機制

我國TASA檢視課程綱要實施狀況，而中國、日本，以及香港的評量架構已由知識取向，改為能力取向，朝向高層次思維與生活化命題。我國TASA命題宜提供有意義的情境，檢視學生能否應用所學相關知識與技能於實際生活中的能力。

（五）擴大TASA組織功能與施測對象

TASA宜擴大組織功能，將施測調查結果之應用列為專責要項；周全資料裨益於現場教學的改進，宜採數年一次的普測。

【致謝辭】

感恩研究期間承蒙「建立中小學生學業品質分析、反饋與指導系統」專案主持人劉堅教授；同專案及「教育部基礎教育品質監測中心」指導教授北京師範大學測評專家劉宏云教授及南京師範大學馬復教授，具指導同專案經驗及針對香港「基本能力評估」多所論述的香港中文大學侯傑泰教授以及黃毅英教授；日本「教育調查研究所」小島宏研究部長等多位教授的諮議與指導，讓本研究得以更精準且適切地闡述觀點；感謝林姮君專案助理在資料蒐集給予全力協助。

參考文獻

- 上海市教育科學研究院（2010年3月19日）。**教育部基礎教育監測中心工作思路與實施方案**。取自 <http://www.cnsaes.org/homepage/html/jybjcjyjczx/jybjcjyjcxbmjs/603.html>
- 付宜紅（2008）。探索提高基礎教育質量的科學途徑—訪「建立中小學生學業質量分析、反饋與指導系統」項目組。**基礎教育課程**，50，4-6。
- 劉堅（2008）。**學業質量分析：背景、目標、結構與系統運行**。2010年9月28日，取自 <http://www.fjedu.gov.cn/uploads2/14劉堅.doc>
- 沈祖芸（2009年9月23日）。“教育系統效能監測與評估”研討會在上海召開。**中國教育報**。取自 http://world.jyb.cn/zwyj/200909/t20090923_312445.html
- 辛濤（2010）。**中國基礎教育質量監測的背景與現狀**。2010年9月8日，取自 <http://ceforum.jbedu.net/newsInfo.aspx?pkId=52593>
- 辛濤、李峰、李凌艷（2007）。**基礎教育質量監測的國際比較**。2010年9月8日，取自 <http://www.eachina.org.cn/viewthread.shtml?tid=46&extra=&page=1>
- 周濟（2008年2月14日）。全面開展質量監測建立健全基礎教育質量保障體系。**中國教育報**。取自：http://www.ynjy.cn/Article/200901/Article_20090114092049_13219.shtml
- 林宜臻（2010）。日本中小學課程內涵與取向研析。載於洪若烈（主編），**各國近期中小學課程內涵與取向研析**（頁173-222）。新北市：國家教育研究院。
- 香港考試及評核局（2011a）。**2011年全港性系統評估 — 各科評估試卷（小學）**。取自 <http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/2011priPaper/PriIndex.html>
- 香港考試及評核局（2011b）。**2011年全港性系統評估 — 各科評估試卷（中學）**。取自 <http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/2011secPaper/SecIndex.html>

- 香港考試及評核局（2011c）。**2011年全港性系統評估學生基本能力報告**。取自 http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/TSA/zh/2011tsaReport/secSubject_report_chi.html
- 香港考試及評核局（2012a）。**「全港性系統評估」簡介**。取自 <http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/SA/zh/Introduction.html>
- 香港考試及評核局（2012b）。**「學生評估」報告系統**。取自 <http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/SA/zh/AssessmentIntro.html>
- 香港考試及評核局（2012c）。**「學生評估」簡介**。取自 <http://www.bca.hkeaa.edu.hk/web/SA/zh/Introduction.html>
- 香港特別行政區政府教育局（2011年12月13日）。**促進學習評估資源庫_網上學與教支援**。取自 <http://wlts.edb.hkedcity.net/tc/home/index.html>
- 教育基本法**（2006）。
- 教育統籌委員會（2000）。**終身學習全人發展 - 香港教育制度改革建議**。取自 <http://www.e-c.edu.hk/tc/reform/annex/Edu-reform-chi.pdf>
- 教育部基礎教育質量監測中心（2008）。**監測中心的機構設置**。取自 <http://www.eachina.org.cn/eac/zzjg.htm>
- 教育部基礎教育質量監測中心（2010）。**教育监测与评估国际研讨会专刊（三）**。取自 http://www.eachina.org.cn/eac/res_base/eachina/upload/article/file/2011_1/3_11/bi5agl4cxgmn.pdf
- 教育部基礎教育質量監測中心（2012）。**中心簡介**。取自 <http://www.eachina.org.cn/eac/zxjj.htm>
- 董洪亮（2008）。**建立学生学业质量分析与指导系统：意义与关键——以江苏省的实践为例**。2009年8月16日，取自 <http://jcjykc.cersp.com/Magazine/m200802/200802/13495.html>
- 臺灣學生學習成就評量資料庫（2012）。**Tasa建置背景**。取自 <http://tasa.naer.edu.tw/1about-1.asp?id=2>
- 臺灣學生學習成就評量資料庫（2012）。**評量簡介**。取自 <http://tasa.naer.edu.tw/15news-1.asp>

- 聯合國教育、科學及文化組織（2000）。**达喀尔纲领_全民教育：实现我们的集体承诺**。取自 <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147c.pdf>
- 项目组（2009）。「建立中小学生学习质量分析、反馈与指导系统」项目介绍。**基础教育课程**，67，49-52。
- 木村健二（2012年3月9日）。全国学力テスト：全校参加21県に10年度比で8県増。**毎日新聞**。出手先<http://mainichi.jp/life/edu/scholartest/news/20120309ddm012100153000c.html>
- 文部科学省（2005）。**新しい時代の義務教育を創造する**。2008年11月9日，出手先http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05102601/all.pdf
- 文部科学省（2006）。**全国的な学力調査の具体的な実施方法等について(報告)**。2008年11月9日，出手先 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/031/toushin/06042601/all.pdf
- 文部科学省（2010）。**平成22年度全国学力・学習状況調査の概要**。2010年8月20日，出手先 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/zenkoku/07032809.htm
- 全国学力調査、都道府県の7割「全員参加型に戻して」（2010年7月17日）。**朝日新聞**。出手先<http://www.asahi.com/national/update/0717/TKY201007160661.html>
- 初等中等教育局参事官付学力調査室（2011a年3月31日）。**平成23年度以降の全国的な学力調査の在り方に関する検討のまとめ**。出手先http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/074/toushin/1304351.htm
- 初等中等教育局参事官付学力調査室（2011b年3月2日）。**全国学力・学習状況調査の結果を活用した調査研究に係る成果報告会の開催について**。出手先 http://www.mext.go.jp/b_menu/gyouji/detail/1302723.htm

- 初等中等教育局参事官付学力調査室（2012年1月27日）。「きめ細かい調査」の基本的な枠組み。出手先 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/085/attach/1316099.htm
- 初等中等教育局学力調査室（2010年6月4日）。全国的な学力調査の在り方等の検討に関する専門家会議の設置及び第1回会議の開催について。出手先 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/074/gaiyou/1294546.htm
- 国立教育政策研究所（2010a）。平成22年度全国学力・学習状況調査調査結果のポイント。出手先 http://www.nier.go.jp/10chousakekka/0726CD_data/22_chousakekka_point.pdf
- 国立教育政策研究所（2010b）。平成22年度全国学力・学習状況調査【小学校】報告書。出手先 <http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukou/02shou.htm>
- 国立教育政策研究所（2010c）。平成22年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書。出手先 <http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukou/03chuu.htm>
- 国立教育政策研究所（2010d）。平成22年度全国学力・学習状況調査の結果資料【都道府県】。出手先 http://www.nier.go.jp/10chousakekka/houkoku/06todoufukun_chousakekka_shiryou.htm
- 国立教育政策研究所（2010e）。平成22年度全国学力・学習状況調査の調査問題・正答例・解説資料について。出手先 <http://www.nier.go.jp/10chousa/10chousa.htm>
- 国立教育政策研究所（2010f）。平成22年度全国学力・学習状況調査の調査問題について。出手先 <http://www.nier.go.jp/10chousa/10mondai.htm>
- 国立教育政策研究所（2010g）。全国学力・学習状況調査の結果を踏まえた授業アイデア例。出手先 <http://www.nier.go.jp/10chousakekkahoukou/10jugyourei.htm>

- 秋田なぜ優秀？全国学力調査トップレベル 秋田（2010年8月23日）。
朝日新聞。出手先<http://www.asahi.com/edu/news/TKY201008230238.html>
- 首相官邸（2005）。**経済財政運営と構造改革に関する基本方針2005**。2008年11月9日，出手先<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/kakugi/050621honebuto.pdf>
- 首相官邸（2010年6月18日）。「**新成長戦略**」について～「**元気な日本**」復活のシナリオ～。出手先<http://www.kantei.go.jp/jp/sinseichou/senryaku/sinseichou01.pdf>
- Biggs, J. (2011). *SOLO TAXONOMY*. Retrieved from http://www.johnbiggs.com.au/solo_taxonomy.html
- Carr, P. G. (2004). Preface. In L. V. Jones & I. Olkin (Eds.), *The Nation's Report Card: Evolution and Perspectives* (pp. vii-xi). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation in cooperation with the American Educational Research Association.

國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能
關係之研究-以臺灣中部地區四縣市為例

國中教師對零體罰教育政策的態度與 教師效能關係之研究-以臺灣中部地區四縣市為例

王智弘

國立彰化師範大學教育研究所副教授

陳易昌

國立彰化師範大學教育研究所博士生

楊佩茹

國立彰化師範大學教育研究所碩士生

摘 要

本研究的目的旨在釐清零體罰的意義、零體罰教育政策的發展及教師效能的意涵，接著經由問卷調查的資料分析來瞭解國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的現況及不同個人背景變項造成之差異，進而分析國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的關係，最後，探討教師效能對零體罰教育政策態度的預測力。研究發現：一、教師對零體罰教育政策持正面支持態度。二、教師對其本身教師效能的肯定。三、教師兼任行政者比擔任純教學者更支持零體罰教育政策。四、國中教師的教師效能與其對零體罰教育政策的態度具有顯著典型相關。五、國中教師之教師效能對其零體罰教育政策態度有預測力。

關鍵詞：教師效能、教師態度、零體罰

Relationships between junior high school teachers' attitude toward zero-punishment education policy and teachers' teaching efficacy: using students from 4 counties in central Taiwan

Chih-Hung Wang

Associate Professor, Graduate Institute of Education
National Changhua University of Education

I-Chang Chen

Doctoral student, Graduate Institute of Education
National Changhua University of Education

Pei-Ju Yang

Graduate student, Graduate Institute of Education
National Changhua University of Education

Abstract

The purpose of this study examined the relationship of teachers' attitudes towards the education policy on zero corporal punishment and teachers' efficacy among junior high school teachers in central Taiwan. A total of 568 teachers filled in a set of instruments, including the attitude towards the Education Policy on Zero Corporal Punishment Scale and the Teachers' Efficacy Scale. Descriptive statistics, one-way ANOVA, canonical correlation and stepwise multiple regression analysis were used to analyze data. The result of study indicated that (1) teachers were familiar with education policy on zero corporal punishment. (2) teachers were confident in their own teaching efficacy. (3) teachers with administrative duty were more supportive toward zero corporal punishment than their colleagues without administrative duty. (4) there were high positive canonical correlations between teachers' efficacy and the attitudes towards the educational policy on zero corporal punishment. (5) teachers' efficacy were able to predict towards the educational policy on zero corporal punishment.

Keywords : teachers' efficacy, teachers' attitude, zero corporal punishment

壹、緒論

「體罰」的問題從古至今一直都存在於教育現場對於體罰的存廢始終沒有一致的看法。直至2003年12月21日由中學生權利促進會、永和社區大學、後四一〇教改論壇、臺灣少年福利與權益促進聯盟、臺灣女性學學會、臺灣人權促進會、澄社、勵馨基金會、東吳大學張佛泉人權研究中心等，共同發動「友善校園聯盟－終結體罰運動」，第一步希望先讓臺灣學生免於體罰的恐懼（吳清山、林天祐，2005）。

「友善校園聯盟」主張基於民主人權觀念及尊重學生個人意識，進而建構一個「尊重、包容、多元」的友善校園，與建立一個零體罰（zero corporal punishment）校園的目標（臺灣人權促進會，2004）。爰此，希望藉由友善校園之倡導使學生免除對於肉體與精神懲罰之恐懼。吳清山、林天祐（2005）指出，友善校園的內涵包括：零體罰的訴求、人權法治教育、品德教育、生命教育、性別平等教育、學生偏差行為輔導等，藉由建立多元開放平等的校園，落實教師輔導與管教機制，達到校園友善目的。為回應友善校園概念中的零體罰訴求，我國於2006年12月12日立法院三讀通過《教育基本法》第8條與第15條條文修正案，並於同年12月27日公布，教育部亦隨即推動「零體罰教育政策」，以具體落實校園零體罰的理念。

提及「零體罰」的概念，瑞典是全球第一個零體罰立法的國家，在1928年即將體罰從中等學校中廢止，並於1957年廢止刑法中照護者體罰的抗辯權（盧貞穎，2007）。此後接受零體罰主張的國家有逐年增加的趨勢，我國則於2006年11月26、27日在臺大醫院國際會議中心，由人本教育基金會、全國家長團體聯盟、民間司法改革基金會和拯救兒童協會共同舉辦的「終止體罰國際研討會暨聯合國兒童受暴研究報告臺灣發表會」，邀請了來自英國、加拿大、法國、香港及蒙古等各國學者專家分享零體罰的經驗（古淑薰，2007）。零體罰的概念受到國內外人士的熱切關注，已是全球性的人權運動。為回應此國際趨

勢，我國零體罰教育政策亦正式推動，並引起各界熱烈的討論，也由於此教育政策仍在初步進行階段，因此，對於此方面的繼續研究實有其必要性。

而究竟零體罰教育政策推動後對教師產生如何的效應?國內論文雖有相關的研究，然而，近幾年對於零體罰教育政策研究的論文主題，多偏重在教育相關人員對此政策看法的意見調查，如中小學教師對零體罰教育政策知覺與態度的研究（吳如玉，2008；李秀娟，2006；李純純，2007；林紀庭，2008；洪依如，2007；陳玲芳，2008；陳惠倫，2008；劉怡君，2008），及鄧淑方（2008）對國中學生家長零體罰教育政策知覺的研究；此外，或是教師對此政策的實踐情況之研究（李純純，2007；劉怡君，2008；林紀庭，2008），或對教師管教行為的影響研究（吳如玉，2008；李孟倩，2008；洪依如，2007；陳寶卿，2008；劉怡君，2008）。

在國內仍未立法禁止的時期，黃順利(1999)指出，教師效能(teachers'efficacy)愈高，其對於體罰學生的傾向愈低。Woolfolk和Hoy（1990）及Woolfolk等人（1990）也指出，高自我效能的教師會採用民主的方式管理學生，而較少採取權威專制的方式，因此，體罰學生的情形也較少發生。然而，現今已立法禁止體罰，老師對零體罰的概念是否瞭解?是否認同零體罰的教育政策?在受到法律規範的情況下，教師對零體罰教育政策的態度與教師效能之間的關係，值得進一步瞭解。本研究的目的即在釐清零體罰的意義、零體罰教育政策的發展及教師效能的意涵，接著經由問卷調查的資料分析來瞭解國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的現況及不同個人背景變項造成之差異，進而分析國中教師對零體罰教育政策的態度與教師效能的關係，最後，探討教師效能對零體罰教育政策態度的預測力。

貳、零體罰的意義及其相關教育政策

一、零體罰的意涵

由於體罰在管教上不能解決造成問題的真正因素，而僅可以暫時抑制學生不良行為或導致暫時的順從，然而帶來更多的壞處是破壞師生關係、造成兒童的低自尊與恐懼、教會孩子不滿時就使用暴力或攻擊（教育部，2007）。是故，教師應試著主動了解學生的性格與偏差行為背後的各種原因，並學會控制自我的情緒，採用非體罰的方式來管教學生，以防止因體罰所造成的負面影響。

（一）零體罰的意義

零體罰係指禁止任何形式的體罰，從法條的角度而言，指學校或主管教育行政機關不得以任何理由對學生的學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，進行體罰而造成身心之侵害（程薇，2006）。林天祐與吳清山（2005）則定義零體罰為：「零體罰係指嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，目的在創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的學習與成長」。然而，立法明定禁止體罰者，以瑞典為全球第一個零體罰立法的國家，並於1979年進一步禁止學校與家長的體罰行為，此後歐洲隨即開始全面禁止校園體罰（Andero & Stewart, 2002）。另外，美國最高法院曾表示，學生有免於身體虐待的基本權利，是故，基於秩序社會的概念，學生有免於過度身體處罰的權利，地方政府與國家應受此判決的限制，顯示政府在教育上沒有施予對學生造成生理與心理傷害之處罰的權力（Roy, 2001）。然而，儘管體罰在美國缺少全國性的禁令，但州政府與地方學區採用法律或規定以禁止公立學校體罰者，則有逐漸增加的趨勢，而有超過一半以上的地方政府禁止公立學校施行體罰（McCarthy, 2005）。

爰此，零體罰即是全面杜絕學校中所有違法不當的體罰，取而代之的是激發教師更專業的教育知能，以非體罰的方式來管教學生。

（二）零體罰條款在《教育基本法》中的意義

對於《教育基本法》第8條及第15條的修正，正式將零體罰入法代表著我國學生人權的保障已豎立了一個新的里程碑，並為未來校園的零體罰建立穩定的基石（王華，2006）。其中同法第8條第2項明文指出：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」，此條文即明確保障學生的學習權、受教權、身體自主權及人格發展權等四項權利，並禁止對學生施以任何形式的體罰（古淑薰，2007）。未來教育部所推動的零體罰教育政策在其合法性的基礎下，相信地方政府與學校更能展現校園倫理，並朝向「友善校園」的目標邁進。

（三）零體罰教育政策的相關法規

除了《教育基本法》的修正條文外，零體罰教育政策的相關法規可為：

- 1.教師法第17條中關於教師的義務規定，教師應「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格。」
- 2.公立高級中等以下學校教師成績考核辦法第6條規定，關於教師記過其中之一的情形為「輔導管教不當，致造成學生身心傷害」。
- 3.兒童及少年福利法第30條規定，任何人不得身心虐待兒童及少年，與第34條規定，教育人員在知悉兒童及少年遭受各種身心傷害之情形時，應立即向各地方主管機關通報。
- 4.家庭暴力防治法第50條規定，教育人員在執行職務時知有疑似家庭暴力情事者，應立即通報當地主管機關。
- 5.性侵害犯罪防治法第8條規定，教育人員於執行職務時知有疑似性侵害犯罪情事者，應立即向當地主管機關通報。

- 6.校園性侵害或性騷擾防治準則第11條規定，學校知悉校園性侵害或性騷擾事件時，應向所屬主管或上級機關通報。
- 7.教育部主管高級中等以下學校處理學生申訴案件實施辦法中，即明確規定學生申訴制度，以保障學生的權益。

由此可知，除了《教育基本法》外，各相關的法條規定皆在確保學生的各種權利，並使零體罰教育政策的推行更能依法有據。

二、零體罰教育政策的發展

2006年12月12日立法院三讀通過《教育基本法》第8條與第15條條文修正案，於《教育基本法》第8條第2項明文訂定之內容為：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」，確定了體罰的違法性，及同法第15條修正內容明定為：「...學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道」。此外，教育部為因應此立法所推動的零體罰教育政策，其公布的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」即在避免因《教育基本法》修正通過後導致教師放棄輔導管教的責任，並提出當學生有違法或不當行為時，教師得採取的一般管教措施。對於零體罰教育政策相關說明如下：

零體罰教育政策形成的過程（教育部，2007）2006年12月12日，立法院三讀通過《教育基本法》第8條的「禁止體罰條款」以禁止對學生體罰，為臺灣教育界長期對於應否體罰的爭議，劃下漂亮的句點（古淑薰，2007）。2006年12月27日修正公布《教育基本法》修正案，明文規定體罰不當性之「零體罰入法」，並為協助解決教師在修法後的輔導與管教工作，立法院同時通過附帶決議，要求教育部與全國教師會共同研擬「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，讓教師在

管教上有所依循。其「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」政策共分成五個階段：

- (一) 第一階段：召開10次諮詢會議，草擬完成草案初步共識。
- (二) 第二階段：透過5場研習共250位縣市督學與種子教師蒐集意見。
- (三) 第三階段：與全國教師會正式代表5人小組召開2次研擬會議。
- (四) 第四階段：建置愛的教育網，以廣泛蒐集各界意見；同時分區辦理6場次說明會，以徵詢各界意見。
- (五) 第五階段：彙整各界意見，與全國教師會共同研擬最後版本，並經部務會議討論後尋行政程序簽核後，於2007年6月底公佈實施，以做為學校定訂和實施教師輔導管教學生的依據。

此外，教育部亦於2008年進行「獎勵推動正向管教績優學校實施計畫」，以推動校園正向管教，其目的在於獎勵執行正向管教並落實三級預防工作計畫之績優學校，藉以分享交流各績優學校之推動經驗，以導引學生適性發展、培養其健全人格及建立校園溫馨和諧最佳互動模式（教育部，2007）。

參、教師效能

教師效能可說是教師本身對於教育工作達成的效能信念，並且影響著教師實際教學與班級管理的行為與表現。因此，想要了解教師外顯行為背後所代表的內在信念基礎，並解釋教師行為表現形成的歷程，即需從教師效能的探討著手。

一、自我效能理論（self-efficacy theory）

Bandura（1997a）曾界定自我效能的意涵為：個人具有去組織與執行行動方向所需之能力的信念。此自我效能係為社會認知理論的一個面向，指個體對於自己能夠組織並執行一連串行動而產生某種成效的

信念，此信念包含兩個部分：1.個體對自己從事某項任務或表現某種行為所具備能力的知覺；2.對於工作或行為可達到某種程度的自我主觀評價（Bandura, 1977b）。亦即自我效能是一種對自我表現評價的信念。而自我效能信念（self-efficacy beliefs）的產生是一種交互的因果關係，因為信念會影響個體自己的任務成就表現與相關的目標設定（Dellinger et al, 2008）。成就表現與目標設定間即為一種交互的因果關係。

是故，就Bandura對自我效能的解釋可包括兩個向度：其一是個體為達成某種結果所必須具備某行為能力的判斷，稱之為「效能預期」；其二是有關某一行為造成某種結果的評估，稱為「結果預期」（吳璧如，2002）。由此可知，自我效能會影響個人投入某任務的努力程度與行為表現，其中即是受到效能預期與結果預期兩者的交互影響。

二、教師效能（teachers' efficacy）

將Bandura的自我效能概念應用於教學領域上即為教師效能。由於教師是教育成敗的關鍵，且教師所持的信念決定了教師的教學行為與表現，其中教師效能即為教師信念的核心。因此，對於教師效能的探討是重要的，其可視為教師有效教學的指標與教師班級管理取向的依據（孫志麟，1999）。

（一）教師效能的意涵

國外對於「教師效能」（teachers' efficacy）的概念，部分學者將其與「教師效能感」（the sense of efficacy）、「教師效能信念」（teacher efficacy believe）、「教師自我效能」（teacher self-efficacy）等名詞視為同義的，係指教師對自我教學能力的預期、判斷或信念（Dellinger et al., 2008; Tschannen-Moran et al, 1998）。然而，Dellinger 等人認為教師自我效能與教師效能乃不同的概念，前者係指教師對自己具備教學所必須的能力之信念，而後者除了對自己教學能力的信念外，更包含了其教學影響學生行為程度的信念（2008）。因此，教師效能包含的範

圍是大於教師自我效能的。本文係以教師效能概念為主，以對效能作較完整的論述。

Dembo與Gibson（1985）界定教師效能為教師認為其能正面影響學生學習程度之信念，其中包括個人教學效能（personal teaching efficacy）與一般教學效能（general teaching efficacy）等兩個向度，而前者係指教師對本身教學能力的信念，後者係指教師對自己能夠正向改變學生學習能力與行為的信念。此外，Hoover-Dempsey, Bassler與Brissie（1987）表示教師效能的內容包括：1.教師本身能表現有效教學的信念；2.教師對學生學習能力的信念；3.教師認為自我的專業知識與能力在必要時能充分表現與發揮作用的信念。

由上述可知，教師效能的概念可為整體性的，即教師知覺自己的教學能正向影響學生學習表現與行為的程度，或是分為教師能力知覺與教學行為預期等兩面向以上的概念，由此也可了解到教師教學的複雜性，因而產生多種不同分類的教師效能內涵。

（二）教師效能的測量

在教師效能的測量方面，Gibson 和Dembo於1984年發展出的教師效能量表（Teacher Efficacy Scale），此量表以Bandura自我效能理論為基礎，但後來被Woolfolk, Rosoff和Hoy批評，認為「一般教學自我效能」不應被視為「結果預期」（1990）。後來，Bandura主張教師效能是多向度的，便發展出Bandura教師效能量表（Bandura's Teacher Efficacy Scale）。而Tschannen-Moran 和Hoy（2001）則以Bandura自我效能理論為基礎，發展出俄亥俄州教師效能量表（Ohio State Teacher Efficacy Scale）。各量表介紹如下：

1.教師效能量表

Gibson 和Dembo（1984）編製了30題的教師效能感量表，經因素分析後得到個人教學效能感與一般教學效能兩項主要因素，個人教學效能反映教師對自己本身教學能力的信心，也就是Bandura自我效能理

論中的效能預期；一般教學效能則指在外在因素（如學生家庭背景、社經地位、學校環境）的影響下，教師能為學生的學習帶來顯著改變的能力信念，也就是結果預期。

2. Bandura 教師效能量表

Bandura 編製了30 題的教師自我效能量表，其中有七個分量表：影響做決定的效能、影響學校資源的效能、教學效能、班級經營效能、促使家長參與效能、促使社區參與效能和創造學效積極氣氛效能。此量表採用李克特式九點量表的形式，目的在於呈現教師效能信念的多方面樣貌，避免窄化教師效能感，將教師效能感侷限在特定情境中，但可惜的是，此量表的信度和效度並沒有被檢驗（Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001）。

3. 俄亥俄州教師效能量表（Ohio State Teacher Efficacy Scale）

Tschannen-Moran 和Hoy（2001）為了更能掌握未具體明確的教師效能感概念，以Bandura 的量表為基礎，與其他研究者共同討論，進行三階段的研究，發展出俄亥俄州教師效能量表，有24 題及12 題兩種版本，包括教學策略效能、班級經營效能和學生參與效能，此量表具有合理的信度和效度。本研究即以此量表為教師效能的測量工具。

肆、研究方法

一、研究對象

以臺中市、臺中縣、彰化縣及南投縣之公立國民中學教師為母群體，進行等比例分層叢集取樣，共抽樣600人，有效量表共572份。

二、研究工具

編製「零體罰教育政策態度量表」，包括二個向度，用以測量教師對零體罰的政策概念認知與政策認同。第一向度共4題，第二向度共11題，整份量表計15題。採用Likert五點量表，從「非常同意」到「非

常不同意」分別計為5至1分，分數愈高表示教師對該政策愈採正向支持的態度，量表的信度(Cronbach's α)為.94。

採用Tschannen-Moran 與Woolfolk-Hoy(2001)之「俄亥俄州教師效能量表」(OSTES)，包括三個向度，來測量教師的教學策略之效能、班級管理之效能、學生參與之效能。每個向度分別有4題，整份量表計12題。同樣為五點量表，從「非常同意」到「非常不同意」分別計為5至1分，分數愈高表示教師效能愈高，量表的信度(Cronbach's α)為.90。

三、資料分析

以平均數和標準差來瞭解國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能的現況;以單因子變異數分析來探討國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能是否會因不同的背景變項而有差異;以典型相關方法，分析零體罰教育政策態度及教師效能之相關情形；並以多元逐步迴歸分析，來瞭解教師效能對於零體罰教育政策態度的預測力。

伍、研究結果與討論

一、對零體罰教育政策之態度

依據表1所示，就整體教師對零體罰教育政策的態度而言，其單題平均數為3.32，則介於選項「無意見」到「同意」之間。其中，教師在對零體罰的「政策概念認知」向度之單題平均得分為4.01，而教師在「政策認同」向度之單題平均得分為3.07。可見國中教師在「政策概念認知」與「政策認同」向度之單題平均得分皆高於中間值，而其中「政策概念認知」得分高於「政策認同」得分，表示教師對零體罰教育政策普遍知悉，但對政策認同可能抱持較中立或較分散的看法。然就整體而言，教師對零體罰教育政策態度仍有中等以上程度的正向支持態度。

表1 國中教師對零體罰教育政策態度之平均數與標準差

向度	題數	平均數	標準差
政策概念認知	4	4.01	.57
政策認同	11	3.07	.85
總體政策態度	15	3.32	.71

$N=572$

二、教師效能的現況

如表2所示，教師在「教學策略之效能」向度之單題平均得分為3.87，在「班級管理之效能」向度之單題平均得分為4.00，在「學生參與之效能」向度之單題平均得分為3.68，而就整體教師效能而言，其單題平均數為3.87。可知國中教師在「教學策略之效能」、「班級管理之效能」、與「學生參與之效能」向度之單題平均得分皆高於中間值，顯示整體教師對其效能有中上程度的肯定，而能因應不同教學需求進行彈性的策略應用、做好班級常規控制與班級經營的工作、與能協助學生參與學習活動，亦即認同自我是屬於有效能之教師。

表2 國中教師知覺教師效能之平均數與標準差

向度	題數	平均數	標準差
教學策略之效能	4	3.87	.51
班級管理之效能	4	4.00	.53
學生參與之效能	4	3.68	.59
總體教師效能	12	3.87	.46

$N=572$

三、不同背景變項的國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能的差異情形

本研究以單因子變異數分析來探討國中教師對零體罰教育政策的態度及教師效能是否會因不同的背景變項(如服務年資、最高學歷，擔任職務、學校規模)而有差異。在教師效能方面，並無差異。而在對零體罰教育政策的態度方面，則只有「擔任職務」為主任與組長之教師的零體罰教育政策態度平均數顯著地高於擔任導師之教師。吳如玉

(2008)的研究亦表示彰化縣國民小學擔任不同職務之教師，其零體罰教育政策態度亦有顯著差異。李秀娟(2006)以臺北市國民小學教師為研究對象、林紀庭(2008)以臺北縣國民小學教師為研究對象、以及陳惠倫(2008)以臺北縣國中教師為研究對象，亦皆獲得相同結論。推測可能是零體罰教育政策係經由學校行政人員加以推動及宣導，因此主任及組長對零體罰政策支持態度會高於主要從事教學工作之教師。

表3 擔任不同職務之國中教師對零體罰教育政策之態度及教師效能之變異數分析摘要表

依變項	變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F值	事後比較
零體罰教育政策態度	組間	1983.92	3	661.31	6.04*	1,2>3
	組內	61758.84	564	109.50		
	總和	63742.76	567			
教師效能	組間	269.80	3	89.93	3.03	
	組內	16756.09	564	29.71		
	總和	17025.89	567			

註：1=教師兼主任 2=教師兼組長 3=教師兼導師 4=專任教師

* $p < .05$

四、對零體罰教育政策的態度與教師效能的關係

由表4可知，三個典型相關係數都達到顯著水準。第一對典型因素的相關係數為.64，相互的解釋量為41%；第二對典型因素的相關係數為.37，相互的解釋量為14%；而第三對典型因素的相關係數為.21，相互的解釋量僅有4%。

教師效能的第一典型因素 (χ^1) 可以說明教師對零體罰教育政策態度的第一典型因素 (η^1) 變異量的41%。而教師對零體罰教育政策態度的第一典型因素 (η^1) 可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的56%。而教師效能透過第一典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的26.31%。

教師效能的第二典型因素（ χ^2 ）可以說明教師對零體罰教育政策態度的第二典型因素（ η^2 ）變異量的14%。而教師對零體罰教育政策態度的第二典型因素（ η^2 ）可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的15%。所以教師效能透過第二典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的2.09%。

教師效能的第三典型因素（ χ^3 ）可以說明教師對零體罰教育政策態度的第三典型因素（ η^3 ）變異量的4%。而教師對零體罰教育政策態度的第三典型因素（ η^3 ）可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的18.79%。所以教師效能透過第三典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的0.83%。

綜合典型因素的解釋變異量，國中教師效能可透過第一典型因素（ χ^1 ）解釋教師對零體罰教育政策態度變異的26.31%；國小教師效能可透過第二典型因素（ χ^2 ）解釋教師對零體罰教育政策態度變異的2.09%；國小教師效能可透過第三典型因素（ χ^3 ）解釋教師對零體罰教育政策態度變異的0.83%。整體來說，國中教師的教師效能可以透過三個典型因素有效地解釋教師對零體罰教育政策態度的關聯，其中第一典型因素解釋力最高，第二典型因素及第三典型因素解釋力較低。

綜上所述，在教師效能與教師對零體罰教育政策態度的典型相關中，共計有三個典型相關達到顯著（.64、.37、.21）。教師對零體罰教育政策態度的典型因素（ η ）可以解釋教師對零體罰教育政策態度變異量的89.79%（56%、15%、18.79%）。而教師效能透過典型因素可解釋教師對零體罰教育政策態度總變異量的29.23%（26.31%、2.09%、0.83%）。教師效能各變項主要透過第一典型因素（ χ^1 ）影響到教師對零體罰教育政策的態度。其中，「班級管理」對「政策認同」的影響力最高。

表4 國中教師的教師效能與教師對零體罰教育政策對態度的典型相關分析摘要表

教師效能	典型因素			對零體罰教育政策的態度	典型因素		
	X變項	χ^1	χ^2		χ^3	Y變項	η^1
教學策略	.78	-.40	-.13	政策概念認知 政策認同	.72	-.22	-.15
班級管理	.81	.53	.14		.89	.66	-.15
學生參與	.76	.24	-.25				
抽出變異百分比重疊量	34.31	1.80	0.21	抽出變異百分比重疊量	56.00	15.00	18.79
	73.01	12.89	4.83		26.31	2.09	0.83
ρ^2	.41	.14	.04				
典型相關	.64 ^{***}	.37 ^{***}	.21 ^{**}				

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

五、教師效能在教師對零體罰教育政策的態度的預測力

表5可知，當教師效能各層面三個預測變項預測教師對零體罰教育政策態度效標變項時，三個變項都進入迴歸方程式中，多元相關係數（R）為.56，決定係數（R²）為.307，亦即表示班級管理、學生參與、教學策略三個變項能聯合預測教師對零體罰教育政策態度30.7%的變異量。

就投入個別變項而言，以班級管理層面的預測力最佳，其解釋量為26.5%，再依次為學生參與和教學策略，解釋量分別為2.2%和1.9%。就標準化迴歸係數而言，三個預測變項的迴歸係數（ β ）均為正值，因此，教師有愈佳之班級管理、學生參與及教學策略，則其對零體罰教育政策的態度亦愈正向。

表5 教師效能預測教師對零體罰教育政策態度之多元逐步迴歸摘要表

投入變項順序	迴歸係數 (R)	校正後 決定係數 (R ²)	決定係數 增加量	F值	標準化迴 歸係數(β)
1.班級管理	.52	.265	.265	126.65***	.25
2.學生參與	.54	.292	.022	71.89***	.21
3.教學策略	.56	.307	.019	51.12***	.17

*** $p < .001$

陸、結論與建議

本研究旨在探討臺灣中部地區四縣市國中教師對零體罰教育政策態度及教師效能之間的關係。600位公立國中教師為研究對象，將問卷所得資料進行分析。研究發現：（1）教師對零體罰教育政策持正面支持態度，其中，「政策概念認知」高於「政策認同」。（2）教師對其本身教師效能的肯定，「教學策略之效能」、「班級管理之效能」與「學生參與之效能」皆為正向程度。（3）教師兼任行政者比擔任純教學者更支持零體罰教育政策，「擔任職務」為主任與組長之教師高於擔任導師之教師。（4）國中教師的教師效能與其對零體罰教育政策的態度具有顯著典型相關，其中，「班級管理」對「政策認同」的影響力最高。（5）國中教師之教師效能對其零體罰教育政策態度有預測力。

由研究結論得知，國中教師的教師效能與其對零體罰教育政策的態度之間是具整顯著典型相關的，並且國中教師的教學效能也是其對零體罰教育政策態度的重要預測指標，由此可知，零體罰除了制訂法規及作為教育政策來推動，亦可從提高教師效能著手。而研究亦發現，教師效能低落的教師，對於零體罰教育政策較不支持，當班級管理效能層面與政策法規有矛盾與衝突時，教師如何因應與改變?可以進一步探討此現象的相關因素並加以釐清。另外，本研究是以臺灣中部地區四縣市公立的國中教師為對象，由於公立學校受到中央教育部監督的程度較私立學校為高，故本研究選擇以公立學校教師為對象。當

零體罰的政策與理念愈來愈普及後，若以私立學校教師為對象，檢視其對零體罰政策的態度及教師效能，是否因公、私立學校不同辦學理念而有所改變？也是值得嘗試的方向。

參考文獻

- 王華（2006）。零體罰深入探討（二）。**教育趨勢導報**，19，140-143。
- 古淑薰（2007）。全球性的人權運動 終止體罰—終止體罰國際研討會特別報導。**人本教育札記**，211，12-14。
- 吳如玉（2008）。國民小學教師對零體罰教育政策態度與管教行為之研究—以彰化縣國民小學為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育名詞：友善校園。**教育資料與研究**，62，177。
- 吳璧如（2002）。教師效能感之理論分析。**教育研究資訊**，10(2)，45-64。
- 李秀娟（2006）。臺北市小學現任教師對零體罰教育政策的態度之研究。國立臺北教育大學社會科教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 李孟倩（2008）。零體罰教育政策對臺南縣國小教師因應師生衝突之策略影響。國立屏東教育大學教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。
- 李純純（2007）。國小教師對零體罰的認知、接受情形、實踐途徑和困境之個案研究。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南市。
- 林天祐、吳清山（2005）。教育名詞：零體罰。**教育資料與研究**，62，178。
- 林紀庭（2008）。臺北縣國民小學教師對零體罰教育政策之認知、態度及實踐狀況研究。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北縣。
- 洪依如（2007）。國民小學教師對零體罰教育法規之認知與管教學生情形之研究。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。

- 孫志麟（1999）。教師自我效能：有效教學的關鍵。教育研究資訊，7(6)，170-187。
- 陳玲芳（2008）。國中教師對零體罰教育政策態度之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳惠倫（2008）。國民中學教師對零體罰政策態度之研究-以臺北縣為例。私立輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳寶卿（2008）。高雄市國小教師人權教育素養與零體罰管教行為之研究。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 教育部（2007）。愛的教育網。2010年6月11日，取自：<http://epaper.edu.tw/love-edu/d-o.php>
- 黃順利(1999)。國小教師權威性格、自我效能信念、學生行為信念與體罰態度及行為之相關研究。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 程薇（2006）。零體罰深入探討（一）。教育趨勢導報，19，128-139。
- 臺灣人權促進會（2004）。臺灣人權促進會電子報－終結體罰-建立友善校園。2010年7月5日，取自：<http://www.tahr.org.tw/index.php/article/2004/04/06/295>
- 劉怡君（2008）。桃園縣中小學教師對「零體罰」政策的認知、態度與其「班級經營策略」之研究。私立元智大學資訊社會學研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 盧貞穎（2007）。體罰工作在瑞典：零體罰•孩子的明天會更好。人本教育札記，211，28-34。
- 鄧淑方（2008）。國中學生家長零體罰知覺與對教師管教行為看法之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- Andero, A. A., & Stewart, A. (2002). Issue of corporal punishment: Re-Examined. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 90-97.

- Bandura, A. (1977a). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.
- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 751-766.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teacher' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, *86*, 174-184.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 569 – 582.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contribution of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristic. *American Educational Research Journal*, *24*, 417-435.
- McCarthy, M. M. (2005). Corporal punishment in public school: Is the United States out of step? *Educational Horizons*, *83*, 235-241.
- Roy, L. (2001). Corporal punishment in American public schools and the rights of child. *Journal of Law & Education*, *30*, 554-564.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*, 202-248.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teacher's sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, *82* (1), 81- 91.
- Woolfolk, A., Rosoff, B., & Hoy, W. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, *6*(2), 137- 148.

檢視大學多元入學方案-家庭社經背景
與入學管道之關係

檢視大學多元入學方案-家庭社經背景 與入學管道之關係

董馨梅

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

摘 要

過去曾有多位學者對於大學多元入學方案，進行與教育機會均等相關性的探討，多數研究將「推薦甄選」與「申請入學」置於同一變項討論，但兩種入學管道原設計目標並不全然相同，適用之學生特質也有所差異，故筆者研究目的在於進一步剖析不同家庭社經背景者，與其選擇之大學入學管道的相對關聯性。

本研究採用台灣高等教育整合資料庫之「92學年度高等教育師生問卷調查--大一新生」，與「94學年度高等教育師生問卷調查--大一新生」兩份調查結果，使用SPSS 12中之對應分析統計法，進行實證性研究。

研究結果顯示各入學管道與家庭社經背景的相對關聯性結構穩定，文末並對民國100年廢除「推薦甄選」，改以「繁星推薦」取代的做法，提出建議與省思。

關鍵字：大學多元入學方案、教育機會、對應分析、家庭社經背景

A Research on Multi University Entrance Program : the Relationship Between Social Economic Status and the Entrances to the University

Hsin-Mei Tung

PhD Candidate, Department of Education
National Taiwan Normal University

Abstract

In the past, many researchers focused on the correlation between the multi entrance program and the equality of educational opportunity. The author isolates "Recommendation and Screening Channel" and "Admission Application two variables to find whether or not the differences exist.

This research data are from Taiwan integrated postsecondary education database. The author uses Correspondence Analysis to analyze them. The results show the relationship between each entrance policy and the student's socio-economic status is stable. In the end, the author points out some suggestions and reflections on the new entrance program of university of 2011.

Keywords : multi university entrance program, educational opportunity, correspondence analysis, family socio-economic background

壹、前言

政府於民國76年宣佈解除戒嚴令，民眾得以恢復憲法保障之基本人權。而政治上的民主化，在大學校園內的學術社群，更是率先發難要求解除以往國家的控制。此一風潮也帶動大學校園的民主與自由的氛圍，在民國82年通過的大學法修正條文中，更清楚載明「招生」屬於大學重要校務與權責，並且以單獨招生為原則。「解嚴」將臺灣帶入多元的時代，也為多元入學鋪陳了其時代脈絡（秦夢群，2004）。

歐美社會學人在二次大戰後便開始關注教育階層化的議題，「工業化論」與「階級再製論」是最重要的理論典範（蔡淑鈴，2006）。前者認為隨著工業化程度的提升，社會整體的平均教育水準也隨之提升，家庭背景對子女教育程度的影響也隨之降低。後者認為，在教育持續擴展的工業化國家裡，教育水準的提升不僅無法消除階級間教育機會的不平等，更會突顯文化資本在階級複製過程中的重要性。結果是即使教育機會增加許多，還是會以同樣不對等的比例分配給不同階層。

當臺灣隨國際潮流，大量增設高等教育機構，將大學受教機會的餅做大時，「多元」的概念也隨學者的建議帶入臺灣。但是在臺灣社會中，只要不是「一元」紙筆測驗，「公平性」隨之會受到質疑。例如口試成績是否客觀、書面備審資料是否造假等。的確曾發生高中校方為學生成績造假的事件。這些現象讓貧富差距日漸加劇的臺灣社會，深深恐懼多元入學將成為打壓社經背景不利學子可向上流動的唯一機會，而淪為中產階級確保其優勢的工具。

針對臺灣的大學多元入學方案，曾有多位學者進行該方案與教育機會均等間相關性的探討，其研究結果大致均呈現出學生社會資本的差異，是決定該生就學進路的主要元素。但多數研究將「推薦甄選」與「申請入學」置於同一變項討論，故筆者研究動機在於剖析不同家庭社經背景者，與其選擇之大學入學管道的關聯性，亦即不同社經背景者，其入學管道是否不同、差別為何，並探討可能的差別背後所隱含的意義。

筆者從家庭社經背景、畢業高中職類型與學生就讀大學管道的關聯性為探究主軸，採用臺灣高等教育整合資料庫之「92學年度高等教育師生問卷調查--大一新生」，與「94學年度高等教育師生問卷調查--大一新生」兩份資料，使用SPSS 12中之對應分析統計法，進行實證性研究，且探討兩年資料間關係的異同。文末提出對大學多元入學方案的研究結論與省思。

貳、文獻回顧

一、大學多元入學方案介紹

「大學招生委員會聯合會大學甄選入學招生辦法」第一條：大學招生委員會聯合會（以下簡稱本會）為兼顧學生適性發展及大學自主選才，特依大學法及其施行細則，以及「大學多元入學方案」之有關規定，訂定「大學甄選入學招生辦法」。

大學多元入學方案改變了傳統聯招的入學模式，將入學管道分為「繁星計畫」、「甄選入學」及「考試分發入學」，根據教育部2009年出版「99學年度大學多元入學方案宣導手冊」中所述，這三種管道具有下列幾項優點：

- （一）落實高中均質、區域均衡及大學之社會責任。
- （二）避免以智育做為單一升學標準。
- （三）考生可以評估自己所具備的條件，考量性向、能力和興趣，選擇適合自己的升學管道。

教育部（2009）提出大學多元入學方案的精神具有下列兩項：

（一）考試專業化

- 1. 考試由「大學入學考試中心」等常設專責機構辦理。
- 2. 對命題能持續研究，使試題達成合理評量與篩選功能，同時兼顧高中教學正常化。

（二）招生多元化

- 1.大學校系依其特色選擇招生管道，訂定招生條件，招收志向、興趣與能力相符的學生。
- 2.學生依其志向、興趣與能力，選擇適合的大學校系就讀。

大學多元入學管道分為三大項，一是「繁星計畫」，二是「甄選入學」，三是「考試分發」。試將各制度簡述如下（教育部，2009）。

（一）繁星計畫

為平衡城鄉教育資源的落差，體現教育機會均等的公平正義，提供偏鄉地區學生適性揚才的機會，辦理高中推薦學生入學招生計畫，簡稱「繁星計畫」。曾獲得教育部「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」及曾獲「獎勵大學教學卓越計畫」經費補助之大學校院提供招生名額，預計約1800~2000名。高中推薦之學生須為該學年度「大學繁星計畫招生簡章」中規定之可推薦學校應屆畢業生，且高中全程均就讀同一學校，其高一、高二各學期學業成績總平均排名全校前百分之二十。各大學得以99學年度學科能力測驗成績，作為檢定標準。

（二）甄選入學

甄選入學為兼顧縮短城鄉差距與特殊取才之目的，分為「學校推薦」（民國100年以繁星計畫取代）及「個人申請」兩種。學校推薦是由高中向大學校系推薦符合各校系推薦條件之應屆畢業學生，每位學生限被推薦至一校系，一所高中可對一校系推薦2~3人(14班以下2人，超過14班3人)。個人申請為符合大學入學資格者，可申請志趣相符之大學校系，每人以申請五校系為限（民國100年改為六校系）。在名額的規定方面，各大學「甄選入學」及其他非屬考試分發入學招生名額，不得高於該校招生總名額之40%；99學年部分大學經教育部專案審查後，該校招生總名額得以擴大至60%。但各大學若辦理「甄選

入學」，其「學校推薦」招生比例不得低於招生總名額5%。考生均須參加學科能力測驗，大學校系得指定考生參加其他考試（如術科考試）。

考試分發。即為大多數人熟悉之聯考。由「大學考試入學分發委員會」統一彙編招生簡章、辦理考生登記分發作業。凡公、私立高中（職）畢業生或具同等學力者，均可以其參加該學年度指定科目考試、學科能力測驗、術科考試等各項考試之成績，參加該學年考試分發入學。考生均須參加指定科目考試，大學校系自訂採計指定考試科目3~6科（含術科考試）。

然教育部於今年（2010）五月份召開之「100學年度大學多元入學方案宣導與交流說明會」說明會中，明確宣示明年大學多元入學方案中，「繁星計畫」成為「繁星推薦」，全面取代「推薦甄選」，筆者將說明會簡報內容原因整理如下：

1. 推甄與申請除報名時間與每位考生可選擇校系數有所差別，其他作業程式幾近相同。
2. 高中校內辦理推薦作業時，往往以在校成績為標準，但無法達到適性推薦的理想。
3. 部分大學未善用推甄的具體條件，與在校成績的區隔性。
4. 繁星較其他入學管道更能達到高中均質、區域均衡的理念，可取代推薦甄選。

表1可得知當100學年度推薦甄選為繁星推薦所取代時，其總名額較99學年度短少近8000名，此名額流用至申請入學。

表1 96-100學年各大學入學管道校系數與名額

學年度	推薦甄選	繁星計畫	繁星計畫目標	申請入學
96	校系數：1081 名 額：10405	學校數：12 名 額：786	扶持偏鄉地區優質學生，體現社會正義	校系數：1207 名 額：22415
97	校系數：1124 名 額：10850	學校數：26 名 額：1770	配合推展十二年國教，導引就近入學高中職	校系數：1323 名 額：24441

學年度	推薦甄選	繁星計畫	繁星計畫目標	申請入學
98	校系數：1152 名額：10945	學校數：26 名額：1463	高中均質，區域均衡	校系數：1403 名額：25467
99	校系數：1219 名額：12985	學校數：33 名額：2006	高中均質，區域均衡 研擬與學校推薦整	校系數：1514 名額：31318
100	合併為繁星 推薦， 學校數：68 名額：7649		與學校推薦整併，更 名為繁星推薦	校系數：1637 名額：40402

資料來源：https://www.caac.ccu.edu.tw/caac100/stat_2.php

歷年資料：<http://www.jbcrc.edu.tw/data/star.pdf>

二、相關研究

筆者認為，欲探討高等教育入學機會均等的議題，必須先檢視後期中等教育的入學機會是否均等。黃毅志（1990）發現，臺灣地區的家庭背景（父親教育）因素，對學生進入各階段就讀的機會影響很大，造成機會不平等。譚光鼎（1992）發現臺灣地區國中畢業生繼續升學的情況，與家庭背景有關，社經背景愈高，繼續升學比例也高，且考試分數高，進入公立高中比例也高。陳怡靖（2003）發現，高社經背景學生在多元入學中佔有優勢，因其測驗成績較佳，有較多機會進入公立高中或直升有名的私立高中，低社經背景學生進入私立高中的比例較高。陳建州與劉正（2004）運用「臺灣教育長期追縱資料庫」進行分析，發現家庭背景屬於中上階層者，具有較佳的升學機會，也有較好的結果。譚光鼎、魯先華、莊勝義、康翰文、陳怡璇的研究（2008）指出，教師們認為多元入學方案的實施，難以幫助社會弱勢獲得公平的升學機會。綜合以上多項研究結果均指出：社經背景對學生進入高中的篩選機制，已產生影響。

在高等教育機會層面，筆者引述顏童文、蔡榮貴（2010）整理相關研究的結果，蔡淑鈴和霍海源（1992）發現，在美國、英國、德國、日本等國，父親教育程度會影響子女接受高等教育的機會；黃毅志（1995）發現臺灣地區的父親職業類型會影響子女接受高等教育的機會；駱明慶（2002）發現父母親教育程度越高、以及居住於大都會

區者，進入「國立臺灣大學」的機會愈大；學者張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）的研究發現，家庭收入的高低與學生能否就讀公立大學有關，也就是就讀公立與私立大學學生的平均家庭收入有差異，低收入家庭出身的學生就讀私立學校的比例較高，而高收入家庭子女就讀公立學校的機會較高；進入公私立大學就讀的機會，在新制多元入學方案中，針對低家庭經濟背景者較舊制稍有改善，較有利於低社經背景者。田弘華、田芳華（2008）針對不同入學管道之大一新生特性比較發現，影響子女接受高等教育的機會，以父母親的教育程度最具有關鍵性，其次是父母親的職業。從上述大學入學機會研究可知，家庭社經地位確實影響大學入學機會，包括父母親的教育程度、職業，以及家庭的收入。

蔡淑鈴（2006）指出Yossi Shavit, Richard Arum與Adam Gamoron在1993年發表的十三個跨國間研究中有兩項發現：一是二次大戰後，各國義務教育雖有顯著擴展，但不同階層間的教育機會不平等依然存在，性別間的不平等有減少的趨勢；二是在較高層級的教育階段裡，家庭社經背景對教育取得的影響較小。此書引起極大的討論，Hout、Raftery與Bell提出「最大維持不均論」（Maximally Maintained Inequality，簡稱MMI），即就每一個教育階段而言，除非優勢團體的升學率已達飽和，否則兩個不平等的階層不可能有均等的機會取得該階段的教育。Lucas提出「有效維持不均論」（Effectively Maintained Inequality，簡稱EMI），在已達普及程度的教育階段裡，不同的社經階層還是會進行教育競爭，只是由「是否可取得該教育階段」轉變為「該教育階段之較佳的教育類別」。

2007年Yossi Shavit又再度出版十五個國家的跨國研究結果，在自變項方面，每一個國家都包括父母親的教育程度、父親的職業與性別，這些變項是教育階層化的重點。蔡淑玲指出兩個研究的啟示，一是「持續不平等」是世界普遍的現象，階層較低的父母因其資源的缺乏，無法給與子女文化資本，因此其子女在教育上處於弱勢，而這種

階層劣勢會一代傳一代。二是「包容」的出現，教育的擴展雖然無法消弭不同階級在教育機會的相對不平等，但教育的大餅變大後，所有階層的「絕對機會」都增加，部份成員可透過高等教育的取得，脫離階級的困境。

小結：從上述研究中可發現，家庭社經背景的確影響其子女的教育機會，即使機會增加，「機會品質」仍存有階級間的差異。多數研究的焦點在於社經地位與入學機會的關聯性，本研究欲進一步深入探討，社經地位（如父母教育程度）與不同入學管道間的關聯性，藉此評估大學多元入學方案是否僅對中產階級有利，及對於民國100年改變後的入學方案提出建議與省思。

參、研究設計

一、研究方法：對應分析（Correspondence Analysis，簡稱CA）

在溫傑華（2009）等人所進行的研究中，闡釋對應分析最早起源於法蘭西，以圖解的模式描繪交叉列聯表式的資料，能夠縮減變數維度，產生知覺圖，在操作上簡易且清楚明確。對應分析處理類別變數，將資料呈現下低維度的座標軸圖上，以彼此的相對位置來表達其相似度，是一種探索性的統計方法。對應分析具備三項優點，首先是資料搜集容易，受訪者不需花費太多時間，就可以比較出各目標體之間的差異；其次是此研究方法採用的是交叉列聯表的模式，受訪者能夠清楚了解研究問題，針對各目標體的屬性進行勾選；最後，對應分析能產生低維度的知覺圖，得到目標體與屬性的關係。對應分析常用於解釋品牌間、品牌與相關的屬性項目間、屬性項目彼此間的關係。

本研究採用對應分析的原因有二，一是CA的特點在於大量地應用在類別變項或二分變項的資料，非常適合本文資料的性質；二、CA將所有格子（cells）的資料之間的相對位置給予視覺化，呈現點之間的空間分佈圖，任何點之間的關係都是屬於相對性的，包括直行和橫列，列和列，以及行和行的類別之間的關係。在台灣關於教育機會

均等的議題探討，多使用迴歸分析，以探究變項對於入學管道的預測力。而筆者認為，對應分析的結果可提供整體性的觀點，了解進入大學管道與其他變項之間的相對關係。Bourdieu指出，對應分析不同於一般的統計模式蘊含著某種社會或行動的因果哲學，而是針對眾多關係的一種「思考」方法，可提供一個較為寬廣的視角，解析各變項間的相對位置（陳家倫，2008）。

二、研究重點與研究限制

本文研究重點在於針對大學多元入學方案，其中考試登記分發、推薦甄選以及申請入學三種管道，與父母親教育程度、父母親工作部門、以及家庭年收入的相對關係，並進一步探究不同入學管道與學生就讀之大學類型的關係，檢視大學多元入學方案是否符合教育機會均等的精神。

本研究採用台灣高等教育整合資料庫兩份資料，一是「92 學年度高等教育師生問卷調查--大一新生」，施測期間自九十三年三月份至八月份止。二是「94 學年度高等教育師生問卷調查--大一新生」，施測時間自九十四年十月份至九十五年二月份。兩者目的皆為了解全國大一學生的受教情形、高中就學經驗、對大學的經驗、期望與感受等。本研究試圖從探討兩年大一新生入學管道與相關變項的關係，並對各項關聯進行闡釋。但受限於資料庫進行的時間，及其目前（99年5月）可釋出之資料，筆者無法探討繁星計畫的相關議題。

三、研究議題

（一）父母教育程度與大學生進入大學管道的關係。即父母親教育程度分為國小以下、國中、高中職、專科、大學、研究所以上六類；高職及綜合高中普通班類科學生的入學管道，總共分為四技二專推薦甄選、四技二專日間部聯合登記分發、四技日間部高中生申請入學、四技二專技優保送、四技二專技優甄審等主要管道。其中高中與高職學生入學管道相近者共有考試登記分發、推薦甄選、申請入學，故以此

三大類為主要研究向度，未包含於此三類者列入其他，共計四類（圖2至圖5）。

（二）父母親工作部門與大學生進入大學管道的關係。工作部門分為「公家部門」、「私人事業」、「無」三類（圖6至圖9）。

（三）父母親年收入與大學生進入大學管道的關係。年收入分為「少於50萬」、「50-114萬」、「115-150萬」、「151萬以上」四類（圖10至圖11）。

（四）不同大學入學管道與畢業高中職類型的關係（圖12）。

（五）不同大學入學管道與大學類型的關係（圖13至圖14）。

四、研究架構

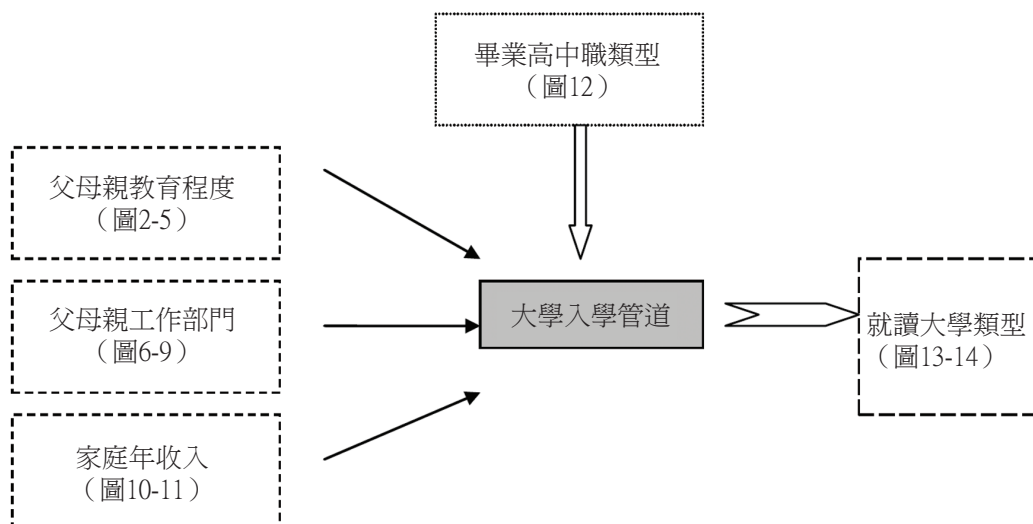


圖1 研究架構圖

五、研究限制

限制一、本研究以對應分析統計法，進行家庭社經背景與大學入學管道關係的探究，結果僅可看出元素間存在的關聯性，但無法證明是否的確在達顯著水準的情況下，其因果或相關性的存在。

限制二、本研究所使用的資料，為尚未包括繁星計畫入學的大一新生，故對於其家庭社經背景與之關聯性，無法得知。後續研究可待97年資料釋出後進行分析。

肆、研究發現

一、父母教育程度與大一生入學管道的關係

92年大一新生的入學模式（圖2，2維度可說明99.4%），與父親教育程度的關係，在「申請入學」，以「研究所以上」與其距離較近；「推薦甄選」以「國中」、「國小」距離較近；「考試登記分發」以「高中職」、「專科」距離較近。94年大一新生的入學模式（圖3，2維度可說明99.6%），與父親教育程度的關係，在「申請入學」，以「大學」、「專科」、「研究所以上」與其距離較近；「推薦甄選」以「國中」距離較近；「考試登記分發」以「高中職」距離較近。

92年大一新生的入學模式（圖4，2維度可說明99.6%），與母親教育程度的關係，在「申請入學」，以「大學」、與其距離較近；「推薦甄選」以「國小」距離較近；「考試登記分發」以「高中職」距離較近。94年大一新生的入學模式（圖5，2維度可說明99.8%），與母親教育程度的關係，在「申請入學」，以「大學」、與其距離較近；「推薦甄選」以「國中」距離較近；「考試登記分發」以「高中職」距離最近。

小結：父母親教育程度與學生入學管道選擇的關係，「申請入學」以母親學歷為「大學」者距離較近，父親為「研究所以上」者距離較近；「推薦甄選」以父母親學歷為「國小」、「國中」者距離較近；「考試登記分發」以父母親學歷為「高中職者距離較近」。由此兩年結果可看出，不同入學管道，與其父母親教育程度呈現一穩定的關係，即各種父母親教育程度，有其相對應的入學管道，多元入學並非僅有利於中產階級子弟。

- 父親教育程度
- 進入大學管道

對稱的 常態化

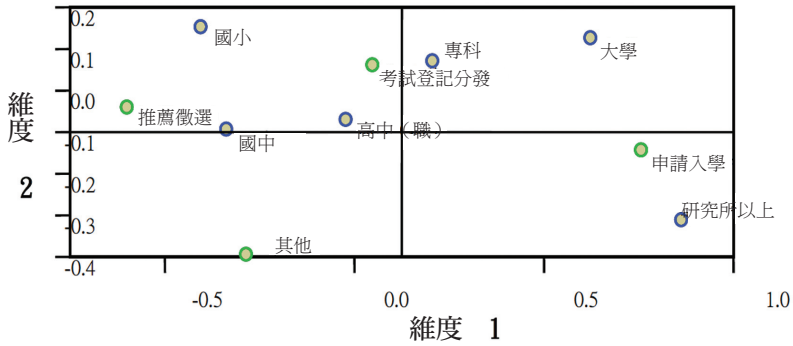


圖2 92大一新生進入大學管道與父親教育程度關係

- 父親教育程度
- 進入大學管道

對稱的 常態化

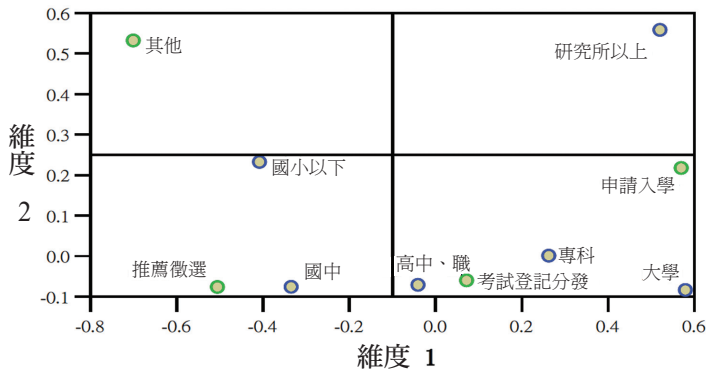


圖3 94年大一新生進入大學管道與父親教育程度關係

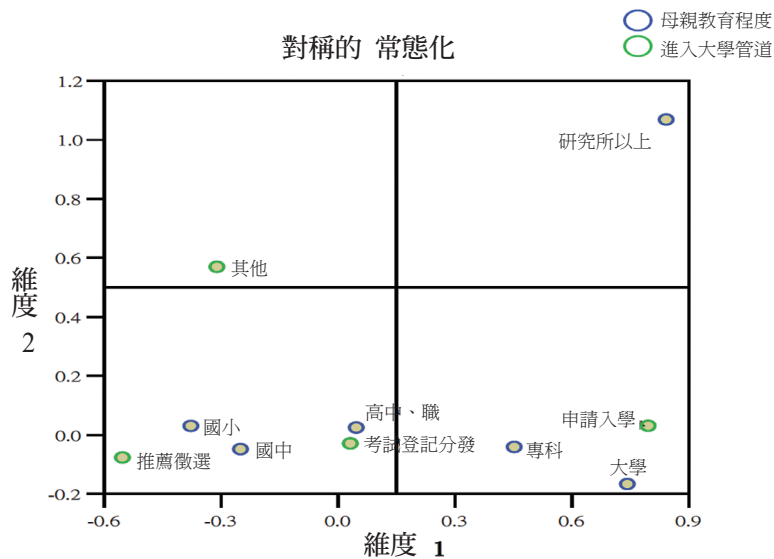


圖4 92年大一新生進入大學管道與母親教育程度關係

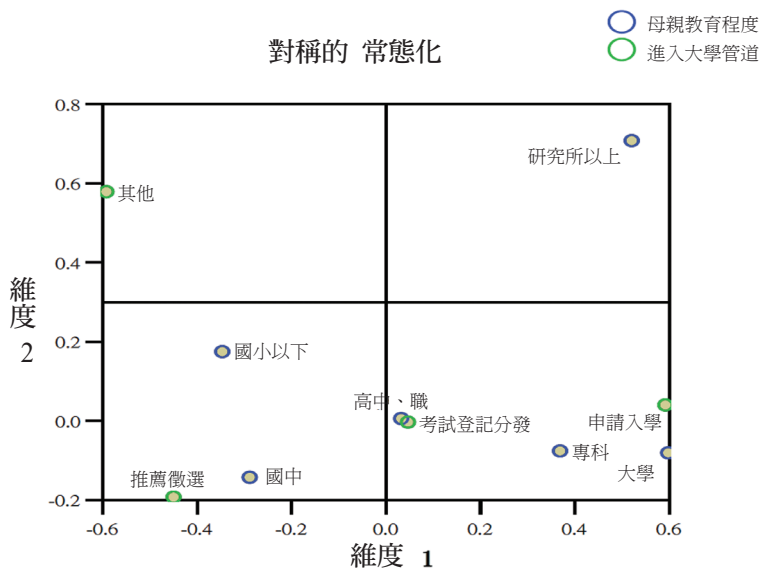


圖5 94年大一新生進入大學管道與母親教育程度關係

二、父母工作部門與大一生入學管道的關係

92年大一新生「申請入學」與父親在「公家部門」工作距離較近（圖6，2維度可說明100%）；「推薦甄選」與「無」、「私人事業」距離較近；「考試登記分發」與「私人事業」距離較近。94年大一新生「申請入學」與父親在「公家部門」工作距離較近（圖7，2維度可說明100%）；「推薦甄選」與「無」、「私人事業」距離較近；「考試分發」與「私人事業」距離較近。

92年大一新生「申請入學」與母親在「公家部門」工作距離較近（圖8，2維度可說明100%）；「推薦甄選」與「無」、「私人事業」距離較近；「考試登記分發」與「私人事業」距離較近。94年大一新生「申請入學」與母親在「公家部門」工作距離較近（圖9，2維度可說明100%）；「推薦甄選」與「無」、「私人事業」距離較近；「考試登記分發」與「私人事業」距離較近。

小結：92與94年大一新生，「申請入學」與父、母親在「公家部門」工作距離皆較近；「推薦甄選」與父、母親「無」、與「私人事業」工作距離皆較近；「考試分發」與父、母親在「私人事業」工作距離皆較近。

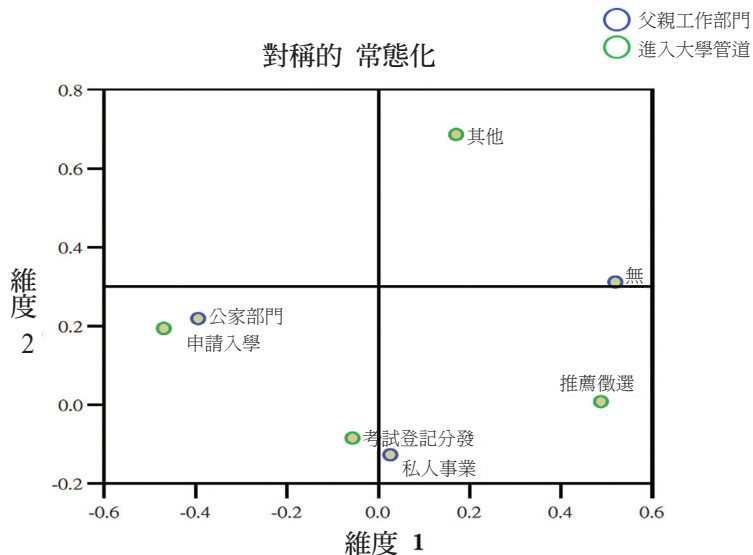


圖6 92年大一新生進入大學管道與父親工作部門關係

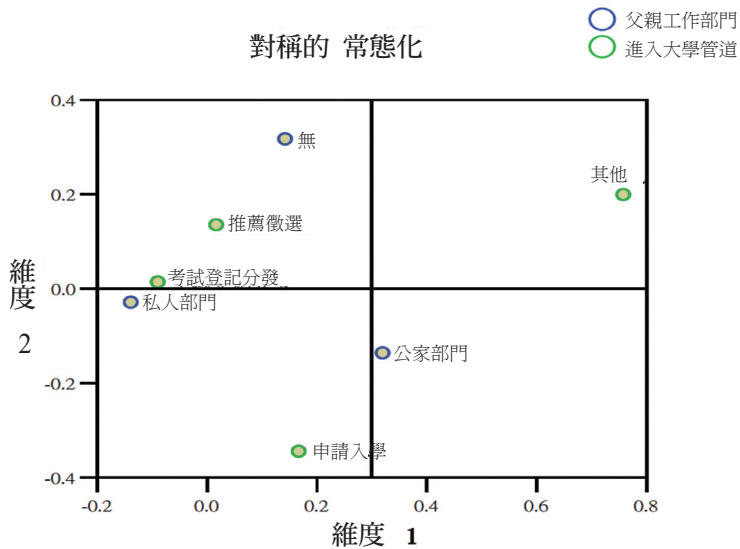


圖7.94年大一新生進入大學管道與父親工作部門關係

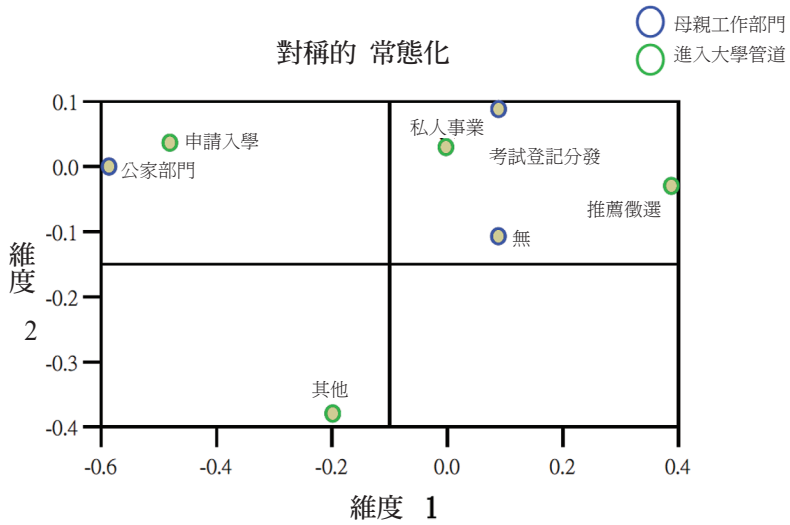


圖8 92年大一新生進入大學管道與母親工作部門關係

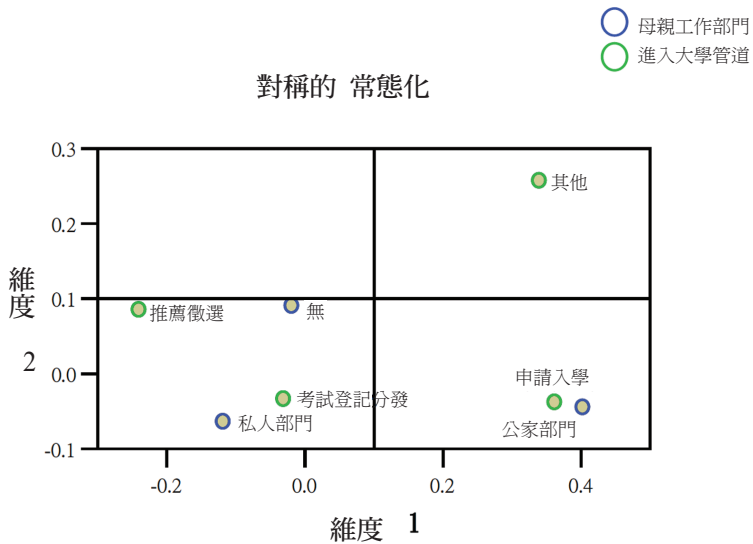


圖9 94年大一新生進入大學管道與母親工作部門關係

三、家庭年收入與大一生入學管道的關係

92年大一新生，「申請入學」與家庭年收入為「151萬以上」距離較近（圖10，2維度可說明100%）；「推薦甄選」與「少於50萬」距離較近；「考試分發」與「50-114萬」距離較近。94年大一新生，「申請入學」與家庭年收入為「115-150萬」及「151萬以上」距離皆較近（圖11，2維度可說明99.8%）；「推薦甄選」與「少於50萬」距離較近；「考試分發」與「50-114萬」距離較近。

小結：兩年入學管道與家庭年收入呈現穩定關係，「推薦甄選」與「少於50萬」最接近；「申請入學」與「115萬-150萬」及「151萬以上」最接近；「考試登記分發」與「50-114萬最接近」。

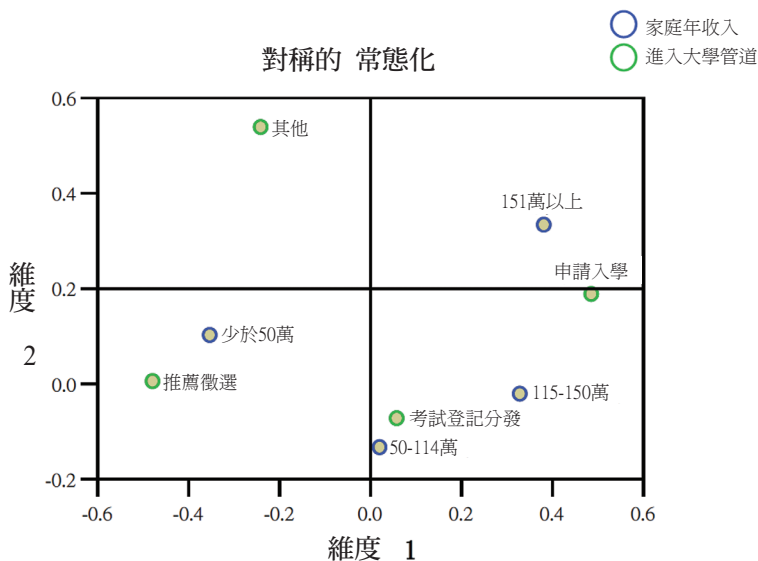


圖10 92年大一新生進入大學管道與家庭年收入關係

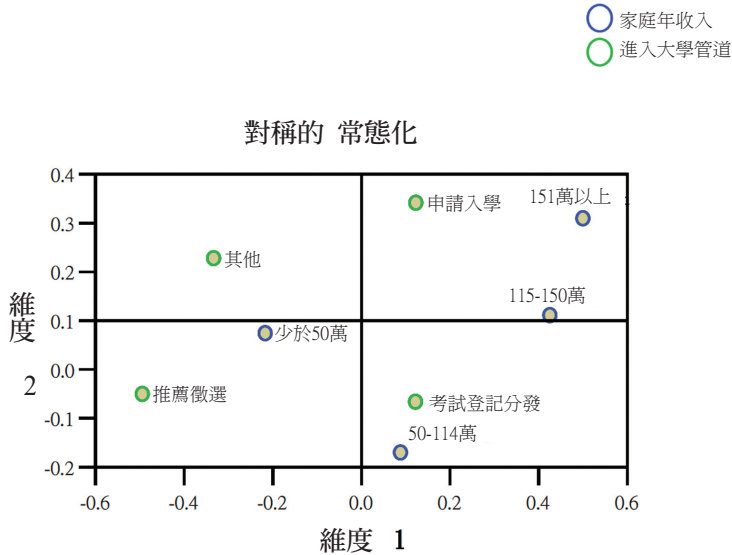


圖11 94年大一新生進入大學管道與家庭年收入關係

四、高中類型與進入大學管道

因為92年的問卷資料，大一新生其畢業高中職類型僅分為兩類，無法以對應分析法進行分析，故研究者在此僅進行94年大一新生進入大學管道與畢業高中職類型。圖12（2維度可說明100%）中看出國立高中職與考試登記分發距離最近，私立高中職與推薦甄選距離最近。

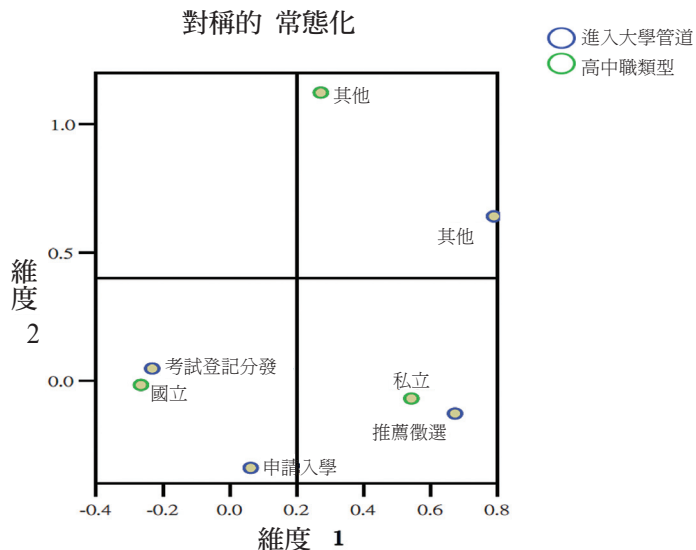


圖12 94年大一新生進入大學管道與畢業高中職類型關係

五、不同大學入學管道與大學類型的關係

92年（圖13，2維度可說明99.6%）「私立大學」與「考試登記分發」距離較近，「公私立技職」與「推薦甄選」距離較近，「公立大學」與「申請入學」距離較近。94年（圖14，2維度可說明99.6%）「私立大學」與「申請入學」距離較近，「公私立技職」與「推薦甄選」距離較近，「公立大學」與「考試登記分發」距離較近。此兩年的變化可能與公私立大學其招生策略改變有關，但技職體系與推薦甄選的相對關係均較為密切。

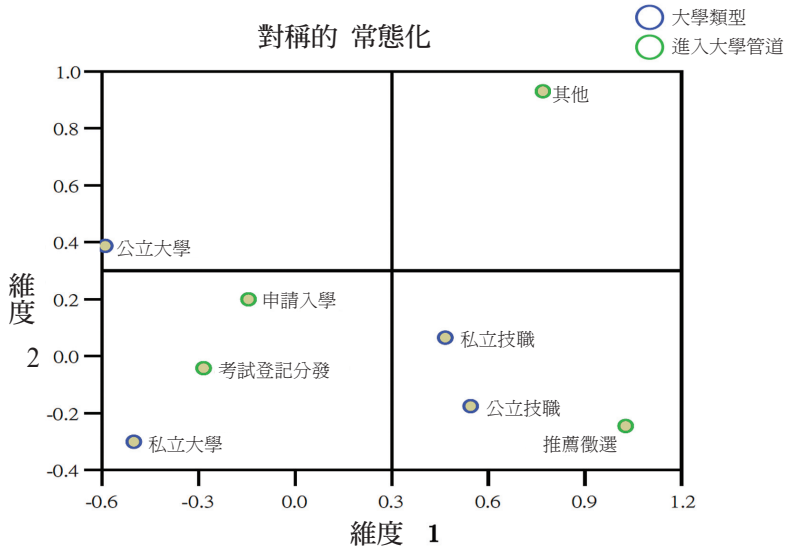


圖13 92年大一新生進入管道與大學類型關係

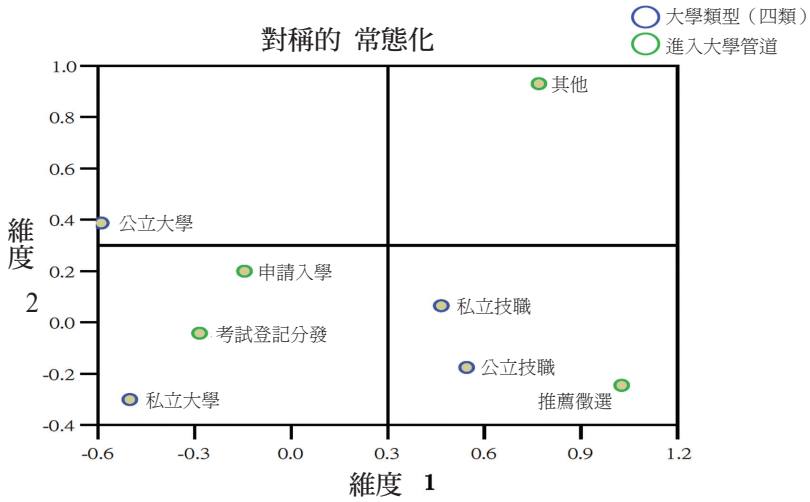


圖14 94年大一新生進入大學管道與大學類型關係

伍、結論與建議

一、結論

(一) 各入學管道與家庭社經背景關係穩定存在

1. 父母親教育程度與學生入學管道選擇的關係，兩年均相同。「申請入學」以母親學歷為「大學」者距離較近，父親為「研究所以上」者距離較近；「推薦甄選」以父母親學歷為「國小」、「國中」者距離較近；「考試登記分發」以父母親學歷為「高中職者」距離較近。
2. 「申請入學」與父、母親在「公家部門」工作距離皆較近；「推薦甄選」與父、母親「無」、與「私人事業」工作距離皆較近；「考試分發」與父、母親在「私人事業」工作距離皆較近。
3. 「推薦甄選」與「少於50萬」最接近；「申請入學」與「115萬-150萬」及「151萬以上」最接近；「考試登記分發」與「50-114萬最接近」。
4. 94年大一新生進入大學管道中，國立高中職與考試登記分發距離最近，私立高中職與推薦甄選距離最近。
5. 92年「私立大學」與「考試登記分發」距離較近，「公私立技職」與「推薦甄選」距離較近，「公立大學」與「申請入學」距離較近。94年「私立大學」與「申請入學」距離較近，「公私立技職」與「推薦甄選」距離較近，「公立大學」與「考試登記分發」距離較近。

當高等教育機會增加時，的確可使入學的絕對機會增多，本研究結果顯示：各種家庭背景，有其相對應的入學管道，並且教育部規範各大學若辦理「甄選入學」，其「學校推薦」招生比例不得低於招生總名額5%。筆者認為此乃政府為增進大學入學機會均等之作為，值得肯定。故多元入學方案並非僅有利於中產階級子弟。

（二）家庭背景因素與其對應入學管道的形成因素

本研究結果顯示，「推薦甄選」與「藍領階級」子女入學管道最密切，而「申請入學」與「白領階級」子女入學管道最密切。筆者認為與管道本身架構有關。學生選擇推薦甄選，只能報名一校系，第一階段報名費100元；申請入學最多可報考5校系，總計達500元。若以家庭年收入而言，所得高者，其子女不受限於費用。且若第一階段通過，第二階段報名費用一校系為1000-1500元左右，再加上備審資料的裝訂費用，以及參與口試時的交通費用，皆會影響學生選擇入學管道的參考因素。

（三）家庭背景因素與入學管道關係的穩定性

由研究結果可發現兩者關係架構的穩定程度，與前文提及「持續不平等」相符合，階層較低的父母因其資源的缺乏，無法給與子女文化資本，因此其子女在教育上處於弱勢，而這種階層劣勢會一代傳一代；反之優勢也世代相傳。

（四）不同高中職採取不同升學輔導策略

在94年大一新生資料中可看出，「國立高中職」與「考試登記分發」相對關係程度密切，「私立高中職」與「推薦甄選」相對關係程度密切，其原因可能在於學生本身學業程度本來即存有差異，而「推薦甄選」制度設計為學生在該校的排名百分等級，故國立高中職學生在此制度限制下，無法推薦至理想的校系，參加考試分發對其較有利。相反的私立高中職學生若經由考試分發，較公立高中學生相對不利，學校傾向於鼓勵學生藉由「推薦甄選」管道入學，故與推薦甄選相對關係較密切。

二、建議

（一）「繁星推薦」取代「推薦甄選」的正當性不足

本文研究結果得知，「推薦甄選」為家庭背景因素較不利者子女，提供另一不同於考試分發管道進入大學的機會，其招生名額受到教育部保障。但明年起「推薦甄選」將走入歷史，改由完全以學科紙筆測驗成績為入學標準的「繁星推薦」，且在入學人數上，也因此縮減約8000人，留用至申請入學。筆者提出三點質疑。

- 1.未見教育部進行政策變革前，對於繁星計畫進行實證性研究，以探究此方案是否較推薦甄選優多於弊，並進一步對社會大眾說明。
- 2.教育部對此變革的理由之一，是大學未能善用推甄可用的具體條件，及高中也未能發揮真正推薦的多元精神。但執行面出現問題，並非代表此制度需全面停辦，而是應了解基層官僚如何執行，以及未能以原方案精神進行的原因（王麗雲，2007）。
- 3.教育資源的城鄉差異，最根本的做法是從國民義務教育做起，絕不該允許富有縣市小一生開始上英文，窮鄉僻壤區的孩子卻在危樓上課。我們應正視國教階段是否發揮與社會資本抗衡的功能，而非期待在教育階段末端的繁星計畫力挽狂瀾。

（二）池魚效應是否會產生

繁星推薦是以學生在校成績的排名百分等級為條件，加上學科能力測驗的成績做為依歸，家長與學生在選擇高中時，「寧為雞首，不為牛後」的想法或許會出現，當然對達到「高中均質，區域均衡」的目標有其助益。筆者建議後續研究可進一步探討「均質」是讓全體學生向上提升，或是一同向下沉淪。

參考文獻

- 王麗雲（2007）。教育政策借用的省思。「第六屆意識、權利與教育-教育政策的理論基礎與論述形成」研討會論文集（頁389-404）。南華大學教育社會學研究所。
- 田弘華、田芳華（2008）。大學多元入學制度下不同入學管道之大一新生特性比較。人文及社會科學集刊，20（4），481-511。
- 秦夢群（2004）。大學多元入學制度實施與改革之研究。教育政策論壇，7（2），59-84。
- 教育部（2009）。99學年度大學多元入學方案宣導手冊。台北市：教育部。
- 陳怡靖（2003）。臺灣地區高中多元入學與教育階層化關連性之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄。
- 陳建州、劉正（2004）。論多元論學制度的教育均等性。教育研究集刊，50（4），115-146。
- 陳家倫（2008）。臺灣佛教信眾的放生態度與行為：宗教信念與生態認知的影響。思與言，46（3），133-170。
- 張鈿富、葉連祺、張奕華（2005）。大學多元入學方案對大學入學機會之影響。教育政策論壇，8（2），1-24。
- 溫傑華、葉文雅、賴珊靖、蕭秀媗（2009）。國際線航空公司品牌定位之研究—以臺北東京航線為例。運輸學刊，21（3），251-278。
- 黃毅志（1990）。臺灣地區教育機會之不平等。思與言，28（1），93-125。
- 黃毅志（1995）。臺灣地區教育機會不平等性之變遷。中國社會學刊，18，243-273。
- 蔡淑鈴、瞿海源（1992）。教育階層化的變遷。國科會人文及社會科學研究匯刊，2（1），98-118。

- 蔡淑鈴（2006）。教育擴展對教育機會均等的影響—評介Yossi Shavit, Richard Arum, & Adam Gamoran with Gila Menahem 編著之《高等教育階層化：一個跨國比較研究》。《當代教育研究》，14（4），207-216。
- 蔡閨秀（2010）。100學年招生新管道：繁星推薦招生模式說明。2010年6月25日，取自<http://www.jbcrc.edu.tw/data/star.pdf>。
- 駱明慶（2002）。誰是臺大學生？性別、省籍與城鄉差異。《經濟論文叢刊》，30（1），113-147。
- 顏童文、蔡榮貴（2010，5月）。台灣大學院校入學機會均等現況、問題與建議。「2010兩岸教育高階論壇：教育功能與均等的省思」研討會，台南大學。
- 譚光鼎（1992）。中等教育選擇功能之研究—國中學生升學機會與社會階層再製關係之探討。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 譚光鼎、魯先華、莊勝義、康翰文、陳怡璇（2008，4月）。高中多元入學方案實施成效探討—從高中師生觀點論之。「台灣高中教育政策之檢討與展望」專題研討會論文集（頁43-66），國立台灣師範大學教育評監與發展研究中心。

孔孟教育思想與教學方法對當今教學的啟示

孔孟教育思想與教學方法對當今教學的啟示

林文樹

國家教育研究院副研究員

摘 要

春秋戰國時期，我國各家學術思潮蓬勃發展，孔子首開風氣之先，將古典文化教育於一般平民，而成為至聖先師。孔子的教育目標主要在培養一個健全的人格，培養讓每一個人都能在群體中成立自己，也成立別人，此即所謂的「君子」。孔子的教學，以身教作示範，適應學生的各別性，引導學生「學」「思」並進，並且著重於生活的實踐，從「禮」「樂」兩面互相輔弼，以陶冶行為和性情的諧和。而他的啟發示教學和因材施教，仍是現今教師們最理想的教學方式。

孟子一生最服膺孔子，願意以孔子為學習的榜樣，因此孟子的教育宗旨也是稟承自孔子的理念，而且揭示得更為清楚明白。他說：「夏曰校，殷曰序，周曰庠。學則三代共之，皆所以明人倫也。」(公孫丑上) 以後儒家思想的發展，也都是集中在明人倫這個主題上，而累積成完整的體系。孟子所提出的性善說，在中國整個教育的意義上，影響尤其重大，給人生的學習動力紮下一個必能而且是樂觀的根基。

現今各樣的資訊發展複雜，人們的知識層面一直在極盡的伸展，追尋突破。但是追求知識的層面越為廣泛，越為容易迷失自我價值判斷的準則，這在當前的教育現況中，反映得十分明顯。學校各項課程都有屬於自己的學習目標，彼此不相關聯，使得人文和自然學科之間彼此越拉越遠。因此如何能在多樣的知識學習中，掌握價值判斷的準則，可以說是當前課程學習的重要課題。本文於此透過對於孔、孟教育理念的回顧與理解，期望可以給我們有所省思和啟發。

關鍵詞：孔子、孟子、教育思想、教學方法

The enlightenment of Confucius and Mencius' education thoughts and teaching methods to modern teaching

Wen-Shu Lin

Associate Researcher

National Academy for Educational Research

Abstract

During the period of Spring-Autumn and Warring States, various academic ideological trends were vigorous development. Confucius was the first person who taught the classical culture to common people, and become a teacher of the highest sage. Confucius' educational goal was to cultivate a person of perfect personality namely so-called "the gentleman". Confucius' teaching methods included: to teach by personal example, to adapt the difference of students, to guide students "to study" and "to think" at the same time, to emphasize in the life practice, to influence the harmony between the behavior and personality of students by the guidance of "ritual" and "music". His inspiration teaching and to teach students accordance with their abilities were still the most ideal teaching ways for nowadays teachers.

Mencius' life followed Confucius voluntarily. His education thoughts also absorbed from Confucius, and explained more clearly. He said: "Xia called xiao, Yin called xu, Zhou called xiang. Schools had the same destination in the three Dynasties, all in order to expound human relationships." His proposal that "human nature is basically good" influenced especially great to the significance of Chinese education. It laid the foundation for the human initiative and optimistic learning power.

Today all kinds of information had developed more complexly, people pursued the widespread knowledge to the utmost. But pursuing knowledge more widespread was more easily to lose the criterion of self-value judgment. How can in the diverse knowledge learning, to grasp the criterion of value judgment might say was the important topic of the current curriculum studies. This article by means of reviewing the education thoughts of Confucius and Mencius, expected that had some introspection and inspiration to us.

Keywords : Confucius, Mencius, education thought, teaching method

壹、前言

春秋戰國時期，我國各家學術思潮蓬勃發展，孔子首開風氣之先，將古典文化教育於一般平民，而成為至聖先師。他作為一位教師的先驅和模範，教授弟子三千人，身通六藝的有七十二人，他們師生的對話言行，由弟子們收錄在《論語》一書之中，故書中具體、鮮明的保存了孔子的教學活動和理念，成為研究孔子教育思想的基礎資料。孔子的教育目標主要在培養一個健全的人格，培養讓每一個人都能在群體中成立自己，也成立別人，此即所謂的「君子」。孔子的教學，以身教作示範，適應學生的各別性，引導學生「學」「思」並進，並且著重於生活的實踐，從「禮」「樂」兩面互相輔弼，以陶冶行為和性情的諧和。而他的啟發式教學和因材施教，仍是現今教師們最理想的教學方式。

孟子一生最服膺孔子，他曾說：「自生民以來，未有盛於孔子也。」（公孫丑上，卷2頁9）又說自己願意以孔子為學習的榜樣，因此孟子的教育宗旨也是稟承自孔子的理念，而且揭示得更為清楚明白。他說：「夏曰校，殷曰序，周曰庠。學則三代共之，皆所以明人倫也。」（滕文公上，卷3頁5）以後儒家思想的發展，也都是集中在明人倫這個主題上，而累積成完整的體系。孟子所提出的性善說，在中國整個教育的意義上，影響尤其重大，給人生的學習動力紮下一個必能而且是樂觀的根基。

孔孟的教育思想顯著的特點是教人如何「做人」，並且從「做人」的樂趣中表現出人的精神境界。故儒家教育思想是樂觀型的，剛健有力、自強不息的，以群體為本位的。強調在學校、家庭及日常生活中積累道德行為，從自我心中定立善惡的標準，追求道德的自律而非他律（郭齊家，1990）。

反觀現今、各樣的資訊發展，錯綜複雜，人們的知識層面一直在極盡的伸展，追尋突破。但是追求知識的層面越為廣泛，越為容易迷失

自我價值判斷的準則，這在當前的教育現況中，反映得十分明顯。學校各項課程都有屬於自己的學習目標，彼此不相關聯，使得人文和自然學科之間彼此越拉越遠。因此如何能在多樣的知識學習中，掌握價值判斷的準則，可以說是當前課程學習的重要課題。本文於此透過對於孔、孟教育理念的回顧與理解，期望可以給我們有所省思和啟發。

先秦儒學以孔子、孟子、荀子為大家，因本文是以孔孟教育思想為主題，故荀子部份暫不予論述。

貳、孔孟的教學方法

孔孟的教育理念分見於《論語》和《孟子》書中，其教育目標已如前言所述。孔子的教學原理是指導學者完成其教學目標--培養君子之依據，即是文與行、德與藝合一，所謂「文質彬彬，然後君子」（林義正，2007）。孟子由明人倫而決定其教育是以倫理道德為主體，透過教育以提升人民的道德水準，達到維繫社會秩序的作用，所謂教學方法即在於體現上述的教育理念。僅依筆者就《論語》和《孟子》書中所見，歸納出孔孟的教學方法，分項敘述如下：

一、孔子的教學方法

（一）以身教作示範

學生的行為受教師的影響甚大，故教師能夠以身作則，從言行中展現出人格感化就變得十分重要。孔子大部份時間都是周遊四方，而相從的弟子有三千人之多，這原因可從一則故事中了解到：孔子周遊至儀地，封人請見，說：「君子之至於斯也，吾未嘗不得見也。」從者見之，出曰：「二三子何患於喪乎？天下之無道也久矣，天將以夫子為木鐸。」（八佾，卷2頁7）封人和孔子素昧平生，一見之下，就有這麼深的觀感，是孔子讓他在所見、所聞之下有特別的感召力量，這是孔子在思想和行為上都能表現出吸引人的導師的風範。孔子自己

也說過：「二三子以我為隱乎？吾無隱乎爾，吾無行而不與二三子者，是丘也！」（述而，卷4頁6）《論語·鄉黨篇》中對於孔子的食衣住行都有仔細的記載，可見弟子也很注意孔子平常的行為表現，在食的方面是：「食不語」、「唯酒無量不及亂」（卷5頁11）。在衣的方面是：「紅紫不以為褻服」（卷5頁9）。在住的方面是：「寢不尸、居不容」（卷5頁12）。在行的方面是：「車中不內顧、不疾言、不親指」（卷5頁12-13）。這些都可以看出孔子平時都能夠實踐自己的言論，弟子自然也就欣賞他，服從他。孔子說：「其身正，不令而行。其身不正，雖令不從。」（子路，卷7頁3）這段話就是身教的原則，要以人格感召，達到潛移默化之功（余書麟，1987）。

（二）學不厭、誨不倦

孔子好學，不但他自己說過，別人也同樣承認，「德之不修，學之不講，聞義不能徙，不善不能改，是吾憂也。」（述而，卷4頁1-2）孔子曾描述自己一生不斷的自我提升境界的歷程：「吾十有五而志於學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不踰矩。」（為政，卷1頁7-8）孔子能不斷的自我充實成長，也是他成為至聖先師的主要條件。

孔子說：「自行束脩以上，吾未嘗無誨焉。」（述而，卷4頁2）又說：「有教無類。」（衛靈公，卷8頁7）學生不分貴賤，只要有心向學，孔子都會盡心教導，故孔子也自許是誨人不倦。「學而不厭，誨人不倦」是孔子常說的兩句話，誨人不倦也是一個成功教師的主要條件之一。

除了具有教教育熱忱，孔子還把學生視為朋友，他說：「有朋自遠方來，不亦樂乎！」（學而，卷1頁1）《史記·孔子世家》說：「弟子彌眾，至自遠方，莫不受業焉。」即是將朋字解作弟子，像孔子見南子，子路即有不悅之色，孔子便說：「予所否者，天厭之，天

厭之。」（雍也，卷3頁15）又孔子逃避匡難，顏淵在後，孔子說：「吾以汝為死矣。」顏淵說：「子在，回何敢死。」（先進，卷6頁6）師生處於患難之中，卻透露出一種幽默的情誼。這些都是所謂「亦師亦友」的最好註腳。

（三）引導學生「學」「思」並重

一個人的理性成長，就是學和思的成長的表現，當人們嘗試摸索學習外在環境，他的思考同時也獲得展開。孔子隨時都在指導學生學和思同時並進，他的原則是老師舉一，學生便能夠反三，老師叩引問題的兩端，學生就要能夠反思而得其中。「學而不思則罔，思而不學則殆。」（為政，卷1頁10）其次，孔子認為學習的態度要：多聞，但義有未明，心有未安時，要闕疑；多見，但對於不能確定舉動，要闕殆。他曾對子路說：「由，誨汝知之乎？知之為知之，不知為不知，是知也。」（為政，卷1頁10）孔子也自說：「蓋有不知而作之者，我無是也。多聞，擇其善者而從之；多見，擇其善者而識之。」（述而，卷4頁7）一般而言，說學，思就涵蓋在其中了，兩者若分離，即表示學習的過程有所偏差。孔子說：「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也。」（衛靈公，卷8頁6）各種事理，都須經過自己學、思的理解和判斷，才有正確的認知抉擇。

對於學、思的步驟，《中庸》說：「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之。」（頁16）五個步驟總括為學、思、行三類，由學而思而行，這過程是符合一個人的學習發展歷程的。

（四）因材施教

因材施教是依照每位學生的性向發展而施與適當的教學，大家一致認為孔子善長於因材施教，若仔細閱讀《論語》，不難發現孔子與學生討論問題時，最常應用的一句話是：「盍各言爾志！」這是一個很重要的引導觀念，也是因材施教的第一步。唯有讓學生多發表自己的見解，學生的個性才會凸顯出來，然後再依其個性給予適當的引

導。老子曾說：「聖人無常心，以百姓心為心。」（第49章）將這句話改換幾個字：「老師無常心，以學生心為心。」老師不存有成見，讓學生儘量發展，學生才會展現出真我來，這樣要掌握學生的特性也就容易多了。

孔子依據弟子的個性施予教學，例子很多，同樣是問「聞斯行諸？」孔子對子路說：「有父兄在，如之何其聞斯行諸？」對冉有則說：「聞斯行之。」弟子覺得奇怪，何以同樣的問題，老師的回答竟完全相反，孔子說：「求也退，故進之。由也兼人，故退之。」（先進，卷6頁5）子路好勇好強，個性十分明顯，每次孔子要學生發表意見，子路都強著先說。孔子常擔心他「不得其死然」（先進，卷6頁3），後來子路果然死於衛君父子爭國的事件中。另外，同樣在回答學生問「士」的問題，孔子對子路說：「朋友切切偲偲，兄弟怡怡。」（子路，卷7頁7）對子貢則說：「行己有恥，出使於四方，不辱君命，可謂士矣！」（頁6）子路好勇，對朋友兄弟都是一種性子，所以孔子告訴他對待朋友和兄弟要有區別。子貢則善於辭令，曾經出使國外，故孔子針對這點給他勉勵。

（五）啟發示的教學

啟發教學和因材施教這兩者是孔子教學的代表形式，所謂啟發法是因孔子說過：「不憤不啟，不悱不發，舉一隅而不以三隅反，則不復也。」（述而，卷4頁2-3）學生已學而未通，已思而未得，然後啟之發之，則其義易通，其理易曉。如果引導學生學，而不學；引導學生思，而不思。就算啟發他，也無效果可言，所以說已經舉出一隅了，而學生不去反思舉出其他三隅，便不須再喋喋不休的告知他結果，就算告知了，他也不會吸收多少。

孔子善於應用啟發教學方式，常對學生所提的見解再引導他作更深入的思考，顏淵就說過孔子最會「循循然善誘人」，使我「欲罷不能」（子罕，卷5頁3）。子貢曾問：「貧而無諂，富而無驕，如何？」

孔子說：「可也，未若貧而樂，富而好禮者也。」子貢領悟說：「《詩》云：『如切如磋，如琢如磨。』其斯之謂與？」孔子說：「賜也始可與言《詩》已矣，告諸往而知來者。」（學而，卷1頁6）子貢屬於言語科，較注意觀察孔子的言語，故孔子曾啟發他說：「予欲無言。」子貢說：「子如不言，則小子何述焉？」孔子說：「天何言哉？四時行焉，百物生焉。」（陽貨，卷9頁5-6）這是在引導子貢不要太執著於言語。孔子又對子貢說：「汝以予為多學而識之者與？」子貢說：「然，非與？」孔子說：「非也，予一以貫之。」（衛靈公，卷8頁1-2）這又是在啟發子貢不只要博學，而且要融會貫通。

（六）禮樂並重的教學

樂主於和同人的感情，禮主於辨別人的關係。孔子的教學，是禮樂並重的。孔子本身即具備了深厚的音樂素養，他曾和魯國的樂官討論樂理（八佾，卷2頁7），也曾考訂過樂章（子罕，卷5頁5），並且在齊國聞韶樂，贊嘆它盡善盡美，以至三月不知肉味（述而，卷4頁4）。據《論語》記載，孔子會擊磬（憲問，卷7頁16），會取瑟而歌（陽貨，卷9頁6）。可見孔子能彈奏數種樂器，也很喜歡唱歌。他和別人一起唱歌，感覺很好時，便會請他再唱一次，自己則在旁邊唱和（述而，卷4頁8）。孔子把音樂當作修養身心的必備技能，他的學生受到薰陶，也多具備了音樂的涵養。像孔子和學生在討論問題時，曾點則坐在其中悠雅的鼓著瑟，表現出瀟灑豪放的個性（先進，卷6頁7）。子游治理武城，實施音樂教化，故城裡時常洋溢著弦歌之聲，孔子還戲稱他割雞焉用牛刀（陽貨，卷9頁2）。子路也會鼓瑟（先進，卷6頁4），困於陳蔡時，孔子彈琴唱歌以舒心懷，子路則在旁執干伴舞。

禮是社會行為制約下的產物，想要有適當的社交活動，就須學習制約的準則，故學禮成為一個人在進退揖讓中可以立身的一項智能，這是孔子特別強調「不學禮，無以立」（堯曰，卷10頁7）的原因。孔子又說：「人而不仁，如禮何？」（八佾，卷2頁2）合理的行為實踐是仁心的具體表現。故顏淵問仁，孔子回答說：「克己復禮為仁。」

詳細的條目是：「非禮勿視、非禮勿聽、非禮勿言、非禮勿動。」（顏淵，卷6頁9）可以說仁和禮是誠於中而形於外的一體兩面。

二、孟子的教學方法

在論述孟子的教學方法之前，須先闡明孟子的性善論，性善論確立了人倫道德的實踐根源，教育即是在擴充這性善以達到聖人的境地。

孟子從血緣的關係指明人有天生愛親的事實，即此事實而說人之性善，故孟子舉證人性善時是事實的指點語，是從生命情感的連結去指點出人的仁義之心的根源，《孟子·公孫丑上》（卷2頁12）說：

所以謂人皆有不忍人之心者，今人乍見孺子將入於井，皆有怵惕惻隱之心，非所以內交於孺子之父母也，非所以要譽於鄉黨朋友也，非惡其聲而然也。

又如齊宣王不忍心見到牛無罪去釁鐘，而要以羊代替牛，不自覺表現出惻隱之心，孟子為他解釋說：「無傷也，是乃仁術也，見牛未見羊也。」（梁惠王上，卷1頁8）見牛將死，油然而生惻隱之心，未見到羊將死，惻隱之心隱藏未現，故欲以羊代牛，這就是仁術。孟子從這些事件中指點出一個存在的自明之理，同類的生命，原本就有生存共感的本能和要求，這正足以顯示生命共感的莊嚴意義，從此而指點出人的惻隱之心是與生俱來的。這與生俱來的惻隱之心又謂之良知良能，故孩提之童必知愛其親，長大後必知敬其兄。若善加擴充涵養這愛親敬兄之心，從已親到未親，從已見到未見，就能通達於天下。

仁義根植於親情的愛親敬長之上，故人必然有實踐人倫的原動力。仁義和性善之說相互映發，能夠實際的擴充仁義之心，就能真實的體驗性善。《孟子·離婁上》（卷4頁13）說：

仁之實，事親是也；義之實，從兄是也；智之實，知斯二者弗去是也；禮之實，節文斯二者是也；樂之實，樂斯二者，樂則生矣，生則惡可已也，惡可已，則不知足之蹈之，手之舞之。

個體生命之間的連結，以血緣脈絡為基本而張開，親情居於整個血緣脈絡的樞紐，故實踐人倫之道是以親親為出發點。仁義禮智樂都離不開事親和從兄，人生的價值與圓滿就是建立在這兩者之上，所謂性善就是從親情亦即仁義為基礎而擴充開來的。孟子的教育宗旨在明人倫，而人性本善論就是奠立人有實踐人倫的動力，也是確保教育必能成功的原始基因。

性善之義既明，下即可分項敘說孟子的教學方法：

（一）訂定學習的準則--仁義

任何一種專業技術的學習，都有其必須依循的學習法度，孟子的教學即是以性善的仁義之心為準則。「離婁之明、公輸子之巧，不以規矩，不能成方員；師曠之聰，不以六律，不能正五音；堯舜之道，不以仁政，不能治天下。」（離婁上，卷4頁1）「奕之教人射，必志於彀，學者亦必志於彀。大匠誨人，必以規矩，學者亦必以規矩。」（告子上，卷6頁13）凡事之成，必有所因依，工匠技藝之巧如此，治理天下國家亦如此。故有心有法，然後事業可就。孟子的教育主旨，在宣揚人倫之道，人倫之道也要有心有法，心是實踐的動力，法是實踐的準則。堯舜是人倫之至的代表，故以堯舜為法度，行堯舜之所行，是亦為堯舜，堯舜之道，孝悌而已矣。每人居家盡孝悌之道，以堯舜之用心為心，即有道揆有法守。孝悌是事親與從兄，事親，仁也；從兄，義也。故孝悌就是仁義，以堯舜為法就是以仁義為法，仁義就是孟子誨人學習的規矩法度。仁義之道須身體力行，在實踐中印證，只要有心為之，隨時都有學習的對象和機會。先孝敬父母，其次友於兄弟，其次信於朋友，其次敬於君臣，這是由我實踐，推以及人的步驟，孟子的人倫實踐顯示出這樣的次序。

（二）專心與有恆

孟子主張要擴充仁義之心，因此專心與有恆都是針對培養心體而言的。不論古今中外，沒有人教誨他人學習而說不必專心、不必有恆

的，孔子說：「人而無恆，不可以作巫醫。」（子路，卷7頁6）孟子也說：「今夫奕之為數，小數也，不專心致志，則不得也。奕秋，通國之善奕者也，使奕秋誨二人奕，其一人專心致志，惟奕秋之為聽，一人雖聽之，一心以為有鴻鵠將至，思援弓繳而射之，雖與之俱學，弗若之矣。為是其智弗若與？曰非然也。」（告子上，卷6頁8）孟子又多方取譬於掘井、山徑等，以說明恆心的重要。「有為者辟若掘井，掘井九仞而不及泉，猶為棄井也。」（盡心上，卷7頁9）「山徑之蹊間，介然用之而成路，為間不用，則茅塞之矣。」（盡心下，卷7頁19）專心加上有恆，日積月累，則學習必有所成。

學習是自然發展的過程，須持之以恆，也須循序漸進，而不可躁進躐等。孟子說：「流水之為物也，不盈科不行。君子之志於道也，不成章不達。」（盡心上，卷7頁8）仁義之心須時時刻刻存養，道德行為須時時刻刻在生活中實踐，薰陶既久，即可成就聖人之道，故孟子說：「五穀者，種之美者也，苟為不熟，不如萁稗。夫仁亦在乎熟之而已矣！」（告子上，卷6頁13）

（三）引導學者思考與自得

有思考才有轉化，有轉化才有心得，任何規矩準繩都能從傳授獲得，而經由規矩準繩所表現出的創造性巧思則須由學習者的自主思考而得。故學生不能自主思考，再豐富的知識傳授也都是死的。「梓匠輪輿能與人規矩，不能使人巧。」（盡心下，卷7頁16）梓匠輪輿如此，讀書亦然。耳目的感官接收外來的各項資訊，都須經過心體的思考而獲得條理，故心體主於思。一個人的學習過程，從無所知到汲取新知，到有疑，到辨明，到自得，這是經過了有疑和辨明的思考轉化，從而達到學習的完滿結果。故孟子說：「君子深造之以道，欲其自得之也。自得之則居之安，居之安則資之深，資之深則取之左右而逢其源。故君子欲其自得之也。」（離婁下，卷4頁17）

（四）君子之所以教者五

《孟子·盡心上》（卷7頁13）說：「君子之所以教者五：有如時雨化之者，有成德者，有達財者，有答問者，有私淑艾者。此五者君子之所以教也。」人品有上下不同，施教者應能各因其材而成就之。人師除了授業解惑，還要能確立人格的風範，作為典型，這樣，儘管未能親身教授，而他人聞風，也能有所興起，故世世常有私淑艾者，這也是君子的教澤所及。孟子又說：「教亦多術矣，予不屑之教誨也者，是亦教誨之而已矣。」（告子下，卷6頁24）這是一種反向激勵的方式，激勵學生自我反省而憤發向上，雖說不教，也可以算是教誨了（伍振鶯，1987）。

（五）注重環境教育的薰陶

孟子說：「居移氣，養移體，大哉居乎！」（盡心上，卷7頁11）所處的環境可以轉移人的體氣。儘管孟子提倡本心之教，但他並沒有忽略學習環境對人的影響。他說：「有楚大夫希望其子學齊語，故聘請齊人為師傅，但一齊人傳之，而眾楚人咻之，雖日撻而求其齊語不可得。引而置之莊嶽之間數年，雖日撻而求其楚語，亦不可得。」（滕文公下，卷3頁19）處在相關環境中學習，凡事皆能事半功倍，一傳眾咻，當然學不好，孔子也說過：「里仁為美，擇不處仁，焉得知。」（里仁，卷2頁8）《孟子·萬章下》（卷5頁23）說：「一鄉之善士斯友一鄉之善士，一國之善士斯友一國之善士，天下之善士斯友天下之善士。」故營造好的學習環境在教學效果上也是一項重要因素。

（六）注重家庭教育的薰陶

古時人民大都同族群聚相處，閭里之中，敬長慈幼，原有大家共同遵守的禮制。《論語·子路》（卷7頁6）中說稱得上「士」的，須要「宗族稱孝焉，鄉黨稱悌焉。」《孟子·滕文公上》（卷3頁7）說：「鄉田同井，出入相友，守望相助，疾病相扶，則百姓親睦。」歷史流傳孟子受到孟母三遷的家教薰陶，最後居住在學宮旁邊，於是孟子平常

遊戲，也學著大家揖讓進退，長大之後，便師學儒業，最後成就亞聖之名，可以說孟子的成就，在小時候孟母就為他定下基礎了。

個人人格的塑造受家庭的影響最為深遠，有賢父兄的引導和提攜，成就自然比他人來得快和高，《孟子·離婁下》（卷4頁16）說：「中也養不中，才也養不才，故人樂有賢父兄也。如中也棄不中，才也棄不才，則賢不肖之相去，其間不能以寸。」

又孟子所談的家庭關係中，有一項是「父子不責善」，因為彼此的斥責，不論事情的對錯，都是傷父子之恩之大者，公孫丑曾問說：「君子之不教子，何也。」孟子說：「勢不行也，教者必以正，以正不行，繼之以怒，繼之以怒，則反夷矣。夫子教我以正，夫子未出於正也，則是父子相夷也，父子相夷，則惡矣。古者易子而教之，父子之間不責善，責善則離，離則不祥莫大焉。」（離婁上，卷4頁10）古人能杜漸防微，雖是細事，也注意到避免傷及父子之情。

家庭中親子關係是很重要的一環，父慈子孝是親子之間的對應關係，不過古人對子孝這一部份作了高度的發揮，反到很少討論及父慈，這也有其自然發展的因素。父母愛子女是受制於生命延續的自然規律，這是天性，不須人教導就會的。因此不怕父母不愛子女，只怕愛得太過份，反適足以害之。子孝則不然，要求子女無怨無悔的孝順父母是必須經過教育加以養成的。雖說孩提之童無不知愛其親，但長大後這愛親之心會因外在因素的影響而日漸消泯，因此，也不怕子女不孝順父母，只怕教育失去教化養成的功能。由此可知，父慈子孝，一是天然，一屬人文，多多闡明子孝的道理，正足以顯示這民族高度的文化發展。

參、孔孟教學方法對當今教學的啟示

當然孔孟的教學方法遠不止上文所述，學者如好學深思，廣加搜尋演繹，取精用弘，必然有更多體會。筆者僅由上文的論述，提出幾點孔孟的教學方法對現代教學者的啟示，分項敘述如下：

一、在身教作示範方面

人師是教人「為人」或是「成人」，以品格的改進，人格的完整為主。學校的教育目的並不只為傳遞知識，而是在教育下一代的「人」，教師便不能只顧傳遞知識而不去「教人」。教師雖努力教學生只注意「書」，卻不能制止學生不注意教師的表現，等於不能制止學生學習教師，因此，不如徑以「教人」為目的，把對學生人格影響的作用保持在意識層次，以增加教人的效果，那就是使經師都成為人師，使教學者都成為教育者。在當前的學校形式下，教師--學校中必然的教育者，應該以學生整個人為前提，即使有預定的知識教學，也不能忽略和知識相關的行為指導和品格陶冶（賈馥茗，1988）。故孔孟教學注重學生的人格培養，以身教作示範，應當為所有的教師所取法。

二、在因材施教方面

因材施教第一步是要改變以教師為主的教學法，而改以學生為主體，學生能主動的表達自己的觀念、感受和意志。孔子即是時常請學生發表意見，學生自然而然想到問題時就能隨時發問，一部《論語》其中大半都是弟子請問的記錄，可想見互動的場面。多數人都認為現在的學生幾乎不太會問問題，為何數千年前是那樣的，而現在是這樣的，其間的差異轉變，值得令人深思。已經能夠引發學生樂於自我表達之後，此時教師就要用心去了解學生的感受和看法，掌握學生的個性，以便給予適當的引導，這是對學生的認識。能夠引發學生自我表達，又能了解學生的特性，接下來就要具備教學的專業素養，才能達到因材施教的效果，像是對教材的熟悉，教法的靈活運用，了解學生的學習困難之處，並知道如何是有效的學習方法，具備教育熱忱，明確的教育理念，這些當然是取決於教師所具備的各項專業才能。例如在教材方面，孔子親手刪訂六經，而以詩書禮樂作為教材，其熟悉程度可想而知，加上他好學博聞，因此他能指導學生研讀教材的宗旨，而對於學生所提出來的相關問題，也都能適切的回答，並作更為深廣的引

伸。但須知這些教材只是孔子的師生互動教學中的媒介而已，更重要的是從互動教學中所引發的學習成果。現在許多教師反而受制於教材而有所謂趕進度的問題，相形之下，學習效果被忽略了，這自然不是有效的教學。

三、在學思並重方面

學和思像是一車的兩輪，一鳥的雙翼，學是外向吸收，思是內向的反芻。小孩子的學習成長，就是學和思的成長表現，當他對外在環境感到好奇，嘗試去摸索了解，這是自然的學習，自然的思考。在進入學校教育後，成長的腳步加快，他必須刻意去學習、去思考。因此，學校教育若不能適當的設計好依序漸進的學和思的成長引導，則成長的效果就容易造成偏差，會從原本好奇摸索的學習，變成枯燥、討厭的學習。沒有設計好思考引導，變成了填鴨式的學習，使得學生對事理綜合分析的能力依然沒有增強。因此，如何誘導學生的學習興趣，啟發學生自主學習的動機，並且在學習過程中培養出思考判斷的能力，還是當前學校教學上最須運用心力的主題。賈馥茗（1988）說：在正式學習開始以後，教育者最應該注意的，是把消極的學習狀況改變為積極，把外在的驅策力變成內在，而成為自發自動的主動力量。

孔子雖然秉持有教無類的理念，但對於學習者不夠自動自發，孔子也會感歎對他無可奈何，諸如「飽食終日，無所用心」（陽貨）、「不曰如之何如之何者，吾末如之何也已矣」、「群居終日，言不及義，好行小慧，難矣哉」（衛靈公）等。古語說：「禮有來學而無往教。」如果是自動自發的學習，效果就會事半功倍，若不是自發的，既煩勞老師，效果也有限。現今學生學習意願普遍不高，可能的關鍵即在於教師必須「往教」，對於一些不來學的學生也要找回來教，成了強迫學習。不過來學有來學的時代背景，現在往教有往教的時代要求，這是教育觀念的進步。對於那些學習意願低的學生，更須盡力改善教學環境設施，讓教學過程活潑生動，以啟發他的學習動機，這些

重擔還是落在教師身上，須要教師費心在教學上去設計引導。這也可以看出現在的教師比過去時代更為難教，更須具備各種學術的素養。

四、在注重生活實踐方面

生活原本就是一連串的實踐歷程，學習若是在提升生活的內容和意義，那它就不能離開實踐這個目標。孔孟的教學都十分注重生活實踐，孔子甚且強調應用所學於事務，他說：「誦詩三百，授之以政，不達；使於四方，不能專對。雖多，亦奚以為？」（子路，卷7頁3）而今文明大開，知識的領域迅速的開發伸展，教育有偏重知識的傾向，使得知識和實踐有了距離，目前的學校教育幾乎只成為知識傳授的場所，不再是一個培養學習生活實踐的地方，因此如何結合知識和實踐，仍是當前課程學習的重要課題。

五、在禮樂並重方面

音樂可以調和人的性情，禮節可以端正人的行為，尤其是音樂，和人們的生活息息相關，不論在莊嚴祭典、或是豐收時節，或一般的喜慶聚會，甚或勞動工作的時候，都缺少不了音樂的助興娛樂。孔子對禮樂都十分重視，也將兩者同時表現在他們師生的教學生活上。目前音樂多成為特殊才藝，學校有音樂課程，只是節數比率不多。曾有某位教師會在課堂上選出一首流行歌曲，讓學生自行去填詞句，師生一起潤飾修改，然後給全班同學傳唱，旋律既熟悉，詞又自己填，學生自然很喜歡，對於營造班級氣氛效果很好，可說是善於應用時勢了。

禮的部分古人常常講得過於高深，以為非聖人不制作禮樂。其實從淺近處看，禮是日常生活的行為規則，會隨時俗而轉移的。現在如果在提倡新生活運動，其實也就是在制定禮則了。諸如能夠遵守交通規則、不亂丟垃圾、注重公益，就是最基本的守禮的表現，可見禮並不可以輕易忽視。今日的學校教學，還是應該在這些基本的生活行為規範的禮節上多多指導學生。

六、在教學環境和家庭教育方面

營造校園親善的環境和強化家庭教育都是當前教育所注重的焦點，這兩者教師本身都肩負有引導學生提升的榜樣，教師謙和有禮，愛護學生，有教育熱誠，同時能營造班級諧和的氣氛，讓學生彼此「以文會友，以友輔仁」，在親善的環境中學習成長，薰陶日久，不論是對德性或知識，都有決定助長的作用，很值得教師用心去營造運用。

對於學校教育、家庭教育和社會教育這三方面，教師其實是站在中心的根柢位置，因為教師在學校中指導學生，也是家庭中的一份子，並極有可能是家長的身份，又是社會的知識份子，顯示出教師的特殊身份。比較而言，家庭更是一個道德生活實踐的場所，而學生在學校中所學如何在家庭中實踐，教師本身的引導其實有決定的影響性。故教師既是傳道授業者，也是賢父兄，又是一鄉國的善士，正可以發揮專長，達到啟迪教化之功。

七、一貫的教育理念

孔孟學說是一個完整的體系，故其教育理念、教育目標和教育方法也較能夠互相照應，就這一點而言反而較能符合「教育即生活」的涵義。現今學校學科課程各自獨立，這些獨立的課程是否有助於，甚至說是否應助於人格的培養？既然教育是人的事業，其本質是在改善人的生活，創造文明，那就不能離開人而純粹探討知識。明顯的例子是，各種科學知識雖然是在求事理的真象，但就人類社會而言，必然要從真轉化為善，以增進人民福祉，這樣才能成就社會，顯示出教育的功能。因此，探討各門知識除了真理之外，應當還要能培養學習者價值判斷的能力，引導到善的終極目標。孔孟的「成人」理念是貫穿於各項學習科目中的，孔子在政治、武事等各方面莫不顯示如此，孟子在論政治以仁心、論商業而惡壟斷、論治水而惡以鄰為壑也是如此。孔孟的一貫理念仍值得作為現今改進學校課程整體目標的指導方針。

肆、結論

孔子的教學，就教師者而言，他以身教作示範，視學生如朋友，本身好學不厭，誨人不倦，親手編輯教材。就教學而言，能引導學生學思並重，循序學習；引導學生注重生活實踐；禮樂並重，使學生的性情和行為和諧；注意因材施教，啟發學生思維；並在過程中適時的表現出幽默的氣氛。

孟子追隨孔子的學說，教育目標在培養「君子」，揭示教育的宗旨在於明人倫，並提出人性本善，為教育的正向發展紮下必然的根基。他的教學以仁義為本，強調自我實踐，並經過思考與自得，專心與有恆而達到深造自得的境界。孟子也注意到環境對人的影響，包括家庭教育。尤其孟子說話善長於譬喻，更加深了聆聽者的深刻而具體的印象。他更提出持志和養氣的修養方法，提升了人的內心精神境界，也為後人的工夫修養論開創出一條大路。錢穆（1990）說：「蓋孟子道性善，其實不外二義：啟迪吾人向上自信，一也；鞭促吾人向上之努力，二也。故凡無向上之自信與向上之努力者，皆不足以與知孟子性善論之真意者也。」孟子對於教育所具的信念極為堅定，讀過孟子書，不覺讓人慨然有為聖賢的抱負，他對後人的啟迪和鼓勵實在太大，他的學說在教育的貢獻也必將永垂不朽（伍振鷺，1987）。

孔孟的教育思想已經普及社會各階層，也深入每個家庭，「人之初，性本善，性相近。習相遠」，大家都能朗朗上口，祭祖掃墓的活動也是秉承於「慎終追遠」。孔孟所奠定的教師風範，更使得尊師重道成為普遍的觀念。台灣的教育從小學的生活倫理到高中的中國文化基本教材，無不貫穿著孔孟的思想（李建興，2010）。而孔孟的教學方法，他們本身已經證明對學生的成長學習有顯著的效果，十分符合教學原理，雖然時隔久遠，但那些教學方法對當今的學校教學，仍具有重大的啟迪作用，更值得教師不斷的去發揮和運用。

參考文獻

- 伍振鷺（1987）。中國教育思想史（先秦部份）。臺北：師大書苑。
- 朱熹，四書集注。（1966）。臺北：中華書局。
- 老子道德經王弼注（1966）。臺北：中華書局。
- 余書麟（1987）。中國教學法史。臺北：國立編譯館。
- 李建興（2010）。儒家品德教育在台灣。臺北：財團法人國家政策研究基金會。
- 林義正（2007）。孔學鉤沉。臺北：巨凱數位服務有限公司。
- 郭齊家（1990）。中國教育思想史。臺北：五南。
- 賈馥茗（1988）。教育哲學。臺北：三民。
- 錢穆（1990）。四書釋義。臺北：學生。
- 瀧川龜太郎（1990）。史記會注考證。臺北：宏業書局。

美日臺師資培育政策之考察

美日臺師資培育政策之考察

申育誠

日本東北大學教育學研究科博士生

摘 要

全球化的影響下，師資的素質提升遂成為各國教師教育改革注目的焦點。本研究採文獻分析法，從美日臺在師資培育政策的特色上，尋找美日臺在師資培育政策改革上異同之處，以期作為我國在制定師資培育政策時之參考。本研究發現：一、具備教師證照乃成為教師之必要條件；二、由封閉制轉變為開放儲備制；三、師資培育之課程內容具趨同性；四、設立教育實習課程，以培育具實踐力之教師；五、教師檢定測驗以確保教師素質；六、學歷和師資培育密切相關，亦指在高等教育階段培育師資；七、師資培育管道具多種選擇性。

最後根據研究發現，提出建議。本研究建議我國師資培育政策：一、教師證照換照制度與教師研習連結並作體系性規劃；二、提供教師多元的終身學習機會；三、實施教師證照分級制度，提供教師自主學習的誘因；四、在師資培育政策之實施上，順應國際潮流，符合母國自身條件並慎思發展出相應之配套措施。

關鍵詞：師資培育、臺灣、美國、日本

Evaluation of Teacher Training Policies in the United States, Japan and Taiwan

Yu-Cheng Sheng

Doctoral Student, Department of Education
Tohoku University in Japan

Abstract

Due to globalization, the quality of teachers has increasingly become the focus of teacher training reform in different countries. Through literature review, this research examined the differences in teacher training policy reform based on the features of teacher training in the United States, Japan and Taiwan. It is hoped that the findings can be used as reference for determining our country's teacher training policies. Results showed that:1. Teacher certification continues to be a requirement for teachers;2. Closed systems have replaced open reserve systems;3.Course content for teacher training tend to be homogenous;4.Practicum courses are established to cultivate professionally competent teachers;5.Teacher evaluations are conducted to ensure teacher quality;6.The close relationship between education and teacher training pertains to teacher training at the higher education level;7.Many channels are available for teacher training.

Suggestions are made based on these findings. Recommendations for our nation's teacher training policy include:1.Establish a systematic plan for connecting teacher certification renewal to participation in teacher seminars;2.Provide teachers with diversified lifelong learning opportunities; 3.Implement a ranking system for teacher certification to motivate teachers to take initiative in their learning;4.The implementation of teacher training policies should be consistent with international standards, comply with national criteria, and a set of applicable and corresponding measures should be developed accordingly.

Keywords : teacher education, Taiwan, U.S.A., Japan

壹、前言

全球化的影響下，世界各國為順應世界潮流，而積極培育人才，師資的素質提升遂成為各國教師教育改革注目的焦點。有關於美國師資培育方面，詹家怡（2008）以新自由主義觀點分析師資培育開放制度之影響。其次，李新鄉（2006）則分析美國1990年以後之師資培育改革。周惠民、顏淑惠（2010）用多元文化觀點，個案分析美國案例，探討多元文化的師資培育。然而，楊巧玲（2004）指出教育專業與教育改革的關係，更以美國和臺灣為例，分析兩者之矛盾與對立之處。日本師資培育方面，勝野正章（2008）的研究指出師資培育課程的認定和評鑑須加以重視。另外，山崎準二（2008）認為現職教師和教育行政關係者的合作，有助於提升師資培育課程之水準。吉岡真佐樹、八木英二（2008）強調教師證照開放制引進之後，不應只將「實踐性指導能力」視為教師所具備之決定性能力。此外，牛渡淳（2008）重視教師證照政策之一貫性及有必要在實施教師研習時，增加教育行政人員之支援能力。久保富三夫（2008）考察國會審議之內容，掌握教師證照換照制度之全貌，探討教師證照之有效性，提出創設中、長期目標的研習制度。臺灣師資培育方面，陳美如（2010）分析職前教師從事多元文化學習與教學過程中之發現與轉變，提出在課程中納入多元族群理解的知識以及實務經驗。另外，高強華（2004）的研究指出師資培育的轉機與危機，以及課程中應該具備全球化和本土化之內涵。張新仁（2004）強調中小學與師資培育機構合作以建立長期專業發展關係，加強師資培育及專業成長。再者，黃淑苓（2003）則認為領域教師之培育重點在於能夠掌握領域整體目標，並且學習轉化學科內容，幫助學生發展概念與能力。綜言上述，美日臺的師資培育政策方面，學者各有見解，褒貶不一，因此，本研究採文獻分析法分析學者著作等文獻，從美日臺在師資培育政策的特色上，探討其殊同性，尋找美日臺在師資培育政策異同之處。根據研究發現，提出建議，並期待為我國師資培育政策的未來發展方向，提出值得參考之建議。

貳、美國的師資培育政策

第二次世界大戰後1951年，美國有17州要求取得初等教師證照者，具備學士學位。1974年以後，美國政府便開始要求志在為人師表的學生須具備學士學位。1980年，美國政府便提出許多提昇教師資質的改革報告書。其中，以1983年所發表的各州教育審議會報告書「以追求卓越性目標的行動—學校改善的綜合計畫」（Action for Excellence-A Comprehensive Plan to Improve Our Nation's School）中提及，教師人數不足、教師素質低下，以及教師專業性具有疑慮。在1985年以後，師資培育的問題遂引起全國的注意（八尾坂修，2005）。尤其在美國的教育改革報告書「危機中的國家」（A Nation at Risk）中提及，改革成功的關鍵在於培育優秀的教師，並確保教師的資質。該報告書中指出師資培育教科內容的知識不足等問題。針對於此，在報告書中提出改革方案為，優化師資培育課程的內容、實施教師證照換照措施、師資培育管道多元以及民間團體的教師採用支援計畫等的師資培育改革方針。簡言之，美國自1980年代以來推出教育改革，將教師視為教育改革的對象、實際參與改革的行動者、建立學校和專業人員的對話模式等，其背景主要為因應學童在國際學業競賽成績不佳，而將中小學教師教育視為重要教育改革（周祝瑛，2009，282-283）。例如在1983年所發表的教育審議會報告書「以追求卓越性目標的行動-學校改善的綜合計畫」中具體指出師資培育的教師數量不足等問題（八尾坂修，1990，175）。尤其在2002年NCLB（No Child Left Behind）法成立後，規定至2005年為止，課予教師須具備教師資格的義務，包括具備大學學位、教學知識、合格教師證資格者（松尾知明，2010，79）。因此，針對美國的師資，教師數量不足之師資培育政策的改革特色，可以分為教師證照分級制、師資培育課程以及教師證照換照制度進行探討。

一、教師證照分級制

志在為人師表的學生在大學畢業後，可以取得一種教師證照，依照教師證照的種類分級，最後可以取得終身教師證照。但是，依據各州情況不同，在發行教師證照方面，亦有實施廢止終身有效教師證照制度的州，許多州在一定期間內實施須通過「審查」和參與「研習」之教師證照換照制度。此種策略亦鼓勵教師進修，並課予進修的義務。如1995年在初等及中等教育階段，大約有98%的校長具有碩士學位，藉此鼓勵校長進修更高的學位，以提升專業知能。（八尾坂修，1998）

簡言之，教師證照可以分為三種，第一，大學畢業後，授於有效期間之一種教師證照，並課予一定的換照要件（如教師在職進修等）；第二，依照各級別的教師證照升級，最終以取得終身教師證照；第三，目前最多州引進所採用為依照教師證照等級及有效期限，伴隨教職經驗以及取得一定的學分數和碩士學位，而能夠升級（八尾坂修，2010a，86-88）。此外，師資培育課程在1980年以後，部分大學，在四年期間提供「一般教育」和「專門教育」，並在研究所的師資培育階段，以教育學和教科相關知識的學習為主要重點，並重視「教職教育」以及「實務經驗」。此種課程的變化，主要反映在學生為取得教師養成課程的資格，而設置一定水準的學業成績門檻、如提出大學教師的推薦函、修習動機相關證明文件。其中，實施「教師證照取得特別措施」（Alternative Certification Program）的州也增加，對於學士學位取得者給予臨時證照，在經過1-2年的實務經驗後，可以取得普通證照。此種制度對於培育弱勢族群出身的教師，給予很大的助益（岸本睦久，2010，63）。有關教師證照培育政策之特色，分述如下（八尾坂修，1990，2002，2005）：

- （一）許多州都會設置，在修習教職課程之後，必須通過必要的能力考試（Competency test）。

- (二) 在初等、中等教育階段增加必修和選修科目，在必修方面增加「多元文化教育」、「身心障礙者教育」、「教育工學」、「電腦教育」、「健康教育」。
- (三) 教育實習為8週至15週左右，其中實習學校的實習指導教師必須限於具有教學經驗3年以上，實習指導教師除了指導實習教師以外，也和在大學裡的指導教授共同討論，進行實習教師的評分（佐々木有紀，2010，68-69）。
- (四) 針對新任教師方面，為取得上級的教師證照資格，而必須修習所規定的課程。
- (五) 為取得更高一級的教師證照，最終可以取得終身有效的教師證照，此一制度因各州而異。
- (六) 發行各種級別的教師證照，並依照教職經驗及修習相關學分，以取得有效期限的教師證照。
- (七) 學士以上的學位。
- (八) 完成師資培育課程並且習得基本技能。
- (九) 針對志在為人師表的學生，實施教師能力測驗，為取得教師證照的要件之一。

以加州為例，取得四年制大學的學士學位後，為取得「預備教師證」，須在研究所階段學習，此證照為兩年期限，兩年內參加初任者研習，取得教師「正規資格」。取得教師「正規資格」後，每隔五年課予教師證照換照的義務（山田礼子，2009）。此外，美國許多大學在取得教師證照資格上，須通過讀、寫、算的「基礎能力」合格檢定。課程認定基準方面，原則上是以各州的認定基準為主，現在幾乎各州所規定取得教師證照的基本要件為，通過「基礎能力」、「指導教科內容」和「教學法」相關測驗合格為主。此外，為解決教師人數不足之問題，而發行臨時教師證，主要針對尚未接受教職專門教育者為對象（八尾坂修，1990，199）。以各州初等教育教師證照取得所必要教職專門科目之比例說明之，如下表1所示：

表1 以各州初等教育教師證照取得所必要教職專門科目比例

必修科目	州	%
教育心理學/成長和發展	36	88
教育工學	17	41
教育評鑑	16	39
教育方法和教材	20	49
特定教科教育法	25	61
教育的社會性基礎	30	73
學校經營/學生指導	13	32
學校組織/行政	13	32
多元文化/人際關係論	13	32
身心障礙者	31	76
地區社會/家庭合作	7	17
課程/課程設計	9	22
專業的倫理學/法的權利和責任	9	22
兒童文學	12	29
早期體驗學習	23	56
教育實習	41	100
閱讀指導	34	83

資料來源：Dumas, Wayne, Evans, Sam and Weible, Thomas(1990).Standards for the preparation of Elementary Teachers: Impact of A Decade of Reform. *The Teacher Educator*, 26(1),5-6；八尾坂修（1998）。アメリカ合衆国教員免許制度の研究。日本：風間書房，109。

由表1可知，初等教育階段重視教育實習內容，而較忽視與地區和家庭教育之合作。再者，1980年代左右，為因應教師不足等問題，首次引進「教師培育替代制度（Alternative Certification）」以解決教師不足問題，此種制度主要以大學畢業者為對象，或是具備相同學歷者，課程修習期間主要為1年至2年左右，1983年僅有8個州實施，但是在2007年之後已經擴展至全美，2005年度已有56000名教師經由此制度取得教師證照（佐々木有紀，2010，91-92）。

此外，師資培育的課程基準的改訂及認證，主要由專業團體「全美教師教育資格認定協議會」（NCATE）或「美國國家師資培育與師資檢定協會」（NASDTEC）所實施。師資培育課程的認定，主要從以往的教師取得學位，通過必要資格條件為主。可是，在1990年以後NCATE的審查基準，主要改為培育具有「實踐力」的教師為主要目標，並增加「必修」以及「選修」科目的時間數，特別是增加培育「實作經驗」的教育實習時數（student teaching）（八尾坂修，2005）。如在1994年所進行的課程審查基準中，以培育「教育實踐能力」為主要重點。在師資培育課程方面，以評鑑教師所具備的必要知識，如具備使用電腦、多媒體教學之能力為主要特色。其中，包括多元民族文化教育、特殊教育、內容有實驗性、臨床性經驗教授之學習理論及教育實習，為師資培育養成教育之重要指標（赤星晋作，1993）。

其次，在2001年教育課程基準改訂中，課程內容增加有關學生權利義務相關的知識，確立中小學的合作體制。規定志在成為人師的學生，必須修習特定的科目，並針對教育實習的學生，實施課程教案指導及自我評鑑。例如，設立由「全美專家教育基準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards）來認定優良教師之制度，以提升教師專業素質（松尾知明，2010，192）。此外，更要藉此機構來確保十年內能培育10萬名教師取得教師證照，以確保教師的數量，1995年以來已認定500名以上的熟練教師，所有的學校至少有一位教師可以接受優良教師的認定，以表揚優良教師（アメリカ教育省，2004，100、112）。

二、師資培育課程

教師養成是由4年的學士課程所提供。在研究所之教師養成階段，主要著重在習得教育學和教科相關知識及實踐能力指導技術之「教職教育」為重點。在多數大學裡，以在校成績為必要條件，但也有要求教師的推薦函和修習動機的書面文件及通過面試等，並要求具備讀·

寫・算能力（岸本睦久，2010，61），有關於教師證照的課程基準方面，由「全國性組織州間新任教師評鑑支援協會」（Interstate New Teacher Assessments and Standards Consortium）所提示基準，其中取得要件包括須具備基礎技能（Basic Skills），教科專業知識（Subject Matter Knowledge），教職專業知識（Professional Knowledge of Teaching）。具體而言，以2000年和2004年相比較，以基礎技能為教師證照取得之必要條件從39州增加至43州，教科專業知識為教師證照取得之必要條件從30州增加至43州，教職專業知識為教師證照取得之必要條件從28州增加至35州（市田敏之，2010，64），藉此確保修習師資培育課程學生之素質。教職課程主要包括有教育學、教育心理學、教育方法論、學生指導等科目，再加上教育實習必修科目等，大學畢業學分125學分中，小學教師修習50學分，中學教師修習26學分的教職課程科目（佐々木有紀，2010，91-92）。以密西根州五年制教職專門教育和指導體制為例，分析如下表2所示：

表2 密西根州五年制教職專門教育和指導體制

學年	科目	學分	科目名稱及時間	實務經驗	主要活動內容	教職科目修習條件及評鑑
1(秋季)	TE150	3	學習省察 (Reflection on Learning)每週2次，一次80分鐘		對於學習經驗的省察	1) 密西根州教育省的教師證照取得者能力測驗，基礎技能測驗合格 2) 最低56個學分的成績平均GPA2.5以上
2	TE250	3	社會制度之人類多樣性、權力、機會(Human Diversity, Power, and Opportunity in Social Institutions) 每週2次，一次80分鐘		學校教育相關學習	

學年	科目	學分	科目名稱及時間	實務經驗	主要活動內容	教職科目修習條件及評鑑
教師課程取得之登錄認可						
3(春季)	TE301	4	學習者和學習內容(Learners and Learning in Context) 每週2天9:10-12:00	每週平均2小時(合計48小時)	學童和學習相關研究	1) 取得密西根州教師證照者能力測驗, 閱讀、書寫之數學基礎能力測驗, 教科領域測驗合格 2) 取得學士學位以及教師證照必要之學分、成績平均為GPA2.5以上
4(秋季)	TE401	5	學習者的多樣性和教科教授法(Learners Diversity and the Teaching of Subject Matter) 星期一至五9:10-11:00	每週平均4小時(合計90小時)	教科教授法	
4(春季)	TE402	6	實踐計畫和實踐研究(Designing & Studying Practice) 星期一至五9:10-11:00	每週平均4小時(合計90小時)	教科教授法	
取得學士學位						
5(秋季)	TE501	6	合作學習:給予不同學習者之指導(Internship in Teaching Diverse Learners I) 8月底各個學校的開學日起學校活動		在學校的學習活動和每週1次下課後之討論會	Guided Lead Teaching I 完成後, 在秋季學期中間會議裡指出改善點和課題。 Guided Lead Teaching II 完成後, 舉行學期末會議
	TE801 (碩士程度)	3	身為教師之專業角色和教授實踐I(Professional Roles and Teaching Practice I)在指定學校內或是校園中每週1天 8:30-11:30 Guided Lead Teaching I • II 的期間是沒有開設TE801和TE802科目		學級・學校經營・教科教授法	
	TE802 (碩士程度)	3	教授實踐之省察和研究(Reflection and Inquiry in Teaching Practice I)所指定學校或校園內每週1天 12:30-3:30		教科教授法	

學年	科目	學分	科目名稱及時間	實務經驗	主要活動內容	教職科目修習條件及評鑑
5(春季)	TE502	6	合作學習:給予不同學習者之教授 II (Internship in Teaching Diverse Learners II)在1月,各個學校春季學期開始起 學校活動	每週平均25小時 從2月開始進行全時的教授(Lead Teaching I)舉行4週	在學校的學習活動和每週1次下課後之討論會	Lead Teaching I完成後舉行春季學期中間會議 Lead Teaching II完成後,舉行學期末會議,完成一年的合作學習
	TE803 (碩士程度)	3	身為教師之專業角色和教授實踐 II (Professional Roles and Teaching Practice II) 每週1天8:30-11:30	3-4月全時教授(Lead Teaching II)舉行4週	學級・學校經營・教科教授法	
	TE804 (碩士程度)	3	教授實踐之省察和研究 (Reflection and Inquiry in Teaching Practice II) 每週1天12:30-3:30		教科教授法	

資料來源: Michigan State University College of Education(1997).*Team Three Teacher Preparation Program Elementary/Secondary Intern Handbook 1997-98*. Michigan State University College of Education,8; 鞍馬裕美(2001)。ミシガン州大学における教員養成プログラム改革の特質と課題。教育学研究集録, 25, 82。

由上述課程特色可知,師資培育課程是由體系性的架構所組成,第一年是(Novice Year)教師、教授和學生共同參與之課程,其中的特色包括,其一,重視概念以及將實踐經驗的目的明確化。其二,實務經驗創造知識統合之機會。其三,由課程的初期階段引進實踐經驗之培育,使其在不同的學校和班級當中實踐。其四,重視學生、學校教師及大學教授之三者合作。其五,藉由自我實踐之省思,提升專業性。其六,強化修習教育課程的基準及實務經驗的指導和評鑑(鞍馬裕美,2001,83-84)。

三、教師證照換照制度

基於教師證照換照方面，因各州制度不同，而實施內容有所差異，實施教師證照換照制度的州從1992年的41州增加至2002年的48州，大多數的州都以實施五年為教師證照換照的期限（市田敏之，2010，64）。以米里蘇達州為例，以取得學士學位和一定的教職學分，在前兩年有效期間內給予不可換照（entrance license）的教師證照。之後，經過一年的教職經驗後，取得五年有效期間的教師證照，往後每隔五年必須要取得125小時現職教育的研習課程時數，否則教師證照將會失效（八尾坂修，2005），其中，課程內容如下表所示。

表3 米里蘇達州教師證照換照制度連結之現職教師進修課程

領域A-D	內容
A	取得被認可之教師證照教科相關的學分
B	出席擔任證照相關工作團隊、會議、講習會、討論會
C	職能成長活動、現職教育的會議、課程
D	學區、地區、州以及全國、國際程度的課程設計
領域E-G	內容
	具備以下各個領域職能成長的實務經驗
E	<ol style="list-style-type: none"> 1. 監督教職課程參加者的實習經驗 2. 理解實施證照資格、教師教育、職能基準相關的全國、州、地方教育局所構成的地方教師證照換照委員會、州教師證照委員會、專業基準委員會、職能成長委員會、教師測驗委員會 3. 參加全國、地區或州層級的認定實務相關研習等
F	具備以下各個領域的領導能力經驗 <ol style="list-style-type: none"> 1. 開發學校、地區或者專業活動之新技能和感受 2. 適切地在專業期刊上，具備記事和摘要的能力 3. 參加證照教科相關專業組織並從事義工活動
G	具備以下各個領域的知識和理解的機會 <ol style="list-style-type: none"> 1. 具備和各個年齡層、能力、文化、社經地位的學生進行交流的經驗 2. 參訪學校相關產業，以及有計畫性地觀察 3. 參加能提升證照專業之「體系性、目的性」旅行 4. 適切地體驗業界的職務經驗

資料來源：八尾坂修（2005）。アメリカの教員養成。載於日本教育大学協会主編，世界の教員養成Ⅱ-欧米オセアニア（15）。日本：学文社。

由表3可知，美國的教師證照換照制度和現職教師進修課程連結，以提升教師進修之動力，尤其在課程中增加義工活動、職務體驗活動以提升教師對於其他工作領域之理解，並鼓勵參加研習及進修，確保教師專業素質。此外，美國的教師證照換照制度，主要以教師職能成長為目的，並未具有排除不適任教師之功能（牛渡淳，2008）。當教師證照失效時，通常經過一定的研習後便可以重新取得有效期間的教師證照（八尾坂修，2010a，86-88）。

參、日本的師資培育政策

日本在第二次世界大戰前，師資培育僅限於師範學校及高等師範學校（若井彌一，2005，125）。在戰後制定新憲法，基於受教育權保障之理念，而首次整備教育基本法等相關法規，其中最大的改革在於，戰後日本受到美國教育使節團報告書的影響下，致力於師資培育之改革，以教育刷新委員會為中心，進行大學教育階段的師資培育政策，並體現開放制的師資培育制度（河村正彥，2004）。如1949年基於633學制的實施，因應教師人數不足，需要大量中小學教師（若井彌一，2005，126）。同年5月31日所公佈的〈教育職員免許法〉，明文教師的資格和素質提升的基準，亦具有劃時代之意義。

一、教師證照分級制

日本的教師證照採用分級制度，自1989年開始。修訂1949年所訂定〈教育職員免許法〉，將普通教師證照區分為，1種（大學畢業程度）、2種（短期大學畢業程度）、專修（研究所碩士畢業程度），其中在教職科目中增加「學生輔導」（2學分）和「特別活動」（2學分），並且實施一年的初任者教師研習制度（河村正彥，2004）。在大學師資培育階段，特別強調「實踐的指導力」，並新設「教師意義」及「綜合演習」等新科目（土屋基規，2002）。其中，關於教師證照所應修習之教職相關學分數及科目方面，整理如下表4：

表4 教師證照所應修習之教職相關學分數及科目

科目		幼稚園 教師	小學教師	中學教師	高中教師							
第一欄 教職相關 科目	左項各科目所包含下列 必要事項：	專 修 教 師 證	一 種 教 師 證	二 種 教 師 證	專 修 教 師 證	一 種 教 師 證	二 種 教 師 證	專 修 教 師 證	一 種 教 師 證	二 種 教 師 證	專 修 教 師 證	一 種 教 師 證
第二欄 教職意義 相關科目	教職意義和教師角色 教師職務內容 升學選擇之各種機會提供	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
第三欄 教育基礎 理論科目	教育理念及教育相關歷史及思想 幼兒、兒童及學生的身心發展與學習 教育相關的社會性制度經營事項	6	6	4	6	6	4	6	6	4	6	6
第四欄 教育課程與 教學法相關 科目	教育課程的意義及設計 課程之方法 各教科的指導方法 道德的指導法 特別活動的指導法 教育的方法和技術				22	22	14	12	12	4	6	6
	教育課程的意義和設計 方法	18	18	12								
	保育內容的指導法 教育方法及技術											
	學生指導理論及方法 學生輔導 升學指導的理論及方法				4	4	4	4	4	4	4	4
第五欄 教育實習	幼兒理解與理論方法 學生輔導的理論及方法	2	2	2								
		5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3
第六欄 教職實踐 演習		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

資料來源：解說教育六法編修委員會（2009）。解說教育六法2009年版。日本：三省堂，717。

此外，〈教育職員免許法〉和〈教育職員免許法施行規則〉中規定，須在師資培育大學裡修習所規定的科目。為確保教師素質，法令規定須具備證照檢定，其中教師證照可分為（王家通，2003；申育誠、闕百華，2010；申育誠、闕百華，2011）：

- （一）專修證照：取得碩士學位以上資格。
- （二）一種證照：取得大學學位資格。
- （三）二種證照：具有準學士學位資格。

這也就是說，教師證照只注重文憑，過度重視課本理論。另外，有下列情況者之一不得授予教師證照（王家通，2003，169）

- （一）未滿18歲者
- （二）無高等學校畢業資格或同等學力者
- （三）成人受監護或受保護者
- （四）受處禁錮以上之刑者
- （五）受吊銷教師證照之處分未滿兩年者
- （六）自日本國憲法實施以後，組成或加入政黨主張以暴力破壞日本國憲法或依其基礎而成立之政府者

此外，日本現行的師資培育以開放多元資格取得教師證照管道，具有臨時教師證照的小學老師在大學取得相關45學分或是具備6年的教學經驗便可以取得2種普通教師證照。再者，如果以取得2種教師證照並在大學中修習45學分，再加上5年的工作經驗，便可以取得1種教師證照（鍾清漢，2003），以提供教師為取得上級證照而參加進修之誘因。

二、師資培育課程

以國中的師資培育教科科目為例，應修習科目分述如表5所示，專修教師證照或者是一種教師證照的授與情況，修習各科科目1學分以上，合計20學分。2種教師證照的授與是修習各科科目1學分以上，合計10學分，這「20學分」和「10學分」只是「教科相關科目」。另外還要

取得「教職相關科目」（專修和1種需31學分、2種21學分）；「教科或教職相關科目」（專修需32學分、1種需8學分、2種4學分）。

表5 國中師資培育課程應修習之教科科目

第一欄	第二欄
教師證照 教科別	教科科目
國語	國語學（音聲語言以及文章表現相關科目）、國文學（國文學史）、漢文學、書法（以書寫為主）
社會	日本史以及外國、地理學（包括地誌）、「法律學、政治學」、「社會學、經濟學」、「哲學、倫理學、宗教學」
數學	代數學、幾何學、解析學、「確率論、統計學」、電腦
理科	物理學、物理學實驗（包含電腦活用）、化學、化學實驗（包含活用電腦）、生物學、生物學實驗（包含活用電腦）、地球科學、地球科學實驗（包含活用電腦）
音樂	發聲練習、聲樂（合唱以及日本傳統歌唱）樂器（合奏和伴奏以及日本傳統樂器）、指揮法、音樂理論、作曲法（包含編曲法）及音樂史（日本傳統音樂以及各種民族音樂）
美術	繪畫（包含映像媒體表現）、彫刻、設計（映像媒體表現） 工藝、美術理論及美術史（鑑賞日本傳統美術以及亞洲美術）
保健體育	體育實技、「體育原理、體育心理學、體育經營管理學、體育社會學」和運動學（包含運動方法學）、生理學（運動生理學）、衛生學和公眾衛生學、學校保健（包含小兒保健、精神保健、學校安全及救急處置）
保健	生理學及營養學、衛生學及公眾衛生學、學校保健（小兒保健、精神保健、學校安全及救急處置）
技術	木材加工（包含製圖及實習）、金屬加工（製圖及實習）、機械（包含實習）、家電（包含實習）、栽培（包含實習）、資訊和電腦（包含實習）
家庭	家庭經營學（家族關係學及家庭經濟學）、被服學（被服製作實習）、食物學（包含營養學、食品學及調理實習）、居住學、保育學（包含實習）
職業	產業概說、職業指導、「農業、工業、商業、水產」、「農業實習、工業實習、商業實習、水產實習、商船實習」

第一欄	第二欄
職業指導	職業指導、職業指導技術、職業指導營運管理
英語	英語學、英美文學、英語溝通、異文化理解
宗教	宗教學、宗教史、「教理學、哲學」

資料來源：解說教育六法編修委員會（2009）。解說教育六法2009年版。日本：三省堂，715。

由上表5可知，國中階段，各自修習所必要之學分數，其中比較特別的是將宗教科目及職業指導納入課程中，使其師培生將來成為人師之後可以輔導學生正確之升學或就業性向以及使其對宗教的問題有重大的認識。此外，根據中教審1978年答申以及教養審在1983年所提出「實踐性指導能力」之重視。而後在1986年臨教審第二次答申中將實踐能力納入師資培育課程之主要核心能力（吉岡真佐樹、八木英二，2008，173），以藉此提升「實踐能力」為主要目標。

三、教師證照換照制度

從1997年7月教育職員養成審議會「新時代教師養成的改善方案（第1次答申）」（新たな時代に向けた教員養成の改善方策について）中，首次強調教師證照制度彈性化，開始討論教師證照換照制度（申育誠、闕百華，2010；申育誠、闕百華，2011）。此制度主要為確保教師的專業能力（文部科學省，2006）。此外，更在2006年7月中教審答申中直接提出教師證照換照制度導入之必要性（久保富三夫，2008，202）。

具體的制度設計如下（文部科學省，2006）：

- （一）教師證照的有效期限一律為10年。
- （二）換照的要件和換照更新的實施主體：在教師證照的有效期限內、參加講習、接受修習完課程的認定即可。證照換照的實施主體是由證照管理者，都道府縣教育委員會（相當於我國之教育局）實施。

- (三) 主辦講習之機構和國家認定：除了課程實施大學以外、大學相關或大學之間的合作，都道府縣教育委員會也可以舉辦講習。事先通過由國家所設定的認定基準、認定後也須接受定期性評鑑，以確保講習的品質。
- (四) 講習內容和完成之認定：為確保教師必要的資質能力，而有必要更新其講習內容。不論學校類別和教科種類、以教師共同所需的學習內容為主。事先決定完成講習之目標、適切地評估受講者之資質能力，以決定完成講習與否。
- (五) 講習時期和時間：有效期限為止前2年左右參加講習，講習時間至少30小時。
- (六) 免除講習：有教師研習、實務業績等，可以免除講習的一部分或者是全部。
- (七) 證照的失效和再授予：未完成換照要件時，教師證照將會失效。如果失效，再參加並完成與教師證照換照講習相同內容之講習，便可以再授予教師證照換照。
- (八) 種類的處置：教師證照換照同樣適用於所有的普通證照。
- (九) 持有多種教師證照者：關於持有多種教師證照者，其中所持有之一種證照若尚未達到換照的要件時，其他證照逾期時也須參加講習。

教師證照換照制度主要為確保教師素質，提升師培課程品質（申育誠、闕百華，2010；申育誠、闕百華，2011；楊思偉、陳盛賢、江志正，2008）。參加研習主要是以學科考試或試教作為檢核方式。2009年所開始實施的證照講習制度，預估已參加講習者，全國已高達20萬人以上，倘若即刻廢止的話將會產生問題，因此，針對參加講習者的事後評鑑以及和各個大學之間的合作才是最重要（八尾坂修，2010b），尤其教師證照制度與教師素質有密切關係（梁忠銘，2001）。析言之，教師證照換照制度須有實施機構開設足夠的研習時數，以滿足現職教師的需求，但是，若開設全國齊一性之研習內容亦未必都可個別解決教師在教學現場上的需求及問題，因而更加需要重視其配套措施。

肆、臺灣的師資培育政策

1994年公佈〈師資培育法〉，師資培育來源邁向多元化，並且進行一連串的師資培育改革，多元化師資培育等師資培育政策。

一、教師證照

1994年政府公佈〈師資培育法〉，培育師資來源從一元邁向多元化。然而，〈師資培育法〉（2005年12月28日修正），更確立師資培育來源邁向多元化。另依據〈師資培育法〉之規定，高級中等以下學校教師之培育，由師範校院，及設有教育學院、系、所或中、小學教育學程之大學院校實施，師資培育包括師資職前教育及教師資格檢定。師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程。其次，2002年7月總統令修正公佈〈師資培育法〉，調整教育實習的時間，由1年縮短為半年，規定志在為人師表的學生須通過教師資格檢定考試，才能夠取得合格教師證照。

其中，有關師資培育來源如下表6所示，修讀教育學程的人數由2004年達到高峰後逐年減少，另外少子化問題以及教師甄試的教師缺額減少，進而影響學士後學分班的招生。

表6 86學年度至97學年度新制各類師資培育來源數量

學年度	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97
師範/ 教育 大學	7,544	8,008	8,352	8,477	8,669	8,639	8,416	9,859	8,692	6,912	4,169	4,149
師資培 育中心	3,135	3,990	4,440	5,435	6,630	6,880	7,080	7,270	6,510	6,890	6,266	5,608
學士後 學分班	3,173	3,090	2,510	2,850	4,840	4,755	4,715	4,676	1,456	540	180	0
總計	13,852	15,088	15,302	16,762	20,139	20,274	20,211	21,805	16,658	14,342	10,615	9,757

資料來源：教育部（2008）。中華民國師資培育統計年報。台北市：作者，358。

再者，師資培育管道分為兩類，一為由師資培育大學相關教育學院、系、所辦理，經過教育實習半年；二是修習各個大學所開設之教育學程之學分，另參加教育實習半年。此外，包括「學士後教育學分班」的管道，以招收非教育相關科系畢業的學生，修習師資職前教育課程至少為1年，亦需參加教育實習課程（李奉儒，2009）。但是目前已沒有「學士後教育學分班」。各學校教育階段之教師證照所需修習的教職科目學分數及培育制度如下表7、8所示：

表7 各個學校教育階段教師證照所需修習的教職科目學分數

	幼稚園	小學	中學
教育基礎課程	4-6	2-4	4
教育方法學科目	2-4	2-4	4
教育實習和教材	4-6	8-10	4
選修科目	6	20	4
授課基本科目		4-6	14
合計	26	40	26

資料來源：楊思偉（2002）。台灣における教師教育改革の現状。載於日本教師教育学会主編，教師をめざす-教員養成、採用の道筋をさぐる（196-197）。日本：学文社。

表8 現行師資培育制度

1. 大學畢業＋修習學分
2. 第一次教師資格檢定－>實習教師證照
3. 半年教育實習
4. 第二次檢定－>教師證照
5. 學校甄試－>「初聘」「續聘」「長聘」

資料來源：楊思偉（2002）。台灣における教師教育改革の現状。載於日本教師教育学会主編，教師をめざす-教員養成、採用の道筋をさぐる（196-197）。日本：学文社。

另外，自2006年起，教育部進一步頒布「師資培育素質提升方案」，以「保優汰劣」為目標，從師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選及教師專業成長等五大層面，訂定行動方案，以確定師資培育改革政策的延續（教育部，2006）。另依2009年教育部以98年9月9日以臺中(二)字第0980155995號函頒「中小學教師素質提升方案」，以4

年為期，自98年至101年推動。就教師職涯歷程從師資培育、教育實習及檢定、教師甄選、兼任代理代課、偏遠師資、進修及進階、評鑑、退休與福利、獎優及汰劣等10大重點，為教育部近來兩大重點方案（教育部，2010）。

二、教育基礎課程

中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分。中等學校教師師資職前教育課程教育專業課程科目，至少修習26學分。國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目，至少修習40學分(教育部，2003)。其中，修習科目之名稱分述如下：

(一) 必修科目：中等學校教師至少修習14學分；國民小學教師至少修習30學分。

- 1.國音及說話（2學分）、2.寫字（2學分）、3.兒童文學（2學分）、4.兒童英語（2學分）、5.鄉土語言（2學分）、6.普通數學（2學分）、7.自然科學概論（2學分）、8.生活科技概論（2學分）、9.社會學習領域概論（2學分）、10.音樂（2學分）、11.鍵盤樂（2學分）、12.美勞（2學分）、13.表演藝術（2學分）、14.藝術概論（2學分）、15.健康與體育（2學分）、16.民俗體育（2學分）、17.童軍（2學分）

(二) 中等學校、國民小學教師教育基礎課程（每科2學分）必修至少4學分（至少4科選2科）

- 1.教育心理學、2.教育哲學、3.教育社會學、4.教育概論

(三) 中等學校、國民小學教師教育方法學課程（每科2學分）必修至少6學分（至少6科選3科）

- 1.教學原理、2.班級經營、3.教育測驗與評量、4.教學媒體與操作、5.課程發展與設計、6.輔導原理與實務

(四) 中等學校、國民小學教師教學實習及教材教法課程

1. 中等學校教師教學實習及教材教法課程（4學分）皆為必修

(1) 分科/分領域教學實習、(2) 分科/分領域教材教法

2. 國民小學教師教學實習及教材教法課程必修至少10學分：國民小學教學實習為必修至少2學分；國民小學教材教法必修3~4領域至少8學分

(1) 國民小學教學實習（必修）（2學分）、(2) 國民小學各領域教材教法

3. 國民小學語文教材教法（各為2學分）

(1) 國語教材教法、(2) 鄉土語文教材教法、(3) 英語教材教法

a.國民小學數學教材教法（2學分）、b.國民小學自然與生活科技教材教法(2學分)、c.國民小學社會教材教法（2學分）、d.國民小學藝術與人文教材教法（2學分）、e.國民小學健康與體育教材教法（2學分）、f.國民小學綜合活動教材教法（2學分）

(五) 選修科目：中等學校教師至少修習12學分，國民小學教師至少修習10學分；由各校就師資培育理念、條件及特色自行規劃，各科目之學分數亦由各校自訂。

析言之，中學師資以教育專業課程26學分，加上各任教專門科目的30~50學分，合計約56~76學分；而小學採包班制，任教專門學科放於教學基本學科課程教材教法必修3~4領域至少8學分。

三、重視教師實習及學歷碩士化

教師學歷的提升可以強化自身的教育專業知能以外，也表示臺灣的師資培育政策逐漸重視「教師資格檢定」，這對教師素質的提升應具有正面意義，與美日相比，美國比日本的教育實習（teaching

practicum) 還長，通常為一個學期並且採用全日制方式進行，但是我國教育實習時間調整為半年，這半年已實際參與學校教學和行政及導師業務的運作，簡言之，我國較美日重視實務學習。另針對於此，教育部為提供高級中等以下學校及幼稚園教師逐年提高教師學歷至碩士層級，酌於補助各師資培育之大學開設「教師在職進修碩士學位班」，結合教師未來教學實務之需求，提供專業性課程規劃（李奉儒，2009）。如99學年度為止，我國教師具有碩士學位者，高中職接近50%（高職已超過50%），國中具有碩士學位者29.1%，國小具有碩士學位者30.2%。

其次，中小學服務的教師，合格教師的證書，逾期便要申請再登記或是再檢定，各個認定方法由各個地方教育行政機關認定為主，如教師證照的種類依照幼稚園、小學、中學的階段各有一種證照，並設定教師證照有效期間為10年（楊思偉，2002），並無如美日所實施教師證照換照制度。此外，教育部推動教師終身進修，開闢教師多元進修管道。在師資培育大學方面，強化中小學教師在職進修，以促進教師終身學習理念之實現。

伍、美日臺師資培育政策之特色

以上針對美日臺之師資培育政策做概略性的介紹，以下即根據上述分析，將美日臺師資培育之特色加以分述說明之。

一、美國師資培育方面

（一）重視教師素質之國家，雖因地方分權，各個地區的制度不一，亦同時實施教師證照換照制度，以提升教師專業素質；（二）提高欲修習教師證照的資格審查門檻，並採納教師推薦函等審查基準；（三）重視「實踐性指導能力」；（四）教師證照分級制，並和教師研習連結，提升教師進修的動力；（五）各州師資培育制度，其規定因州而異，但提升教師素質之目標相同。

二、日本師資培育方面

(一) 重視依照學歷將教師證照階層化，其中的「學歷本位主義」色彩明顯；(二) 教師證照分級制，並依據學歷程度，提升教師證照等級；(三) 師資培育管道具多種選擇性；(四) 教師證照換照制度的引進，確保教師的專業性及教學能力；(五) 重視「教學實踐能力」；(六) 全國統一實行教師證照換照制度，課予教師進修義務化。

三、臺灣師資培育方面

(一) 藉由師資培育之改革中，強調教師資格檢定和修習教育課程，以提升教師專業；(二) 教師證照培育來源多元化，促使教師證照的取得日益普及，教師證照取得對象，並非限於師範院校(大學)畢業的學生；(三) 依照幼稚園、小學、中學的教育階段各有一種教師證照。

陸、結語

本研究在美日臺師資培育政策歸納出下列相同點：一、具備教師證照乃成為教師之必要條件；二、由封閉制轉變為開放儲備制；三、師資培育之課程內容具趨同性；四、設立教育實習課程，以培育具實踐力之教師；五、教師能力資格檢定測驗，以確保教師素質；六、學歷和師資培育密切相關，亦指在高等教育階段培育師資；七、師資培育管道具多種選擇性。

本研究在美日臺師資培育政策歸納出下列相異點：一、美國和日本之師資培育課程重視教師教學理論和教學實務經驗之結合；二、美國和日本實施教師證照分級制度，並作體系性規劃；三、美國的教育責任權責在各州，因此，各州的師資培育改革內容並不一致，如教師證照換照制度之講習內容。然而，日本和臺灣則採行全國齊一性的師資培育政策。

根據上述考察，提出建議作為我國師資培育政策之參考。本研究建議我國師資培育政策：一、教師證照換照制度與教師研習連結並作體系性規劃，例如日本的教師證照換照制度與教師研習作連結；二、提供教師多元的終身學習機會；三、實施教師證照分級制度，並非如我國僅以加薪制度為主要誘因，必須提供教師自主學習的誘因；四、在師資培育政策之實施上，順應國際潮流，符合母國自身條件並慎思發展出相應之配套措施，並非只是導入先進國家的政策為主，而必須先考量母國情況，如未來若實施教師證照換照制度等政策，其政策是否適合台灣的教育現場亦有待加以考量。

此外，亦須針對現職教師提出完善的在職進修機制、提供足夠的自主學習誘因，如包括教師證照換照制度和教師的生涯發展結合，才可以將師資培育的功能發揮至最大。另外一方面，美日臺以「學歷」導向為主的師資培育政策，是否真能確實提升教師之專業發展及學生的「學力」呢？亦將成為本論文今後研究之重要課題。

附註

本文初稿曾海報發表於由國家教育研究院主辦之「2010年永續教育發展-創新與實踐」國際學術研討會，由衷感謝與會參加者之寶貴意見。另外，本文初稿之日本的教師證照換照制度一節自係取材自「申育誠、闕百華（2010）。日本幼稚園教師培育政策之初探。研習資訊，27（4），3-14。」之部分成果。

参考文献

- アメリカ教育省著、西村和雄、戸瀬信之訳（2004）。**アメリカの教育改革**。日本：京都大学学術出版会。
- 八尾坂修（1990）。教員免許・養成・現職研修とエクセレンスー日本との同質性・異質性。載於現代アメリカ教育研究会主編，**特色を求めるアメリカ教育の挑戦ー質も均等もー**（175-212）。日本：教育開発研究所。
- 八尾坂修（2002）。アメリカの教員養成。載於日本教師教育学会主編，**教師をめざすー教員養成、採用の道筋をさぐる**（192-193）。日本：学文社。
- 八尾坂修（2005）。アメリカの教員養成。載於日本教育大学協会主編，**世界の教員養成Ⅱ-欧米オセアニア**（1-22）。日本：学文社。
- 八尾坂修（2010a）。教員免許制度。載於アメリカ教育学会主編，**現代アメリカ教育ハンドブック**（86-88）。東京：東信堂。
- 八尾坂修（2010b）。教員免許更新制の見直し。載於野原明主編，**教育時事用語の基礎知識ー変動の時代の教育時事用語を徹底解説ー**（14-15）。日本：教育開発研究所。
- 八尾坂修（1998）。**アメリカ合衆国教員免許制度の研究**。日本：風間書房。
- 土屋基規（2002）。開放制教員養成の原則と戦後の教員養成改革。載於日本教師教育学会主編，**教師をめざすー教員養成、採用の道筋をさぐる**（76-96）。日本：学文社。
- 山田礼子（2009）。州ごとに異なるミッションや教員養成プログラム。**カレッジマネジメント**，156，50-53。
- 山崎準二（2008）。教員養成カリキュラム改革の課題。載於日本教師教育学会主編，**日本の教師教育改革**（117-151）。東京：学事出版。
- 久保富三夫(2008)。免許更新制と現職研修改革。載於日本教師教育学会主編，**日本の教師教育改革**（196-212）。東京：学事出版。

- 王家通(2003)。日本教育制度:現況趨勢與特徵。高雄:復文書局。
- 文部科學省(2006)。今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)。検索日期(2011年9月9日)。取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/009.htm
- 牛渡淳(2008)。近年の教員研修政策の動向と課題—教員免許更新制度と教員研修の関連性を中心に—。載於日本教師教育学会主編，日本の教師教育改革(184-195)。東京：学事出版。
- 申育誠、闕百華(2010)。日本幼稚園教師培育政策之初探。研習資訊，27(4)，3-14。
- 申育誠、闕百華(2011)。日本幼稚園教師專業素質之問題與研究。比較教育，71，25-54。
- 市田敏之(2010)。教育改革(各州の動向)。載於アメリカ教育学会主編，現代アメリカ教育ハンドブック(62-64)。東京：東信堂。
- 吉岡真佐樹、八木英二(2008)。教員免許・資格の原理的検討—「実践的指導力」と専門性基準をめぐって—。載於日本教師教育学会主編，日本の教師教育改革(170-183)。東京：学事出版。
- 李奉儒(2009)。師資培育。中華民國教育年報，97，241-287。
- 李新鄉(2006)。美國1990年以後之師資教育改革。教育資料集刊，32，239-256。
- 佐々木有紀(2010)。教育実習。載於アメリカ教育学会主編，現代アメリカ教育ハンドブック(68-69)。東京：東信堂。
- 赤星晋作(1993)。アメリカ教師教育の展開—教師の資質向上をめぐる諸改革。東京：東信堂。
- 周祝瑛(2009)。比較教育與國際教改。台北市：三民書局。
- 周惠民、顏淑惠(2010)。多元文化的師資培育—以美國Trinity University與Wheelock College為例。教育資料與研究，97，43-62。
- 松尾知明(2010)。アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンダビリテイの光と影。東京：東信堂。

- 河村正彦（2004）。日本における教員養成、採用、研修システムの基本的構造。近畿大學九州工學部研究報告，32，113-121。
- 岸本睦久（2010）。アメリカ合衆国。載於文部科学省生涯學習政策局調査企画課主編，**諸外国における教育改革の基本的動向—概観—**（18-72）。東京:ぎょうせい。
- 若井彌一（2005）。教師と教育行政。載於高橋靖直、牛渡淳、若井彌一主編，**教育行政と学校・教師—玉川大学教職専門シリーズ**（117-162）。日本：玉川大学。
- 高強華（2004）。當前師資培育的問題與改進。教育資料與研究，58，2-7。
- 陳美如（2010）。多元文化取向的職前教師培育—從大學課堂到部落教學實踐的學習成長。教育資料與研究，97，63-82。
- 張新仁（2004）。談加強教師培育及專業成長。教育資料與研究，58，8-16。
- 教育部（2006）。師資培育素質提昇方案。檢索日期（2011年9月7日）。取自www.edu.tw/files_temp/regulation/B0037/5668950307.doc
- 教育部（2008）。中華民國師資培育統計年報。臺北市：作者。
- 教育部（2003）。教育部規定各類教育學程之科目及學分。檢索日期（2011年9月8日）。取自http://www.edu.tw/files/site_content/b0037/2-2-1.doc
- 教育部（2010）。中華民國教育部部史。檢索日期（2011年11月30日）。取自<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=5>
- 梁忠銘（2001）。日本教師教育的探討。臺東師院學報，12，71-86。
- 黃淑苓（2003）。「九年一貫課程」學習領域教學與師資培育。教育科學期刊，3（2），111-123。
- 勝野正章（2008）。教職課程の認定と評価をめぐる最近の政策について。載於日本教師教育学会主編，**日本の教師教育改革**（104-116）。東京：学事出版。

- 詹家怡（2008）。新自由主義論對師資培育開放政策之影響。教育資料與研究，84，157-166。
- 解說教育六法編修委員會（2009）。解說教育六法2009年版。日本：三省堂。
- 楊思偉（2002）。台灣における教師教育改革の現状。載於日本教師教育学会主編，教師をめざす-教員養成、採用の道筋をさぐる（196-197）。日本：学文社。
- 楊思偉、陳盛賢、江志正（2008）。日本教師教育改革之研究。教育研究與發展期刊，4（1），27-54。
- 楊巧玲(2004)。教育專業與教育改革的關係之探討：以台灣與美國的發展為例。教育學刊，22，109-128。
- 鞍馬裕美（2001）。ミシガン州大学における教員養成プログラム改革の特質と課題。教育学研究集録，25，79-88。
- 鍾清漢（2003）。中華民國（台灣）、米、英と日本における教員の現職教育に関する研究。川村学園女子大学研究紀要，14（1），21-40。
- Dumas, Wayne, Evans, Sam and Weible, Thomas(1990).Standards for the preparation of Elementary Teachers: Impact of A Decade of Reform. *The Teacher Educator*, 26(1), 1-8.
- Michigan State University College of Education(1997).*Team Three Teacher Preparation Program Elementary/Secondary Intern Handbook 1997-98*. Michigao State University College of Education,8.

生機無窮：新榮小學在教育實驗脈絡上的
創新經營作為

生機無窮：新榮小學在教育實驗脈絡上的創新經營作為

桂景星

桃園縣大溪鎮內柵國民小學校長

摘 要

本研究以一所公立小學在教育實驗脈絡上的創新經營作為，論述追求教育理想生機無窮的積極正念具體措施，並陳述一所後現代桃園在地實驗小學因緣際會型塑以成的經營故事。

本研究在研究目的表述上，企盼論述一所公立小學進行學校教育實驗在教育理想思維脈絡上的實踐經驗，求能型塑生機無窮之另類公校教育實驗作為，以「桃園在地」之存有態樣，為臺灣教育的可能契機發聲。

本研究在研究方法上，係結合筆者創校校長之個人身份，採「教育行動研究」與「自傳俗民誌」等詮釋典範暨參與合作典範之質性研究取徑，以實踐教育理想、解決創校困境、落實教育實驗等問題解決訴求，做為研究方法上的準設計。

文本共分五部分。第一部分述及設校緣起，係基於教育理想的探索。第二部分描述拓荒耕讀，以擘繪教育實驗百年功德業。第三部分論述家栽園丁，以兼具工具學科與人文課程。第四部分涉及行政經營，以維護學生受教權為核心。結語為第五部分，再次論述生機無窮，係對於理想學校課程實驗的型塑。

本研究在研究結果方面，期以桃園在地之公立小學教育實驗存有形式，成為後現代臺灣小學之另類教育選擇模式。

本研究之學術貢獻方面，在於以「公立學校」之設備資源條件限制，成就另類理念學校之在地表徵具體作為，一種儼然具體可行且不斷微調發展生機無窮之理想教育形式。

關鍵字：教育實驗、新榮論述、工具學科、人文課程、學生受教權、理想學校

Endless Vitality: The Experimental Education Innovation of Sheen-Zong Experimental School

Jing-Sing Guei
Principal
Nei-Zha Elementary School

Abstract

Based on an experimental education innovation of a public primary school, the paper discusses specific methods for pursuing educational dreams, and states how postmodern local experimental primary school develops.

The purpose of the paper is about practical experiences of how a public primary school, Sheen-Zong, conducts experimental education in educational ideas. All the efforts are for the goal of pursuing a great educational possibility in Taiwan alternative educations.

As a school principal and founder, the paper adopts my personal experiences and research methods "education action research" and "ethnography" to interpret & participatory a paradigm of qualitative research. The purpose is to fulfill education dreams, solve school founding dilemmas, and participate in experimental education.

This paper is divided into five aspects to be discussed. First, the origin of the school setting up is based on the exploration of ideal education. The second aspect describes the school development through experimental education. The third part focuses the school's tool subjects and humanities courses. The fourth, the school administration management stands up for students right to education. The last aspect is the conclusion. The conclusion of the paper is to expect Sheen-Zong, as a local public experimental primary school, becoming a better choice of Taiwan alternative education.

The academic contribution of the paper is that although Sheen-Zong, as a public school, shares limited resources, its experimental education will become a vivid and practical ideal education.

Keywords : education experiment, Sheen-Zong discuss, tool subjects, humanities course, students'right of education, ideal school

創新，必須植基於既往知識的理解咀嚼與轉化賦權；
 如此，創新才有了真實的生命意義，而不是譁眾取寵的落於俗套。
 創新，必須建構於系統知識的理解思維與轉念授命；
 如此，創新才有了真正的存在價值，而不是眾說紛紜的淪於曰云。
 創新，更須放肆於宇宙知識的感性思緒與理性轉折；
 如此，創新才有了真諦的實踐意義，而不是批判革命的揚棄一切。
 創新，還須縱情於行動知識的省思探究與知行而思；
 如此，創新才有了真偽的無有價值，而不是莫名所以的曇花一現。

壹、緣起：教育理想的探索¹³

創校新榮，經營創新，原本是一件不新鮮的事情。當一切創新根源據依於教育理想性，那麼所謂的經營創新也就談不上創新了。當一切創新作為緣起於教育實驗，那麼新榮的經營創新也就算不上創新了。做為人文課程實驗學校的新榮小學，創新經營不是目的，而是實踐學校教育實驗作為的過程與手段。

擘繪新榮，創新經營，原本是一件必然性的事情。當一切經營脈絡據依於學生受教權，那麼所謂的創新經營也就談不上汲營了。當一切經營作為湧現於人文課程，那麼新榮的創新經營也就算不上經略了。做為教育實驗不被承認¹⁴的新榮小學，創新經營不是選項，而是面對教育實驗體制存廢的挑戰與必須。

¹³有評審指出，以學術研究而言，仍須彰顯研究的學術性價值；研究方法、分析論述等均宜再加強，以提高論文的嚴謹性與價值性。例如，研究個案的選擇方法，為何要選擇此一個案，是否列出學校處室主任與家長會成員的姓名，如此陳列是否已足夠或有不足之處，其所可能會產生的效應如何等研究倫理的考量，是本研究介於個案報導與學術研究之間的取捨標準之一。---做為主題學術研討之徵文，本研究礙於篇幅而難以周全；惟本研究主要以《自傳俗民誌》撰寫體例，做為創校傳主兼文本書寫者，研究者盡可能符合實證典範之學術視域，研究主題有涉於研究倫理敏感考量者，文本中亦已避開。另就論文嚴謹性與價值性部分，本研究主要以詮釋典範之視域觀點，進行「一所臺灣在地公立實驗小學存有」之創校歷程「簡述」，論文書寫時已盡可能掌握「學術玩味」；而俟後續研究時當循理妥處。

¹⁴有評審質疑，作者於文中一再強調該校是「不被承認的後現代實驗小學」，但「究竟要實驗什麼？」、「何以自許為後現代的小學？」作者似未說明清楚。---其一，囿於研究倫理敏感層面，文本中難以進一步深入說明新榮為何是「不被承認的後現代實驗小學」；其二，新榮要實驗的就是「人文課程實驗」，新榮也以「人文課程實驗學校」做為創校旨趣；其三，新榮創校於2002年，時值後現代時空氛圍裡，一切在20世紀現代主義思潮下「不可能」的課程實驗與教育變革，在進入21世紀「價值多元並存」、「無絕對客觀真理」的後現代論述宣稱後，變革與實驗都有了存在的正當性，而新榮學校教育實驗受益於大時代思潮遞嬗，創校者自然地以「後現代臺灣小學」自期自許。（更大的期許與挑戰是：臺灣為何發展不出屬於本土在地的「華德福」、「蒙特梭利」？）

教育實驗，攸關教育改革與未來希望。中壢文小八國民小學之設校目的，係以實驗教育的需求，兒童中心的觀點，森林小學的態樣，開放教育的精神，以企盼營造兒童探險樂園，藝術人文學園與知識管理寶庫，為桃園在地的國民教育，注入泉源活水。（桂景星，2002。設校宗旨）

新榮小學，做為 朱前縣長立倫與 陳前局長惠邦¹⁵為辦理桃園在地教育實驗學校，而於2002年創校之後現代人文課程臺灣小學，設校宗旨與創校立場的旗幟鮮明，確也在這短短八年間，型塑了關於「新榮論述」的一份學校教育實驗思維。從筆者授命創校籌備成為概念創造者伊始，天馬行空而不設侷限的創校觀想，就自由自在的發酵於教育理想與教育實驗的園地。這一趟全心投入、且停且走的行動辯證裡，最大獲益者就是筆者個人！而如此浸潤於世間善好的教育實驗學校理想，進而援引為創校新榮的校舍課程硬軟體發展，成為一份新榮人「自以為是」的幸福感共有泉源。

新榮小學，做為筆者個人校長生涯的顛峰之作，冥冥中似乎注定必須牽引著新榮創新經營的創校發展之路。在各方期待與自我期許的覺知下，為教育而思維、為理想而擘繪、為學子而定調、為課程而發展，使得在新榮經營發生的一切是那麼地自然；在人文課程與教育實驗的認知下，為實驗而思維、為理念而譜繪、為人文而設色、為永續而挑戰，使得在新榮經營存有的一切是那麼地創新。在回歸人的主體性的同時，也顧及國民教育的社會責任訴求，更使得新榮小學不同於體制外教育實驗學校的「完全另類作為」；努力經營一所體制內的教育實驗學校，回歸於學校經營者創校至此不改其志的寂寞實踐之路，無關創新譁眾，只因教育選擇或有千百，而教育奉獻則殊途同歸。

¹⁵有評審質疑，文中六次提及對前局長之感念，建議將焦點置於新榮的困境突破及其對體制內學校的啟示，減少對長官過度歌頌，避免論文淪為行政報告。--惟本研究植基於一所公立實驗小學之創校發想論述，沒有這一位「幕後推手」即不可能有新榮論述之存有；同時做為一位學術研究者，文中所指涉之「長官」實則「學界臨時借調」擔任政務官長，且早於2002年即返回學術界。其與研究者之間已沒有「實質長官部屬」之利益存在，研究者自付亦無涉於研究倫理之違逆。國外有學者如蒙特梭利、華德福、夏山等教育實驗學校，皆不脫追隨「某位教育家」之思想而實踐教育理想者；新榮創校者以這位「官位有效期限」早已過期的臺灣學校教育實驗研究學者做為師仰之對象，再思索或也無涉於所謂「對長官過度歌頌」之窘境。

生命有限、生機無窮，發展潛能、滿足所需；金色童年、親師為伴，多元學習、快樂成長。新榮做為「築夢實踐」、「行動研究」、「專業師資」、「奉獻付出」「人文課程」的學校，以及新榮的「不談願景」、「不講特色」、「不做標竿」、「不受採訪」、「不願妥協」之揭櫫，具體宣示了創校概念創造者型塑教育實驗正念用心務實校風的企圖。值此創校任務即將完成之際，略述新榮小學在教育實驗脈絡上的創新經營作為，或能傳襲桃園在地學校教育實驗本體，承續體制內後現代臺灣小學存有作為。

貳、拓荒耕讀：擘繪教育實驗百年功德業¹⁶

建築、都市計畫，乃至於設計，這些行業可說是「紅塵裡的學問」，所以非常講究現實。這裡的「現實」指的是空間專業中所討論的事情都必須是很實際的，包括預算、時間、市場、各種競爭等等。現實沒有錯，然而如果只是談論這些面向卻是很危險的。建築、都市計畫以及設計行業將會變得非常無聊。...當我們把建築設計看得太膚淺、太單純，乃至於太單薄時，這不是一件好事。首先Meta design（涵通設計），Meta是一個超越的觀念，是另一個層次的觀念；它在內容之外，而設計形式有沒有Meta form呢？其次Dwell, Departed（若即），Dwell這個觀念其實是值得討論的。至於Escape, Returned（若離），Escape這是一個非常重要的觀念。此外Immerse in Time（滲入時間），空間如何進入時間裡面，而時間是一個幻覺？另外Immerse in Land（滲入土地），土地這件事情，大部分我們把土地看成資源，...。（王明蘅，2009）

創校新榮這一個契機的善起，還得感謝 陳前局長惠邦；在2002年即將離開桃園縣局長任職前夕，破天荒地於當年四月間正式發佈介聘

¹⁶有評審指出，作者於文中說明多面向的學校經營，包括校舍規劃、校園環境、課程發展、教育活動以及行政經營等，因缺乏細節又無相關圖示，有點像是作者的獨白，不易展現敘說研究的故事性與生動性，頗為可惜。---要在有限篇幅內，全面描述一所學校的林林總總，確實比登天還難。惟以新榮創校學校經營五大面向，似又難以割捨缺漏；在大綱龐如史詩之前提下，研究者難以在有限字數內進一步深入描述細節與配合圖示說明，實為遺憾。惟文本論述有如評審所指「作者之獨白」，其所遺之故事性與生動性，或可邀君「身歷其境、心歷其境」走一回天籟新榮。

筆者為「中壢文小八國民小學」創校校長。如此空前絕後的「提早發佈」，實為教育行政界一項創舉，也為新榮小學成為人文課程實驗學

創校新榮這一契機的另一善導，更得感謝 朱前縣長；在其競選桃園縣長教育政見白皮書裡，極難得地載列了關於辦理桃園在地教育實驗學校的政見期約。如此真知灼見的「教育政見」，實為地方縣政上的一項創舉，也為新榮小學成為體制內教育實驗學校的緣起，播下了極其珍貴的校園規劃與課程實驗先機。

而創校新榮這一起契機的又一善起，也得感謝 林建築師文進；在2002年四月下旬筆者得知即將擔任創校工作後，建築師與筆者在一次又一次對話辯證中，殊其不易地容納創校者關於校園整體規劃與校舍空間設計的種種創意想像。如此有容乃大的「修圖規劃」，實為校園建築上的一項創舉，也為新榮小學成為後現代學校多元並存空間的緣起，畫下了極其殊榮的校舍空間前瞻規劃良機。

拓荒耕讀，擘繪教育實驗百年基業；創新經營，型塑人文課程幸福空間。拓荒新榮的校園創新經營作為，或有「校舍規劃，植基學校教育實驗」、「校園環境，型塑生機自然逸趣」、「校舍工程，力求金質品管功德」、「校史課程，溯援愛校人文情操」等，茲分述如下：

一、校舍規劃，植基學校教育實驗

在「無預設限制」的發想思維下，綜覽各國各式既存之教育實驗學校論述作為，以及臺灣境內各地既有之理想校園規劃建築作品，加以筆者個人理解童軍團康活動課程實踐應有之理想學習空間場域，從而融會成為新榮小學「空間實驗」創新經營所在。遵循著 陳前局長惠邦關於學校建築「功能先於形式、形式制約功能」的規劃思維，以學習者為觀點、以使用者為立場，深入淺出而鉅細靡遺地規劃探討。同時在建校進程上不躁進、不求速，於2003年校舍第一、二期合併新建工程完工啟用後，以最小規模班級數招生試用校舍空間；校舍第一、二期空間使用檢討成果，據為2005年校舍第三期工程規劃設計修正來源。落實教

育部「新校園運動」對於校舍空間自然採光通風與多功能使用的前瞻寓意，在校舍安全顧及耐震防災設計前提下，一切校園規劃與校舍空間設計，植基學校教育實驗需求，規劃視野開闊性校園空間，設置視覺穿透性寬敞校舍，型塑多用途挑高正門穿堂與七米超寬大廊道舒適空間，銜接視覺空間美感之側門扇形穿堂與金字塔意象採光天井。此外，陸續完成各班級「活動隔間開放學習課室」、現代化課室學習設備，還有「威廉古堡」、「火箭圓樓」、「中華文化學習課室」、「音樂探索學習課室」、「土工暨木工學習課室」、「多功能策展學習課室」、「多功能韻律學習課室」、「生物自然暨理化學習課室」、「電腦資訊學習課室」、「語言情境學習課室」、「生活禮儀家政課室」、「貝殼劇場」、「彩虹劇場」、「太陽劇場」、「星月廣場」、「小茉莉二手書店」、「文進書院圖書館」等專科學習課室場域，以及「行政辦公處室」、「創校史料研究室」、「副校長暨領銜教師研究室」、「校長暨首席教師研究室」等行政研究空間之規劃設置，並前瞻性預留未來「附設幼稚園」之課室空間與需求機能；使前後規劃設計歷時八年、校舍修圖達七版次之多。

二、校園環境，型塑生機自然逸趣

在「無設校必要」的先天困境下，恣意緊縮學校規模的招生上限，在「小班小校」的設校理念前提下，承據 朱前縣長建設新榮小學成為「森林小學實驗學校」的夢想，而將校園地貌盡可能地型塑為高低起伏自然逸趣的環境。中壢文小八基地現況為一緊鄰溪畔落差四至七米的凹地，一切的校園地貌高低態樣，完全人為型塑。寬敞棟距的校舍空間與校園敞景，自然廣闊的草坪綠地與林地保留，錯落校園綠地的天然巨石與生態石堆，家長資援植入的上百棵校園植栽林蔭樹木，完整人性化之人車分道動線規劃，親水童趣風生水起的前庭戲水庭園設置，懷舊保留的歷史建物房厝與戶外教育童軍營地，保留老街溪畔帶狀河川綠地成為「亞馬遜荒野生態保留區」，爭取規劃中壢段校地成立「桃園縣老街溪河川教育中心」，開闢親師生「應茂盛農場」與人工濕地，可愛的校貓校狗山羊與雞鴨鵝群校園動物，導設情

境故事的校園景觀戶外塑體構物設置，拔地揚起的十六米八之國旗旗杆，規劃兼具健走與自行車用途之環校步道，彩虹意象的百米直線跑道設置，預留三期校舍幼稚教育延伸空間兼做活動課程室內空間，巧為銜接的新勢公園學習腹地與南區青少年運動中心，完美無光害的夜間活動與宿營場域，...等。留下空白、預留可能性，讓這一所位於市中心的森林學園，有了生機無窮自然創新的希望。

三、校舍工程，力求金質品管功德

在「建校如同建廟，功德無遠弗屆」的自我覺知下，新榮小學的校舍新建工程，筆者以臨淵履冰、戰戰兢兢之心境，同時發揮筆者昔日參與中壢市興國國小之創校經驗，在工程進度與監督品管上積極投入。基於工程品管的務實需要，利用豫立之效的創新作法，代表桃園縣入圍2003年全國公共工程金質獎。規劃爭取一、二期工程合併發包擲節經費上千萬元，首創「預算書送審前自主檢視作業」機制達成最佳修圖，每週定期「工程協調會」主動稽催工程進度掌握工程品質，走動管理發現工地問題即時修正圖說盲點，追根究底訪查材料來源廠吸取工程品管知識，落實材料抽驗會同送檢制度確保工程品質根源，主動發文邀請上級單位蒞場督導檢視追求工程品質，落實灌漿澆置養護期程確保結構品質，預留各種教學需求與使用需要的水電氣管線，規劃完整周延的綠美化澆灌源點，注重境教美感的校舍量體粉刷工程磁磚拼貼計畫，發展檢核工具各式督工表格以符應現場需求，激勵工作士氣獎勵工程人員以回應校舍品質，基座埋設水晶光柱祈求學風鼎盛校運昌隆，...等。日以繼夜、一邊督工一邊想像，讓這一所建築於後現代的實驗學校，成為未來學校處處可學習的所在。

四、校史課程，溯援愛校人文情操

在「課程論述」的重點前提下，拓荒保留的一切所有，與創校建設的一切歷程，都成為彌足珍貴的校史課程。新榮小學的創校，自然不是一夕之間誕生，而校舍新建的歷程，也有其艱辛挑戰的所在。創

校新榮的故事，拓荒耕讀的人事景物，建校以前的校前史，拓荒期間的創校史，以及創校完成的新校史，在規劃醞釀「校史課程」的前提下，被有意用心的保留下來。創校期間設校定位關鍵公文書史料，地上物拆除時搶救保留下來的庶民器物，運用科技器材保留下來的影片相片數位映象，鋼筋模版綁紮組立設置標準模型，水電建築材料送審檢視留樣展示版，校園規劃徵圖三位建築師的完整企畫書圖，創校史料研究室的精心規劃，創校元年2002儀典紀念酒釀之蒐集陳列，升旗臺座設置丙戌印記故事之時空膠囊裝置，應屆畢業生「童年記憶箱」概念之策劃設置，創校工程有功人員命名為學習課室講堂紀念銘牌，校際交流紀念禮品之陳列展示，以及筆者於創校運籌之際自省手記完成的《創校觀想》一書等，都成為新榮小學規劃「校史課程」以型塑學子人文情操，以及關於新榮故事愛校愛鄉在教學媒體與學習素材上的敘寫伏筆。

參、家栽園丁：兼具工具學科與人文課程

我國的學校教育缺乏讓學生表現自己、宣洩自己的機會，這不僅反映在課堂紀律要求上，也體現在課餘活動規則中。活潑好動原本是兒童的天性，兒童也正是在多說多動中發展著思維的流暢性。過度嚴格的紀律在約束孩子們行為的同時，也限制了他們的思維表達機會，抑制了他們的思維流暢性的正常發展。嚴格的教學要求在消滅兒童的學習錯誤的同時也消滅了他們的好奇心、表達欲和主動思考的積極性。（上官子木，2004，頁15）

落實以學生為中心、以兒童為視野，回歸教育本質、回歸教學創新。在課程實驗的規劃脈絡上，務求符應學生發展需欲與家長社會訴求，而採取兼具基本學科精熟學習與人文課程多元學習、如此雙軌並呈的主軸路線。在2002年創校工程如火如荼徹夜進展的同時，課程規劃的主軸構念與實驗核心亦同時開展。求能落實於兒童教育之活潑正當與創意激發，使新榮學子動如狡兔而靜如處子。

新榮小學在課程規劃建構上，得之於陳前局長惠邦的啟迪良深。惠邦老師以其旅歐涉略之學校教育實驗見聞掠影，在不預設立場的前提下，多元而大量的引介歐陸各國極具代表性之教育實驗學校典範¹⁷，提供筆者做為創校新榮課程實驗整體規劃上之參考，對新榮小學在「人文課程教育實驗」的課程創新經營上，產生重大影響。這些存世都有上百年歷史的歐洲教育實驗學校，各有各的人文風貌；再聚焦對照臺灣境內所謂「體制外另類學校」的課程經營，其共通之處似乎都引向以創新教學與多元學習為脈絡的人文藝術課程構念裡。做為一個教育實驗課程論述的概念創造者，筆者進而大膽提出「人文課程」的跨領域課程觀點，進一步論述新榮小學教育實驗課程的核心旨趣。

另一方面，做為一所「不被承認」而極具曖昧與模糊定位的「實驗學校」，公立學校系統的一切公務要求在所難免，而符應國家課程綱要、維護基本學力水準，自然成為新榮小學難以商榷的必須。於此，相對應於教育實驗「人文課程」的「工具學科」跨領域課程思維，成為新榮小學課程結構的必要元素。基於學習責任與學生工作的論述思維，據而要求在工具學科上的精熟學習，求能臻於國民教育小學階段終身基本能力之育成。

家栽園丁，規劃教育實驗課程構念；創新經營，力促質量並重幸福課程。家栽新榮的課程創新經營作為，容有「工具學科，基本學力務求精熟」、「人文課程，多元學習拓展體驗」、「團康童軍，活潑課程運作機制」、「學術探究，深耕課程創新活水」等，茲分述如下：

一、工具學科，基本學力務求精熟

在「工具學科」跨領域課程思維論述上，筆者遵循國家課程綱要對於語文、數學、自然、社會等主要工具學科領域的基本授課與學習要求，在學群伙伴的形成、精進教學的要求、課堂視導的交織、科技

¹⁷這些歐洲教育實驗學校，包括：華德福學校（Waldorf）、蒙特梭利學校（Montessori）、彼德彼德生學校（Peter-Peterson）、畢勒斐學校（Bielefeld）、耶納學校（Jena）、夏山學校（Summer Hill）...等。

媒體的設備、教師專業的發展¹⁸，以及評量命題技術的檢核、三次定期的紙筆評量、定期評量通知書格式的量化分數與質性描述並呈、低分群學生的追蹤輔導補考機制、發展工具學科家長滿意度調查表...等多所著墨。此外，中、高年級各班級全面推動同理心閱讀活動；中、高年級國語科定期評量加考作文；中、高年級社會領域增加自編論語教材授課，並將默寫論語融入社會領域定期評量紙筆測驗題項；將外語教學定調為「工具學科」範疇，英語教學自小一開始每週授課四節、外加二節外師課程，並列為定期評量領域科目。最後，訂於每學年度暑期結束返校後的開學第一週，進行全校國語、英語、數學三個領域的「基本學力測驗」，謀求暑期延伸學習與親師合作。以上一切關於工具學科學生基本學力的諸多訴求，務求以精熟學習達成國民教育基本任務目標。而新榮的孩子們，也都能體會「工具學科基本學力」就是學生求學的責任；在面對學校工具學科精熟學習伴隨而來的壓力時，亦皆正向積極認真以對。

二、人文課程，多元學習拓展體驗

就「人文課程」的跨領域課程觀點上，大體上融合了綜合活動、健康與體育、藝術人文等主要人文學科領域的基本授課與跨領域學習訴求，藉由一系列的「活動課程」之縱橫連貫，提供親師學生多元學習悠游體驗的共學機會。首先，新榮小學人文課程萌發開展於「迎新系列活動」中，包括：新生報到校園闖關活動，舊生為新生舉辦的迎新晚會活動，自然遊戲沙盤創作情境探索活動，幼小銜接方案規劃的實施等。其次，新榮小學人文課程充沛發揚於「年度活動課程」中，包括：各班級每學期四至五次的「人文課程童軍集會活動」，中高年級各班級下學期的和太鼓體驗課程，每學期第一次定期考察之後為四至六年級學生舉辦的兩天一夜「校內人文童軍宿營活動」，每年十一月專為三年級學生舉辦的兩天一夜「校外人文童軍初體驗營活動」，每年五月為三至六年級學生舉辦的三天兩夜「校外人文童軍考驗營活

¹⁸本校為桃園縣推動教師專業發展評鑑之核心學校。

動」，每年十月辦理「親師學生體育表演會活動」，每年一至二月全校學生一律參與的「新年盃美展活動¹⁹」，每年四月一日舉辦的「兒童節暨奇異日活動」，每年四月間辦理「親職教育教學觀摩暨動態展演活動」，每年九月舉辦教師節「金字塔謝師卡」敬師慶祝活動，每年十二月舉辦「英語教學慶典活動」，每年十二月辦理「感恩季節賀卡活動」，每年一月舉辦「校歌、校名、校徽」及學生自治縣小縣長「三合一票選活動」，每年二月辦理「反省實踐牆活動」，以及接受外賓團體蒞校在兼顧課程利益下的“Survive Action”一對一學生伴遊導覽校園參訪「生存遊戲」綜合學習活動...等。最後，新榮小學人文課程融會統整於「畢業系列活動」裡，包括：三天兩夜「畢業露營訓練活動」、畢業歌選「唱我們的歌」情境專輯活動、彩繪年度校名看板、舉行畢業美展、溯溪探源定向活動、星光小鎮空間造鎮搭屋活動，以及兩階段畢結業典禮、封存童年記憶箱等等。並據以發展人文課程質性評量描述與量化成績量尺的評量報告呈現模式，務求在人文課程一系列多元學習的體驗省思探索下，型塑人性豐厚、有教養、能惜福、會感動的好兒童。

三、團康童軍，活潑課程運作機制

人文課程創述思維的脈絡，除了藉由歐洲教育實驗學校關於活動課程做中學的現實存有之辯證，更植基於童軍教育與團康教育做為活潑課程運作機制催化劑的具體作用。因緣於筆者對於童軍教育、團康教育二者的專長²⁰與熱衷，新榮小學無論在工具學科課堂學習與人文課程活動學習上，大量融入童軍教育與團康教育之具體作為。包括校內親師以半自費方式參加幼童軍服務員木章基訓，童軍教育三大制度的充分運用，幼童軍、幼女童軍與稚齡幼童軍的進程考驗與技能章制度內容編輯成為校本課程「人文童軍進程考驗手冊」，以及團康教育的掌聲歡呼、營隊語言、戲劇唱跳等，大量運用於新榮小學課

¹⁹新年盃美展各個項目每位學生一律參加，美展項目包括：校園寫生、校園攝影、書法、四格漫畫、硬筆字書寫、海報設計、校徽設計、獨立研究文件展示等項，並配合舉辦校內開幕儀式活動。

²⁰筆者為幼童軍木章持有人，碩士論文研究為「桃園縣國小教師對團康相關知能之調查研究」；筆者並有團康童軍之相關拙著：「團康狄斯耐」共三冊，「童軍嘉年華」共二輯。

程運作與學習活動之中。新榮精神強調師生共同參與原則，包括「奇異日」、「結業晚會」、「慶典活動」、「宿營表演」等學習發表場合，師者以身作則、師生分享同樂，正是立基於團康童軍辦學運作的良好發酵。每學期「迎開學」活動儀典中，配合年節吉祥生肖動物與校長、會長、一級主管們的跳加官添喜氣趣味安排，亦為上下一體落實貫徹團康童軍運作以活潑校務與課程機制之最好論證。此外，對於新世紀在品格教育與服務學習雙主軸訴求下，所辦理的「生活總錦標、紅綠大對抗」，全校每位學生輪流接受「品格達人優點海報」表揚於正門穿堂，班級每位學生輪流擔任「服務學習班級幹部」並頒發聘書，以及融合幼童軍、幼女童軍、稚齡幼童軍的「諾言、規律、銘言」以做為生活教育實踐校訓規臬的「新榮精神」正向勉語等，皆為童軍團康教育運用於新榮創新經營之具體絡索。

四、學術探究，深耕課程創新活水

課程發展，具有一定程度的論述風險。特別是關於教育實驗「人文課程」部分，新榮走一條陌生的課程實踐小徑。即便筆者課程論述初衷，係以稚趣童心為本、以兒童思維為旨、以人性豐厚為念，然而面對教育實驗主體的「孩子們」，以及殷切託付客體的「家長們」，那麼所謂的「教育實驗人文課程」、所謂的「實驗學校新榮小學」，自然必須在人文課程實驗定位上，一再地自我檢視批判省思。而這也符合新榮小學設校任務做為「行動研究的學校」之脈絡旨趣。但是誰能清楚告知新榮所走的課程實驗路徑，不是迷途歧徑？更不至誤人子弟？因此，在學術探究上，自然成為深耕課程創新定位的活水。筆者與核心成員主動參與各類教育革新論壇之學術研討與工作坊，求能理解教育理想與創新經營的前瞻思維。此外，課程領銜教師沈月娥主任畢業於新竹教育大學課程研究所，授業啟迪於張美玉、謝金青、裘友善等諸位課程專家教授，對於新榮小學以「課程發展」為校務進程核心，具有深刻影響力量。至於筆者更從創校第五年起，進入臺灣師大公民教育與活動領導研究所，授業啟於呂建政、陳盛雄、顏妙桂、蔡居澤、周儒等諸位教授鴻儒門下，探究做為後現代桃園在地臺灣小學的新榮，在「戶外教育」、「休

閒教育」、「探索教育」、「露營教育」、「童軍教育」、「環境教育」等活動課程學術領域範疇上，如何進一步定調深耕，而得到具體寬慰。新榮每年十一月舉辦「休閒教育親子黃金週活動」、爭取「老街溪河川教育中心的環境教育規劃案」、推動「畢業生幸福課程老街溪探索定向體驗活動」、轉化「英語課程嘗試提列每週一節進行Let play Outdoor戶外遊戲課」等，都是深入活動課程學術領域探索後，更上層樓的新榮小學人文課程精進絡索。

肆、行政經營：以維護學生受教權為核心

關於企業經營或創新，我喜歡引用對策略管理思維最有幫助的一段話：Do right things; Do things right. 也常對以往與現在的同仁說：Do right things, at right time, with right person. 在企業與公部門的經營過程中，也常想：那要如何做才能Do right things? 原來就是要Ask right questions---「質問力」。Ask right questions, at right time, to right person. 「在對的時間，問對人，問對事」才能讓決策者做出正確的判斷，去做「對的事」。（林信義，2008）

從筆者2002年授命接掌新榮小學創校任務開始，「不斷質問」成為創校歲月個人據依行動「知、行、思」的創新經營策略。而《創校觀想：小學校長創校手記》的誕生，即因緣自此。然而，做為一所公立小學的創校校長，以及一所「妾身未明」實驗學校的縣府封疆大吏，個人所要面對來自四面八方的挑戰與衝擊，實在讓人難以想像！

然而，學校行政經營的核心，自然應以維護學生受教權益為己任。據此，筆者以「校長暨首席教師」之角色定位，折衝於「教師專業權」與「家長參與權」之間，具體而堅定地將「行政裁量權」善巧運用，務使上述校園三權鼎立於新榮校務行政運作中，以此妥適拱起「學生受教權」，進而呵護「教育實驗」的課程體制。從拓荒規劃校舍新建開始，「建校如同建廟、功德無遠弗屆」的論述思維，激勵著校舍工程人員的認知；到創校招生課程實踐開始，「校長學之行政領導」的論述

作為，倡導並關懷著新榮親師學生的舉措行止。期間或有風風雨雨，其中自有辛酸汗淚；然而，就在「自助、人助、天助」的冥冥合和之中，「新榮論述」這113號公路17公里處的教育實驗體制，就在親師團隊不斷磨合、志業樂道而奉獻付出的寬慰心念下，竟也成為存有於桃園在地的公校教育實驗奇蹟！

回首筆者創校新榮的行政經營，得之於師傅 鄧振添校長的行政領導哲學者，實在太多太多；而得之於個人於臺灣省教師研習會與國家教育研究院「校長、主任儲訓班」前後長達二十週之行政領導知能的儲訓陶冶培育養成，亦是難以形容。此外 陳前局長惠邦就「教育行動研究」的操作引導，以及 郭東隆、徐正平、鄧博敦、黃金通、吳家勳、陳春秋、林玉嬌、王秋桃、胡金松、戴振浩、胡火燈、盧金鵬、趙屏生、江榮華、余謝財...等諸多縣內前輩校長們不時的經驗提攜與勇氣夯挹，其實都是筆者創校新榮行政運作，能與新榮團隊奠基制度而「有守有為」之校務發展重要他人。

行政經營，務期維護學生受教權益；領導創新，求能教訓總輔親師合作。觀想新榮的行政創新經營作為，許有「公平正義，書面論述親師權益」、「人事考評，回歸教育績效責任」、「品牌經營，醞釀教育實驗經典」、「創新經營，掌握教育行銷契機」等，茲分述如下：

一、公平正義，書面論述親師權益

就校園三權之「教師專業權」與「家長參與權」二者，實為校務經營與課程實踐良窳成敗之至為關鍵。而「行政裁量權」具體且堅定之賦權行使，成為後現代新榮小學以首長制為核心的行政運作領導論述。而發展具體清楚描述新榮親師各自權利義務的書面論述機制，自然成為新榮維護學生受教權益、落實公平正義原則的重點工作。鑑此，筆者自創校之初，即分別就新榮優質教師與家長的校園權利義務角色，撰擬「新榮創校團隊教師承諾書²¹」與「親職伙伴家長認同書」，並進而

²¹承諾書係為設校「自聘師資」之運作機制前提下，據以設計的書面規訓條陳。其後復經交付全校同仁專案會議深度討論，並進一步發展成為「教師共識書」。

彙編《新榮小學新進人員論述手冊》與《新榮小學新生家長說明會手冊》，內容詳載新榮親師伙伴在新榮執教或伴學所應具有之基本權利義務、互動觀點態度，與應具之奉獻投入熱忱；特別就執教同仁「人人都是學校教育人員、人人都負行政分攤之責」的公平合理觀點，以及就親職伙伴「理解新榮正念護校、支持學校出錢出力」的公平正義伴學觀點，予以闡述宣示。此外，同時在新進人員或新生家長進入新榮執教或就學之前，以具體而微的企業經營管理概念，辦理相關人員說明會，冀能消弭化減新進親師伙伴與新榮團隊同仁彼此間，因陌生隔閡所可能肇致的人際互動困境與校務推動藩擾。

二、人事考評，回歸教育績效責任

具體落實獎懲書面化，以及「揚善公堂、規過私室」的人性觀點，同時面對當下教師介聘遷調獎懲措施就權威性與需求性其每況愈下之式微現狀，則人事考評機制仍應以回歸教育績效責任為本念。首先，筆者基於「獎懲書面化」之行政領導觀點，發展「書面嘉勉狀」與「書面糾正單」交互運用，輔之以「機關首長行政傳閱簽紙」之命令行使，務求獎懲及時與書面化。其次，筆者參酌「桃園縣校長考核」之量化分數形式，發展新榮整學年共分四季的「季考核」機制，兼採「教學績效」與「行政績效」二者，彙成執教同仁每季考核與年度平均考核之量化成績通知機制。最後，筆者早於創校成立之初，即以校內同仁量化成績考核呈現方式，據以轉化為「新榮小學教師超額調動辦法」的年度積分量化採計用數之遊戲規則，並適用於教職同仁之服務進修升遷調動等事涉個人權益福利爭取時的「優先排序」機制，以之敦促新榮同仁據

創校奉獻為志業樂群之事，並徹底革除公校體系「年資導向」的鄉愿考評流弊，全面提升熱忱奉獻服務士氣以回歸教育績效責任。

三、品牌經營，醞釀教育實驗經典

教育品牌的經典型塑，需要一點一滴口碑務實的時間醞釀，而非一蹴可及與立竿見影的表象經營。做為後現代桃園在地臺灣小學之人

文課程教育實驗學校為自我期許，新榮小學一路走來行政辦學用念，一式皆以「童心稚趣、學生中心」為旨。在開創新榮小學拓荒耕讀校舍建築、家栽園丁課程實驗，以及行政領導權變運作等創新經營的辦學旨趣上，兼採「有中生新」與「無中生有」的創新經營理念，百無禁忌地容納各行各業創意激發的良善點子，並據而型塑成為新榮小學經營品牌論述形式。包括一系列親師學生校園生活學習所需之「新榮品牌文件」的逐年審定出版，以及全方位學校教育實驗前瞻論述與發展方略所期之「新榮掛牌宣示²²」的逐年確認揭牌，在在呈現了新榮人「這就是新榮」充滿自信自在恣意自然的無限生機。此外，學校門首巨幅廣告看板呈現的「年度校名」入口意象，正門穿堂以「班級年級」學生獎優表彰為訴求的公佈欄看板，以戶外教育休閒露營童軍教學需求與生活教育需要而設製的「創意校服」樣式，發展質量並重的「應屆畢業生家長滿意度調查問卷」具體蒐集歷屆家長對新榮論述辦學滿意程度，以及發展「新榮小學學生幸福感問卷」具體評估應屆畢業生受教幸福感覺...等等，都是新榮團隊落實品牌經營，皈依以幸福童年快樂意象，醞釀教育實驗經典內涵的具體作為。

四、創新經營，掌握教育行銷契機

教育實驗務求回歸教育本質，而教育改革務期落實小班小校。在此一關鍵事務上，筆者於創校招生之際，即完成「最小固定學區」與「全縣彈性學區」做為小班小校總量管制之磁性學校招生機制，並進而以「學區特許學校」之創新規劃報府備查定調招生方式，以回歸家長教育選擇權。編制「學生在校生活作息注意事項」強化師生教與學的互動依準，置入新榮「晨光自由工作時間」的獨立研究企求，每日下午「無鐘聲校園」的統整學習時間規劃，期能前瞻人文思維之積極效益。此外，透過每半月《新榮雙週報》各處室親師生生活動榮耀事

²²新榮掛牌宣示作業，每於年度親師生「體育表演會」或「親職教育日」活動開幕時進行揭幕宣示儀典，歷年完成宣示掛牌包括：2002人文課程實驗學校、2002童軍教育實踐學校、2002木球運動中心學校、2003金質工程入選學校、2003外語課程深耕學校、2003小班小校重點學校、2003中原午餐分享學校、2003戶外教育體驗學校、2005論語學習品格學校、2006藝術校園結盟學校、2006藥用植物種子學校、2006休閒教育實驗學校、2007陽光國小玩伴學校、2007專業發展核心學校、2007讀報教育試辦學校、2008人文素養生活學校、2008對抗暖化綠色學校、2008河川教育拓展學校，及2010復旦大學附屬小學姊妹學校等。

蹟之定期印製報導，每學年《新榮采風集》全校教職學生校刊文集的定期刊印發行，與「拓荒手記」、「耕讀手記」、「家栽手記」、「天籟記事」等校長辦學手記的不定期印製送閱，以擴大校務辦學教育實驗行銷之認同空間。另外，引進「木球委員會」資源定期舉辦校內親師學生木球聯誼推廣活動，並辦理年度縣長盃木球錦標賽，引進「縣府衛生局」資源嘗試校園中藥植物園之設置案，引進「縣府水務處河川科」資源進行中壢段校地「老街溪河川教育中心」規劃案，引進「臺灣藝術大學雕塑系」資源逐年建制校園景觀雕塑真品藝術合作案，引進「教育部」活化閒置空間設置體能運動器材充實案，引進「經濟部」校園綠能示範教育計畫案，引進「中央大學」兒童理財教育推廣合作案...等等；具體加強學校親師生與社區資源交誼互用之可能。最後，為擴大校際交流與國際視野，除了僅接受僑委會或國家教育研究院委託辦理海外華文教師研討班或國內校長主任儲訓班之預約參訪，以及定期辦理參訪國內課程實驗與辦學經營優質學校的外埠參訪校際交流活動外，也於2003年嘗試辦理新加坡地區海外遊學活動，更進一步於2010年與上海復旦大學附屬小學完成「姊妹學校」締結儀式，擴大兩岸校際交流與學生書信交誼活動。落實創新經營，掌握教育行銷實驗契機，實已成為新榮人所共有的燦爛過往與輝煌未來。

伍、生機無窮：理想學校的型塑²³（代結語）

黃樹林裡分叉兩條路，	<i>Two roads diverged in a yellow wood,</i>
只可惜我不能都踏行。	<i>And sorry I could not travel both</i>
我，單獨的旅人，佇立良久，	<i>And be one traveler, long I stood</i>
極目眺望一條路的盡頭，	<i>And looked down one as far as I could</i>
看它隱沒在林叢深處。	<i>To where it bent in the undergrowth.</i>

.....

.....

²³有評審指出，本文內容大都屬於一己觀點之敘說，應加強不同角度、方法與資料之多元敘說，如引用家長、同儕、校長同道、學生等之觀看與觀點；援引校務評鑑、省思札記、訪談、問卷調查、媒體報導等各種資料，俾客觀呈現多元豐富的新榮生命力。---因限於篇幅字數，難能周延論述；惟以評審所提示之部分，讀者可進一步參考延伸閱讀研究者出版之創校二書：其一，創校觀想：小學校長創校手記（2007）；其二，天籟記事：113號公路17公里處（2011）。

在許多許多年以後，在某處， *I shall be telling this with a sigh*
 我會輕輕嘆息說： *Somewhere ages and ages hence:*
 黃樹林裡分叉兩條路，而我--- *Two roads diverged in a wood, and I---*
 選擇了較少人跡的一條， *I took the one less traveled by,*
 使得一切多麼地不同。 *And that has made all the difference.*

(Robert Frost, 1915, The Road Not Taken)

「生命有限、生機無窮，發展潛能、滿足所需；金色童年、親師為伴，多元學習、快樂成長。」---這一段話，前半段是校長學入門師傅 鄧振添校長所贈勉語；後半段是筆者擔任校長生涯開始於二十世紀末的自勉銘言。自1999年伊始小學校長生涯迄今，這一段話實已成為個人自我鞭策與辦學戮力的教育思維。特別是從2002年受聘接掌新榮小學創校任務開始，據依於此一辦學思維哲理，發想於後現代多元並存時空，全心一意盼望著這一個桃園在地人文課程教育實驗的臺灣小學生趣所在，真的能夠結合親師為伴的熱忱，提供多元學習以發展學子潛能，論述生命有限卻生機無窮的幸福感寓義，並向上提升以滿足學子擁有金色童年快樂成長權利的人文所需。

正念人心，是新榮團隊創新經營與課程實驗其正向心理作為的一切緣起！創校情誼志業伙伴包括沈月娥、李世繁、陳韻如、徐明麟、劉富明、陳旻旭、蔡冰瑩、劉素芬等一級主管們自始至此熱忱奉獻的革命情誼，是新榮論述教育實驗課程得以創新經營，並在短短八年時間裡略具雛形的原始動力。此外，親職情誼家長伙伴包括鍾創會長文義、李會長應偉、黃會長錦城、莊會長秀羣、曾會長振鈺等歷屆家長會長們「參與而不干預，支持而不僵持」的後勤支持活絡機制，是新榮實驗創新經營課程得以具體實踐，並加以型塑的關鍵力量。最後，新榮論述創校經營與人文課程教育實驗在「創意校園空間建構」、「課程與教學領導」、「學生多元展能型塑」與「行政管理革新建制」這些方面創新經營之或有所成，則新榮團隊志業伙伴包括張志銘、劉烜君、朱陳翰貞、謝睿真、邱學良、馮婉珍、徐惠怡、張瑞

倫、陳嘉玲、徐雅婷、張家蓁、梁忠穎、鄭如芳、陳國英、胡智慧、陳淑莉、劉碧霞、羅文彪、陳彥宏、葉秀科、安昇貞、張祖翎、曾曉嵐、洪僥穗、曾新鳳、張芸菱、方禎鈴、鄧書青、劉承禎、吳和蓉、許盛財、張鑑銘、劉華福等全校教職同仁們的齊心付出、用情投入，貢獻良深。

這一切的創新變革意義，一切實驗機制的作為，僅只為了實踐「以人為本」與「社會需求」二者兼具之教育理想為目的。那麼，一切在外人眼中檢視所得的「新榮創新經營」之作為，實則為了辯證教育理想與社會公義之實踐前提下，所必須進行的創新經營作為個案；原本無意普及推廣，也無意設案標竿。創校新榮，更多的創新經營與實驗教育，總皈依於課程中心與學生主體的辯證論述。經營新榮，更多的創意想像與人文課程，總援藉於後現代時空的多元無有與自信自在的自然童趣。讓新榮小學成為「生機無窮」的所在，讓新榮學子擁有「幸福童年」的美好，實踐「學校理想」成就「理想學校」，正是筆者創校新榮、創新經營「我們的學校²⁴」其據依論述存有的唯一目的。

²⁴有評審建議，加強國內外相關研究文獻與本行動敘說之辯證析述，俾提高本文價值。---有關國內外教育實驗相關研究文獻與教育實驗行動敘說辯證部分，撰寫起來恐將頗佔篇幅；惟本研究在有限篇幅內，期以「概括簡述」新榮〈生機無窮〉之創校實踐作為，既以概括簡述求大體周延，自難深入剖析求鉅細靡遺；俟後續研究時當循理妥處。

參考文獻

- 上官子木（2004）。**創造力危機：中國教育現狀反思**。上海市：華東師範大學。
- 王明蘅（2009）。**城市建築家**。2009年07月14日，取自：www.eslitebooks.com/2008events/070801class.html
- 林信義（2008）。**懂得質問，才是真智慧**。引自黃安妮（譯）（2008）。**質問力**，頁5。臺北市：天下雜誌。（原作者：大前研一）
- 桂景星（2007）。**創校觀想：小學校長創校手記**。桃園市：桃園縣政府。
- 桂景星（2011）。**天籟記事：113號公路17公里處**。桃園市：桃園縣政府。

國家圖書館出版品預行編目(CIP)資料

「永續教育發展-創新與實踐」國際學術研討會：教育制度及政策論文專輯. 2010年 / 李麗玲等著；國家教育研究院編. -- 初版. -- 新北市：國家教育研究院, 民101.06

面：公分

ISBN 978-986-03-2457-0(平裝)

1.教育制度 2.教育政策 3.文集

526.107 101007719

書名：「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

著者：李麗玲、詹盛如、林明地、莊富源、于承平、高安邦、林俞均、林宜臻、王智弘、陳易昌、楊佩茹、董馨梅、林文樹、申育誠、桂景星

出版者：國家教育研究院

出版年月：民國101年6月

版次：初版

其他類型版本說明：無

地址：新北市三峽區三樹路2號

電話：(02)8671-1111

傳真：(02)8671-1473

網址：<http://www.naer.edu.tw>

美術設計：朱墨形象設計廣告有限公司

印刷者：上校基業有限公司

展售：政府出版品展售中心

國家書店松江門市：臺北市中山區松江路209號一樓

電話：(02)25180207 傳真：(02)25180778

網址：<http://www.govbooks.com.tw/>

五南文化廣場：臺中市中山路6號

電話：(04)22260330 傳真：(04)22258234

網址：<http://www.wuman.com.tw/>

GPN：1010100870 ISBN：9789860324570

定價：新臺幣 280 元

版權所有·翻印必究