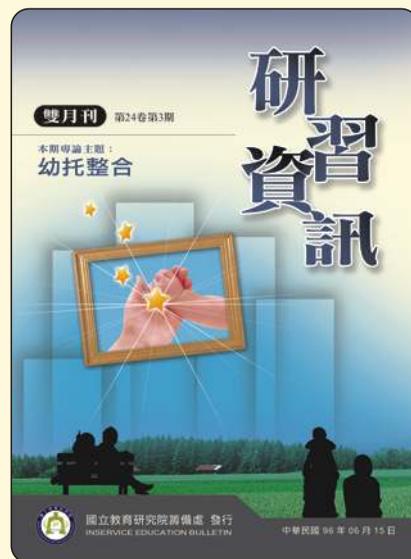


VOLUME 24 NUMBER 3
June 15, 2007



國立教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電話：02-86711151
網址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第24卷第3期

本期專論主題：
幼托整合

第24卷第3期

幼托整合

國立教育研究院籌備處 發行

研習資訊



國立教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 96 年 06 月 15 日

96
06



學校整合之我見

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

中華民族是由漢、滿、蒙、回、藏五大族群及若干人數較少的族群所組成。幾千年來，族內的鬥爭多於族間的戰爭，所以，族與族間沒有很深的鴻溝；而且早在春秋戰國時期，分辨華夏與夷狄是以其思想作為，而不是以其膚色血統為根據。更由於長久時間的遞嬗，貿易、通婚、文化交流，已有相當程度的「融和」。

雖然如此，中華民族卻是一盤散沙。這些沙中縱然不乏晶瑩剔透之輩，然其習性則喜歡單打獨鬥，合作性不佳，故而中山先生才說應該用「士敏土」（cement，水泥）把他們黏起來，以免成為「風飛沙」，人雖多卻無力量。

以辦教育而言，中華民族在兩千多年以前就興致勃勃，因而私學發達。此後，各朝各代，都有私人興學之舉。然其特色則為一人一家獨資為多。及至政府遷台以來，私人興學之風方興未艾，像現在的高等教育更稱得上蓬勃發展。但是，過與不及，皆非所宜。

為什麼會出現「整合」的呼聲？

某一現象不為人所覺察、關心，自然不會出現「整合」的呼聲。現在我國教育，從幼托整合到大學整併，呼聲甚囂塵上，顯然教育這一環產生某種現象已為世人所覺察而備加關切，因此才會出現「整合」的呼聲。那麼現在學校教育出現什麼現象呢？一言以蔽之，「數量過多品質不佳」。

通常出現整合的呼聲或行為，比較常見的有兩種情況：一是經營不善，賤價賣給同行，自廢武功；一是為了提升競爭力，「兩

大」或「若干大」合成「超大」集團，把其他同行遠遠地拋在後面，讓其無法構成致命的威脅，終至經營困難，再賤價收購或令其自生自滅。

現在我們的學校「數量過多品質不佳」，正是應該實施整合的時候。原本學校數量已經過多，再加上「少子化」現象嚴重，使得問題雪上加霜，學校間陷入惡性競爭的狀態。良性競爭有利於教育事業的發展，惡性競爭則耗損國力，且背離教育本質。設若此種現象任其蔓延，無力制止，國且危矣。

何以見得現在學校之間的競爭是惡性的而不是良性的呢？假如是良性競爭，就以大學為例，則會出現：逐年提高入學考試成績，逐年提高畢業生素質的現象。大家以提供比別人更為優質的教育，培養比別人更為優質的人才為號召。可是現在我們所看到的現象是：為搶學生而不惜降低入學分數，為保住學生而不敢淘汰成績不佳的學生，視學生為「顧客」而不敢得罪。高等教育界的朋友見面只問貴校現在有多少學生，不問貴校能把學生教育成什麼樣的人才。高等教育界只關心學校還能經營下去否，不關心學生的學習有無品質可言。似此情形，能謂這種競爭為良性否？

抑有進者，台灣方圓35,980平方公里的總面積，70%的高山丘陵，真正能住人的大約只有10,795平方公里，而台灣現在有163所高等教育學府，平均每66平方公里就有1所大學或學院，平均兩校相隔只有8公里。目前博碩士與大學生共有1,160,015人，平均1校7,116人，但國立大學人數較多，且逐年增加，相對的私立學校學生數加速減少，今後



每年又遞減10,000多人，大家不殺得血流成河，想盡辦法搶學生，則只好坐以待斃。

另外，台灣因為地少人稠，所以土地顯得格外珍貴，但大學用地佔去太多，對發展其他行業極為不利。各大學在這一波白熱化的競爭中，爭相擴充校地，少則數十公頃，多則上百公頃。大家一窩蜂地辦教育，耗費人力、物力、財力與土地，必然妨礙其他行業的發展。

台灣沒有實施放任教育的本錢

放任教育與計畫教育相對。雖然筆者認為台灣沒有實施放任教育的本錢，但也不意味著台灣就必須實施計畫教育。

台灣很小。大家都知道，放任農夫自由去栽種農作物，很可能價賤傷農，弄得血本無歸。故而農政單位一定要提供資訊，有時要輔導鼓勵栽種某種作物，有時要疏導禁止，才能保護農民的權益，增進農民的福利。教育何獨不然？

台灣的高等教育學校數多到163所，絕對是空前絕後的數字，以前沒有，未來只會減少不會再多。如果現在1,160,015 人的高教學生分配到50所大學裏，受教人數相同，但可節省許多土地、人事費用，要是把現有163所大學的圖書、儀器、資訊設備集中在50所學校裏，不僅每校深感圖書充裕、設備齊全，而且學生獲益更大。分散到163所學校，則每校感到捉襟見肘。兩相比較，利弊十分明顯。

大國猶如大湖，實施自由經濟或放任教育，市場有較大的調節機能。就像美國的五大湖、中國大陸的洞庭湖、鄱陽湖，吸納各路來水也不會輕易氾濫成災。小湖就不同，雨水稍微多一點，立刻就水滿為患。所以，台灣這麼小，要學人家自由經濟、放任教育，實需十分小心。現在已經顯現學校數過量，分散經營不合成本，體質較弱學校行將面臨存亡抉擇。大家不要以為，他們自我了

斷就能一了百了，他們所留下的後遺症，夠社會、國家、全民頭痛。

整合之實益一代結語

有幾位立法委員常常批評教育行政機關辦教育沒有成本的概念，以為辦教育本來就應該不計成本。事實上，任何事情都該核計成本，只是有的成效容易計算，有的較難。像教育投資的效益到底如何，不容易有具體的數據作為佐證，但還是應該有成本觀念。

因此，台灣這麼多的學校數，猶如中小企業般的經營方式，肯定不合成本，宜儘速尋求解決之道。筆者以為應該讓優質者合併，體弱者淘汰。

整合不同於組合。組合多半硬生生地把它們綁在一起就算了事；而整合的特性是要血脈相通，成為生命共同體。因此，怎樣才是真正的整合，而且才能獲得整合的實益呢？

第一，兩校或若干校合併後，觀念齊一，不相牴牾，這樣才叫整合。

第二，兩校或若干校合併後，最好是集中於一校，萬不得已才大家留置原地。否則人員如故、設備如故、開銷如故，何必多此一舉？

第三，兩校或若干校合併後，工作人員人數精簡，教育品質更高才有整合價值。

第四，兩校或若干校合併後，經費支出下降，學生享受教育設施的機會比原來多，品質比原來好才叫做整合。

以上這些「條件」，對於一盤散沙，喜歡據地為王，不善於合作的民族具有相當高的挑戰性。尤其鼓勵優質者與優質者合而為一（雙方所獲利益更大）比鼓勵優質者合併體弱者（不具效益而且會受到體弱者的拖累）具有更高的難度。但事在人為，依照現況亦不得不為。

筆者確信：現狀不加改善，任其蔓延，諸多不利。整併是必然的趨勢，但不能只是在表面上減少幾個學校名稱就叫做整合。



台灣幼托整合政策的概念、 規劃歷程及未來展望

邱志鵬／台北市立教育大學幼兒教育學系副教授

一、前言

近幾年來，在政府及民間的共同關注下，幼兒教育及照顧議題受到相當熱烈的討論，特別是「幼托整合」，現已從議題邁入具體政策規劃階段，包括「兒童教育及照顧法及若干個配套規範草案」都已陸續完成雛形。本文撰寫之際，「兒童教育及照顧法（草案）」，即「幼托整合」政策之母法，也剛通過行政院院會（民國九十六年五月十六日），正準備進入立法院立法。「幼托整合」政策預計在民國九十八年（2009）元月正式實施。就政策議題的概念來說，「幼托整合」應該可以界定為：

「針對現行幼稚教育與托育服務兩種制度，或幼稚園與托兒所兩類機構，該不該整合，或該如何整合，包括論點、構想及方案等，所進行之辯論（邱志鵬，2002）。」

就字意上而言，「幼托整合」之「幼托」二字可以解釋為「幼稚教育與托育服務」兩個制度，或「幼稚園與托兒所」兩類機構。「幼稚教育制度」所指之兒童年齡範圍為四至六歲，而幼稚園為實施幼稚教育之唯一機構；「托育服務制度」的兒童年齡範圍則從出生至十二歲，除托兒所外（收受二至六歲幼兒），還包括收托未滿二歲兒童之托嬰中心，以及收托國小學童之課後托育中心。是故，幼托整合若指兩個制度的統整合併，齡域範圍為出生至十二歲，問題較為廣泛；若僅指兩類機構，齡域範圍為二歲至入國小前之兒童（幼兒），範圍較小，問題也

較為單純。

過去亦曾有人用「托教整合」來表示「幼托整合」，「托教」二字同樣代表「托育服務與幼稚教育」兩種制度或兩類機構，二詞之涵義應無二致。中華民國教育部與內政部曾在民國八十九年共同提出「幼兒托育與教育整合方案（草案）」，此案皆簡稱為「托教整合」或「幼托整合」，但並未獲認同，也無後續之具體政策規劃。直到民國九十年五月十八日，教育部及內政部共同成立跨部會「幼托整合推動委員會」，對「幼托整合方案」進行專案研究以來，「幼托整合」始成為該項政策的官方用詞。

進一步說，依現行「幼稚教育法」規定，幼稚園招收四歲至入國小前之兒童，而「兒童及少年福利機構設置標準」則規定，托兒所收受二歲以上之學齡前兒童。因此，幼稚園與托兒所在招收對象上年齡重疊部分，依法是四至六歲。然若依幼教市場實際運作情形觀察，特別是服務學齡前兒童數占七成左右的私立幼稚園與托兒所，多數皆有收受三歲（小班）及二歲幼童（幼幼班），兼收國小課後學齡兒童者也有之。因此，幼托年齡重疊範圍，依實情則是二歲至六歲，甚至還包括國小學齡兒童。

幼托整合爭議的發生乃肇因於我們對「幼兒教育及照顧」制度的質疑，主要是我們所認同的幼兒教育及照顧理念與現行的制度措施間存在某種程度的落差，於是引起「應然」與「實然」之間的辯證。舉例來說，幼兒教育與保育不可分割或「教保必需合一」



是幼教學界，乃至於幼稚園與托兒所工作者的普遍性共識，也因此幼兒在幼稚園或托兒所的活動內涵及形式，自然存在著幾乎無可避免地雷同。可是，幼稚園與托兒所卻分別隸屬於教育及社政兩個行政部門管轄，在事權分立，雙頭馬車的制度下，由兩套不同法規規範，兩類出自不同培育體系、不同資格標準的專業人員，幼稚園教師與托兒所教保人員，負責執行教保服務工作。這種不合理現象造成幼教界長期的爭議與困擾，因此二、三十年來不斷有幼托制度需要整合的呼籲，也就是所謂「幼托整合」議題。而現正規劃中的幼托整合政策，簡單說，就是企圖處理：「幼兒教育及托育該如何整合問題所欲採取的積極作為。」

本文作者從民國九十年參與教育及內政兩部門共同組成的「幼托整合推動委員會」，九十四年參加「幼托整合專案諮詢委員會」至今，對幼托整合政策的基本概念及規劃歷程略有所知。現不揣簡陋，擬先討論幼托整合的觀念，其次進行幼托政策發展歷程的回顧，最後再提出個人對幼托整合後的未來展望。

二、幼托整合問題的基本概念

幼托整合問題既然是「幼兒教育及照顧」理念與措施間的思辨，就有必要從學術上及制度上存在的一些用詞及其衍生的概念加以討論，以釐清幼托整合的問題本質，同時也有益於瞭解制定整合政策時的理性考量。茲將幼托整合有關概念分節敘述於後。

（一）幼兒教育及照顧（Early Childhood Education and Care）的相關名詞與概念

1. 幼兒及幼兒教育的概念

「幼兒教育學」一般將「幼兒」定義為出生至八歲。如此定義年齡範圍乃著眼於幼兒發展的連貫性，因為孩子從家裡或從學前班過渡到國民小學的前兩年非常重要，需要

在學前班和國小低年級之間設有緩衝或銜接的界面。但這不表示幼兒教育課程應該為孩子提供正式的上學經驗；反而是國小低年級的教師需要更了解那些已經有學前教育經驗的孩子，包括他們的發展、經驗、知識和技能。

照顧或保育（Care）一辭在幼兒發展中是不可或缺的。幼兒的身體健康、營養，乃至於他們正逐步形成的情感、社會以及心智能力，都需要成人給予積極地關注。「照顧」在幼兒期的強調，其實就是要避免讓政策決定和方案提供者僅從「學校教育」的角度來思考幼兒的發展需要。照顧涵蓋了教育，但教育卻經常給人「學校化」的刻板印象。

「幼兒教育」這個領域，無論在不同的國家間或在個別的國家內，一直通用著各種不同的名稱，而且使用不同的參考派典或理論來理解之。相對地，小學教育雖然也有不同的名稱，它可稱為「初級教育」、「初等教育」或者「基礎教育」，但多數人對小學所指的涵義和它被供應的模式有相對普遍的理解。其實，幼兒教育的種種稱謂皆有其歷史發展脈絡，各自代表不同目的，不同教育或照顧的施行，不同供應的形式，以及各類不同背景人事的投入。由於專門名詞的種類寬廣，也使得幼兒教育作為一門獨特的專業或學術，其十足身分經常受到質疑。

2. 幼兒教育、照顧、發展的相關名詞解釋

聯合國教科文組織的「幼兒與家庭教育委員會」在幼兒教育政策簡訊第一期曾對『幼兒保育？教育？還是發展？』（UNESCO, 2002）提出專題報告，該文章指出，「幼兒教育」這個領域常見的名稱有下列幾種：

- （1）早期兒童教育或幼兒教育（Early Childhood Education），傾向於採典型的教育觀點，以教育及學習為中心；較常隸屬於教育當局，



- 為傾向於從教育觀點看早期兒童服務的人所支持。
- (2) 幼兒照顧及教育或幼兒保育及教育 (Early Childhood Care and Education)，是幼兒教育的擴展，加入保育的成分，代表照顧應優先於教育考量。
 - (3) 幼兒教育及照顧 (Early Childhood Education and Care)，把教育與照顧順序對調，代表教育目的應該被強調。
 - (4) 幼兒照顧 (Early Childhood Care)，乃典型或傳統的托育服務。在開發中國家，幼兒照顧傾向於保障早期兒童的健康、營養與衛生保健，然而在開發國家，這種措施經常被視為對職業婦女及其幼兒所提供的社會服務。
 - (5) 早期兒童發展 (Early Childhood Development)，它關注的是早期兒童本身的整體發展，如健康、情感、社會性、認知等各方面，而不是社會因素或保育、教育過程。早期兒童發展也是各類措施共同關注的主要目標。
 - (6) 早期兒童照顧與發展 (Early Childhood Care for Development)，它更強調保育為兒童發展與教育的基礎。
 - (7) 教保整合 (educare)：把「教育 education」與「照顧 care」兩個英文字整合起來變成一個字，強調幼兒教育及照顧的本質就是整合性的服務。因此，它不需要特別字母大寫或用連接符號來表示，Educare代表一種整合服務的承諾，它延展家庭對孩子的照顧，並透過教育來促進幼兒的發

展 (Caldwell, 1989, 1990, 1991)。

從歷史發展的觀點，雖然「幼兒照顧」曾經被視為是一種為貧窮兒童所提供的社會服務制度，而「幼兒教育」則被承認是一種致力於孩子早期學習過程的服務，但教育和照顧不可分割的事實卻是無庸置疑。在制度上，名稱或用詞的使用與行政機構的管轄權責有密切相關，但這是行政制度的問題，而不是對幼兒發展、照顧與教育的理解。

「孩子並不根據哪類機構辦理哪些服務，來將他們的不同需求加以分類—當然我們也不該如此 (children do not distinguish their needs based on which agencies run which services – neither should we)，因此，凡提供給學齡前幼兒的各類教育及照顧服務，都應該被整合為一個領域。」

3. 稱號放兩邊基本原則擺中間 (Put labeling aside, certain fundamentals stand out)

任何早期兒童方案最關注的應該是孩子整體的發展和福祉。因此，方案本身應該體現一種整體發展合宜的實行，也就是關照到健康、營養、安全、發展和學習等整體的服務；而且方案與方案之間也必須保持一種發展上或教學上的連續性和完整性。對於使用不同名稱卻重疊收受相同年齡階段孩子的方案，一定要盡最大可能來協調或整合，因為這樣的重疊經常導致低效率的行政管理，而且浪費資源。

整合問題不是單從兒童發展理論觀點來討論，就可以得到滿意的解答。這個議題經常和許多因素糾葛不清，例如，介入的行政部門與各類組織，利害關係者的權益，以及社會、經濟、政治、文化脈絡等，都是重要的影響因素。在幼兒教育及照顧整合上，若沒有明確的政策立場，如孩子的權利、整體需求或最佳利益等，是沒有辦法有效處理問題的。為了倡議幼兒教育和幼兒照顧整合的



政策，最近，世界二大組織，經濟合作與發展組織與聯合國教科文組織，正積極推動整合幼兒教育及照顧的說帖，這部分將敘述於國際幼兒教育及照顧政策的發展趨勢一節。

(二) 美國幼兒教育學發展的歷史脈絡

「幼兒教育學」進入大學殿堂是在二十世紀初期 (Braun & Edwards, 1972; Lascarides & Hinitz, 2000)，但幼兒教育思想與幼兒教育機構的存在，卻可以追溯到十六、七世紀，甚至更早的年代 (邱志鵬, 1987)。

1. 幼兒教育學源自多元化的學術領域採取多元管道的人才培育

從美國的歷史發展考察，一九二〇年代左右，有佩荻史密斯西爾 (Patty Smith Hill) 在紐約哥倫比亞師範學院開設幼兒教育學課程，建立實驗保育學校 (laboratory nursery school)，並創組「國家保育教育協會」(National Association for Nursery Education, 即NAEYC的前身)。同時期在紐約亦有哈麗特強森 (Harriet Johnson)，護理學背景，在教育實驗局 (Bureau of Educational Experiments, 即Bank Street的前身) 贊助下，設立保育學校，並開「幼兒教育學」課訓練保育老師。在底特律有埃德娜懷特 (Edna Noble White)，家政學者，創立「米瑞爾帕默學院」(Merrill-Palmer Institute)，在兒童發展學系下培養保育老師。在波士頓有阿比蓋爾艾略特 (Abigail Eliot)，一名社會工作學者，創「羅格斯街保育學校及訓練中心」(Ruggles Street Nursery School and Training Center) 培養保育老師。

上述的歷史背景對幼兒教育學的發展深具影響 (Weber, 1970)，包括 (1) 採取科際整合的研究取向 (interdisciplinary approaches)，以及 (2) 多元管道的幼兒教育專業人員培育等。例如，在家政學中，幼

兒發展與教育的領域逐漸演進成「兒童發展與家人關係或人類發展與家庭學系」，並以探討幼兒發展及保育為研究及人才培育主軸。幼兒教育學系則隨著幼稚教育制度的建立而蓬勃發展，以兒童發展及課程教學為研究及人才培育主軸。兒童福利學則以增進兒童健全發展及福祉為目的，重視科際整合及社會工作的方法。其實，今日美國高等學府裡對「幼兒教育學」的研究及幼兒教育專業人才的培育，仍然延續著多元化學術領域及多元管道的歷史傳統，分佈在不同的學院中，包括獨立的兒童發展學院或人類發展學院、家政學院或家庭生態學院與教育學院等。

埃文斯 (Evans, 1975) 曾稱六〇年代為幼兒教育的「文藝復興時期」，因為一九六〇年代左右，幼兒教育及照顧議題備受社會的重視，同時期聯邦政府正式展開幼兒教育及保育有關的政策或計畫，例如，「及早啟動計畫 (Project Head Start)」。各州也出現「學齡前兒童應該及早接受教育」的政策議題，特別是「應該提供五歲幼兒普及性幼兒教育機會」的堅定立場。這些政策主張帶動各州普設免費公幼設施，也激發了幼兒教育制度的大步發展。配合制度的發展，許多大學紛紛在教育學院中開辦獨立之幼兒教育學系，設主修 (major) 或幼兒教育之學程 (program)，或以幼教專門 (specialization) 方式，將學程或課群附設在「初等教育系」或「課程與教學系」等方式來培訓幼教人才。

由於幼兒教育學之形成是在家政學之後，故當前許多美國大學裏的實驗幼兒園仍為家政學院 (系) 附屬，而非教育學院附屬。對照來看，台灣於師院設立幼兒教育學系的時間大約是在民國七十年代末期，雖然比技職體系的「幼兒保育系」早，但卻較晚於師大或其他私立綜合大學之「家政學系幼教 (保) 組」，以及「兒童福利學系」所設



之幼保學群。韋伯（Weber, 1970）所謂歷史對幼兒教育學的影響，科際整合的研究取向及多元管道的專業人員培育，同樣發生於台灣。

2. 幼兒教育學的本質

從幼教歷史的回顧可知，幼兒教育學興起之初是來自於對學齡前兒童教育的憧憬。那些為幼兒教育學或幼兒教育制度開疆闢土的先賢們，出自多元化的學術背景，家政、心理、醫護、福利、教育等，從各種角度切入幼兒教育有關的研究與實踐。他們對幼兒教育的意義與價值具有堅定的信仰，充滿了期望，並傾力為幼教制度催生。他們所共同關注的是幼兒的福祉及完整兒童的發展，且多以「兒童本位」的典範來探討幼兒的發展、照顧、教育和學習課題。早期創設之「實驗保育學校」恰恰反映出幼兒教育的特殊意涵——體制外，非正式，有創意與多元化的性質。他們以保育教育（nursery education）一詞來稱呼幼兒教育，根據韋氏大辭典解釋，保育為「保護、照顧及發展」之意，在語意上，「保育教育，即保護、照顧及發展的教育」，非常貼切地詮釋出學前教育的基本性質「教保合一」。

在實踐上，幼兒教育所關注的是孩子的「完整發展」，而且是透過生活的照顧與生活中學習來達成「增進幼兒完整健全發展」及「提供幼兒及早學習經驗」的目標。因此，只要符合此精神，無論機構名稱是幼稚園、托兒所、保育學校或遊戲團體，皆可視為幼兒教育在社會中體現的種種形式。我國幼教先驅王靜珠（1994）在其「幼稚教育」教科書中，稱此為廣義的幼稚教育。因此，從幼兒教育的性質來看，包括「兒童本位、教保合一」等觀點，幼稚園與托兒所二者只是實踐形式或隸屬制度不同而已，理念上應無二致。

（三）幼兒教育及托育制度

1. 幼兒教育制度

從制度面看，幼稚園（kindergarten，我國及美國用詞），或保育學校（nursery school，英國用詞），或學前教育班（pre-school class，歐洲許多國家用詞）等，只要是納入學制中，就屬教育制度下執行幼稚教育的機構。教育制度的基本使命是滿足個體在不同發展階段的受教權或學習權，而學前教育的基本主張即孩子該有「及早接受教育」的機會或權利。美國國家教育政策委員會，就曾在一九六六年提出「普及幼兒教育機會」的宣言，指出孩子到六歲才開始接受教育為時已晚，他們應該享有從四歲起就接受教育的權利。接受學前教育對所有兒童都是適宜的，對弱勢兒童則是必須的，若不如是，教育平等就沒有機會實現。

「及早學習」理論在學術上或有諸多爭議，但環顧世界諸先進國家，這個理論在教育制度上的實踐卻儼然成為趨勢發展的主流。例如，美國的免費公辦幼稚園，提供五歲幼兒就學機會，在一九八五年左右就已經成為全國性的教育制度了（每個州皆已通過立法），且幼童就學率超過90%。如此普及的情形，加上由政府負責全部經費，美國的幼稚園教育雖然只服務五至六歲兒童，只上半天課，卻充份實踐了讓幼兒及早接受教育的基本主張。又如北歐諸國的學前一年教育班（preschool-year-education class），在八〇年代左右亦納入教育制度，並由政府負擔所有費用。

反觀我國的幼稚教育制度，雖在民國十一年就納入學制，民國七十年完成幼稚教育法立法，年齡涵蓋四至六歲兩個年齡層，但卻是一個十分脆弱的體制。因為我們的幼稚教育制度並不是由政府負擔所需費用，而是由家長視需要而購買之，所以不是建立在滿足孩子受教權或學習權上，雖然普及率頗高，但是教育平等的實現卻令人質疑。如此



的學前教育施政措施，也導致諸多不正常「亂象」，包括幼稚園有貴族班及平民班之分；幼稚園的才藝、美語班流行；幼稚園上全天課，小學低年級卻上半天課等。就幼托整合而言，全天制幼稚園及托兒所，在功能上其實已經具有「幼兒教育兼托育」的性質，沒有整合的是行政制度，管理法規與教保人員。

2. 幼兒托育制度

托兒所是福利制度中負責提供幼兒托育服務的機構。托育服務在福利理論上屬補充性服務，其要義乃協助家庭解決育兒功能不足的問題。隨著社會變遷，家庭結構改變，職業婦女增多，「幼兒照顧」已經成為當代家庭及婦女的切身問題。「托育服務」之內涵，乃從家庭育兒功能衍生而來，旨在保障兒童接受妥善照顧，維護基本生活需要，包括人身安全的保護，身體需求的照料，心理與情緒需求的支持，及生活中的教育與學習等四大領域，可見托育具有教育的性質。任何幼兒教保機構，凡具有扮演補充家庭育兒功能不足角色，且滿足托育內涵者，無論其名稱為托兒所或幼稚園，皆可視為托育服務機構。

托育服務的主要任務是「照顧兒童」，其社會功能是協助家庭與社會解決育兒問題，所以托兒服務的發展會隨著家庭與社會的需要而變。例如台灣社會過去的農忙托兒所，近十多年來快速增加的課後托育中心；美國歷史上的戰爭托兒所（war daycare），當代的幼稚園上學前與放學後托育中心等（before and after kindergarten care），皆為托兒服務因應社變遷與家庭需要而出現的典型

服務。

台灣有相當多數的家庭須仰賴托兒服務來補足其育兒功能的不足，這樣的現象也是諸多已開發國家的社會生活典型。一九九六年，前美國第一夫人希拉蕊女士在白宮提出了一份「加強兒童保育制度」的政策，後來出版成「傾全村之力：孩子教導我們的其他教訓（It Takes a Village: Other Lessons Children Teach Us）」一書。希拉蕊強調，解決母親外出工作所引發的兒童照顧問題，是整個美國社會應該負的責任。政府方面應將父母用於托兒支出納入稅賦減免額，並補助低收入雙薪家庭托兒所須費用；工商界應提供員工托兒服務或相關之津貼，並採彈性工時及親職假等措施以協助父母善盡育兒之責；父母除善盡其職外，也應扮演監督托兒中心品質的角色。這些建議都是當代國際上幼兒照顧政策發展的主流趨勢，台灣「經續會」為因應少子化問題也提出諸多雷同建議，惟後續發展則尚待觀察。美國與台灣同樣有托兒水準參差不齊，托兒工作人員未受社會重視，工時長、負荷雜重、薪水偏低的問題。但在教保人員專業制度及訓練水準上，台灣卻顯著優於歐美等先進國家。

（三）幼兒教育及托育制度的比較

就幼托整合而言，我國的托兒所與幼稚園在制度上雖然分立，在實際功能上卻都具有「教育兼托育」的性質，而且服務對象與服務內涵也幾乎雷同。因此，需要整合的是行政體系、管理法規，以及專業人員的資格標準及培育制度。茲將幼稚園與托兒所在現行制度下的異同整理於表1。



表1 幼稚園、托兒所在兩個制度下的比較

幼托制度 比較項目	教育制度下幼稚園	福利制度下的托兒所
核心理念	滿足幼兒學習權、 受教權	保障幼兒接受妥善照顧、 維護幼兒基本生活需要
社會功能	提供幼兒及早學習機會	解決家庭育兒功能不足、滿足社會需要
管理法規	幼稚教育相關法規	兒童福利相關法規
服務對象	學齡前兒童	
服務內涵	教保合一	
整合規劃	一元化行政管理、統合行政資源、單一套法規、統合教保專業人員、 滿足兒童及家庭需求	
重要問題	更多公共資源投入、國家介入角色再定位、幼托供應結構及整體生態 環境的改善	

(四) 國際幼兒教育及照顧政策的發展趨勢

近十年來，「幼托整合」已成為世界二大組織，經濟合作與發展組織（OECD，簡稱，經合組織）與聯合國教科文組織（UNESCO，簡稱，教科文組織），推動幼兒教育及照顧（Early Childhood Education and Care，簡稱ECEC）政策的主要訴求。教科文組織的幼兒教育及照顧政策指出，早期兒童教育及照顧制度的派典（世界觀或理論取向）已朝向整合或協調移動（Haddad, 2002），並特別強調，將幼兒教育及照顧服務整併成單一行政系統或創立合作機制，乃有利於兒童中心主義及兒童最佳福祉的實踐。經合組織的早期兒童教育與照顧主張則明白指出，所有提供照顧與教育給學齡前兒童的各類服務，不論稱幼稚園或托兒所，皆應視為同一專業領域，最有利的發展是朝向整合。

經合組織的「教育委員會」從1998年至今，持續進行各國幼兒教育及照顧政策主

題探查（Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy），其主要意義是提供跨國比較資訊給其會員國作為改善幼兒教育及照顧政策參考（OECD, 1998）。2001年6月，經合組織與教科文組織復於瑞典首都斯德哥爾摩，共同舉辦一場「幼兒教育與照顧：國際政策議題」會議。會後並出版了「開始茁壯：幼兒教育與照顧（Starting Strong: early childhood education and care）」一書（OECD, 2001）。該書提供了豐厚的跨國分析比較研究結果，也提出八個關鍵政策要素來支持一個核心價值，「使用有品質幼兒教育及照顧服務人人平等（equitable access to quality ECEC）」。經合組織更在2001年11月將此價值及其關鍵政策要素列為組織之立場聲明。其中第一項政策要素主張：

「應該由一個具有管轄權的單位统筹协调各級中央與地方政府機關，提供（一種）系統性的教育及照顧整合服務給出生到八歲的孩子。同時也鼓勵政府、



教職員工和父母三者之間的密切聯繫。」其他包括，幼兒教育及照顧服務應與「教育單位」形成一種強而有力且對等的夥伴關係；在幼兒教育及照顧服務基礎設施上投入足額的公共投資；採取「參與式」的管理來改進和保證服務品質；提供教職員工適當的訓練和合宜的工作環境；系統化的督導和搜集資料並進行穩定及長程的研究與評估等。

1.OECD的幼兒教育與照顧意涵

在OECD主題探查的報告中使用幼兒教育與照顧（Early Childhood Education and Care）一詞，以代表一種更寬廣的整合取向思維，以及對這個領域的一種新的態度與了解。只要是提供給學齡前階段孩子的各種教育與照顧服務，都屬於這個領域的範疇。這隱含著不論是在哲學理論、實際現狀、經營管理與法令規章等，都要努力嘗試去克服阻撓這個領域整合的障礙。OECD的ECEC主張中，包括了所有幼兒教育及照顧服務的安排，不論是機構的特性是公立或私立，或是收托時間的長短。ECEC亦考量到家庭的需要，以及勞工與社會福利政策的配合等多重的面向。ECEC是要摒除長久以來幼兒教育與托育服務各自為政的作法，並致力於提倡將教育與照顧整合在一起的觀點，不論是政策、研究或是機構服務，都應朝整合的方向邁進。

ECEC服務旨在提供有利於家庭、兒童、父母、社區與社會之高品質、連續、有彈性與多樣化的普及性幼兒教育與照顧服務。ECEC服務鼓勵有意義的學習活動以擴大幼兒的經驗，使其情感關係得以發展，並能建立自我概念，瞭解外在世界。它透過專業的活動以及與同儕及成人的互動學習機會，提供幼兒成為公民之社會化過程中所需的各種經驗。而且增加父母的參與程度，給予家庭功能有意義的支援，與家庭共同分擔育兒責任。對社會而言，ECEC可以視為一種能

促進社會與性別平等的機制，並提供貧窮家庭更多的機會與支持，以促進社會的和諧。

2.ECEC整合的核心價值整合

英國倫敦大學的兒童政策分析專家，彼得·莫斯（Peter Moss）呼籲我們把兒童照顧、幼兒教育與兒童發展服務的各種有關理念、技能及方法融合（blending）或整合（integrating）起來；創造出一種以孩子整體需求為訴求的社區型幼兒綜合服務方案（Moss, 1997）。也就是說，廣設以社區為中心的幼兒服務設施，以提供普及性的服務給幼兒及其家庭，並使此種設施成為公民社會（civil society）不可或缺的一部分。莫斯跟他的同僚曾如此詮釋這個概念：

幼兒服務設施…是公民社會中的一種評判指標。它對其他諸如社會、文化、跟政治等有關聯的計畫一樣，都可能產生重要的貢獻…。幼兒教育與照顧制度甚至可以成為扮演建構公民社會的主要工具，…為此，更應該讓幼兒及其家庭積極的融入並參與其中（Dahlberg, Moss and Pence, 1999: 7）。

上述的政策分析觀點，明白指出了一種政策或方案發展的「核心價值」，也提供了一個嶄新的角度來論證幼兒照顧與教育制度的正當性或必要性。其實，當兒童教育與照顧政策發展的核心價值受到重視與討論時，所謂兒童的公民權（citizenship rights）概念就會浮出檯面。既使孩子只有六歲或六歲以下，他們也有資格聲稱「公平分配和分享社會資源」。孩子是人，孩子的價值不只是他將來會成為什麼，作為一個完整的生命體，此時此地，他就應該享有一些基本的權利。彼得·莫斯和他的同事，海倫·潘恩（Helen Penn），曾經針對兒童公民權的概念及其涵義做以下歸納（Moss & Penn, 1996）：

- （1）它確認孩子是社會的，不只是私人或父母的責任。



- (2) 孩子對資源的使用權利不應該只決定於父母親的購買能力。
- (3) 為幼童服務的機構或設施應該與其他為較大孩子和成人服務的機構，（例如國民學校和大學）具有同等的價值；相同的道理也應該適用於為幼童服務的工作與工作人員。
- (4) 為幼童所設的公共政策與制度應該十分嚴謹；發展幼童有關的公共政策乃用以確認他們的重要地位，就如同發展公共政策來確保健康照顧與教育一般。
- (5) 各種幼兒教育方案應該都是多面向的，謀求統整；應該同時關注孩子身體健康、營養攝取、教育學習及心理健全。然而我們所面對的制度卻把幼兒的發展和需要分門別類；幼兒所需服務依照行政部門劃分為社會福利、教育、衛生、醫療、勞工等，而且不同部門各自為政，各自依其所轄範圍立法，提出片面服務方案，嚴重撕裂幼童所需之完整性。如此亦導致部門之間缺乏合作、協調與統整，疊床架屋，或甚至相互爭奪資源，造成資源浪費、效率失靈，反而成為追求整合的絆腳石。
- (6) 兒童發展相關之各門學科知識的快速成長（諸如，生物學、科學、心理學、教育學、神經科學、人類學），理應提供更有力的支持或啟示於如何滿足幼兒的需求與增進幼兒的發展上，可是卻經常形成更狹隘的觀點來設計幼兒教育方案，反而造成更尖銳的分割與對立。

（五）台灣幼托整合的三個主要區塊

就台灣幼托整合的整體政策規劃架構而言，基本上涵蓋了三個主要的區塊，包括，政府行政部門管轄權的統合為一，機構式幼兒教保服務供應端整併成為單一機構，以及教保專業人員資格與培育的統合。茲將此三區塊的觀念及意義簡述如下：

1. 政府行政體系由二元分立的模式（split model），轉成為一元化的模式（unified model）。也就是說，原由教育部門與社政部門分別主管的幼、托機構，整合之後，將由教育部統籌管理。此部份歷經轉折後，在政策上已經形成共識，只待「幼兒教育及照顧法」完成立法後，就可以進行實質的人事、經費及業務移轉；其意義則在於使國家或政府資源能更有效發揮，以避免「幼托」雙頭馬車所造成的疊床架屋問題。這種行政體系的調整是世界上先進國家方興未艾的發展趨勢；而此種「學前教育及照顧」或「幼兒教保服務」行政的統合為一，就是幼托整合制度的第一個區塊。
2. 幼兒教育及照顧供應端的整合為一（unification of early childhood education and care service supply）；也就是將原依「幼托功能」分工的幼稚園及托兒所整合為教保結合的單一機構「幼兒園」，提供二歲以上至入國民小學前幼兒教育及照顧服務。就現況而言，當代台灣之托兒所和幼稚園在實務運作層面上的功能重疊，已經是勿庸置疑的實然現象。因此，這種將供應機構整合為一的變革，應可視為，隨著社會變遷，對傳統幼托功能分工論調的一種反思，或者，對「幼稚園重教育功能，托兒所重社會功能」之「教保分工理論」的檢討



與回應。而其背後所隱含的典範轉移（paradigm shift），乃是將「兒童需求可被分割的觀點（fragmented view of child）」轉換為「兒童需求是整體性的或完整兒童的觀點（viewpoint of whole child）。」依此理論，為滿足幼兒的整體需求，整合後的幼兒園應該成為提供幼兒教保全包服務（wrap-around service）」的「單一窗口（one-stop-support）」。事實上，完整兒童的觀點就是幼托整合制度最核心的理念，也是幼托整合政策的基本取向。

3. 教師、保育員兩類「專業人員的統合（unification of professionals）」，或稱「教保專業人員的合流培育及資格整合」議題。具體而言，這個議題的焦點是，幼稚園與托兒所整合成為「幼兒園」並歸教育部門主管後，原屬師資培育法規範的幼稚園「教師」，以及依兒童及少年福利法授權中央主管機關內政部訂定之兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法規定的托兒所「教保員」（原名稱為教保人員，幼托整合方案中改稱為教保員），如何從傳統的「教保職能分工制度」，轉移至「教保職能的整合」。在觀念上，「教保職能整合」的基本主張是，「教師、教保員」皆必須兼備「教育」、「保育」兩項工作知能；因二者皆依循「教保不可分割」或「教保合一」的精神，在幼兒園教室中扮演教育及照顧孩子的角色，其工作實屬同一性質。因此，可以藉著人員培訓課程的設計，如共同的「教師、教保員資格職前訓練學程」；以及資格標準的規定，如「證照檢定考試」或「其他資格有關的要件」等，

使兩種專業人員之間有相互銜接的機制，以達成專業人員統合之目的（這部分目前尚在研議中）。

三、台灣幼托整合政策形成的歷史回顧

回顧過去，行政院研考會、教改會、教育部及內政部都曾以專案研究方式，委託學界針對學前兒童教育及托育整合問題進行研究。教育及社政兩部門也都曾將「幼托整合」列入施政發展計畫或施政白皮書中。雖然各界對幼托問題議論不斷，幼托整合邁入政策方案研究是到2001年才正式啟動，2005年則進入具體政策規劃階段。

（一）台灣幼托整合政策進入具體規劃前之學術研究報告的觀點與建議

台灣在幼托整合政策進入具體規劃階段前，有許多學者就曾針對此類問題進行研究，並提出幼托定位或整合有關的建議。茲將幾篇報告的主要論點敘述如下：

1. 張孝筠（1998）以政策「德非法」訪問調查法十三位幼兒教育或托育服務領域的學者專家，企圖凝聚學者們的共識，並找出幼托政策問題與解決方案。研究結果指出，「幼稚園與托兒所皆以幼兒為服務對象，為因應幼兒身心發展需求，教育保育內涵是不可分割的。」在制度上雖建議維持幼托分流現狀，惟教育與社政兩主管機關，應各就其專長與權責分工合作，並在教育、保育服務及設施、設備等相關法令上進行必要的整合。

在教育法令部分，她建議修改「幼稚教育法」第四條規定，將幼稚教育的實施機構，除幼稚園外，增列托兒所，即明文規定托兒所也是幼稚教育機構。相對地，在「兒童福利法」部分，也建議採認幼稚園為實施兒童托育服務之福利機構，並享有國家兒童福利資源分配之權利。其次為修改「師資培



育」相關法規，允許各大專校院開設幼稚園、托兒所師資培育課程，並透過課程內容規劃，發展符應幼兒不同年齡層身心發展需求的分齡、分級師資制度。同時也建議改善幼稚園、托兒所薪資福利制度，以善待教保專業工作人員。

在幼稚園與托兒所之都市計畫土地使用目的、建築物等規範上，她建議，中央應採單一規定，使其一致。在立案、軟硬體設備、教職員編制等規定亦應齊一，而此部分則可授權地方政府，依實際需要研訂幼托一致之辦法或標準。

2. 盧美貴、蔡春美、江麗莉、蕭美華（1995）針對台灣幼教改革提出近程與遠程規畫。近程規劃方面，在幼稚園與托兒所整合問題上，盧美貴等人建議，教育部與內政部應透過溝通，儘速各自修訂幼稚教育法及托兒所設置辦法，或合訂整合幼托之「幼兒教育法」，要求「幼稚園與托兒所招收三至六歲幼兒時，其師資要求、福利、待遇、環境設備、課程教學、行政運作等皆需使用相同標準」，以使三至六歲幼兒都能獲得相同品質的教保服務。在遠程規劃方面，以三足歲劃分幼稚園與托兒所收托對象，三至六足歲幼兒入幼稚園，三歲以下入托兒所，並各依其身心發展階段之需要，給予教保合一的服務內容。

3. 盧美貴（1996）在幼稚園與托兒所功能與定位問題的調查研究中發現，托兒所與幼稚園在心理健康、生理健康、學習態度、社會行為、生活自理、獨立自主、教學實施、環境佈置、親師溝通及安全照顧等十項工作類目上，僅「心理健康」一項幼稚園得分略高於托兒所，其餘皆無顯著差異，且教師與保育員的工作職務也無法區別。因此她對幼托的分流與合流提出如下建議：

（1）幼托若採分別設立體制則應明確區分，幼稚園以招收四到六歲

幼兒為主，托兒所以收托滿一個月至未滿四歲幼兒為原則。若托兒所也能招收四到六歲幼兒時，則師資、設備及課程等各種條件宜比照幼稚園，以使四至六歲幼兒得到相同的教保服務品質。

（2）幼托師資應合流培育，藉召開幼兒教育課程會議或以委託專案研究方式，統整幼教系、幼保系及幼保科之課程，使師資多元而相互銜接，並提供現階段任職於托兒所之大專畢業生到各師範院校幼教系進修之機會。

（3）當幼稚園與托兒所採取雙軌或多元體制時，分別修訂幼稚教育法與托兒所設置辦法，使提供同年齡層幼兒教保服務之機構條件一致。

（4）當幼稚園與托兒所採取合流體制時，另定「幼兒教育法」，以整合幼稚園與托兒所。而且教育部應設置幼兒教育司，教育局設置幼兒教育科，以專人專職方式綜理幼兒教育業務。

4. 邱志鵬（2000）認為幼托合一若與國教向下延伸一年一併考慮時，可能有兩種合理的整合方案：（甲案）幼稚教育以五歲為分野，以公家辦理之國小附幼為實施主體，採半日制上課方式，不強迫參加，朝普及與免費為發展方針，並考慮將來與國小一、二年級合併成為國教體系中之非形式教育階段；也就是視幼稚教育為「準義務教育」，由教育部門主導，而五歲以下的托育機構皆歸社會福利部門管理，並負責幼稚園與小學低年級學童課後托育服務。（乙案）幼兒教育以二或三歲至入國民小學前幼兒為對象，採半日制上課方式，國小附幼辦理五至六歲兒童之幼稚教育，五歲以下之幼兒教育開放



給私人辦理。托育服務的範圍是出生至五歲，與五歲至八歲的課後托育，至於幼稚園和托兒所招生年齡重疊之處，對於專業人員資格標準、設置辦法及教保原則等，都應該在社會和教育部門溝通協調下，建立一套共通的標準。

5.郭靜晃（1999）對於幼托的分與合提出三種看法。第一，基於國家整體兒童照顧體系的建立，國民教育可以考慮往下延伸一年，將〇-五歲劃歸於兒童照顧體系，五-八歲為幼稚教育體系，並將小學一、二年級幼兒教育化。第二，維持現有幼托雙軌體系，明確劃分其功能，並嚴格執行現行法規。第三，以三歲為分界點，將三歲以前的幼兒定位為保育服務，隸屬社政單位主管，設置托嬰（〇-二歲）及幼兒托育中心（二-三歲）；並將原三-六歲的托兒所與幼稚園整合，統稱幼兒園，隸屬教育單位主管。此外，他亦建議積極規劃師資合流培育及教保人員分級的可行路徑。

6.陳淑琴（2000）從師資的角度來看幼托整合問題認為，幼托機構整合不能停留在制度面，也必須從師資培育的面向著手，整合幼托教師資培育課程，使各類（級）幼托師資培育機構提供標準化的師資職前教育課程，唯有如此，才能確保整合的基礎並提升幼教品質。

綜合比較上述文獻可以得知，對於幼托需要整合的幾個基本立場與提供教保服務給同年齡層幼兒的管理標準應該一致，學者們是相當有共識的，包括：

- 1.無論是幼兒教育或托育服務，面對學齡前幼兒「教育及保育是不可分割的」，即「教保合一」的基本論點獲得普遍性的支持。
- 2.從制度理論上而言，幼稚園與托兒所雖分別擔任教育及福利的功能，但實際操作上卻大同小異，功能無法區

隔。

- 3.幼稚園與托兒所無論是分是合，當收受相同年齡之幼兒時，其各項管理辦法或規範標準，包括軟硬體設備，教保人員資格、培訓及配置等，都應該有一致性的要求，以確保幼兒接受相同標準的教保服務。
- 4.幼稚園與托兒所無論是分是合，教師、教保人員的合流培育、分級及進修制度等，都應視為改善幼兒教育及照顧服務體制的基礎工程，並應積極研議或規劃其可行路徑。

不同的是，各學者對於行政制度變革所提出的看法，例如，制度設計是五歲切割，將幼稚園比照美國的免費教育，視幼稚教育為「準義務教育」，或是四歲切割、三歲切割將幼稚園與托兒所明確分立等。但這些是幼托整合政策進入具體規劃前的觀點，目前的政策規劃方向是更積極的將二至六歲整合為單一機構（幼稚園托兒所整併，統稱幼兒園）及單一行政管理系統（歸教育部管）。

（二）台灣幼托整合政策形成過程

依作者觀察，台灣中央政府嘗試規劃幼托整合政策始於民國八十六年，層級為教育部國教司與內政部兒童局研議。民國九十年正式啟動初步幼托整合方案（草案）規劃階段，層級提升為為教育部部長與內政部部长，由兩部政務次長代表主持「幼托整合推動委員會」，展開「幼托整合方案草案規劃」。民國九十四年形成「幼托整合政策共識」並展開具體政策規劃至今。茲將此三個階段分述如下：

- 1.托整合政策起步階段（民國八十六年—民國八十九年）

行政院蕭前院長於民國八十六年十二月四日，在第2256次院會中提示，幼稚園與托兒所都是以促進幼童身心健康發展、增進其生活適應能力為依歸，卻分屬教育及社政



兩個體系，其對象（幼童）的年齡層且部分重疊，就國家總體資源的應用而言似非經濟有效，請內政與教育兩部審慎研究該統合問題。接著，蕭前院長更於民國八十七年七月二十一日全國社會福利會議結論時明確指示，將托兒所與學前教育整合事宜列為應優先推動之重點工作。並以如何保障同年齡之幼童享有同等品質之教保環境內涵，有效運用並合理分配政府資源為整合理念。

內政部兒童局局長與教育部國教司司長遂著手研議幼托整合可行方案草案，經多次協商及邀集幼教學者、團體、業者等諮詢，於民國八十九年共同提出「幼兒托育與教育整合方案（草案）」報行政院核定，行政院函復下列修正意見：

- (1) 所採以現行幼稚教育法規定之四歲作為區隔乙節，與大多數學者專家及地方政府代表認為應以三歲年齡層區隔幼稚園與托兒所之意不符，需再斟酌。
- (2) 整合後之幼稚園與托兒所名稱，似可改稱為「幼兒園」。請教育與內政兩部再詳細擬具「托兒與學前教育整合方案」（包括相關法令之修正、實施步驟、方法與分工及資源需求等）。」復再行研議，惟經本部楊前部長認兩機構應有更積極明確之規劃，而未能報院並暫緩實施。

2. 幼托整合方案起草階段（民國八十九年—民國九十四年）

政黨輪替後，幼托整合議題再次受到重視，教育部於八十九年年底成立「幼教政策小組」，並於九十年二月十九日召開第一次小組會議，依會議決議由教育部代表邀集內政部協商，並就整合定位與方向達成下列共識：

- (1) 整合定位：因○至六歲幼兒對教

育及保育之需求是無法切割的，因此，為整合學前階段幼兒教保機構所發揮之功能，宜統一事權，至於統一事權機關為何，可再詳議。在上述前提下進行整合，應配合就專業人員認證及訂定設施條件等之基本規範。

- (2) 整合目標：① 整合運用國家資源，健全學前幼兒教保機構。② 符應現代社會與家庭之教保需求。③ 提供幼兒享有同等教保品質。④ 確保立案幼稚園、托兒所暨合格教保人員之基本合法權益。

九十年二月二十六日教育部與內政部初步洽商，原則上同意上開目標，並決定由兩部各推代表組成跨部會「幼托整合推動委員會」。委員會之召開由教育部與內政部兩部政務次長，代表部長，共同擔任召集人，並由兩部輪流負責會議召開之幕僚工作。委員會成員包括幼兒教保相關學者、地方行政主管代表及各類幼托團體代表等。第一次「幼托整合推動委員」會議於九十年五月十八日召開，並依整合功能成立師資、立案及設備基準、長程發展規劃等三小組，分別進行專案研議。

九十一年三月底，三小組分別完成初步規劃結論與建議。於九十一年四月十六日由前教育部黃部長榮村主持，召開幼托整合專案研究簡報，聽取小組提出之初步研究結論與建議。九十一年十月，「幼托整合政策規劃結論報告書（草案）」出爐，後經四次委員會議討論，並於九十二年十一月，第九次委員會議確認通過「幼托整合規劃結論報告書（草案）簡明版」內容。

九十三年元月二十八日，教育部及內政部兩部次長聯袂召開記者會說明整合方案推動經過與內容，並宣布辦理公聽會，以廣納意見。綜整各界所提意見，包括建議草案規



劃之行政主管機關重新調整等問題。基本上各界大都認同推動幼托整合提供幼童同享教育與照顧兼具之綜合性服務的目標，並且希望政府部門能加速度推動幼托整合。復於民國九十三年十一月召開「幼托整合（草案）」第二次專案會議，針對公聽會意見檢討方案內容，並作成以下決議：

- (1) 確認幼托整合係各界一致之共識。
- (2) 後續方案之規劃應配合支持家庭教育、婦女就業及幼童發展等人口政策整體思考。
- (3) 整合後，學前機構之行政主管機關歸屬乙節，則配合國家整體人口政策，報請行政院決定。
- (4) 規劃案中，應一併思考人員權益問題，以減低各界疑慮，且學前機構之規劃應朝向鼓勵民間參與，政府居於監督及輔導角色之方向設計，但政府資源應適度介入。

鑑於行政主管機關之決定，涉及後續幼托整合規劃期程之確立，行政院多次邀集教育部及內政部相關司（局）主管研商，並確立由教育部及內政部分別研提甲（教育部門主管）、乙（內政部門主管）兩案會銜陳報行政院核示。行政院於九十四年六月二十日敲定幼托整合後幼兒園之行政主管機關為教育部門，並請教育部儘速成立專案小組規劃整體方案及相關配套措施再報院核定。

3. 幼托整合政策形成共識並進行具體規劃階段

教育部於九十四年八月三日成立「幼托整合專案諮詢委員會」，小組成員共計二十七人，設七個工作小組，包括法制研修小組、立法推動小組、師資及人員權益問題小組、輔導及範例建構小組、幼兒園教保活動綱要及能力指標研編小組、宣導及溝通小組、績效評核小組等。並於「幼托整合專案諮詢小組」第一次會議，決定幼托整合政策

具體規劃方向，包括：

- (1) 法制面：研定幼兒教育及照顧法及其相關子法，完整規範幼兒教育及照顧之相關事務。確立幼兒園為提供學前教育及照顧服務給兩歲至入國民小學前幼兒之專設機構。凡招收此年齡層之幼兒教保機構，皆須依幼兒教育及照顧法規辦理。
- (2) 制度面：幼稚園與托兒所整合為「幼兒園」，辦理兩歲至入國民小學前幼童之教育與照顧工作，其主管機關在中央為教育部，在地方為直轄市政府及縣（市）政府。幼兒園除辦理兩歲至入國民小學前幼兒之教育及照顧外，亦可提供國小學童課後照顧等複合式之服務內涵。國小學童之課後照顧服務（國小自辦或委辦者）由教育部門主管。校外獨立設置之課後托育中心，未來應與補習班進行整合，其主管機關在中央為教育部（教育部社教司），在地方為直轄市政府及縣（市）政府。
- (3) 托教服務類型：幼兒園將朝由政府辦理為原則，亦得鼓勵民間機構、私人興辦；並得由政府提供建築物或土地，供民間機構或私人承租興辦。其辦理方式可分為，政府設立，屬公立性質；民間力量與政府共同設立或民間自行設立者，屬私立性質。
- (4) 立案及設備面：目前合法立案幼稚園及托兒所，其公共安全及消防安全均無虞者，轉換為幼兒園。至於是否再設定其他轉換條



件，或限期改善，或若干年限內要求重新換照或朝向建立分級制度等，則尋求各界共識。整合後新立案之幼兒園，依新發布之幼兒園設備基準設立，其立案基準則由中央主管機關訂定。

- (5) 人員：整合初期，現職合格人員依所對應之職稱予以轉換，幼兒園教保專業人員分為園長、幼兒園教師、教保員、助理教保員等四種。整合後十年，不再聘用助理教保員，僅保留園長、幼兒園教師、教保員等三種專業人員，且未來新聘相關人員必須具大學以上學歷。至於現職不具大學學歷之教保員是否需於一定期限內回流取得大學以上學歷，須尋求各界共識後再行定案。幼兒園將依托幼童年齡規範配置各類工作人員之比例；至於是否聘用社會工作人員及醫療、護理人員、營養師等，則擬視幼兒園之規模而定。
- (6) 培育體系：未來幼教系及幼保系將合流為學前教育系之科系，共同培育幼兒園中服務二至六歲幼兒之從業人員，該科系畢業者具教保員資格，如加修幼教學程、完成教育實習且通過檢定者，則具幼兒園教師資格。至幼教系及幼保系合流後，其定位為高教體系、師培體系或技職體系尚待研議。
- (7) 整合期程：幼托整合後幼兒園之行政主管機關經行政院確立為教育部門，教育本部刻正積極規劃配套方案，依目前規劃之期程，擬於九十七年將幼兒教育及照顧

法報送立法院審議，相關法令制定順遂，可望於九十八年元月一日完成整合。

行政院對「幼托整合方案」之政策性裁定為，幼兒教育及照顧整合後將分成三大塊。其一為「辦理○至未滿足二歲幼童照顧工作之家庭托育及托嬰中心，歸社政部門管理。」其二為「辦理二足歲至入國民小學前幼童教育及照顧工作之幼兒園，係由原幼稚園與托兒所整合而成，可提供課後照顧等複合式之服務內涵，管轄權歸教育部門。」其三為國小學童之課後照顧服務，可由國小自辦、委辦或者在學校外獨立辦理，歸教育部門主管。按此政策規劃，「幼兒教育及照顧法草案」規範之對象應涵蓋托嬰、托兒及課後照顧三類設施。

之後，教育部採委託邱志鵬、謝友文（2006）研擬的「幼兒教育及照顧法（草案）」，及較早由內政部兒童局委託林萬億、翁麗芳、邱志鵬、周志宏（2002）完成之「幼兒教育及照顧法（草案）」，以兩案並陳方式，交付幼托整合專案諮詢委員會之「幼托整合法制研修小組」進行母法制訂之討論。召開多次會議後，於九十五年五月作成「幼兒教育及照顧法（草案）」公聽會版本，並進行中、南、東、北四區之公聽會。斟酌調整公聽會蒐集之各方意見後，法規名稱變更為「兒童教育及照顧法（草案）」提交教育部法規會審查，共八章、七十二條。經教育部法規會審查後，全文修正為八章、六十五條，並於九十六年元月二十四日通過教育部部務會議，呈報行政院核定。行政院會於九十六年五月十六日通過「兒童教育及照顧法（草案）」，全文共八章、七十一條，函送入立法院審議。

四、幼托整合後的未來展望

幼托整合政策發展至今，已經進入法治



化程序，正式實施之期指日可待。幼托整合後，同年齡之幼童在同一行政體制下，接受齊一管理標準之教保服務將獲得保障。而且政府有限資源也將經由整合而發揮更大作用，達到資源公平分配且更有經濟效益的保證。但是，這裡必需指出，幼托整合乃將原來依兩套不同標準，「幼稚教育法」及「兒童及少年福利機構設置標準」，規定辦理之幼稚園及托兒所整併為單一機構「幼兒園」。在整合政策制訂時，必需務實地考量可行性及衝擊性，故幼兒園的管理標準，除新創項目外，是在原兩套法規之間求取平衡點，這也為未來的改善預留不小的空間。這些包括教保專業人員的培育水準及資格標準，各級人員的配置比，依幼兒年齡區分的師生比等之教保服務結構性品質，以及專業人員換證，立案幼兒園換照等之專業化品質。

其次，畢竟我們的幼托整合政策最主要的成就是調整政府行政體系，由二元分立的制度轉成為一元化，以及整合供應機構為單一窗口，提供幼兒教保全包服務。對於政府是否更積極投入公共資源，或扮演與父母親共同分擔育兒責任角色，或改變私部門供應端結構根深蒂固的本土問題，如營利性質比重過高、教保內涵違背幼兒教育及照顧精神等，並無明確之政策立場。在台灣正面臨出生率低，外籍配偶子女比率升高等人口結構變遷的嚴厲衝擊之際，我們的政府在幼托整合後，究竟該對「幼兒教育及照顧」事務採取什麼立場，決定什麼作為，負什麼責任，及如何負責任等，頗值得審慎省思。筆者未雨綢繆，不吐不快，提出幾點未來的期許。

（一）幼托整合後政府需要採取更積極政策立場與家庭共同負擔育兒責任

台灣的出生人口數自1996年的325,545多人，一路下降到2006年的192,887多人，十年左右，快速減少了十二萬多人。而外籍配偶子女數不但沒有減少，卻反而呈現反向的增

加，到2005年更已達近三萬人（28,666），佔該年出生人口數的13.25%（內政部統計處，2006；行政院衛生署，2006）。姑且不論此新台灣之子現象，年輕婦女越生越少的情形，恐怕與育兒之沉重付擔脫離不了關係。這也喚醒執政當局與社會大眾對「育兒責任歸屬意識」的再思考。為因應「少子化」社會的衝擊，政府各相關部會也正在積極思索如何加強「兒童及家庭照顧有關政策」，以謀求生育率的改善並提升人口素質。日前「經續會—社會安定議題」討論，對於推動「非營利托兒服務」，以達到「普及、平價及排除生育障礙」等，提出相當明確之「政策性」建議。這項建議若要付諸實行，顯然需要重新調整國家在育兒責任上的角色，而執政黨要走「新中間路線」也絕對需要一種有魄力的「政治意志力」。

由於台灣政府對「幼兒教育及照顧」一向採取自由放任主義，視之為私領域事務，政府投入資源十分有限，父母必需承擔絕大部份的責任。總體供應量中，公辦幼稚園與托兒所比重低於30%，其餘70%以上由市場提供。這樣的公、私部門供應比，遠遠不如歐美工業化先進國家。以社會民主主義的北歐諸國而言，私部門提供服務的比重大都少於30%，而英國及美加等自由主義國家的私人托兒服務量雖高，但這些私部門中，有相當高的比率屬於接受政府補助之「非營利」托兒服務，營利屬性者鮮少超過30%。在收費上，以滑動費率方式（sliding scale），按照家庭收入多寡，決定所需繳交費用之高低者比比皆是。家長最多也只需負擔單位成本價，或部份的單位成本價，不足部份由政府補助。反觀我們的私部門托兒服務供應數量不但偏高，且大部份皆為營利性質，家長必須負擔成本價加上私人服務提供者所設定的營業利潤，育兒負擔不可謂不重。

從家庭發展週期的理論來看，處在育有



年幼兒童階段的新生家庭，恰恰是家庭發展階段中經濟最薄弱的時期，育兒費用昂貴，恐怕更會使年輕夫妻不敢生育子女的問題雪上加霜。此種發展情形可能導致孩子因家庭經濟因素而無法站在平等的基礎上競爭，進而威脅社會公平正義的核心價值，使之處在危險、脆弱的狀態。「投資孩子就是投資國家的未來，就是投資於未來的成人。」是當代諸多先進國家在幼兒教育與照顧政策上的主要信念。國際組織包括聯合國教科文組織、兒童福利基金會（UNCF）與經合組織等，近年來，也針對「擴大公共資金投入，建立完善幼兒教育與照顧體系」議題，提出相當積極的倡議。這個議題的主要主張有二，頗值得我們參考。

1. 政府應該擴大公共資金投入於建立完善的幼兒教育與照顧體系，以滿足所有孩子的需要，無論其家庭收入、職業、地位、以及族群文化背景；並確保所有處於不利地位的弱勢兒童，都能獲得所需要的照顧與保護。歐盟（EU）甚至建議以百分之一的GDP做為兒童照顧資金的投入標準。
2. 應該使三至五歲的幼兒普遍可享有教育及照顧服務的機會，甚至立法使之成為法定的權利。另一方面，擴大提供嬰兒、幼兒和學齡兒童的照顧方案，並透過工作保障或有給付的「為履行親職而離開工作之休假政策」，以保障父母照顧嬰幼兒的選擇權。

（二）幼托整合後政府需要採取更寬廣的整合視野並改變幼兒教育及照顧的供應結構

在兒童照顧責任大部份歸屬於父母親身上，而服務供應又大量仰賴私部門以市場取向方式營運的情況下，台灣私部門「幼兒教育及與照顧」服務已經發展成為一種「營利式」的服務事業。營利托兒服務機構之間的

惡性競爭，又使市場化的幼兒教育及照顧演變成「商品化」與「拙劣化」。為創造利潤，諸如才藝班、全美語班等不斷推陳出新，成為領導幼教市場追逐的「流行」；為樽節成本，私人幼教機構充斥著低薪的不合格工作人員。結果，不但嚴重背離幼兒教育與兒童福利的基本精神，同時也使專業教保人員就業意願降低、家庭托兒負擔加重，更造成了台灣幼兒教育及照顧服務長期的紊亂與品質惡化。

另一方面，有關對公私立幼教供應者的評價揭露，父母親認為私部門幼托服務營運較為靈活、有彈性，也較能配合家長的托兒需要；然而卻有相當數量之私人供應者，在人事上聘用不具法定資格的工作人員，致使幼兒教保服務水準呈現參差不齊的現象。相對地，公辦幼稚園與托兒所幾乎都依法聘用足額專業人員，教保服務水準較為整齊，但營運上卻較僵硬、缺乏彈性，較不能配合家長的托兒需求。

一般而言，父母親送幼兒上幼稚園或托兒所，不僅僅是希望孩子能有及早學習的機會；也希望孩子能透過同儕互動的社會化歷程，學習為人處世的道理；更希望能協助他們本身補足因工作關係所致之「家庭育兒功能不足」。可是台灣在托兒服務供應機制上，私營者較能滿足家長托兒需求，而公辦者則提供較佳品質之幼兒教保服務，二者雖各有所長，卻都無法「完整」滿足孩子及父母的需要。因此，台灣在幼兒教育與照顧服務供應上有必要尋求，既能滿足家長需要（私營者的彈性）而且又具幼教品質（公辦者的專業）的第三種供應類型。

國際上，幼兒照顧體系的建立，有朝向公與私結合的發展趨勢（私部份以非營利者為主，營利者為輔）。這也就是所謂公、私形成友善夥伴關係的服務互補模式。為滿足幼童與家長雙方的需求，並提升托兒品質與



服務效率，北歐等社會民主主義國家正逐步以補助方式，增加非營利私部門的供應量；而美加及英國等自由主義國家，則一方面擴大提供「公共學前教育」服務，另一方面鼓勵私部門參與非營利方式的兒童教保服務（educare）。

私部門非營利的幼兒教育及照顧服務供應特色，主要是由政府資金補助，鼓勵社區、民間團體或企業申請辦理托兒服務。在執行上，以合理待遇聘用合格教保人員，以成本價或部份的成本價方式向家長收費，以滿足兒童及兼顧家庭需求為服務目標，並接受政府在財務上的監督以及營運上的輔導與評鑑等。至於此類服務供應的稱呼，則隨各國政策或方案的不同而有諸如，社區合作幼兒園、社區兒童教保中心等名稱。擴大公共投資於私部門非營利幼兒教育及照顧供應體系，是一種透過改變供應結構來改善整體幼教生態的策略，可以降低單位成本，減輕家長負擔；也可以吸引合格專業人員進入職場，以提升兒童照顧服務品質。

國際上的幼兒教育及照顧政策發展趨勢，除採取完整兒童觀點致力於整合各類兒

童服務方案外，也採取更寬廣視野來看待整合的政策目標。兒童服務方案必需能滿足兒童教育、發展、醫療、衛生、福利之整體需求外，也與「婦女」、「家庭」、「社區」、「勞工」、「人口」、「社會」、「經濟」等政策緊緊綁在一起，相互配套，而成為一種奠定社會穩定基礎及永續發展的重要施政措施。

幼兒教育及照顧制度整合只是起步，如何再將其整合於整個社會體系中，需要政府有承擔責任及強烈的政策決心。整合計畫的成功需要符合公眾利益，並且需要讓全體社會公民清楚了解此政策所涵蓋的功能。他山之石可以攻錯，先進國家的早期兒童照顧政策，無論從兒童權利、福祉為中心的觀點，或是從社會整體需要的面向，幼兒教育及照顧制度的確是符合公共利益的重要措施。最重要的是，在快速變遷與複雜多元的社會環境之下，以及在兒童持續成長的社會化過程當中，我們要怎麼樣教育及照顧我們的孩子？展望未來，我們的執政當局要擔負什麼樣的責任？採取何種更積極的政策作為，以回應兒童、家庭及社會的需要。

參考文獻

內政部統計處（2006）。內政統計通報。九十五年第二十二週。

行政院衛生署（2006）。<http://www.doh.gov.tw/statistic/生命統計/93.htm>。

王靜珠（1984）。幼稚教育（增訂七版）。台中：王靜珠。

林萬億、翁麗芳、邱志鵬、周志宏（2002）。「幼兒教育及照顧法（草案）」專案研究報告。內政部兒童局委託。

邱志鵬（1987）。從世界幼教演進簡史及各國幼教發展現況論我國幼教的問題與改進建議。載於中華民國比較教育學會主編，學前教育比較研究（頁499-456）。台北：台灣書店。

邱志鵬（2000）。論台灣幼稚園及托兒所跨世紀的定位問題（四）：為托兒與學前教育制度變格的可能方向。幼教資訊，106期，38-44。

邱志鵬（2002）。台灣地區幼稚園與托兒所整合模型之分析與評估研究第二期研究報告。內政部教育部幼托整合推動委員會長程發展規劃組專案研究。

邱志鵬、謝友文（2006）。幼兒教育及照顧法草案專案研究報告。教育部國教司行政委託專案。

陳淑琴（1993）。我國幼教師資培育改革過程的個案研究。幼兒教育年刊，6，頁35-67。



- 郭靜晃 (1999)。幼托人員合流之分級制度可行之探討。社區發展季刊，68，頁280-298。
- 張孝筠 (1998)。我國幼托政策分流的分析研究。教育部專案研究計劃。研究單位：朝陽科技大學。
- 盧美貴、蔡春美、江麗莉、蕭美華 (1995)。專業與風格—幼兒教育改革的現況與前瞻。國教月刊，42:3/4，頁1-11。
- 盧美貴 (1996)。幼稚園與托兒所功能及定位問題之研究。台北市政府教育局研究專案。
- Braun, J. & Edwards, E. (1972) History and Theory of Early Childhood Education. Wedsworth Publishing Company.
- Caldwell, B. M. (1989). A Comprehensive Model for Integrating Child Care and Early Childhood Education. Teachers College Record, 90, 404-414.
- Caldwell, B. M. (1990). "Educare": A New Professional Identity. Dimensions, 18, 3-6.
- Caldwell, B. M. (1991). Educare: New Product, New Future. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 12, 199-205.
- Dahlberg, G., Moss, P. and Pence, A. (1999) Beyond quality in early childhood education and care: post-modern perspectives. London: Falmer Press.
- Evans, D. E. (1975) Contemporary Influence in Early Childhood Education Holt, Rinehart and Wilson Inc.
- Haddad, L. (2002). An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care. UNESCO Early Childhood and Family Policy Series n°3 October 2002.
- Lascarides, V. C. & Hinitz B. (2000) History of Early Childhood Education. NY: Falmer Press.
- Moss, P. (1997) Early childhood Services in Europe. Policy Options. 18(1), 27-30.
- Moss, P. and Penn, H. (1996) Transforming nursery education. London: Paul Chapman.
- OECD (1998) Early Childhood Education and Care - Documents from the OECD Thematic Review. http://www.oecd.org/document/13/0,2340,en_2649_201185_1941773_1_1_1_1,00.html
- OECD (2001). Starting strong: early childhood education and care. Paris: Education and Training Division, 2001.
- UNESCO Early Childhood and Family Education Section (2002, March) Early Childhood Care? Development? Education? The UNESCO Policy Briefs on Early Childhood no.1 <http://www.unesco.org/education/educprog/ecf/index.html>
- Weber, E. (1970) Early Childhood Education: Perspectives on Change. Wedsworth Publishing Company.



專

論





幼托整合政策對教保人員資格與證照影響之探討

段慧瑩／國立台北護理學院師資培育中心副教授兼主任

一、緒論

攸關幼托整合法制規範的的兒童教育及照顧法（草案）正式於2007年1月24日由教育部擬訂送行政院審議（教育部，2007a），待立法機構通過後，預計98年年1月1日起正式生效實施。該法案對於目前任職於全國4,213所托兒所、3,351所幼稚園（內政部兒童局，2006；教育部，2006a），以及從未列入法規管理的居家式照顧一併列入規範。包括園長、主任、教師、教保員、助理教保員、課後照顧服務人員及保母人員等教保人員，最關心的議題，不外乎資格證照與福利是否更被保障？而每年培育近2,000名幼教師資的各大學師資培育機構所面臨的挑戰則是新制下的畢業生具備什麼資格？未來生涯發展進程有哪些？本文旨從「人員」的角度，分析幼托整合過度階段與之後的影響探討，包括：整合後多元與複雜的資歷認證之困境、一園兩制三級化（一個幼兒園內有教師與教保人員兩種資格證照制度，教師、教保員、助理教保員三種層級）對教保人員生涯發展的挑戰，以及綜合建議教保人員培育機構轉型之興革等。

二、兒童教育及照顧法（草案） 有關教保人員規範內容

幼托整合所納入的教保服務，涵蓋對兒童提供之居家式照顧服務、對幼兒提供之托嬰中心照顧服務、幼兒園教保服務及對國民小學階段兒童提供之課後照顧中心課後照顧服務。因此其主要規範的人員有園長、主任、教師、教保員、助理教保員、課後照顧

服務人員及保母人員（第二條）。於第三章之第十三條至第三十一條，專門規範有關「教保機構組織、教保人員與其他人員資格及權益」。首先明列：教保機構應進用具教保人員資格者，從事教保服務（第十三條）。違反者，得處以教保機構負責人新臺幣六千元以上三萬元以下之罰鍰，並命其限期改善，最嚴重時可以廢止設立許可之處分（第五十五條）。不具教保資格在教保機構從事教保服務者，以及教保機構常見的借資格給機構掛人頭的現象，這些行為人都處以新臺幣六千元、三萬元至十五萬元以下不等罰鍰，並得按次處罰（第五十三、第五十四條）。

有關約束教保機構應提供教保人員權益部分則在第十四條：為提升兒童教保服務品質，教保機構應建立教保人員參與教保服務及員工權益重要事務決策之機制。各級政府應協助教保人員成立各級教保人員組織，並協助其訂定教保人員工作倫理守則。以及第十五條：教保機構應提供教保人員下列資訊：一、人事規章及相關工作權益。二、教保人員資格審核之結果。三、在職成長進修研習機會。違反者應命其限期改善，屆期仍未改善者，罰則處教保機構負責人新臺幣六千元以上三萬元以下罰鍰，最嚴重時可以廢止設立許可之處分（第五十六條）。上述條款雖已彰顯教保人員權益，但訴諸實務實施則須後續的配套措施，諸如：攸關教保人員審核資格的結果，若無勞資雙方核對的機制，往往弱勢的教保人員無從知悉；再者，人事規章與相關工作權益更需明訂準則，以及提供合理的工作契約版本，以供教保人員



依循。

至於教保機構組織在托嬰中心方面，以具有丙級證照的保母人員為主（第十六條），取消原托嬰中心「教保員」之資格職稱，換句話說，托嬰中心與幼兒園的服務年資不能併計或連貫。例如：以教保員且有保母證照者，至托嬰中心擔任教保工作，需在社會局登記為保母人員，若干年後，至幼兒園服務，則登記為教保員。同理，托嬰中心主任的資格以護理人員或保母人員為主，其年資必須在教保機構擔任專任護理人員或保母人員五年以上者（第十九條）。使得同時具備教保員與保母證照者，即使已在幼兒園擔任教保員五年以上資歷，轉任托嬰中心擔任主任時，必須先從登記托嬰中心保母人員五年以上，才具備主任資格。

至於收托二歲至入國小前的幼兒園，除國民中、小學附設者得由該校校長兼任園長外，應置園長、幼兒園教師、教保員或助理教保員等專任教保人員。幼兒園收托幼兒二十人以下者，應置教保人員二人或三人（均含專任園長）；超過二十人者，應依下列幼兒年齡就超過部分增置教保人員（第十七條）：

- （一）幼兒年齡為二歲以上未滿三歲者，每增收十人應增置教保人員一人；未滿十人者以十人計。
- （二）幼兒年齡為三歲以上至入國民小學前者，每增收十五人應增置教保人員一人；未滿十五人者以十五人計。

幼兒園二歲以上未滿三歲幼兒，每班以二十人為限，並不得與其他年齡幼兒混齡；三歲以上至入國民小學前幼兒，每班以三十人為限。幼兒園有五歲至入國民小學前幼兒之班級，其配置之教保人員，應有一人以上為幼兒園教師。幼兒園助理教保員之人數，不得超過園內教保人員總人數三分之一。

前項人力配置與原幼稚教育法相較，明

顯放寬許多，例如：教師之配置僅在五歲大班組，一班也僅需一名；助理教保員（高中以上學歷）之人數可佔園內教保人員總人數三分之一。但相對新法中加入原屬托兒所設置辦法中超過一定幼兒人數時，應置專任護理與社工人員的編制。

至於教保機構主管人員資格上，不論是托嬰中心、幼兒園或是課後照顧中心，都需經過該類主管人員專業訓練及格，以及一定年資與資格。其中公立幼兒園是唯一例外，國民中小學附設者得由該校校長兼任，其他應具資格如下：一、幼兒園教師。二、在教保機構擔任幼兒園教師、教保員或助理教保員五年以上，有直轄市、縣（市）主管機關出具之證明文件者（第二十條）。該項「教師」證照資格之限制，最受爭議，尤其在師資培育緊縮政策後，欲取得幼兒園教師資格者唯有在學階段，同修習幼教學程，並經半年全時實習，通過教師資格檢定考後，始能獲得教師資格。其教師資格取得從嚴的限制，與園長資格取得劃上等號的法條，不啻是扼殺所有無機會修讀幼教學程的幼保相關系所畢業生，其教保服務生涯永遠沒有機會擔任園長的高欄。其次，第二十三條，幼兒園教師應依師資培育法規定取得幼兒園教師資格，因此，為符合新法規範，應當針對新制幼兒園之教師而修正師資培育法，以及幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分等內容，其影響與後續配套方案應當更為謹慎因應。

此外，教保員資格提高至大學校院幼兒教保育相關系所畢業，或非幼兒教保育相關系所畢業，並修畢教保員學程者（第二十四條）。對於學歷提高至大學始為教保員，引發各方爭議，諸如：目前在職未具大學學歷的教保人員深恐過渡條款下，進修壓力不斷重演，或是被業者降級（薪）處理；專科（五專、二專）幼兒保育科畢業生，新法後驟



降一級職等，加上助理教保員（高中以上學歷）之人數可佔園內教保人員總人數三分之一，是否會引發專科（五專、二專）幼兒保育科學歷者不上不下的就業窘境，尚待討論。

幼托整合協調後內政部停止原「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」中有關托育機構教保人員的核心訓練課程，但仍由教育部另訂「教保學程」與「助理教保員課程」，均仍維持非相關科系者，「訓練課程」的第二條管道，其必要性值得商榷，尤其大學非相關系所可以透過至相關系所修輔系方式取得資格，若無相關輔系可修，同理校內也無專業師資與設備，開設「教保學程」、「助理教保員訓練課程」之品質恐將重蹈「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」之覆轍，鼓勵聘任不具資格者就地合法。

三、幼托整合對現職教保人員資格與證照的挑戰與省思

（一）過渡條款之爭議

最受現職教保人員關注的過渡條款在第八章附則。第六十一條對本法施行前且於本法施行之日之在職人員，大抵均依原職轉換職稱。其中，於本法施行前原任職公立托兒所，具備公務人員任用資格之工作人員，已依師資培育法取得幼稚園教師證書者，得依其個人意願轉任幼兒園教師，其餘仍依原職稱任用。至於，轉任公立幼兒園教師後，是依照公務人員的任用薪給，或是如同國小附幼享有教師學術加給薪資，都尚待釐清。尤其，各縣市財政狀況不同，恐產生差別待遇的情況。

至於在本法施行之日未在職非現職之保育員、教保人員，自本法施行之日起十年內任職幼兒園者，得由服務之幼兒園檢具教保人員名冊及直轄市、縣（市）主管機關開立之服務年資證明或勞工保險局核發之勞工保

險被保險人投保資料證明文件，依下列規定向直轄市、縣（市）主管機關申請取得其資格：（一）本法施行前，高中職畢業具保育員、教保人員資格且曾任職五年以上，得取得教保員資格。（二）本法施行前，專科畢業具保育員、教保人員資格且曾任職三年以上，得取得教保員資格。（三）本法施行前，大學畢業具保育員、教保人員資格且曾任職一年以上，得取得教保員資格（第六十二條）。換句話說，僅具學歷，也曾短期接受原各類教保人員核心課程者，受訓及格結業為從事教保服務，就必須依據新法認定。

同理，原接受托育機構主管人員訓練班及格結業者，在本法施行之日未在職非現職具教保員資格之所長，在本法施行之日起十年內任職幼兒園者，得由服務之幼兒園檢具教保人員名冊及直轄市、縣（市）主管機關開立之服務年資證明或勞工保險局核發之勞工保險被保險人投保資料證明文件，依下列規定向直轄市、縣（市）主管機關申請取得其資格：本法施行前，專科畢業具保育員、教保人員資格，且曾任職四年以上之所長，得取得園長資格。以及，本法施行前，大學畢業具保育員、教保人員資格，且曾任職二年以上之所長，得取得園長資格。也就是說，在新法實施前即使具備所長資格，但未真正擔任所長職務者，或擔任所長之資歷年限不足時，仍需依新法規定方能取得園長資格。

上述條款可能引起之爭議，包括：以兒照法實行之日「現職」為唯一保障「現有資格」，首先必須盡力清理普遍的借資格「掛牌」現象。其次，以十年期限，提供回任工作者，依法案實施前的實際任職資歷，取得舊制資格。其中，原具有教保人員資格，但任職於幼稚園之所謂不合格人員、代理人員、代理教師、助理教師、代課教師等，是否認定其服務年資，而取得新制資格？也必



須進一步釐清。

(二) 一園兩制三級化

幼托整合了「一個幼兒園」的名稱，但有「兩個制度」的人員，分別為具國家考試通過的教師「證照」者，以及因學位系所專長取得教保人員「資格」者，「三級化」則是園內分為教師、教保員、助理教保員的職務等級，其中包含前者教師的證照資格（certification）與後二者文憑資格（credential）。從實際層面而言，教保員與助理教保員有學歷上的差異，自然薪資也有所差別，然而，教師與教保員同為大學學歷，傳統上「教師」優於「教保員」的觀念又不易打破，加上五歲班級至少一名教師的規定，教師主要職責在於幼小銜接課程活動執行，但卻產生教師與同班的教保人員兩者的「法定」地位不等的情況。對於大學畢業、服務於幼兒園的有若干年經驗的教保員，因師資培育政策下，已縮緊關閉在職進修取得幼兒教師資格的管道，僅能停滯於教保員階段。這些有經驗的人卻不能單獨執行五歲幼兒大班教學的工作，而必須配合具教師資格者協同教學，其教保生涯規劃的阻斷，必須審慎全盤考量。

幼兒園工作人員「類別」的分級，不是以教學能力分，而純粹是因為培育管道的不同，而造成「同工不同酬」的情況。以學歷而言，「教師」與「教保員」同屬大學畢業，教保員多以幼兒教保本科系居多，但教師資格的獲得，並不限大學幼兒教保本科系，因此，若以一名大學非幼兒教保本科系的學生為例，修畢二十六個學分的幼教學程，加上半年全時實習，與通過教師資格檢定考，和一名大學幼兒教保本科系畢業、具有相關經驗的教保員，同時擔任五歲幼兒班級教保工作，若遭到教保機構以「教師」與「教保員」的「證照、資格」不同，給予薪資福利的兩級制，實又失去幼托整合的深意，或許

從另一個角度思考，「幼兒園」教保人員分級制的可行性，也可作為另一個配套措施。

(三) 資格與證照之迷思

在國家考試系統下，國人習慣追求資格與證書來認定能力，自1994年教師證照政策開始施行後迄今共計十餘年，2005年開始舉辦的教師資格檢定考試，對於教師證照的管制措施有不計其數之學者提出針砭。原意是希望篩選優質師資，但低通過率間接促進補教業者經營日盛。其次，上述討論中提到，教保員需提高學歷至大學畢業，對未來幼兒教育發展的提昇具有實質的意義。然而，對於技職體系陸續開設的幼兒保育科二專、五專等專科畢業生已授予副學士學位，但卻被降一級資格，與高職幼保科等同為助理教保員，顯示其後二技進修的重要性。以回流教育方式的進修，每晚或是週末、暑假奔波園所、學校與家庭。進修課業壓力之下，減少家庭親子時間，增加與幼兒相處的緊張，能投入進修課程時間也有限，有時，授課教師又僅有學歷無幼兒園實務經驗，造成所學與實務印證應用隔閡差距。相較其他職業領域的進修，教保人員深陷各類資格與證照不斷轉換之苦，不斷的上課，只因為不知道什麼時候會用到，也不知道什麼時候會改變。尤其當證照與資格的無適度淘汰率與定期檢核，教保人員的社會地位與薪資待遇，也未見改善，幼兒教保品質自然無法有實質提升。

四、幼托整合對教保人員培育機構之影響

教保人員培育機構包括：發展最早的師範教育體系幼兒教育系所；後來居上且人數最為龐大的技職教育體系幼兒保育科系所；其他高等教育體系之相關科系；師資培育中心等。「幼兒教育及照顧法」（草案）對原屬幼稚園的教保機構來說，放寬原來幼稚教育法每十五名幼兒必須有一名教師、每班至



少需有兩名教師的規定，使得原在幼稚園具教保員資格的「不合格教師」，也可以正式納入合格合法的教保員資格。換句話說，技職體系幼兒保育科系所畢業生工作機會增加3,351所幼稚園，相對的，原4,213所托兒所的五歲組每班級也必須有一名教師資格者擔任。幼兒園教師與教保員名額的增減對各類培育機構的影響如下：

（一）師範教育體系幼兒教育系所

隨著社會變遷，國民教育經費與少子化現象影響國民教育發展，2005年教育部發布「師資培育數量規劃方案」，「優質適量、保優汰劣」政策下，所有師範系所招生人數雖然不變，但限制可修教育學程人數減少50%，除了少數幾所師院，能因應學程類別儲備教師需求不同，作不同調整，其他各校普遍因應之道，是將每類教育學程（中教、初教、幼教、特教）同等減低，使得幼教系學生一班只有一半的人可以修習校內學程，另外一半沒有機會修習學程者，畢業資格也僅有教保員。傳統師院體系急速轉型，不再只是培育教保機構幼兒園教保人員，轉而擴大為幼兒教保領域各類職業專長能力，諸如：兒童戲劇、教具用品產業、童書出版等，但各校師資專長能否配合以發展各校特色，以吸引優秀學子投入，仍有待時間考驗。但轉型期最大挑戰已明顯呈現於入學成績排行急速下降的情況，引起學者擔憂長期對教保職場的影響（教育部，2006b）。

此外，幼兒教育系長期以培育4至6歲幼稚園師資為主，學生的認知領域也多半以教育為主的理念，對於幼兒園收托至二歲的學步兒的健康保健、生活習慣培養，課程調整增加照護知識與技能，是師範體系、技職體系需共商的課題。

（二）技職教育體系幼兒保育科系所

近年來技職教育蓬勃發展，即使在綜合高中發展的原則下，報考人數逐年下降，幼

兒保育科系所仍未加管控的大量設置，在其他類科均已消失的五專學制，幼兒保育科卻得以增生出現，又因私校學費高昂，導致夜間、暑假、週末班學生人數遠多於一般日間班。某校幼保系最高紀錄同時有23班以上的暑、夜、週末班，因此自嘲為進修推廣系，學校的超級搖錢樹。私立幼兒保育科系所師資急缺，又為了符應助理教授級以上師資名額配比，轉聘國立學校退休教授，其原服務系所為幼兒教保系者，尚能發揮提攜後進與經驗傳承，但以理工、護理、國教、中教、社工、營養等相關專長，但從未涉獵幼稚園、托兒所、托嬰中心的學術與實務背景，也引起「幼兒教保育」專業性的極大爭議。因為這種情況極少發生在同為醫學院背景退休的牙醫系教授轉任小兒科授課。

雖然說，教保員可以合法合格的在所有的幼兒園工作，畢業生就業機會大增，但應考入學人數逐年減少中，根據技職校院入學測驗中心（2007）的統計，以2007年二技報名人數為2,204人，相較於2006年報名人數2,854人（錄取率41.8%），報名人數逐年遞減中。四技校院也有招生不足，開班人數少於核定班級數的情況也時有所聞。但依據教育部（2007b）統計，以女學生而言，一般大學幼兒教育系學生人數為2,841名，人數排名全國第15名；更是技職體系的第三名，總人數高達9,361名。以上現象，反應於每年培育上萬名畢業生，供過於求之下，業者普遍壓低低薪資聘任保育員，福利待遇不佳，有志人才不願投入，更讓教學品質無法提升的問題不斷惡行循環。因此，放棄各學制的本位主義，整體檢討技職體系與師院體系的師資結構與培育目標，實待更多努力。

（三）高等教育體系之相關科系

目前「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」之各類系所認定，係以系名定位，諸如：國民教育研究所、家庭教育研



究所、家庭研究與兒童發展、兒童發展與家庭教育系、人類發展與家庭學系等均屬幼兒教保相關系所。換句話說，上述系所所賦予的學歷證書，便代表著能夠享有教保人員地位群體的權益與機會。但詳細檢視各系修課科目，與教保專業最重要的教保機構實習、教材教法，課程設計等，在某些系所並非必修科目，甚至未開設選修，即使為合格教保員，其專業度仍受挑戰與質疑。幼托整合後由教育主管部門統一核定，也在研擬日後培育幼兒園教保人員科系的核心課程，以減少系名認定但專業度的不足。

（四）師資培育中心

因國民教育師資的過剩，師資培育儲備制衝擊各校師資培育中心，一方面透過高標準的評鑑機制，陸續核定人數減招，選讀人數也隨之下降；一方面師資檢定考的低通過率，各校專設師資培育中心紛紛轉型考量。對於大學階段已較同系學生額外修讀26教育學程學分者，多半自八月開始半年全時實習，隔年一月實習結束，四月資格考，未通過者仍然不具教師資格，必須待次年再行檢定，較同級畢業生已延宕兩年以上的就業時間。種種措施減少幼教教師人數，幼托整合後要求的教師也僅要求於五歲組幼兒每班一名，實有違世界各國逐漸發展國家介入教育年齡以教師為主的資格且往下延伸的趨勢。

幼托整合中所涉及的中央主管機關雖已確定，但除了教育與內政兩部門外，部門內的協調仍需積極研商，尤其以人員培育體系中，師範校院與師資培育中心隸屬中教司、幼兒保育系科為技職司、兒家等相關系所為高教司。各培育體制的評鑑標準不一，本位課程發展特色不同，可以運用的校內相關資源、以及對學生培育目標也有所差異。更多的雙向交流且互通協商的整體規劃，才能落

實整合之利。

五、結論與建議

（一）結論

目前幼兒教保人員培育的管道相當多元及複雜，每年培育的數量也相當多，但因為培育機構把關寬嚴不一，培育出來的教保人員良莠不齊，因此在幼托整合過程中，多元與複雜的進修管道造成法不溯及既往與過渡條款的多方爭議。其次，一園兩制三級化引發教保人員生涯發展重新定位，教保人員安心的固守工作崗位，並提供孩子高品質的教育及保育環境，是幼托整合政策的極大挑戰。至於對培育機構的影響，主要在於教師證照儲備制導致師資培育機構積極轉型，包括課程與師資的調整，尤其是增加照護知識與技能的訓練；對技職教育體系幼兒保育科系所的影響，則在於培育過多、培育素質難以掌控；對高等教育體系相關科系的影響方面，則是幼保相關系所的認定需更為嚴謹。

（二）建議

綜合上述結論，本研究建議：普查現職幼托園所人員資格證照，以釐清現行所有教保人員類別，評估地方人力資源，採漸進方式逐年改善人員資格，但以往「坐滿」時數的資格補足進修，實無益於教保品質的提升。

其次，應提高幼兒園教師配比，幼托整合後，僅在五歲組幼兒每班要求要有教師一名，實有違世界各國逐漸發展國家介入教育年齡以教師為主往下延伸的趨勢。以英國為例，學士後教師文憑課程（PGCE）的幼兒教師，是指教導三至七歲幼兒，其中五至七歲為國定課程的第一階段（Key Stage 1），四歲則屬基礎階段（Foundation Stage）。該規定明確指陳，即使是三歲幼兒，在保育之



外，教育的學習也是重要的一環、也需要專業資格的教師擔任，而不僅是幼小銜接的角色職責（段慧瑩，2002）。同時，應放寬園長資格僅限教師的迷思，終究幼兒園的經營管理，與是否具有教師合格證不能畫上等號關係，以此限制，僅會帶來更多的掛牌園長罷了！期解決方案必須同時考量穩定與清晰的教保人員生涯發展階梯。

幼托整合中所涉及的中央主管機關雖已確定，但除了教育與內政兩部門外，橫向結合勞政、衛生與婦幼福利相關機構的內部協調仍需積極研商。尤其在人員培育機構，師範校院與師資培育中心隸屬中教司、幼兒保育系科為技職司、兒童與家庭等相關系所為高教司。各培育體制的評鑑標準不一，本位

課程發展特色不同，可以運用的校內相關資源、以及對學生培育目標也有所差異，更多的雙向交流且互通協商的整體規劃，才能落實整合之利，同時透過同等高標準的評鑑機制，逐年汰出退場，以齊一教保人員培育品質。

綜合言之，教育政策或教育改革的過程，深受輿論的影響或立法過程各方不同立場團體角力的扭曲，使得政策的結果往往無法改善核心問題。此外，政策推動過程中，更需有足夠的宣導與配套措施，才能真正落實政策的美意。尤其值此少子女化世代，人口品質的提升更顯重要，惟有良好的育兒環境，社會共同的認知投入，才能達到幼兒教育的目標。

參考文獻

- 內政部兒童局（2004）。兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法。
- 內政部兒童局（2006）。84-95年度托育機構概況。2007/05/10。取自<http://www.cbi.gov.tw/>。
- 技職校院入學測驗中心（2007）。歷年二技統一入學測驗各類別或群組報考人數統計。2007/05/10，取自<http://www.tcte.edu.tw/>。
- 段慧瑩（2002）。英國幼兒教保育工作人員資格探討。兒童福利期刊，2，209-229。
- 教育部（2006a）。中華民國教育統計。台北：教育統計處。
- 教育部（2006b）。平衡師資供需確保師資品質 - 從師資數量調整與素質分析。台北：教育部。
- 教育部（2007a）。兒童教育及照顧法（草案）。全國幼教資訊網。2007年05月10日。取自<http://140.126.34.248>。
- 教育部（2007b）。95學年男女學生就讀人數排名前50大系所名單。2007/5/10，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/dynamic_default19.php#
- Kelly, A. V. (1999). The curriculum and the study of the curriculum. In A. V. Kelly, The curriculum-theory and practice (4th ed.) (pp.171-193). Boston: Allyn & Bacon.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2002). Curriculum Development: A guide to practice. NJ.: Prentice-Hall, Inc.



專

論





「幼托整合」中的幼兒教育品質— 以〈兒童教育及照顧法草案〉及 〈學前教育及保育服務法草案〉之相關討論

郭李宗文／國立台東大學幼兒教育學系副教授

一、前言

台灣從民國八十九年起開始「幼托整合」之相關會議至今七年的時間，歷經由內政部主導轉至教育部主導整合，及各種相關計畫案的進行，政府對於此計畫投入之人力、物力、財力不可說不巨大。期間各方人馬有諸多的角力，當「幼托整合」方案的主導單位由內政部轉至教育部，許多師院體系之教師開始鬆了一口氣，以為至此可以有較偏向於教育的走向，以為如此一來距幼教普及優質的目標更為接近。然而，截至目前為止，不論由內政部或教育部主導之「幼托整合」內容，似乎仍無法令各方面滿意。也許是時間太多長或反應無效或不知如何反應或有其他令他們更擔心的事物吸引了他們的注意力，有不少的學者及現場的教師、保育人員，抱持著消極等待結果的心態，甚至積極準備第二專長者也大有人在。

在此同時，台灣的社會也正經歷著相當大的轉變，就以出生人口來看，由民國八十九年的二十九萬人到民國九十四年的十九萬人（兒童局網站資料，2007），由筆者最近進行的全國樣本蒐集的經驗中發現，少子化對於教保機構的衝擊已在台灣各地產生影響了。然而在新的法規草案中，也未見對此社會現象的因應。

2000年陳總統競選時的教育政策白皮書，當時白皮書中對幼托的描述相當符合當

時的現況「早期幼稚園與托兒所各有其成立的目的與歷史背景，且分別隸屬於不同的主管機關，而管理幼稚園的法規較管理托兒所為嚴格，政府有關單位並未依其原來設立之主旨，強力規範幼稚園與托兒所，於是造成教育單位立案不成的幼稚園就轉向社政單位立案為托兒所，而托兒所教師又無法向教育單位辦理「教師證書」，也缺乏進修管道，造成托兒所的師資水準日漸低落。整體而言，由於薪資偏低、福利又差又無工作保障等因素，幼稚園教師的流動量大、且流失率高，造成幼教師資供需間的嚴重不平衡。在面對合格教師供不應求的窘境下，許多幼稚園轉而聘用未受專業訓練之不合格教師，嚴重影響到整個幼教的品質。」當時的主要政策包括：（一）普設公立幼稚園。（二）實施免費的幼兒教育。（三）推動幼托合一的政策。（四）保障幼托人員工作權。其中最後一項關於幼托人員工作權中，特別提出「修訂教育人員任用法及相關法令，把幼托人員納入教育體系，保障其基本權益及合理的薪資福利。」

民國九十二年的全國教育會議的討論的第二個題綱為「普及幼兒教育，營造優質幼兒教育環境」，目標則為：（一）五歲幼兒納入國民教育正規體制；（二）提昇幼教品質。然而，「國民教育幼兒班」的計畫，目前因經費問題的考量修改為「扶助五歲弱勢幼兒及早教育計畫」，已進行到最後的實驗



階段（九十三學年的離島三縣三鄉、九十四學年的五十四個原住民鄉鎮、九十五學年度的五歲經濟弱勢幼兒的納入），依據教育部的計畫期程，第四階段為俟幼托整合後，國家整體財政充裕及配套措施研訂周全，再研議全面辦理國民教育向下延伸一年（全國幼教資訊網，<http://www.ece.moe.edu.tw/under5week.html>）。

所以我們長期等待有關國教向下延伸及幼教優質化的期望要看「幼托整合」後，再研議。但是目前筆者想就由教育部研請台大林萬億教授所規劃的〈兒童教育及照顧法草案〉可代表官方版本（96.01.24日修定，之後簡稱〈兒照法〉，其兒童之年齡是指未滿12歲的兒童），及由賴幸媛、尹伶瑛、雷倩等立法委員所提出的〈學前教育及保育服務法草案〉可代表立法院版本（約於96.04提出，之後簡稱〈學服法〉，其兒童之年齡是指出生2個月至進入國小前）的兩個草案來探討此兩草案中對於幼兒教育品質的關注。全球高品質幼兒教育計畫特徵為何？由國際兒童教育協會（The Association For Childhood Education International簡稱ACEI）一群代表各國文化背景有幼兒教育經驗的教育家，所提出七個界定品質的層面來做說明：（一）理念和目標；（二）高品質的物理環境；（三）適性發展具成效的教學與課程；（四）注重基本和特別需求；（五）尊重家庭和社區組織；（六）聘僱熱誠的專業人員；（七）貫徹執行嚴密評估的計畫（Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Rewster & Moses Mutuku, 2004）。Espinosa（2002）將幼兒教育品質的範圍可從兩個層級來看，一為衡量過程的品質，主要評估幼兒園內事件發生的狀態，是屬於動態的形式，包含的面向有：（一）健康與安全；（二）師生關係；（三）團體的大小；（四）師資的訓練與經驗；（五）與家長的

關係；指的是家長參與學校活動的機會與空間。第二個層級為結構品質，是評估幼兒園資源與組織的面向，是屬於靜態與固定模式的品質，包含面向有：（一）師生比例；（二）教職員的薪資與教師流動率；（三）幼兒使用的物理環境，包含教室內外活動空間以及每日作息等。美國幼教費用、品質及成果研究團隊（1995）的報告中，清楚指出有幾個變項和幼兒教育的品質有高度相關，即師生比、教師的教育程度、行政人員的先前經驗。筆者先就目前兩法案的內容，針對其中師生比及教師的教育程度有所提升先做討論，再討論國教向下延伸的議題。評析後再論此兩法案是將幼托整合後的幼兒教育品質向上提升或者向下沉淪？！

二、師生比

〈兒照法〉的師生比為2-3歲為1：10、3-6歲為1：15、6-12歲為1：20；但嚴格說來，此處也不宜用師生比，而應是教師、教保員或課後照顧人員和兒童的比例。民國92年修訂之〈幼稚教育法〉第八條中規定「幼稚園兒童得按年齡分班，每班置教師二人，其中一人為導師。」在此為何以每班需設置兩位教師的主要目的在於符合幼兒教育的需求，因幼兒常有個別之需求，兩位教師才能因應三十位以內幼兒的需求，另一方面也為符合〈兒童及少年福利法〉第三十二條中提及「對於6歲以下兒童或需要特別看護之兒童及少年，不得使其獨處或由不適當之人代為照顧。」

〈學服法〉的師生比則為2m-1歲為1：5、1-2歲為1：8、2-3歲為1：10、3-6歲為1：15。所以在2-6歲的師生比例上與〈兒照法〉沒有太大的差異性。然而師生比對幼兒教育品質是有所影響的。Szanton（1998）指出和幼教品質最直接相關的因素是師生比及行政人員的先前經驗。Hayes和



其研究夥伴（1990）也宣稱師生比和教師的品質與良好的幼兒表現在研究上一直有關聯。美國田納西州的師生成功比例計畫（Student-Teacher Achievement Ratio，簡稱STAR，1985-89）其年級也包括K年級也就是5-6歲的幼兒，後續追蹤早期接受小班制教學的學生學業表現較一般班級好（轉引自陳玉玲，1997）。在小班制的班級中，成人花較多的時間和幼兒互動而花較少的時間只作單純的看護。幼兒在小班制的教室中幼兒會有較多的語言、較投入活動中、較少的暴力行為、在標準化的量表中學習和語言的測驗有最大的進步（Ruopp, Travers, Glantz & Coelen, 1979）。管理幼兒健康的官方人員也建議小班制的教學因為幼兒疾病的傳染及重複傳染會降低。高師生比和大班制的班級中即便是訓練有素的教師也無法提供有意義、敏銳的且增進幼兒成長的經驗或活動。從文獻中已經看出師生比對於幼兒的學習有影響，然而在我們的新法規草案中卻未見師生比的調整。

此外，根據2007年4月17日的中央通訊社報導，台北市國小因應少子化的趨勢已將每班的滿額學生數從原訂的35人調降為32人，且一般學校的班級人數則32人降至29人（<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/070417/5/d1xo.html>）。今年寒假有機會帶學生到大陸上海地區參訪當地的幼兒園，當時留下一個非常深刻的印象就是他們的師生比，是以每班二位教師一位保育員的方式配置的。這樣教師可以專心在教學上，保育員則打理幼兒的衛生保健事宜，該地區幼兒園教師及保育員分工合作，各司其職的作法讓我們留下相當好的印象，這樣教師才真能將精力專注於幼兒的學習上。師生比是一個不容忽視的問題。

目前〈兒照法〉及〈學服法〉中的師生比例並未因應少子化的趨勢，及提高教學品

質的部份而做修訂，是值得再討論的部份。尤其法案是為了因應未來的社會，更應注意目前已出現的社會趨勢。

三、專業認證與人才流失

在目前官方版的〈兒照法〉中，提及幼兒教育的部份僅有〈第十七條中5歲至入國小前幼兒之班級，其配置之教保人員，應有一人以上為幼兒園教師。〉〈學服法〉中則已將幼兒教師徹底消失於其草案中，在幼兒園的人員中僅有教保員及助理教保員。然而現行的〈幼稚教育法〉則規定每班應設置兩位教師。首先要弄清楚教師與教保師的差異性，才能談品質的問題。當然在此討論的前提是工作人員本身的素質及專業的訓練代表愈好的品質。

幼兒教師依據目前的法規，以師範院校幼兒教育學系畢業學生或其他大學畢業並修畢幼兒教育學程者，另需有六個月全時的現場實習經由實習輔導教師及實習指導教師的共同評分通過，始得報考一年一度的教師檢定考試，考試通過後方可取得幼兒教師證照。相對地，兩個草案中的教保師目前是以全國大專院校的兒童福利系畢業者或其他科系畢業依據〈兒童及少年福利機構專業人員資格訓練〉者，只需要上課就可以取得教保師的證書。這樣兩相比較下，究竟何者的訓練是較充實的？何者可以提升教學的品質？讀者自有定見。況且在台灣推行證照制度的現在，教保師幾乎只要經過訓練沒有統一證照考試的篩選就可以取得，這樣的幼托整合真的可以提升台灣的幼兒教保品質嗎？還是只是將目前幼稚園的教師部份向下拉至齊頭式的平等？如果整合後的結果是退步，請問這個整合是為了什麼？只是為了行政作業上的方便管理嗎？

此外，助理教保師就更是另一種奇特的存在。高中職幼保科畢業就可以擔任助理教



保師，在〈兒照法〉中他可以教2-5歲的幼兒；在〈學服法〉中他可以教出生2個月到入國小前的兒童。台灣十幾年來將幼兒教保人員推至大專學歷的努力，筆者擔心將因此而毀於一旦，儘管在法規中規定其人數不得多於三分之一或者二分之一。台灣已經進入高學歷的時代，98學年後，幾乎所有的高中職畢業生都可以成為大學生，但是我們的教保人員卻仍停留在高中職的階層，我們該如何讓其他領域的人員認為幼兒教育是個專業的領域呢？

在目前的法規，高中職畢業的學生並不能任教於幼稚園中，但是我們仍然看見業者為了節省經費或者推說找不到合格的教師為由，大量晉用高中職畢業相關或非相關科畢業的人員充作教師，托兒所也存在著合格保育人員的人數較少，助理保育人員的人數較多的情況。台灣目前連保母都需要執照，但是我們的教保員及助理教保員卻獨享不需要證照，就可以從事幼兒的教保工作。這樣的法案真的可以讓台灣的教保機構進步嗎？如果政府或者立委們真的在乎幼兒教育，何以讓幼兒受托於不需要證照的人員手中？何況台灣的法規傾向於立法從嚴執法從寬，如果在源頭的法規就是從寬訂定，實在很難想像實際執行面會是如何的景象？

業者們可能會說他們找不到合格的教師，幼兒教育界的教師流動率也確實非常高。但造成此流動率的原因為何？國內學者古瑞勉（1989）對幼兒教師流動率的調查研究中發現66%的教師流動率，待遇是流動率的重要因素。美國幼教費用、品質及成果研究團隊報告（1995）認為區別幼兒園品質的最重要因素是教師的薪水、教育程度和特別訓練。最可以預測教師流動率的就是教師的薪資。在1995年，美國幼兒教師的平均年薪低於15,000美元，是一般公立教師平均薪水

的一半。從1977年至1988年，美國幼兒教師的流動率從15%增至41%，幾乎增加了三倍。造成流動率最主要的因素就是薪資。

美國的研究顯示許多的幼兒教師僅獲得最低的員工福利。只有五分之一的幼兒教師有健康保險的福利；僅有五分之一的幼兒教師有退休金福利。唯一較常有的福利就是減收幼兒就讀該園的費用（Whitebook, Howes, Phillips, & Pemberton, 1989）。Talley（1997）針對美國申請NAEYC（全美幼兒教育學會）進行評鑑但中途停止的幼兒園，進行調查發現，影響幼兒園終止評鑑的第二大原因（佔33%）就是教師流動率。幼兒教師的薪水是同樣教育程度女性的二分之一且是同樣教育程度男性的三分之一。從1977年至1987年，經通貨膨脹率調整後，美國幼兒教師的薪水減少了20%。薪水和福利與幼兒教師流動有很大的關聯性；同時研究者也發現低品質和高流動率與較差的語言和社會發展有相關（Mitchell & Modigliani, 1989）。台灣公私立幼稚園教師的薪資差異也很大，除了台北市及少數貴族學校，私立幼稚園教師的薪資可以說是公立教師的一半。如此大的薪資差異，怎能留住好的教師在幼兒教育界？更何況其福利上的差異更大。

所以這樣造就了幼教界的惡性循環，薪資低留不住專業合格的教師；留不住專業的教師，業者轉用不合格的教師。而這兩個法案的草案，似乎更助長這樣的趨勢。〈兒照法〉中5-6歲的幼兒教師僅需要一位；〈學服法〉中將幼兒教師完全摒棄，這樣的法案讓幼兒教育進步了嗎？全國的人民要的是這樣的幼教品質嗎？

四、國教向下延伸

在此所謂的教育趨向是指「國教向下延伸一年」的趨向及教育在法案中被重視的傾向。接續之前「扶助5歲弱勢幼兒及早教育



計畫」的第四階段中提到，國教下向延伸一年的期望在幼托整合之後再議，但是在目前官方版的〈兒照法〉中，並未有任意的法條提及國教向下延伸一年，或任何幼小銜接的提及。唯一留下的伏筆是，〈第十七條中5歲至入國小前幼兒之班級，其配置之教保人員，應有一人以上為幼兒園教師。〉另外，〈學服法〉有趣之處在於，從頭到尾多以兒童福利的觀點思考幼兒教育，卻在第五條中提及「中央主管機關應於本法案公佈實施後八年籌設免費國民小學預備班，十年後達成國民義務教育往下延伸一年之目標，原有國民小學附設幼兒園應專為課後照顧班。」在偏重幼兒保育的法案下，忽然提及八年十年後要有國民義務教育向下延伸一年的目標，請問該年段的教師是誰來擔任？會和之前該草案中強調保育的幼兒園有何不同嗎？

目前教育部將焦點放在十二年國教，而非國教向下延伸一年；但是學前教育經費的投注與我國少子化的趨勢有關。目前公私立學前教育的費用並不低於公私立高中職的費用；但是對於家長而言，幼兒的出生常是在家長的事業剛剛起步，家庭經濟尚未穩定的情況下，幼兒又不似高中職學生可以打工兼職補貼家用，所以此時的相關補助及教育義務化的政策都可以緩和家長的經濟壓力。

國教向下延伸還有一個重要的關鍵，即專責單位的設立。〈兒照法〉中只說明中央和地方的職權並未說明專責單位的必要性；〈學服法〉則明確指出應有專責單位的重要

性。目前中央單位由教育部主導幼托整合業務，且在國教司第三科為專責單位，但是各地縣市政府對於幼兒教育的專責單位則幾乎是採用兼辦或合辦的方式，除北高兩市有專責科或股，許多縣市將幼教業務放在特教課或學管課或國教課之下，連個正式的名稱都看不見，可以想見各縣市政府對於幼兒教育的重視度有多少？

政策的實施，經費也是相當重要的因素。援引〈特殊教育法〉的例子，就可以得知在法規中訂出佔教育經費的比例，將可有效推動後續的政策發展。〈學服法〉中明定中央級地方政府對於學前教育的經費比例，是學前教育發展的基本要件。

政府真的想讓國教向下延伸嗎？還是只是畫一個不可能達成的夢？

立法諸公對於幼兒教育的關心是件好事，但是在參與的同時可能需要更多的相關人員提供更多元的觀點，使其提出的法案能更符合人民的福祉。教育部所提出之〈兒照法〉基本上仍延續之前由內政部主導時的架構，兒福及社工的影子時而可見。之後也許會有更多版本的法案送進立法院進行討論，但是誠摯地希望有權力者慎重考量法案是否可以提升幼兒教育的品質，為台灣的未來打下更穩固的根基。也希望關心台灣教育的人士能多關注這個法案對於往後教育的影響，沒有穩固的幼兒教育基礎，往後的教育可能要投注更多的人力、物力、財力，才能培養出台灣理想中的公民。

參考文獻

古瑞勉（民78）。幼兒教師流動狀況探析。屏東師院學報，2，99—138。

兒童局網站資料（2007）。http://www.cbi.gov.tw/chinese_version/1/displayContent.do?method=displayContent&subMenuLinkNo=20530&publishWeb=1&info=兒童福利數據&targetNo=1&subMenuName=兒少人口概況&displayType=1&publishVersion=1&content=content&menuLinkNo=6&contentNo=20927。



- 陳玉玲（1997）。「小班小校」的系統分析:以臺北縣市小學為例。國民教育研究學報，3，155-178。
- 教育政策白皮書台灣新世紀的教育願景（無日期）。民92年10月17日，取自：阿扁家族大樓：<http://residence.educities.edu.tw/robin228/special-abian.htm>。
- Cost, Quality, and Outcomes Study Team (1995). Cost, quality, and child outcomes in child care centers: Key finding and recommendations. *Young Children*, 50(4), 40-44.
- Espinosa, L. M. (2002). High-quality preschool: Why we need it and what it looks like. *NIEER Preschool Policy Matters*, 1.
- Jalongo, M. and Others. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155.
- Mitchell, A., & Modigliani, K. (1989). Public policy report. Young children in Public Schools? The "Only Ifs" Reconsidered. *Young Children*, 44(6), 56-61.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., & Coelen, C., (1979). Children at the center: Final report of the National Day Care Study. Cambridge, MA: ABT Associates.
- Talley, K. (1997). National accreditation: Who do some programs stall in self-study? *Young Children*, 52(3), 31-37.
- Whitebook, M., Howes, C., Phillips, D., Pemberton, C. (1989). Research report. Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. *Young Children*, 45(1), 41-45.



再思《禮記》〈學記〉教學觀 對當前教師教學實踐的啟示

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

黃邦瑞／國立台灣大學化學系學生

一、前言

我國教育學者賈馥茗指出絕大部分的教育功能在教學，因而教學的效果有左右教育成敗的作用。自從正式或學校教育形成後，教師一如傳統般負起了教學任務。傳統教育沿襲約定成俗的觀念，即是不管教師怎麼教都是對的，學生只能被動的接受（賈馥茗，2001：賈序iii）。以如此的教學方式看來，教師根本沒有以學生為主體而來關照其學習的需求，也就是以往的教學活動，只關注老師的「教」，並以此為教學活動的全部，但是卻忽略了學生的「學」，毫無關注學生在教學活動中真實的感受及生命需求。所以，我國教育學者黃光雄指陳今後我國課程與教學的改革勢必以學生學習品質的提昇為思考主軸。因而，教師必須體認到，教學的工作不再是僅以教師的「教」為重點，而應以學生的「學」為重點（黃光雄，2001：黃序vii）。誠如人們所知，在教學活動中之師生應是彼此互為主體。因之，當今之班級教學似乎不應再以教師為中心；相反地，教師應能尊重學生，以學生的「學」為核心，也視學生為教學活動的主體之一，尊重並關注學生本身的學習需求，如此才能使教學活動更合乎理性及人性。

在我國，「教學」二字合用最早見於《禮記》〈學記〉篇：「君子如欲化民成俗，其必由學乎。玉不琢，不成器；人不學，不知道。是故古之王者，建國君民，教學為

先。」由此可知〈學記〉一篇在我國教學思想的重要性。再者，當人們仔細探究〈學記〉一篇時，可以窺見〈學記〉一篇呈顯出以學生為主體的教學理念。因之，筆者認為實有必要再究〈學記〉之教學理念，並尋繹出其教學之精神意涵，以為當前教師教學實踐之參酌。職是之故，本文分為二部份。首先，本文先詮釋〈學記〉之教學觀；之後，論述〈學記〉之教學觀對當前教師教學實踐的啟示。希冀經由本文探討《禮記》〈學記〉之教學理念，能對當前學校教學提供諸多啟示，並為當今教育工作者在營造人性化教學活動時之參酌。

二、〈學記〉教學觀的探討

《周禮》、《儀禮》、《禮記》合稱「三禮」，而《禮記》凡四十九篇，是戰國後期到秦漢之際儒家著作的一個總集，一本匯編。其內容包括兩部分：一部分是儒家討論禮制、禮意的文章，另一部分是儒家的哲學與教育的論文。正義引六藝論曰：「戴德傳記八十五篇，則大戴禮是也；戴聖傳記四十九篇，此禮記是也。」班固說《禮記》為七十子後學之書，又多存儒家舊籍。讀之，即可知孔門之經義，又可考古代之典章，實為可貴（呂思勉，1996：43-55；郭齊家，1990：110）。其中，〈學記〉一篇，雖僅僅大約一千一百二十字左右，實已闡述了教育的作用、學制的體系及教育與教學的原



則、方法。在筆者閱讀〈學記〉文本時，可以感受到其文中所顯露以學生為教學主體的精神理念，而以往的學者在探討〈學記〉的教育思想時，也都較偏向整體教育思想的探討，較少深入或聚焦於探究〈學記〉的教學觀，令人甚感可惜。因之，筆者遂一改以往的探究重點，試圖聚焦於探究〈學記〉之教學觀，茲闡述〈學記〉之教學觀如后：

（一）學生「生命主體性」的彰顯

〈學記〉言：「故君子之教喻也，道而弗牽，強而弗抑，開而弗達。道而弗牽則和，強而弗抑則易，開而弗達則思：和易以思，可謂善喻矣！」

「道而弗牽，強而弗抑，開而弗達」可以說明確地彰顯出〈學記〉之以學生為教學主體的精神，亦可說是〈學記〉之教學理念的精髓。「道而弗牽」的「道」即「導」，也就是「引導」的意思，亦即以引導的教學方式取代強制的教學方式。從以上的論述，人們似乎可以知悉一位人性化的教師，應是善於使用各式各樣的引導方式來教育及導引學生，以取代強制及宰制學生的教學方式，而能使得師生間的教學互動不致淪為一種宰制性的關係，因為老師能在師生互動的每一瞬間，尊重學生生命的需求及自主性，因此也才能在教學活動中彰顯出學生亦為教學的主體之一，而使教師的教學不致淪為一種「獨白理性」的教學活動。

（二）學生「學習關鍵期」的強調

〈學記〉言：「大學之法，禁於未發之謂豫，當其可之謂時，不陵節而施之謂孫，相觀而善之謂摩：此四者，教之所有興也。…時過然後學，則勤苦而難成；…。」

「當其可之謂時」之「時」，乃意指教師的教學應是能符應學生的身心發展，在適當的時機接受適當的教育。亦即，意謂教師應適時地進行教育，切勿錯失學生學習的關鍵期，若是錯過良機，將來想再補救時，似

乎為時已晚且事倍功半，而將造成學生一輩子的缺憾，為人師者實應慎思之，切莫因為自己本身疏忽，卻讓學生一生遺憾。

（三）「教學序階性」的關照

〈學記〉言：「大學之法，禁於未發之謂豫，當其可之謂時，不陵節而施之謂孫……雜施而不孫，則壞亂而不脩；…。」

所謂「孫」，意謂教師的教學應當循序漸進，不越級，如亞里斯多德（Aristotle, 384-322B.C.）就認為知識應有層次，經由感官經驗，循序漸進教給學生。雖然，亞氏認為教給學生的知識不能只有具體的，還應有抽象的。而且，亞里斯多德偏重於建立知識之須經由經驗之價值始可，亦即其知識是建立在經驗的領域，有其實在的涵義在內，而不完全歸屬於思辨。言下之意，對於人之認識萬事萬物，亞里斯多德認為應從感官經驗開始，而後至抽象思辨。瑞士心理學家皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）也認為人的思考歷程是由具體到抽象的逐漸轉移（Dembo, 1981：308）。從亞里斯多德至皮亞傑的觀點，更讓人們知悉教學序階性的重要性。

（四）「同儕學習」的關注

〈學記〉言：「大學之法……相觀而善之謂摩……。」

「相觀而善之謂摩」的「摩」，就是能夠相互學習、取長補短。其實，除了相互學習、取長補短外，還意謂著教師應讓學生同儕間擁有一起學習的機會。人們都知道，在學生學習的歷程中，人際關係發展的良窳似乎將影響著學生的人格發展，所以為人師者絕對不能將學生與外在的世界隔絕與孤立，應讓學生有機會與同年紀的同學相處，讓其學會如何與人相處？如何發展人際關係？這對將來的成長是非常重要的。

（五）學習自願性的回歸

〈學記〉言：「善歌者，使人繼其聲。善教者，使人繼其志。其言也，約而達，微



而臧，罕譬而喻，可謂繼志矣。」

「善歌者使人繼其聲。善教者使人繼其志。其言也，約而達，微而臧，罕譬而喻，可謂繼志矣。」即在闡釋教師應使學生能自願，並積極的跟隨其學習，而非強迫學生跟隨其學習，此即符合「自願性」的規準。英國觀念分析學派皮德思（R. S. Peters）在其「教育的規準」（Criteria of Education）一文曾提及教育的三大規準——合價值性（Worthwhileness）、合認知性（Cognitiveness）、合自願性（Voluntariness）。所謂「價值性」，即指教育是象徵著有價值事物的傳遞歷程，並且能使受教者喜歡其正在學習的科目；「認知性」即指教育應包含知識與理解的傳遞，並擴展受教者認知的洞見，而這些必須不是了無生趣；至於「自願性」，指教育至少應排除若干不符教育要求的程序，即是排除學習者意識到及非出於其自願性的程序（Peters, 1966：45）。因之，在教師的教學活動中，除應遵守價值性及認知性的規準外，實也應尊重學生學習的自願性，符合教育要求的程序。

三、再思〈學記〉教學觀對當前教師教學實踐的啟示

〈學記〉是《禮記》四十九篇中的一篇，〈學記〉成書於戰國後期，是先秦時期儒家教育經驗和教育思想的總結。但在〈學記〉短短的文章脈絡裡，實已彰顯了諸多教學的原理。我國教育學者賈馥茗就曾指出《禮記》〈學記〉一篇所啟示的是最佳的「教學原理」，是每一位從事教學工作的同仁，都應該細加體會的道理（引自單文經，2001：自序xiii）。在對〈學記〉教學原理的詮釋之後，筆者試著走入歷史脈絡中，重建並再思「學記」之教學觀對當前教師教學實踐可以提供的啟示，茲分別闡釋如后，以為教師在從事教學活動時之參酌。

（一）教師的教學活動應尊重學生生命之主體性

〈學記〉言：「導而弗牽，強而弗抑，開而弗達。」那即意謂教師應引導學生、啟發學生，而不是強制及宰制學生，要尊重學生的生命需求。誠如佛家所言：「個人因緣皆不相同。」以此觀點來省思教育活動，教育就是要讓學生依其本身的根器、志趣及需求來開展其生命。仔細省思，〈學記〉一文中所流露出的生命主體性，也可以說與美國進步主義教育運動「兒童中心」的理念，在精神意涵上不謀而合，都能尊重學生學習的需求。

說實在地，我們實在無法且不應該去範圍別人的生活方式，即使為人師者在教育其學生時也應如此。每個生命個體應該都是其自身生活領域的主人，應該都是其生活方式的設計者。然而，揆諸當今教學現場的教學活動，是否已經尊重學生生命之主體性，是否時時關照學生生命的需求，想必並未如此，教師往往在工具性目的的引領之下，使學生生命的主體性隱而不現。例如教學現場很多教師只圖班上整潔、秩序比賽得名，只圖如何提升班上的升學率。在這種教學價值觀的引領下，教師在其教學活動中也就沒有去思索學生生命的主體性。近來，政府擬提倡中小學教師的考核不能通通有獎，有一部份之人考績必須列為乙等。若學校的考核，是以班級升學率高低等等為規準，只是將使我們的教育在這迷惘年代的十字路口，一二再再而三地沉淪下去。因之，教師實不能以工具性的目的來把握教學活動，否則將會扼殺教學活動中學生生命向上發展之生機。

（二）教師的教學活動應關注學生學習的關鍵期

〈學記〉言：「當其可之謂時」，意指教學應是能符應學生的身心發展，在適當的時機接受適當的教育。的確，綜觀人之一



生，有著許多的機緣，當機緣來臨，若是沒有好好把握及珍惜，當機緣已成過往之時，伸手想要抓取，也抓不住任何的吉光片羽，最後可能徒留千古恨；同理，學生在其學習過程中，也有一些其學習的關鍵性機緣，若是錯過這些關鍵性尖鋒時刻，教師要將時空轉換，回到學生原初之狀態，根本就是不可能之事，最後只會使學生與其學習的關鍵期擦身而過，讓學生悔恨一輩子，教師願意看到學生恨你一輩子嗎！若有這種情形發生，可以說是教育最大的失敗。

其實，教學活動是由兩方面所造成，亦即由教師與學生所建構而成的。就學生的學習而言，學生學習機緣的產生，是憑藉很多因緣的會合，除了學生本身的認知發展到達一定的程度，此時正適合學習某一知識及技能外，實也包含教師時時注意學生學習的關鍵期，知道何時要給學生哪種教育。因之，如果教師與學生能夠緊密結合，相信必能創造學生學習成功的契機。但是，今日的教學現場，世俗的權力機構常會因其本身的需慾，而影響到學校教師之教學，犧牲學生上課之時間。這樣無視於學生的學習權，這樣犧牲學生關鍵性的學習時間，真是令人痛心。因之，學校教師應盡力利用上學時間來從事教學活動及引發學生學習之活動，學校教師對於世俗機構及學校行政單位之請求應多加比較，假如有諸多不妥，則教師應勇於發聲，勇於說「不」。如此，才能保障受教學生的學習權。而這樣的教學歷程，才有關注學生學習的關鍵時刻，也才有思索到學生的學習需求。

（三）教師的教學活動應配合學生的認知發展

〈學記〉言：「不陵節而施之謂孫。」所謂「孫」，意謂教師的教學應當循序漸進，不越級。德國哲學家哈伯馬斯（J. Habermas）闡明自我認同概念（the concept of ego identity）的發展，大致分為三種理論

傳統，其分別為：（一）分析的自我心理學（analytic ego psychology），如蘇利文（Sullivan）及艾瑞克森（Erikson）；（二）認知發展心理學（cognitive developmental psychology），如皮亞傑（J. Piaget）及郭爾堡（L. Kohlberg）；（三）符號互動論（symbolic interactionist theory of action），如米德（Mead）、布魯默（H. Blumer）及高夫曼（E. Goffman）（Habermas, 1979：73）。其中，在認知發展心理學方面，皮亞傑認為認知發展階段有四個發展序階：即感覺動作期（sensorimotor stage）、前運思期（preoperational stage）、具體運思期（concrete operational stage）、形式運思期（formal operational stage），皮氏認為此是一階段性的連續歷程，並且依階段順序發展。所謂的認知發展（cognitive development），是指個體自出生後在適應環境的活動中，對事物的認識以及面對問題情境時的思維方式與能力表現，隨年齡增長而逐漸改變的歷程。研究認知發展的心理學家們業經發現，兒童們吸收知識時的思維方式，與成年人大大不相同（張春興，1997：84）。所以，在師生共同建構的教學活動中，教師如能使自身的教學活動依據知識本身的難易程度、邏輯順序而逐步深入，則能提昇學生學習的動機及成就感。此外，教師不應以成人的認知觀點來看待學生，應能深入學生的認知世界，配合學生的認知發展來施教，學生也才會視學習是一件快樂的事；否則，當學生一再地遭受挫折，最後可能形成「習得無助感」，從此喪失學習的動機，喪失學習的內在驅力，最後學生只會視學習活像為一件苦差事。但是，今日教師的教學活動，往往沒有進入學生的生命史去關注學生的認知發展是否適合學習一些高難度教材，只是一味地強制將這些教材灌輸於學生身上。當然，如此的作為並沒有從以學生為主體的立場來考量。



（四）教師的教學活動應讓學生擁有同儕學習的機會

〈學記〉言：「相觀而善之謂摩。」其中「摩」的意涵，就是能夠相互學習、取長補短。其實，除了相互學習、取長補短外，還意謂著教師應讓學生同儕間擁有一起學習的機會。人們似乎可以說在學生人格養成的過程中，人際關係的良窳扮演著重要的角色。因之，學生絕不能與外在的世界隔絕，應有足夠的機會與同年紀的學生相處，學會如何與人相處？如何發展人際關係？這對將來的成長是非常重要的。我國《易經》〈蒙卦〉六四爻辭曰：「困蒙。吝。」象曰「困蒙之吝。獨遠實也。」此爻辭及象傳即意謂人不應孤獨無依且距離現實太遠，就教育的觀點而言，即教師應能讓學生間彼此相互學習及觀摩，獲得同儕學習的機會。從《易經》〈蒙卦〉與《禮記》〈學記〉所展現之教育意涵，更讓人們知悉發展良好同儕關係對於學生學習及健全人格養成的重要性。此外，教學品質的良窳，實關係著學生學習的成敗，所以教師應思索如何組織各種關係以改善教學品質，並促進學生之學習，而同儕關係即是各種關係之一。

教師若能幫助學生與其他同學建立良好的人際關係，對於學生以上之難題，將有某種程度的助益。所以，在教師的教學活動中，應能讓學生同儕間彼此擁有相互學習的機會。值得注意的是，當今之教學似乎是給予學生極多的同儕學習機會。但是，老師有無注意到學生是如何去發展其同儕關係，在發展其同儕關係的過程中，遭遇到那些難題，老師是不是應去釐清這些難題，並幫助學生走出這些難題；而不是讓學生在一起遊玩，就等於其已經在同儕學習，這是當今教師應當深刻省思之議題。當教師能夠關照並意識到學生同儕關係發展之良窳，似乎也才以學生為主體的立場出發，進而實踐其教學活動。

（五）教師的教學活動應尊重學生學習的自願性

如果教師不尊重學生學習的自願性，只是讓學生更加討厭學習，並永遠讓學生體會不出學習的樂趣。所謂的合自願性，亦即「自願的歷程」（voluntary process），從心理學上來說，是要合於身心發展的歷程，相機給予教育，而不勉強給以揠苗助長。也就是說，在這「自願的歷程」裡，能夠給予學生學習的自由。

但是，今日的教學活動做到了嗎？揆諸今日教學現場的一些教師雖然懂此教育理念，但從理念的形塑到實踐的過程中，教師卻可能因著許多教學本身及外在因素的介入，而產生所謂的質變及量變，亦即在無形中從以學生為教學主體的教學活動又退回至以教師為中心的教學活動，抹殺了學生學習的自願性。例如，有些教師為了有效及快速地經營班級，常會以高壓及控制的手段來完成其目的，無形中教師對學生生命的敏感度也不見了，只是將學生當作沒有自由意志的生物，而教師也成為沒有情意的動物。因之，筆者認為教師實應實踐合乎自願性的教學理念，並以此教學理念形塑其教學風格，由此教學風格貫穿其整個教學活動，容許學生有彰顯其學習自願性的權利。

以上之論述，是筆者探究〈學記〉一篇以教學理念對當前之教學活動可以提供的啟示。若是在教師的教學活動中，能夠落實以上所論述之教學實踐，相信學生再也不會淪為教學的客體，而能成為教學的主體之一。

四、結語

省思人類教育活動的進展，總會存在著教育理想與教育現實的落差，在理想與現實的鴻溝中，端賴教育工作者不斷修正彼此的距離，才能為教育的發展注入更多的活水源頭；而在教學理念與教學實踐中，一樣存在



著落差，只有靠師生共同努力來縮短彼此的距離，才能為教室現場的教學覓得更多的生機，進而實現教育的理想。尤其，身為人師者更需要懂得教學理念，不能漠視學生之主體性。並且，當教師漠視學生之主體性時，也就甚少會去關注學生的學習需求。

本文從〈學記〉所顯露的教學理念，詮釋以學生為主體的教學活動應觀照到的一些面向，並希冀這些面向可以對當前教師的教學實踐有所啟示，如尊重學生生命之主體性、關注學生學習的關鍵期、配合學生認知

發展來教學、讓學生擁有同儕學習的機會、尊重學生學習的自願性。如教師欲營造師生互為主體的教學活動時，能關照到以上之面向，遵循上述所言之教學理念，相信將能夠使其教學向符應教學的規準之路邁進。總之，教師應營造一自由的教學活動，讓學生能夠快樂地學習，進而使師生彼此互為教學活動的主體，並應謹記切勿使自身的教學活動淪為製造師生關係疏離的工具。更重要地是，在其教學活動中，應讓學生成為自動自發的學習主體。

參考文獻

- 呂思勉（1996）。經子解題。台北市：商務。
- 張春興（1997）。教育心理學—三化取向的理論與實踐。台北市：東華。
- 郭齊家（1990）。中國教育思想史。台北市：五南。
- 黃光雄（2001）。教學引論—黃序。載於單文經著，教學引論。台北市：學富。
- 賈馥茗（1978）。率性節情的教學。載於國立台灣師範大學教育學系、教育研究所（主編），教育學研究（頁469-487）。台北市：偉文。
- 賈馥茗（2001）。教學引論—賈序。載於單文經著，教學引論。台北市：學富。
- Dembo, M. H. (1981). Teaching for learning: Applying educational psychology in the classroom. CA:Goodyear Publishing Company.
- Habermas, J. (1979). Communication and evolution of society (Thomas McCarthy trans). Cambridge: Polity Press.
- Peters, R. S. (1966). Ethics and education. London: GU.



乘風破浪昂首迎向未來： 漫談教室裡兩位幼教師的合作教學

何欣姿／國立嘉義大學幼兒教育研究所碩士生

摘要

時代嬗遞，各行各業朝向分工合作方式。以幼兒教育來看，一班兩位教師之編制來看，更突顯兩位教師間合作之必要性。倘若教師能攜手合作教學，則有利幼兒安全、保育、教育、師生互動之提升、亦可增進自身教學信念、豐富教學內容、教學自信與技巧、個人實際知識及教師專業成長。

本文首先闡述合作教學之意義與重要性、並縷析合作教學之現況與問題，最後，提供相似情境下之現職教師與行政單位之建議。

關鍵字：合作教學、幼稚園教師、幼教師

一、緒言

長久以來，教師在教學中近乎孤立，且不易彼此支持與鼓勵，使得教學一直處於「孤獨的專業」，面對層出不窮之事件，獨自孤軍奮鬥而難與其他同事進行專業對話（Bauwens & Hourcade,1991; Bauwens & Hourcade,1997; Robinson & Schaible,1995; Salend & Johansen,1997）。同事應是合作的夥伴，而非「牆的另一端的陌生人」（歐用生，1995）。隨時代嬗遞，二十一世紀下各行各業均強調分工合作之重要性，在教育上也有一大突破。舉例來說，教育部（1998）公布九年一貫課程綱要及其相關配套措施中，闡述教師合作之特色，以利學生學習活動。在教學中，教師應擺脫偏重個人主義行事作風，重新塑造教師合作文化（楊智穎，2000）。

因應世界潮流及國民義務教育階段課程修訂之過程，為幼兒教育之借鏡與啟迪。幼稚園中一班兩位教師之編制（教育部，1981），倘若教師間彼此為共同目標，共同攜手面對教學困境，商議問題之解決方法，則可打破教師在專業上之孤立。本文首先闡述合作教學之意義及重要性，並揭櫫幼稚園合作教學之現況與問題，進而提供相似情境下之現職教師與行政單位之建議。

二、合作教學之意涵

國內關於合作相關研究（江麗莉，2003；何欣姿，2006；呂翠夏，2001；陳雅美，2001），逐漸萌芽而生，可見其議題之價值性與時代之重要性。以下就字義與文獻進行合作教學之意涵探究。

（一）合作教學之字義

合作教學英文寫法為cooperative teaching、collaborative teaching或co-teaching，雖有寫法不同，但皆蘊含相似概念（Bauwens,1994）。以下首先就其字義作探究：

1.cooperation / collaboration之字義

牛津高階英漢雙解辭典（1999）將cooperation之解釋為「為某個共同目標，共同活動或工作」（頁312）；將collaboration之解釋為「合作；協作」（頁264）。國際英漢大辭典（1990）將cooperation之解釋為「合力；協力」（頁609）；將collaboration之解釋為「共同工作合作；與某人合作」（頁551）。



大辭典（1985）將collaboration之解釋則為：

cooperation是有人與人或團體與團體之間為達成共同目標，彼此互相同意，表示互助協力，共謀社會利益的一種聯合行動。（頁687）

2.teaching之字義

國際英漢大辭典（1990）對teaching解釋為「教；講授；指導；教學工作」（頁2740）。朗文當代高級辭典（2004）對teaching解釋為「教學工作；教學專業」（頁2052）。朗文實用英語詞語搭配辭典（1995）對teaching解釋「教學」（頁1137）。英漢活用辭典（1995）對teaching解釋是「教；教授；授業；教職；教學內容」（頁2052）。

歸納上述字義而言，若將「合作教學」概念運用於教育上，便是兩位或兩位以上教師，在同一目標下，共同努力、互相協力，對學生學習作指導，以增進學生知識、判斷與思考能力。

（二）合作教學之定義

過去，合作教學之運用多僅限於特殊教育領域之中，為透過結合特教師與一般教師之專長，協助特殊或一般學生之學習（Bauwens, 1994; Polly, Sally & Kimball, 1991; Robinson & Schaible, 1995）。然而，近年來文獻逐漸也揭橥相關針對幼教領域中合作教學意義之探討，如：呂翠夏（2001）將合作教學的概念用於幼稚園之中，認為幼稚園的合作教學，其中應包含兩位或更多的教師，為著共同的教學目標，合作經營同一班級，從課程的計畫、學習環境的規劃、教學活動執行、學生輔導與保育、評量、親師溝通等等，都分工合作、共同分享責任。

簡佳雯（2002）亦認為合作教學概念可運用在國小、幼稚園或特殊班中，係指包含兩位或是更多的老師，為了相同的教學目

標，透過教師彼此親密的聯繫與溝通，共同經營一群學生而組成教學群；而這個教學群從課程的計畫、學習環境的選擇、教學活動的進行與設計、教學評量的實施、學生的輔導、親師的溝通等等，都分工合作，並共同分享責任與成果。綜觀所述，合作教學要素可歸納如下：

1.就教育人員來看

合作教學強調兩位或兩位以上的教師，不論教育養成背景是否相同，在教學的情境中富有相同責任，透過教師們共同溝通、協調與合作的方式，來達成教學目標。

2.就教學對象來看

合作教學強調面對一群異質之學生，在教學過程中，透過兩位或兩位以上教師的合作，指引學生進行不同之分組活動，以促進學生的學習。

3.就教學空間來看

合作教學強調在同一個空間環境下，進行教學活動。

4.就教學活動來看

合作教學強調教師們共同商議教學活動計畫、教材選擇、教學評量，並共同擔負所有教學活動。

三、合作教學之重要性

以下就幼兒與教師方面來探討合作教學之重要性，茲分述說明如下：

（一）幼兒方面

一班兩名教師的配置，從安全、保育、教育、師生互動方面來看，其編制有其必要性（呂翠夏，2001；林育璋，2003；吳嫻華，1995；鄭玉玲、練雅婷，2003）。就安全上來看，若偶遇突發事件，如幼兒受傷、或鬧情緒等情況發生，若有兩位教師，一位可繼續帶領其他幼兒進行活動，另一位則能從容處理事件（吳嫻華，1995）。就保育來看，兩名教師之分工合作，可使幼兒獲得



較完善的保育，若一班僅有一位教師，在保育方面則無法周全。就教育上來看，一班兩名教師融合兩人觀點、判斷與輔導措施，都可以更加深入而客觀，使幼兒人格足以完善發展（吳嫻華，1995；鄭玉玲、練雅婷，2003）。就師生互動來看，班級人數相同時，一班兩名教師比只有一位教師，在師生互動上品質較高，幼兒發展也較佳，隨著師生互動頻繁，則亦使幼兒獲得較多關注、學習意願亦隨之攀升，對於行為問題亦能進而輔導（呂翠夏，2001）。

（二）教師方面

若兩位教師能進行合作，則能打破教師在工作中的孤立感，以建立和諧親密人際關係，提供回饋機制，有助於教師工作孤立感的降低，對於幼兒的學習有著更全面的了解與掌握（Bauwens & Hourcade, 1991; Bauwens & Hourcade, 1997; Robinson & Schaible, 1995; Salend & Johansen, 1997）。此外，良好合作關係，可修正教師教學信念、豐富教學內容（呂翠夏，2001；吳珮瓏，2004；李雯佩，2004；劉明芳，2004）、提升教學自信、增進教學技巧（

陳雅美，2001；劉佩蓁，2004；鄭玉玲、練雅婷，2003；Robinson & Schaible, 1995）、增進個人實際知識（谷瑞勉，2001；陳國泰，2003），並促進教師專業成長（江麗莉，2003；林育璋，1996；陳雅美，2001）。

四、合作教學之現況與問題

幼兒教育階段為個體發展與成長過程之黃金階段，為未來認知、社會、情緒、肢體奠定基石，亦影響個人日後學習態度與方式（Papalia & Olds, 1994）。國內鑑於幼兒需受到更多照顧，為幼兒謀取最大福祉，享有一班設置兩位教師之編制（教育部，1981）。根據中華民國教育統計調查（行政院主計處，2006）中顯示（表1），迄至九十四學年度，公立幼稚園教師數為5,976人、其班級數為3,166班，每一班級約有1.89名教師；私立幼稚園教師數為15,857人、其班級數為7,547班，每一班級約有2.10名教師。綜合所述，目前公立幼稚園教師編制為1.89名，接近一班兩名教師配置之標準；而私立幼稚園教師編制為2.10名，已達到一班設置兩名教師之規定標準。

表1 公私立幼教園教師數、班級數統計表

學年度	公立幼稚園			私立幼稚園		
	教師數	班級數	教師數÷班級數	教師數	班級數	教師數÷班級數
87	4,290	2,405	1.78	13,505	7,050	1.92
88	4,550	2,637	1.73	13,618	6,877	1.98
89	5,045	2,776	1.82	15,054	7,258	2.07
90	5,246	2,827	1.86	14,553	7,317	1.99
91	5,363	2,900	1.85	15,094	7,333	2.06
92	5,362	2,772	1.93	15,889	7,645	2.08
93	5,307	2,811	1.89	15,587	7,418	2.10
94	5,976	3,166	1.89	15,857	7,547	2.10

註：數據資料採自中華民國教育統計調查（行政院主計處，2006），研究者自行整理。



兩位教師合帶一班的合作教學，是國內幼稚園持續增加之現象（表1）。一班兩位教師共營班級，需攜手打造為目標而努力。在幼稚園之教學活動，亦非是單一教師之任務與責任，而是考驗著兩位教師之間的協調與搭配。然而，同一個班級中，兩位教師的組合搭配，卻常因學歷、背景、教育理念之差異，流於表面合作、教學互異情形、或合作上的衝突時有所聞（何欣姿，2006；陳雅美，2001；劉妙真，2004），如：兩位教師將教學活動切割，各自分開負責上下午之教學活動、或兩人輪帶一週之教學，藉此以降低衝突萌生，此類情況屢見不鮮（江麗莉，2003；呂翠夏，2001；陳雅美，2001）。其次，教師角色區分主助教之別，主教負責課程設計、活動帶領、家長溝通等工作；助教則負責清潔打掃工作、或處理幼兒偶發事件。綜上所述，幼稚園教師分工清楚，卻不見合作令人感慨千秋，全然失去一班兩位教師設置之美意（江麗莉，2003；呂翠夏，2001；林育璋，2003；陳雅美，2001）。

相關研究也揭露出幼教師在合作教學上，存在著些許危機與問題。舉例來說：陳雅美（2001）兩位研究對象之一亦提及，雖然幼稚園有兩名教師，但在混齡教學中，其教學活動卻是分開上課，一位帶小班、另一位帶大班，即使有共同時間，也是以合班教師為主，自己多為輔助角色，更認為兩位教師共處於同一班級，如何共同合作之議題，顯得格外重要。劉妙真（2004）研究結果也發現，私立幼稚園幾乎是一位教師帶班，另一位教師則兼任行政工作相同問題存在，教師發現一人帶班進行教學工作時，有感受時間不夠用的窘境，以期望合班教師共同合作。何欣姿（2006）以三位公立幼稚園教師為研究對象，其研究亦顯示出，幼稚園教師在合作教學問題，有合班教師之間在個人特質、教學理念上的差異，而造成衝突來源。

其次、教學活動方面，包含：難以融入既有的教學活動中、教學活動無法勇於嘗試、教師在教學活動中缺乏合作與溝通。第三、工作分配不均。最後、人際互動上之問題，例如：合班教師間衝突與惡意中傷、幼兒或家長對教師的偏愛、教師欲搏取幼兒歡心。綜合上述可知，兩位教師在工作之合作上，存在許多考驗與挑戰待之解決。

五、建議

兩位教師在同一班級中的合作教學行為，是值得後續的持續關注，因為瞭解與提昇教師之合作教學，亦是落實與提昇幼教環境教學品質之重要一環。筆者基於職場任教經驗，給予現職教師與行政單位於合作教學中之相關建議：

（一）對現職教師之建議

1. 適時溝通為合作成功之鑰匙

溝通為人際表達交流之成功之鑰匙，同班教師源自於不同生長與教育背景，對於想法或實施作法自然迥異。溝通消極面可適時化解彼此心結；積極面更可交流彼此觀點。透過正向溝通，而非強勢堅持己見、蓄意批評雙方，以協助彼此共進成長與學習。

2. 欣賞對方優點、適時鼓勵稱讚

人的自信來自於受到不斷之肯定與鼓勵。教師在教學專業上，有個人專長、亦有不足需要加強與學習之處。透過合作教學，以增加教師互動機會，藉由對話以省思自身在工作中的盲點，讓教師能見賢思齊、截長補短，在教學上發揮個人所長，以達1+1>2的功效。對於合班教師除給予對方批評指教外，更重要的是需相互欣賞、適時給予合班教師鼓舞與激勵，由衷真誠稱讚，以回饋教師在教學之表現，其次亦可提醒自身可學習其典範與楷模。

3. 彼此包容、相互尊重

古有云：「人非聖者、孰能無過」。當



合班教師思考不周延、態度或作法有所不妥之際，教師可在適當時機中，適時表達己身感受與看法，進而虛心給予對方建議與指教。在過程中，不因對方之缺失而以偏概全，全盤否認對方優點與貢獻，溝通協調中，仍須保持祥和、尊重對方，並包容其缺失、協助教師共同思考解決策略，齊心打造完美家園。

4.合作教學歷程中，循序漸進平和成長如同兩塊石頭般，原先充滿鋒利稜角，隨著水流沖刷洗滌，磨去尖刺漸而圓潤平滑。兩位教師合作教學之行為並非一蹴可成，需花費時間與耐心來彼此瞭解。透過緩慢循序漸進為對方考慮，以同理心應對，以培養彼此默契，使自身於教學中更圓融成長。

(二) 對園所行政單位之建議

1.兩位教師之編制，需尊重融合教師個

人意願

江麗莉（2003）指出合班教師的安排是大學問，若處理不當，將會影響全國教學品質和氣氛，有效的教師合作關係，包括教師間相互的報酬與回饋、彼此平等的價值觀、有相似的專業和社會興趣及專長、是自願性質的。因此，建議園所進行合班教師分配時，能尊重教師個人意願、教育理念或個人特質作彈性安排，以減少合班教師未來合作間的衝突。

2.多舉辦相關活動或研習

幼稚園兩位教師的編制，教師間相互衝突的案例時有所聞，建議園方未來可多舉辦相關「人際關係與溝通」相關研習演講、全園共同活動…等方式，透過經驗分享或觀摩中，以提昇教師的信心，凝聚園內教師間之共識，以提高彼此的向心力。

參考文獻

- 三民書局主編（1985）。大辭典。台中：三民。
- 王光弟（2004）。朗文當代高級辭典。香港：培生教育。
- 江麗莉（2003）。幼稚園教師間的合作關係。國教世紀，206，49-56。
- 行政院主計處（2006）。中華民國統計資訊網。台北：行政院。線上檢索日期：2006年7月1日。
網址：<http://www.stat.gov.tw>
- 何欣姿（2006）。公立幼稚園教師合作教學之研究。南台科技大學學報，31，付梓中。
- 吳珮瓏（2003）。幼稚園教師教學信念及其轉變因素之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育學系，嘉義。
- 吳榮華（1995）。兩個老師恰恰好-幼稚園每班兩名教師的必要性及搭配的藝術。新幼教，8，42-43。
- 呂翠夏（2001）。幼稚園的合作教學-以一個班級為例。台南師範學院學報，34，475-492。
- 李雯佩（2004）。幼稚園教師教學信念之研究。未出版之碩士論文，國立花蓮師範學院幼兒教育學系，花蓮。
- 谷瑞勉（2001）。初任幼兒教師實際知識發展之研究。屏東師範學院學報，14，297-324。
- 林育璋（1996）。幼教教師的專業成長歷程。台北師範學院學報，9，803-832。
- 林育璋（2003）。幼教教師的人際互動關係。載於中華民國幼兒教育改革研究會主編，來！說我們的故事：幼教教師的專業成長（頁245-262）。台北：心理。
- 張芳杰（1990）。國際英漢大辭典。臺北市：大中國。
- 教育部（1981）。幼稚教育法。台北：教育部。



- 教育部（1998）。九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 陳國泰（2003）。初任幼兒教師實際知識的發展之個案研究。花蓮師範學院學報，16，299-324。
- 陳雅美（2001）。兩位幼稚園初任教師第一年任教經驗之比較：「教育實習一年」之回顧與反思。台北師範學院學報，13，487-518。
- 陳雅美（2001）。兩位幼稚園初任教師第一年任教經驗之比較：「教育實習一年」之回顧與反思。台北師範學院學報，13，487-518。
- 楊智穎（2000）。從建立合作文化談教師專業發展。人文及社會學科教學通訊，11（3），126-132。
- 劉妙真（2003）。幼稚園教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 劉明芳（2004）。兩位幼稚園老師在主題教學中的實務知識之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育學系，嘉義。
- 劉佩蓁（2003）。幼稚園教師教育信念之研究-以一位男性教師為例。未出版之碩士論文，國立台北師範學院幼兒教育學系，台北。
- 歐用生（1995）。教師專業成長。台北，師大。
- 鄭玉玲、練雅婷（2003）。兩個女人的故事。載於中華民國幼兒教育改革研究會主編，來！說我們的故事：幼教師的專業成長（頁201-222）。台北：心理。
- 簡佳雯（2002）。國民小學班群式合作教學之探討-以東部某國小為例。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院教育研究所，屏東。
- Bauwens, J.(1994). Cooperative teaching: What it isn't and what it is. Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, 72, 1-7.
- Bauwens, J., & Hourcade, J. J.(1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. Prevent school Failure, 91(35), 19-24.
- Bauwens, J., & Hourcade, J.(1997). Cooperative teaching: Portraits of possibilities. Annual Convention of the council for exceptional children, 75, 1-7.
- Hornby, A.（1999）。牛津高階英漢雙解辭典（李北達主編）。台北：敦煌。
- Morton B., Evelyn B., & Robert I.(1995). 朗文實用英語詞語搭配辭典（顧立寧譯）。香港：朗文。
- Papalia, D. E., & Olds, S. W.(1994). 兒童發展（楊國樞主編）。台北：桂冠。（原著出版於1992）
- Polly, B., Sally, L., & Kimball, Walter H(1991). Guidelines for cooperative teaching between general and special education teachers. Journal of Educational & Psychological Consultation, 2(2), 197-100.
- Robinson, B.; Schaible, R. M(1995).. Collaborative teaching. College Teaching, 43(2), 57-59.
- Salend, S. J., & Johansen, M.(1997)..Cooperative teaching. Remedial & Special Education, 18 (1), 3-11.



人類動力的基礎—自我效能 兼論自我效能對學習者自我調整學習行為 與成就表現之影響

巫博瀚／教育部技術及職業教育司助理研究員

賴英娟／國立台灣師範大學數位學習研究室研究專員

一、前言

Pintrich與Schunk（2002）指出，影響學生學習行為最主要的動機成分有三：期盼成分、價值成分及情感成分。期盼成分是指學生對於達成目標所具有的期望，或是學生相信自己有能力可以達到學習的目標，如：自我效能；價值成分則是指學生面臨某一特定任務時，對該任務的重要性與自身是否對該任務有興趣的評估，如：學科價值；情感成分則是指學生對於學習工作情緒上的反應，或是在某種特殊情境下（如考試），所產生的一種令人感到不適的情緒狀態，如：考試焦慮（Pintrich & Schrauben, 1992；Pintrich & Schunk, 2002）。而在上揭動機成分中，則以期盼成分中的自我效能對學習行為與成就最具影響力。根據社會認知理論（Social Cognitive Theory）的觀點，學習者的自我調整學習是個人、行為及環境三者彼此交互作用而產生的，亦即藉由個體的內在的自我調整、行為的自我調整和環境的自我調整所促成的，而其中自我效能扮演著關鍵性的激發因素（巫博瀚，2005d；Bandura, 1997, 2000）。此外，研究發現，即使在不同的科別領域，或是使用不同的評量方式，自我效能皆能對個體的成就表現有正向且顯著的影響（Multon, Brown, & Lent, 1991）。職是之故，對於自我效能理論與實踐的探討實有其

重要性與價值性。爰此，本文首先析論自我效能的理論基礎及其意涵，繼而探討影響自我效能感之相關因素，並探究自我效能對個體自我調整學習行為與成就表現之影響，從而提出增進個體自我效能的建議，以增進學生學習適應能力，並協助其有效學習，俾作為教師進行學習輔導之參據。

二、自我效能的理論基礎—社會認知理論

Bandura（1977）曾對Skinner所倡導的行為學派提出批評，他認為如果人們的行動係全然受到外在環境或獎懲的控制時，那麼人們將失去自己的主體意識，且人們的認知能力與自主能力也將受到貶抑。因此，社會認知理論對人類行為採取一種原動力的觀點（agentic perspective），強調人們具有自我組織、自我調整、前瞻的（proactive）、反思的能力（許獻元，2004；Bandura, 1997, 2000, 2001a, 2001b）。亦即人們雖然會受到外在環境而有所影響，惟其所擁有的原動力將使其有能力去選擇、創造及改變其所處環境與周遭事物，而這種能促使個體產生連串行動的意圖即稱之為「人類動力」（human agency）（Bandura, 2000, 2001a）。而Bandura（2000, 2001a）指出，人類動力可分為個人動力（personal agency）、代理動力（proxy agency）、



團體動力 (collective agency) 等三種形式，且上述的原動力結構深深地支配著人們的適應與改變。所謂「個人動力」係指個體藉由其行動而達成目標；「代理動力」則是指當個人遭逢困難或面臨某項特定任務力有未逮時 (如欠缺完成任務之必要知能)，個體將藉由具有足夠能力的他人的行動代其達成目的；「團體動力」乃個體透過與他人的合作共同努力以達成目標的共享信念。而在上述原動力結構中，則以個人所覺知的效能感最為重要，其將深刻地影響人們的目標設定、目標承諾、努力程度、面臨逆境之有效因應及成就表現等。

此外，社會認知理論主張人們的行為反應是建立在 Bandura 的交互決定論 (reciprocal determinism) 之上，強調個人的行為是受到其認知歷程、行為和外環境三者的交互作用所影響 (巫博瀚, 2005c, 2005d; Bandura, 1997)。換言之，由於個人、行為和環境三者間的交互作用，因此促成了人們後續的行為與反應。而在社會認知論所強調的個人、行為與環境的交互作用中，自我效能信念乃扮演著關鍵性的角色 (巫博瀚, 2005d)。由此可知，自我效能的重要性可見一斑。

三、自我效能的涵義

(一) 自我效能的意義

自我效能 (self-efficacy) 係由 Bandura (1977, 1997) 所提出，所謂自我效能乃是個體在特定情境或特定任務中，對自己的能力是否具備完成特定任務的主觀評估 (巫博瀚、王淑玲, 2004; Bandura, 1982, 1997, 2001a, 2001b; Pintrich & Schunk, 2002; Schunk, 1989)。此外，Bandura (1997) 認為自我效能在性質上是指個人在某一特定領域的工作上，對自己能力與表現的自我評估。譬如，對英語科學習有高的自我效能

者，未必對數學科學習有高度的自我效能感，正因為自我效能強調情境或領域的特定性，故對個人的成就表現有相當的預測力。

Bandura (1997) 除了指出自我效能是特定領域的構念外，Bandura (1997) 亦主張自我效能是個體在自我系統中的動態觀點 (dynamic aspect of the self system)，換言之，個體自我效能將隨著個體的成長或經歷事件的不同而有所改變。由此可知，自我效能並非是一成不變或消極被動的特質。再者，Bandura (1997) 認為自我效能具有統整個體行為以達成目標的作用，因此自我效能是行為的決定要素，是個體自我調整機制的一部份，亦屬於動機調整的一部份 (Bandura, 1982, 1986, 1997)。

(二) 影響自我效能的來源因素

Bandura (1986, 1997) 認為影響個體自我效能之因素通常有以下四種：1. 個人成就表現 (performance accomplishment)：個人過去成功或失敗的經驗為自我效能的最主要來源，過去的成功經驗能證明自己的能力，並將提升自我效能感，而失敗的經驗將降低自我效能，然而一旦持續性的成功增強了學習者的自我效能時，即使偶遭挫敗，也不致於對個體自我效能感有太大的損害；2. 替代經驗 (vicarious experience)：當他人成功地完成自己即將面臨的工作時，將能說服自己能如同他人一般地克服該任務，進而提升自己的自我效能，而當楷模與自己的能力或背景愈相似時，則效果愈佳；3. 口語說服 (verbal persuasion)：說服性的言語可以使人相信自己具備成功達成任務所需的能力，唯此種方式所引起的效能感通常是微弱且短暫的，一旦個體面臨失敗時，建立起的效能感將被摧毀；4. 情緒反應 (emotional arousal)：人們常透過情緒或生理的反應來判斷自身是否具備適應環境的能力，而不愉快的情緒反應 (如焦慮、流汗、心跳加快) 將影響



自我效能的評估，譬如頭痛即可能是低效能的徵兆。

除了上述的訊息提供來源之外，個體還有以下數種方式以評估其效能感：如自己知覺到的能力、工作的難度、努力的程度、外在環境的協助與酬賞（rewards）、成敗的歸因形式、他人給予的歸因回饋（attributional feedback）及提供回饋的時機、有無設定目標及目標的性質、楷模的相似程度和說服者的可信度等，均會對個體自我效能評估產生影響（Schunk, 1989; Pintrich & Schunk, 2002）。譬如，當個體覺察到自己有較高的能力時，通常亦會具有較高的效能信念；而又當工作難度適中時，通常人們將有較合宜的效能判斷；此外，當個體能致力於學習任務時，常代表其有較高的自我效能；外在環境或他人給予的協助，往往亦能提升學習者的自我效能感；又當楷模的能力與自己相仿或說服者提供的回饋可信度高時，將能有效提升個體自我效能信念（Schunk, 1989; Pintrich & Schunk, 2002）。

四、自我效能對於個體自我調整學習及成就表現之影響

（一）自我效能與自我調整學習行為

研究顯示，自我效能將會影響個人未來的成就行為，如設立目標的難度、任務的選擇、努力程度、對困難任務的堅持度（Bandura, 1997, 2002; Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 1989）。相較於低自我效能的學生，高自我效能的學生會更堅持、更努力的從事學習活動，並善用各種學習策略來幫助學習。此外，當學習過程中面臨困難或挫折時，高自我效能者更能持久的挑戰困境，並能達成更高的成就水準。因此，Bandura（2000）視自我效能為個體適應與調整環境最重要的原動力之一。

Zimmerman（2000、2002）在自我調

整的循環歷程模式中指出，個體對其自我效能的評估將會影響未來的成就反應，諸如自我觀察、自我控制、自我判斷及自我反應等自我調整學習行為。此外，眾多研究亦指出，自我效能對自我評鑑、自我判斷、自我反應、學習策略的使用、努力的管理和自我調整有密切的關聯（巫博瀚，2005a、2005c；巫博瀚、王淑玲，2004；陳品華，2000、2004；劉佩雲，2000、2002；藍雅慧、張景媛，2004；Bandura, 1986；Pintrich & De Groot, 1990；Pintrich & Schrauben, 1992；Schunk, 1989, 1990, 1996a, 1996b；Zimmerman, 1989；Zimmerman & Martine-Pons；1990）。譬如，巫博瀚（2005b、2005c）研究發現，自我效能越高者，越常使用自我判斷行為，並且會有較佳的自我反應。吳佩羿（2002）的研究發現，學生的自我效能會影響其網路回饋行為及高層次學習策略的使用。Zimmerman（1998、2001）亦指出高自我效能者將善用自我調整策略以輔助學習。而Schutz與Davis（2000）則指出，自我效能與自我反應行為、學習策略使用、目標投入和動機調整間有密切的關聯。此外，Schutz與Davis（2000）亦認為個體自我效能信念與個體自我判斷行為間有密不可分的关系。此外，Schunk（1990）在其社會認知歷程（social cognitive processes）模式中指出，個體自我效能信念對於自我觀察、自我判斷、自我反應和目標設定等自我調整學習歷程有重大的影響。綜合上述可知，自我效能將是決定學生自我調整策略使用的關鍵因素，亦即自我效能較高者往往較能使用自我觀察與自我判斷等自我調整策略，並能有較佳的自我反應。

（二）自我效能與學習表現

自從Bandura於1977年提出自我效能理論以來，有關自我效能信念對個體的表現與其在成就歷程中所扮演的角色，一直受到眾多研究者的關注。許多研究指出，自我



效能不僅能有效預測個人的行為反應與成就表現，亦能透過學習策略的使用對學習表現有正面的影響（吳佩羿，2002；陳品華，2000、2004；劉佩雲，2000、2002；藍雅慧、張景媛，2004；Bandura, 1997；Pajares, 2002；Pintrich & De Groot, 1990；Zimmerman & Martine-Pons；1990）。如Malpass、O'Neil和Hoccevar（1999）的研究發現，學生的數學自我效能對於自我調整與數學成就有正向的預測效果。此外，Multon、Brown及Lent（1991）針對以往的39篇研究進行整合分析（meta-analysis），結果發現即使在不同的科別領域，或是使用不同的評量方式，自我效能均能對個體的成就表現有顯著的預測效果。而Schunk（1989）也提出當學生有較高的自我效能時，則會有較佳的結果表現。

眾多研究發現，個體自我效能不僅能對其成就表現有直接且正向的影響，亦將透過自我調整學習行為對成就表現產生間接的影響。譬如，巫博瀚（2005b、2005c）研究發現，國中生自我效能信念的高低將透過自我調整行為的使用而對個人的成就表現有正向的預測效果。此外，劉佩雲（2000）亦發現自我效能不僅能有效預測個體的目標承諾、行動控制策略的使用及成就表現，更會透過學習策略進而影響學生的學習表現。而Pintrich與Schrauben（1992）則指出，儘管自我效能能單獨對學業成就有顯著的影響，但是研究中若包含了認知策略或自我調整學習策略等變項時，自我效能對學習表現的影響則不再顯著，而是透過自我調整學習策略的使用對成就表現產生間接的影響，易言之，自我效能能藉由自我調整策略的使用而使得個體有較佳的表現。除此之外，Zimmerman與Martinez-Pons（1990）亦有類似的見解，其主張高自我效能的學習者因為較常使用自我調整學習策略，因此通常能有較佳的成就表現。

五、學習輔導—提升學生自我效能感的積極作法

研究發現，學習者的自我效能信念對學習行為與成就表現的影響甚鉅。因此，有效地提升學生的自我效能信念便成為提升學生自我調整學習能力與成就表現的首要之務。爰此，如何提升學生之自我效能感受，以協助學生更有效地進行學習與提昇其學業成就，為本文之關注焦點。基於上述說明，並綜合過去研究發現，提供數項學習輔導策略供教師加以因應並改善學生之自我效能，茲將其歸納如下：

（一）協助學生設立循序漸進、特定且難度適中的學習目標

目標設定乃學生在自我管理前或自我管理中所設定的一套標準或準則（Belfiore & Hornyak, 1998）。由於學習者所設定的學習目標對其學習動機、策略選擇、努力調整及成就表現具有重大的影響，由此可知，目標設定是學習成功與否的關鍵因素。研究指出，明確具體可行、難度適中且循序漸進的目標較空泛的目標、過難或過易的目標更能提升自我效能，且當設定的目標越接近完成時，學習者的動機與自我效能也越高；反之，當學生設定的目標太遙遠或超乎其能力時，將會使其不斷地經驗挫折與失望，尤有甚者，將導致學生意志消沉或習得無助（巫博瀚，2005d；Schunk, 1989；Pintrich & Schunk, 2002）。此外，當學生能由遠而近的確認其目標，則將能使他們的成敗歸因於他們的努力與策略（Hofer, Yu, & Pintrich, 1998）。因此，教師在協助學生設定目標時，宜先診斷其起點行為與表現，並依個別學生之能力與發展水平設定具體明確、循序漸進（由近而遠、由淺入深）且難度適中的目標，如此方能使學生在完成每一階段性目標時不斷地提升其自我效能。



（二）教導學生學習並運用有效的學習策略

當學生設定好目標後，此時學習者需要的是能協助其成功達成目標的學習策略與方法。此外，研究亦指出策略教導為提升自我效能與自我調整學習能力的主要方法，習得系統學習方法的學生能獨立應用其原則，因此能提升學習者的學習動機。此乃由於學生若能使用有效的學習策略時，則能增進其對學習環境的控制感，因此他們對於達到任務將會更有自信，亦即會提升其自我效能（Schunk, 1991; Schunk & Zimmerman, 1998）。因此，本研究建議教師應將自我調整學習策略融入教學之中，並協助學生能有效地因應不同的情境而能權變地、彈性地運用其所擁有的策略，作為增強學生自我效能與學習能力的要素。

（三）教師應協助學生建立積極健康之歸因型態，並適時提供歸因回饋

Schunk（1996b）研究發現，個體對其行為結果的成敗歸因不僅會影響其成就表現，亦會影響個人的動機、持續力與情緒反應。爰此，作者認為教師應竭力避免學生將其學業上的挫敗歸因於「能力不足」，而是讓學生做「努力不足」或「學習策略運用不當」等歸因；如學習者享受成功的歡愉時，教師亦需適時地讓學生明瞭其成功是因為他們既有能力也很努力使然。

此外，教師提供的歸因回饋及提供回饋的時機亦將影響學習者的自我效能。Schunk（1989）研究發現，教師無論是提供努力回饋抑或能力回饋，只要讓學生相信其有能力學習，均能提高學習者的自我效能。惟為兼顧實際教學場域之應用情形，並衡酌過去研究結果，作者認為教師在提供歸因回饋時，可參考以下方式進行學習輔導：1.在學習過程中提供「努力回饋」或「表現回饋」（如：你的表現越來越好！），藉此以激勵學生致力向學，或瞭解其不斷地在進步，學習成功後則

提供「能力回饋」。惟努力回饋的提供應小心戒慎，因長期提供努力回饋可能會暗示學習者無能為力或能力較差而降低自我效能；2.對能力較佳的學習者提供「能力回饋」，對能力較低的學生提供「努力回饋」（巫博瀚、王淑玲，2004；Schunk, 1989；Pintrich & Schunk, 2002）。

（四）提供能力相似的楷模（model）做為觀察學習的對象

Schunk（1989）研究指出，儘管教師的示範可提升學生的自我效能，但觀察同儕楷模的表現更能提供豐富自我效能訊息。由此可知，能力相似或稍高的楷模對觀察者的自我效能之影響最為顯著。此外，楷模數量亦對自我效能有所影響，一般而論，楷模數量越多對提升觀察者的自我效能越有效果（Bandura, A, 1997; Schunk, 1989）。因此，教師在課室教學中，可請不同程度的多位學生進行示範解題或分享其問題解決歷程，俾使其他同學依據能力相似楷模之成敗與學習模式作為評估其自我效能之有效指標與線索，並藉由楷模的成功經驗提升其自我效能。

（五）在低競爭的學習情境中給予適度的酬賞

Schunk（1989）指出，酬賞的提供有助於提升學生的自我效能，惟值得注意的是，班級酬賞制度若著重於團體競爭或過份重視競爭氣氛，則將有害於低成就學生的自我效能。因此，教師宜致力於建立一個低競爭壓力的學習情境，並依據學生的實際表現提供合理的酬賞，以激勵並提高學習者的自我效能。

（六）提供學生學習成功的經驗，並透過口語的說服讓學習者相信自己具有成功學習的能力

Bandura（1997）指出，儘管影響自我效能的因素相當多元，惟其中卻以個人成就表現（performance accomplishment）影響最鉅。此乃由於相較於口語說服或替代經驗，



個人過去的成就表現對其能力的評估更為真實。因此，教師首先須在課室中建立一個高支持性的鷹架結構，讓每一個學生體驗學習成功的經驗與樂趣，並避免過份重視學生的學科成績，以避免學科學習成就不佳的學生因受挫而降低自我效能。此外，由於部分學生的低自我效能係因其對自己的能力產生誤判，或是由於低自信心所造成，此時，教師則應針對個別學生的情形進行輔導與口語說服（如：我相信你一定也可以做得很好！），俾有效提升其自我效能。

參考文獻

- 吳佩羿（2002）。學習動機對網路學習及學習成就之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 巫博瀚（2005a，6月）。自我調整學習—概念分析與理論應用。論文發表於國立台灣師範大學教育心理與輔導學系主辦之「2005年學習、教學與評量國際研討會」，台北。
- 巫博瀚（2005b）。以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 巫博瀚（2005c，9月）。以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。論文發表於台灣統計方法學會主辦之「2005年台灣統計方法學會年會暨第二屆統計方法學學術研討會」，台北。
- 巫博瀚（2005d）。由自我調整學習理論探討教師之教學輔導策略。研習資訊，22（6），57-65。
- 巫博瀚、王淑玲（2004）。自我調整學習的理論與實踐。中等教育，55（6），94-109。
- 許獻元（2004）。網路之團體互動對團體效能與團體表現之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳品華（2000）。二專生自我調整學習之理論建構與實證研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳品華（2004）。融入式介入方案對技職大學生自我調整學習之影響研究。教育與心理研究，27（1），159-180。
- 劉佩雲（2000）。自我調整學習模式之驗證。教育與心理研究，23，173-206。
- 劉佩雲（2002）。自我調整學習的課程與教學。課程與教學季刊，5（3），35-48。
- 藍雅慧、張景媛（2004）。知情意整合的國中生數學學習歷程模式之建構。教育心理學報，35（3），201-220。
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

六、結論

近年來許多研究均強調自我效能對學生的學習與表現有重大的影響，一個高自我效能的學習者不僅影響學習者的自我調整行為、任務的選擇、學習策略的使用、努力與堅持的程度等，更對個體的成就表現有深遠的影響。由此可知，自我效能理論極具教育實務上的意義與價值。因此，作者期望藉由自我效能理論的倡導及學習輔導策略的提供，俾使學習者能擁有健康、積極的學習動機。



- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3, 265-299.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Butler, D. L. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 160-183). NY: Guilford Press.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). NY: Guilford Press.
- Malpass, J. R., O'Neil H. F. Jr., & Hocevar, D. (1999). Self-Regulation, goal orientation, Self-Efficacy, worry, and high-stakes math achievement for mathematically gifted high school students. *Roeper Review*, 21(4), 281-289.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*(pp. 149-183). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames(Eds.), *Research on motivation in education*. (vol.3, pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1996a). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359-382.
- Schunk, D. H. (1996b). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill/Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.



- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. (pp. 20-41), San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-39). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., & Martine-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating, grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.



美、英中小學家長教育選擇權之比較及啟示

鄭志隆／屏東縣興華國小教務主任

一、前言

2006年紐約「世界領導論壇」上，曾任美國國務卿的戰爭英雄柯林·鮑威爾（Collin Powell）說：新世界的版圖，遊戲規則已經改寫；金錢取代槍桿，經濟才是力量。自1980年代以來，國際競爭力由經濟實力取代傳統武力，重視績效及市場化的「經濟理性主義」影響當今的教育，消費自主權的觀念導致教育改革中權力解構和教育選擇權的提倡。

此外，後現代主義反單一、反普遍、尊重邊緣性與個體性的思潮，多元價值的觀念也影響世界各國對於教育選擇權的重視。本文所稱家長教育選擇權指的是家長或學生在義務教育階段內，有自由選擇學校及教育方式的權利。以美、英兩國的實施概況做比較分析，祈能獲得一些啟示。

二、美、英中小學家長教育選擇權

（一）美國

教育選擇權的概念起源於1950年代，美國經濟學家佛利曼（Milton Friedman），他批評公立學校品質低劣，認為應透過自由市場的競爭原則，在教育系統內提供教育卷（voucher）給家長為其子女選擇學校的就讀費用，藉此可改進公立學校教育品質，這種論點受到教育界的重視，所以家長教育選擇的呼聲日益增高（吳清山、林天祐，1997）。其實施概況分從提供不同型態學校、開放學校選擇及相關法規政策加以探討。

1. 提供不同型態學校

美國不同型態的學校主要包含三種，分別是另類學校（alternative school）、磁性學校（magnet school）、特許學校（charter school）等（劉世閔、吳育偉，2004）。

（1）另類學校

受1960、1970年代開放教育思潮及人本主義之影響。加上當時公立學校中日益嚴重的「問題學生」及「少年犯」問題，乃出現各式各樣形式靈活、自由的「另類學校」，其目的在完成一般普通學校所忽略關心每一位學生的任務，其宗旨就是尊重每一個學生的自我價值，實現自我超越，造福於個人、家庭與社會（于忠海，1999）。

（2）磁性學校

即一些具有吸引力課程或辦學特色的學校。這類學校提供學習特殊專長的學科供學生選擇，如音樂、戲劇、電腦、法律等，發揮以特色吸引學生的磁吸效果。磁性學校並無學區及入學條件的限制，是一種極具學校特色及允許跨學區就讀的一種學校型態（Paris, 1995；張明輝，1998）；但磁性學校通常舉辦入學測驗，營運費用亦較高（Richmond, 1999，轉引自劉世閔、吳育偉，2004）。

（3）特許學校

特許學校是一種「公辦民營的學校」（private management of public school），這種學校係指政府設置，委由民間團體經營的學校，其受學校本位管理（school-based management, SBM）理論及教師專業主義的影響深遠（劉世閔、吳育偉，2004）。

第一所特許學校於西元1992年於明尼蘇達州成立，他是由一群教師、家長或有興趣



者，基於共同的理念與制定課程來經營學校，他們不受傳統學校科層體制限制，所以又稱為教師主導學校（teacher-initiated school）（吳清山、黃久芬，1995）。

根據美國教育部秘書處及公共事務處（U.S. Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs.）2004年之”教育及沒有孩子落後法案導引（A Guide to Education and No Child Left Behind）”指出：單從西元2000年至2004年就有超過1,000所特許學校新成立，成長了百分之五十。足見美國為因應更多教育選擇的需求，有設立更多新型態學校的趨勢。

2.開放學校選擇

誠如U.S. Secretary of Education Margaret Spellings所言：「學校選擇是給於每一位孩子一優質教育的策略之一」。美國的作法如下：

(1) 不受學區限制

現行美國義務教育階段家長的學校選擇除了傳統的地方學區強制分配方式外，另有學區內的學校選擇、跨學區的學校選擇及教育卷式的學校選擇。家長除了可「免於學區控制」自由選擇普通公立學校外，可進而選擇新型態的學校或私立學校。使得美國家長

的選擇權較台灣現況多出更多選項。

(2) 在家教育

七十年代伊里希（Illich）提出「去學校社會」（De-schooling Society）論的影響，「學校教育不等同於教育」（schooling is not education）可以視同為在家教育的學理基礎，在家教育不同於公辦民營的方式，是非學校型態的一種私教育（劉世閔、吳育偉，2004）。

學校選擇基本上包含了不選擇學校的自由，故「在家教育」也成為一個選項。基於不滿教育品質、擔心校園暴力、價值觀念、宗教信仰等理由，家長選擇不讓子女到學校接受教育，而由父母依據需要來教導兒童的一種教育方式，是屬於非學校教育型態的一種教育選擇。但選擇在家教育者須符合教育行政單位的相關規定（如任教者資格、課程規劃、定期評量及適當社會團體生活等）且定期接受監督（沈珊珊，2003）。

美國教育統計中心（the National Center for Education Statistics）於2004年所作的估計：1999年在家教育的學童人數為八十五萬人，而2003年時已達一百一十萬人。

3.相關法規政策

劉世閔、吳育偉（2004）將美國家長選擇權之相關法規及政策整理如表1：

表1 美國家長教育選擇權相關法規及政策

年代	法規及政策內涵
1965	「磁性學校（Magnet School）」設立，是根據美國「1965年中小學教育法案第三章（Title III of the Elementary and Secondary Education Act of 1965）」有關規定設立，另一方面，聯邦教育部，也訂定一項「磁性學校推動計畫（Magnet School Program）」加以配合。
1988	老布希提出學校選擇計畫及教育卷計畫，在教育卷計畫中，提供低收入家庭兒童，每人1,000美元的教育資助，讓他們可以在公、私立與教會學校間自由選擇學校。
1991	美國總統老布希提出「西元2000年：美國教育政策」（America 2000：An Education Strategy），特別強調家長教育選擇，唯有競爭才能加速學校進步，這項計畫在兩年後，政府提出32.3億美元用於是項計畫（張謙，1999）。



1991	Minnesota第一個通過「特許學校法」(Charter School Law)，California也於1992年通過該項法案。
1998	美國總統柯林頓在國會發表國情咨文，強調拓展公立學校選擇權，並且支持特許學校的設立(張炳煌，1998)。
2002	現任美國總統布希發表「沒有孩子落後」教育政策，仍宣示將繼續推動「家長教育選擇權」(陳明印，2002)。

資料來源：”家長教育選擇權：教育公平與績效的雙刃劍”，劉世閔、吳育偉，2004，國民教育研究學報，12，19-40。

西元2002年1月8日，美國總統布希簽署「沒有孩子落後」(No Child Left Behind)的初等及中等教育修正法案，該法案的第五篇談到「更多家長教育選擇」，藉由政府的積極作為(支持更獨立自主的特許學校、提供就讀私立學校學童的補助、提供在家教育者的保護措施及要求州及學區必須提供必要資訊供家長為子女做最佳教育選擇等)以提供更多家庭更多的教育選擇，激勵教育市場的競爭，實現其公平、均等、關照更多孩子及提升美國學校教育品質的目標。

(二) 英國

英國在英格蘭與威爾斯地區，賦予家長某種權利來表達對學校喜愛的觀念最早出現在「1944年教育法案」(張明輝、顏秀如，2005)，1967年普勞頓報告書(the Plowdon Report)以「兒童及其初等學校」為名發表，其中「要增進家長對學校及其子女教育與參與」的建議影響1980年教育法案(劉世閔、吳育偉，2004)。英國保守黨柴契爾政府透過「1980年教育法案」來擴大家長的教育選擇權，自1988年教育改革法施行以來，強調自由市場競爭、私有化、效率、成本效益與家長選擇等，均反映市場理論與消費者主義的觀念。此消費者意識的教育改革，賦予家長權利去選擇最適合其子女就讀之學校(沈珊珊，2000)。其中「中央補助學校」(grant-maintained schools)與開放入學，用

意即在增進學校間的競爭，鼓勵家長進行學校教育選擇(張明輝、顏秀如，2005)。以下就提供不同型態學校、開放學校選擇及相關法規政策加以探討。

1. 提供不同型態學校

英國學校之行政隸屬相當複雜，將其學校型態分成三類：公立學校、中央津貼學校及私立學校(沈珊珊，2000)。

(1) 公立學校 (publicly maintained schools) 可分成三種：

① 郡立學校 (county schools) 是由地方教育局設立及管理。

② 捐助學校 (voluntary schools) 雖由地方教育局維持部份或全部經營費用，資產卻是由其他機構擁有，如英國國教會、羅馬天主教會及其他教派。

③ 特殊學校 (special schools) 是提供特殊教育的學校。

(2) 中央津貼學校 (grant-maintained schools)

1988年教育改革法允許任何政府補助或辦理的中小學及私立中小學，均可向中央教育行政機構申請改為「中央直接補助學校」，此項申請必須由各該學校管理委員會決議通過後提出，或由超過20%學生人數的家長連署，並經不記名簡單多數投票通過後，由學校管理委員會提出。一旦獲准，原則上仍維持原有之學校類型，日後若有改組之需，再



依規定向中央政府提出（王家通，2003）。

（3）私立學校（independent schools）

非由公共教育經費支持，主要財政來源為學費及捐款。公學（public schools）及預備學校（preparatory schools）為主要的獨立學校。

2.開放學校選擇

（1）1980教育法案（1980 Education Act）正式提出並責由教育就業部統籌規劃，作為補助有能力卻家境不佳的學童進入私立學校就讀。

（2）1986年教育法案中，亦要求學校每年提供家長年度報告書，並舉辦座談會，讓家長充份了解學校辦學績效，以作為選擇學校的依據。

（3）1992年7月發行的教育白皮書-選擇與多樣性（choice and diversity）鼓勵中等學校能選擇某些領域，如科學、音樂、現代外語或科技做深入發展以突顯學校特色，此

類學校設置的目的在促使學校適應多變的學生、社區及經濟需求。這些學校包含城市技術學院（city technology colleges, CTCs）、技術專科學院（technology colleges）及語言專科學院（language colleges）（沈珊珊，2000）。截至2000年，已有將近500所此種類型的專門學校（張明輝、顏秀如，2005）。

（4）1996年4月英國政府開始實行幼兒教育卷的政策，對於家中有4歲兒童的父母發予相當於1,100元英鎊的教育卷，使其為子女自由選擇私立或公立的部分時制或全時制的幼教機構就讀。此政策主要目的在增加家長的幼教機構選擇機會，不再似以往因考量私立機構之收費負擔而只能選擇公立幼教機構（沈珊珊，2000）。

3.相關法規政策

劉世閔、吳育偉（2004）將英國家長選擇權之相關法規及政策整理如表2：

表2 英國家長教育選擇權相關法規及政策

年代	法規及政策內涵
1974	保守黨宣言（Conservative Party manifesto）中首次提出「補助地方計畫」（Assisted places Scheme, APS）（Lawton,1992）補助有能力卻家境不佳的學童進入私校就讀。
1980	要求地方教育局應當提供學習成就的資訊，並且賦予家長學校選擇權（Lawton,1992）。
1986	教育法案中，要求學校每年提供家長年度報告書，並舉辦座談會，讓家長充份瞭解學校辦學績效，以作為選擇學校的依據（Lawton,1992）。
1988	通過「教育改革法案（Education Reform Act）」，允許學校脫離地方教育局管轄，改由中央政府直接撥款負責經費，成立中央津貼學校（Grant-maintained schools,GMs），開放入學計畫加速市場機制引進教育領域中，以增加學校間的競爭，並鼓勵家長進行學校選擇（楊瑩，1999）。
1992	英國教育部發表「選擇與多元」（Choice and Diversity）白皮書，以賦予家長選擇與學校多元發展為主題，強調下一個世紀的教育是藉由選擇所組成，而不是由中央齊一的規劃，故主張學校脫離地方教育當局的管轄，成為中央津貼學校（沈珊珊，1994）。
1997	英國執政黨發表教育白皮書「卓越的學校」（Excellence in School），目標在於提升學校教育的水準，主張以夥伴關係加強家長與學校互動，主張提供家長學校的資訊，並賦予學校更多的自由，以發揮學校的特性（張炳煌，1998）。

資料來源：”家長教育選擇權：教育公平與績效的雙刃劍”，劉世閔、吳育偉，2004，國民教育研究學報，12，19-40。



三、美、英中小學家長教育選擇權的比較

綜合歸納上述有關美、英教育選擇權之分析，以下將從實施理念與目的及實施策略二方面加以討論。

(一) 實施理念與目的

美、英兩國在實施中小學家長教育選擇權的理念方面，有著諸多的相似點，敘述如下：

1. 根源於自由經濟市場的理念。Apple (1999,2000) 指出1970年代之後，新自由主義興起，自由經濟市場的理念受到重視，世界猶如一個龐大的超級市場，市場內講求的是消費者的理念，同時，市場力量與機制可以作為教育發展理性化的原動力，並能提高教育的成本效益與績效責任（李曉康，2002，轉引自張明輝、顏秀如，2005）。

因此，經由市場機制，賦予、擴大家長教育選擇權，乃是美、英兩國新時代教育改

革的共同理念。

2. 植基於公平正義的理念，希望讓社經地位弱者也能夠為其子女選擇理想學校，也希望照顧到每個孩子。如2003年美國聯邦政府將法案名稱稍作變更，改為「將每個學童帶上來藍帶學校」（No Child Left Behind Blue Ribbon Schools），其認為學校應不論種族、社經地位或家長工作等因素，影響給予學生最好教育的機會（陳玉娟，2005）。而英國於1980教育法案（1980 Education Act）中亦正式提出並責由教育就業部統籌規劃，作為補助有能力卻家境不佳的學童進入私立學校就讀。

至於其實施目的均是希望藉由家長和學生自由選擇的市場機制，形成學校間的競爭，進而提升教育服務的績效。

(二) 實施策略

歸納而言，將美、英兩國實施家長教育選擇權的策略整理如表3：

表3 美、英兩國實施家長教育選擇權的策略

	美	英
提供不同型態學校	美國不同型態的學校主要包含三種，分別是另類學校（alternative school）、磁性學校（magnet school）、特許學校（charter school）等。	學校型態分成三類：公立學校、中央津貼學校及私立學校。公立學校可分成三種： （1）郡立學校（county schools）（2）捐助學校（voluntary schools）（3）特殊學校（special schools）
開放學校選擇	1. 不受學區限制：四種選擇方式：（1）傳統的地方學區強制分配方式（2）學區內的學校選擇（3）跨學區的學校選擇（4）教育卷式的學校選擇。 2. 在家教育。	1. 1980教育法案（1980 Education Act）補助有能力卻家境不佳的學童進入私立學校就讀。 2. 1986年教育法案中，亦要求學校提供資訊，以作為選擇學校的依據。 3. 1992年7月發行的教育白皮書-選擇與多樣性（choice and diversity）鼓勵中等學校發展特色適應多變的學生。 4. 1996年4月英國政府開始實行幼兒教育卷的政策。



<p>公開資訊</p>	<p>美國藍帶學校：評選在縮短學生間學業表現差距上做出貢獻的公私立中小學予以表揚。上述學校的選擇標準：（1）該校至少有40%學生具弱勢背景，在州的測驗成績中有過人的表現（2）該校的學生（不論背景）在州測驗上名列前百分之十（陳玉娟，2005）</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.1980年教育法案要求地方教育局提供學習成就資訊，供家長選擇。 2.1986年教育教育法案中，亦要求學校每年提供家長年度報告書，並舉辦座談會，讓家長充份了解學校辦學績效，以作為選擇學校的依據。 3.以實施國家統一考試方式，對於學生部分科目進行評量，並將評量的結果公開報導，提供家長作為選校的參考。
-------------	--	--

資料來源：作者自行整理。

綜合言之，美、英兩國家長教育選擇權之實施，均有其時代背景並受當代思潮的影響，均透過立法案、設立新型態或轉型不同型態學校、開放多元教育選擇、運用經費補助及公開資訊等策略，務期達到教育改革效果。

四、結論與啟示

對於歐美等先進國家教育選擇權的實施概況，國內學者紛紛提出看法，如：張明輝、顏秀如（2005）認為實施教育選擇權雖能增進校際間的競爭，但未必能提升原本落後的學校，未必能提生學生的學習成就或降低教育成本；再者教育選擇權也並非是充份有效的績效考核機制；此外，教育選擇權的實施亦不一定能促進學校的多元化。沈珊珊（2003）認為其對增加社會層級化、階級差異及破壞社會凝聚有頗多資料出現較悲觀的結果。劉世閔、吳育偉（2004）批判質疑家長教育選擇權可能隱含的問題有教育市場化的隱憂、公平機制的淪喪和有限理性的侷限。由以上學者對此議題的論述可知，家長教育選擇權雖是進步教育改革的選項，卻非萬靈丹。

正當英美等先進國家紛紛提出法案進行家長教育選擇權之教育改革之際，我國行政院教育改革審議委員會在民國85年的《教育

改革總諮議報告書》中特別提到「父母的教育權」的觀念，也促成了民國88年6月4日立法院通過「教育基本法」。

教育基本法第八條主張在國民教育階段內，家長得選擇最有利其子女的受教方式、內容及參與學校事務。由於教育基本法對於家長教育選擇只界定在受教的方式與內容，並未將目前盛行於美國的學校選擇列入（沈珊珊，2003），加上「國民教育法」的學區規定及「強制入學條例」的強制入學，顯示出我國在家長教育選擇權範疇上的尚未具足，誠如吳清山、林天祐（1997）所言：我國國民中小學採學區制，限制了家長為其子女選擇教育的機會，在一個民主、自由和開放的社會中，將會受到挑戰。

西元1948年「世界人權宣言」（Universal Declaration of Human Right）第二十六條第三項直接指出：「父母對於其子女所應接受的教育，具有優先的選擇權」（Liu,2000，轉引自劉世閔、吳育偉，2004），此一宣言將父母教育選擇權視為基本人權之一。

「他山之石，可以攻錯」，觀諸美、英兩國之發展經驗可知，教育選擇權的改革，除了政府之有效能運作之外，家長本身「權利主張」的意識啟發，亦能發揮推波助瀾的教改功效。因此，如何藉由教育選擇權策略



的實施，提升教育績效達成教改目標，除了需要完善的法規配套之外、政府的政策應當

發揮適當的調整功能；重要的是每位家長應當意識覺醒，有正確教育選擇權的理念。

參考文獻

- 于忠海（1999）。美國的「替代學校」。外國中小學教育，3，47-48。
- 王家通（2003）。各國教育制度。臺北：師大書苑。
- 沈珊珊（2000）。國際比較教育學。臺北：正中。
- 沈珊珊（2003）。家長教育選擇權的發展與爭議。北縣教育，45，40-44。
- 吳清山、黃久芬（1995）。美國教育選擇權之研究。初等教育學刊，4，1-26。
- 吳清山、林天祐（1997）。教育選擇權。教育資料與研究，16，82。
- 吳清山、林天祐（2005）。教育選擇權。2006年10月16日，取自：<http://www.nioerar.edu.tw/basis3/16/gj19.htm>。
- 陳明印（2002）。美國2001年初等及中等教育修正法案之分析。教育研究資訊，10（1），205-228。
- 陳玉娟（2005）。美國重要教育政策法案回顧與啟示以「將每個小孩帶上來法案」為例。中等教育，56，5，152-163。
- 張明輝（1998）。美國磁力學校計劃及其相關研究。比較教育，45，61-71。
- 張明輝、顏秀如（2005）。英、紐、澳及瑞典中小學家長教育選擇權。教育研究月刊，135，48-65。
- 劉世閔、吳育偉（2004）。家長教育選擇權：教育公平與績效的雙刃劍。國民教育研究學報，12，19-40。
- U.S. Department of Education, Office of the Secretary, Office of Public Affairs, A Guide to Education and No Child Left Behind, Washington, D.C., 2004. Retrieved December 20, 2004 from www.ed.gov/nclb/overview/intro/guide/.) Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman





論構建學校專業團隊

陳煜清／宜蘭縣三星國小教師

一、前言

組織要達成卓越的績效，就必須發展出高績效的團隊，尤其，團隊觀念適用於任何組織（文林譯，1993）。檢視全球最大的軟體業者「微軟」、網路資訊搜尋業的當紅炸子雞Google、最富研發能耐的「蘋果電腦」、與華人之光楊致遠所創的「雅虎」。這些成功企業的創業歷程，其中共同特色是有一個合作無間的創業團隊（譚商，2006，頁14）。面臨新世紀及地球村的大環境之下，學校組織想當然爾不能獨善其身，必須要能跟得上時代轉變的潮流。工作環境的不同，其實代表著完全不同的管理思維（黃文靜，2006），為了增進組織生存與適應，作有效的組織變革與彈性的調整勢所難免，以避免無法滿足學校利害關係人（stakeholder）的需求。

未來是未知的，組織在這種模糊、曖昧的環境下生存，就必須不斷創新與變革。尤其傳統的領導模式已產生許多管理危機：實績與潛能的距離（尉騰蛟，1984）、缺乏領導力（徐愛婷譯，2006）及組織認同感、參與感的嚴重不足等。雖然，建立團隊的結果有可能讓人失望，但規劃完善的團隊可以使一個組織重新提振執行力，及取得一個較佳的競爭優勢來面對此整合的年代（Connective Era）。

近幾年來，有關團隊管理的概念紛紛引進學校改革之中，希望能提昇組織執行力，進而增進學校效能。研究者基於實務職場，發現九年一貫課程實施以來，學校各處室業務量不減反增，尤其每年評鑑項目及次數層出不窮，深覺缺乏統整機制，單憑個人、各處之力，恐怕無法如期完成上級所交付的

事。誠如俗云：「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮」，為提昇學校經營效能，學校專業團隊的型態是研究學校管理的新趨勢（丁宜雯譯，2005；季晶晶譯，2003；陳玉娟，2000；張沛元，1998；張明輝，2000；萬可等譯，2002；蔡進雄，2004）。基於上述，探討學校如何構建為專業團隊學習的型態自有其重要價值。

二、學校專業團隊的意涵及相關概念

（一）學校專業團隊的意涵

國內學者孫本初、呂育誠（1996）認為團隊是一個具有高度信任的團體，成員間相互合作，以每個人本身相輔相成的才能，共同為團隊的使命及共同目標努力，成員間講求溝通及意見參與，共同為績效的設計及達成貢獻才華。廖洲棚（1997）則將團隊界定是一個能互助合作的團體，其能表現休戚與共的感覺，具有共同成就為榮的意識，且能夠有效利用所有團員的才能、經驗、技術、能力與創意。Yeager（1994）將團隊視為一種工作單位，係運用特殊的程序，使團體在一起工作，團隊成員能區分並善用彼此的資源、相互依賴，以促使更有效的解決問題及完成任務。

專業團隊是指二個或二個以上，來自不同領域專業人員所組成的團隊，透過彼此的協調、合作，一同提供有需求個案的服務，以協助解決問題。而學校專業團隊則是指一個學校組織當中，領導者為了彈性因應環境變遷，有效達成目標，解決各項問題，特別將一群能力互補成員建構為專業團隊組織型



態，採取授權與激勵策略，賦予團隊專業自主決定空間，發展其信任與承諾感，認同團隊目標，以達成高績效的管理理念（閻自安，2004）。

綜上所述，研究者認為學校專業團隊（TEAM）是指基於臨時或永久任務編制下，結合（Together）一群具有不同專業素養的個人（Everyone），彼此在共同之組織願景下，藉由溝通、協調的過程，以達成（Achieve）組織目標，進一步促使組織臻於更美好（More）的境界。

（二）學校專業團隊的相關概念

1. 建立團隊的基本前提

首先，論及團隊的建立與運作，林思伶（2006，頁18）提出對人假設的基本前提：

- 避免人性本惡的觀點，而朝向人性本善的觀點。
- 避免對個人產生否定或負面的價值，而儘量確定他們的人性。
- 避免視員工為一成不變的個體，而視他們為過程中的存在。
- 避免抗拒與恐懼個別差異，而盡量接受並利用這些差異性。
- 避免用人時只以工作說明書所載的條件為主的觀念，而將此人視為完整的人來使用。
- 避免堵塞成員表達其感受，而儘可能地促進組織成員間適當的表達及有效的使用這些訊息。
- 避免為維持權力或個人聲望而使用權威，應是在與完成組織目的有關時，才使用其領導的權威。
- 避免不信任，承諾信任成員。

此外，萬可等譯（2002，頁265-267）認為每一個團隊都具有下述自己獨特的方法可提供參考：

- 每個傑出團隊的核心有一個共同的理想：所有傑出的團隊都相信他們是上

帝的使者，此種信念帶來了他們工作所必須的內聚力和活力。

- 他們通過拋棄以自我為中心的個人主義來追求共同的理想進而控制衝突：這些不同類型的人之間的衝突，常因共同理想及任務使得衝突得以解決。
- 他們被保護而不受拘束：使團隊成員因受保護而不受干擾，便可集中注意力完成他們的任務。
- 他們有一個真實的或假想的對手：假想自己是勝利的受壓迫者、非主流的，此種在邊緣運作的感覺，激發他們往前的驅動力。
- 成員付出個人的代價：因團隊成員付出全部的精力與時間，提昇工作強度與個人滿足感。
- 傑出的團隊造就強大的領導者：團隊使他們的領導者變得傑出，領導者很少是一個團隊中最傑出的。他們是一群有能力的專家，是管理者而不是創造者。
- 傑出的團隊是仔細徵選人員的結果：他們將正確的人放到正確的職位獲得在團隊中正確的配置。
- 傑出的團隊通常是年輕的：由於成員年輕和天真，所以不知道什麼是被認為「不可能」的，這使得他們敢於放手去做看似不可能的事，但唯一缺點是沒有實務經驗。
- 真實的藝術家之船：如果不為市場提供好的產品就是毫無意義，意指傑出的團隊必須創造出一個切實的額外的成果，否則，當成果交付出去後，便一無所有。

綜上所述，研究者認為學校領導者在建立團隊的基本前提可以歸納為幾個要點：（1）建立共同願景。（2）相信

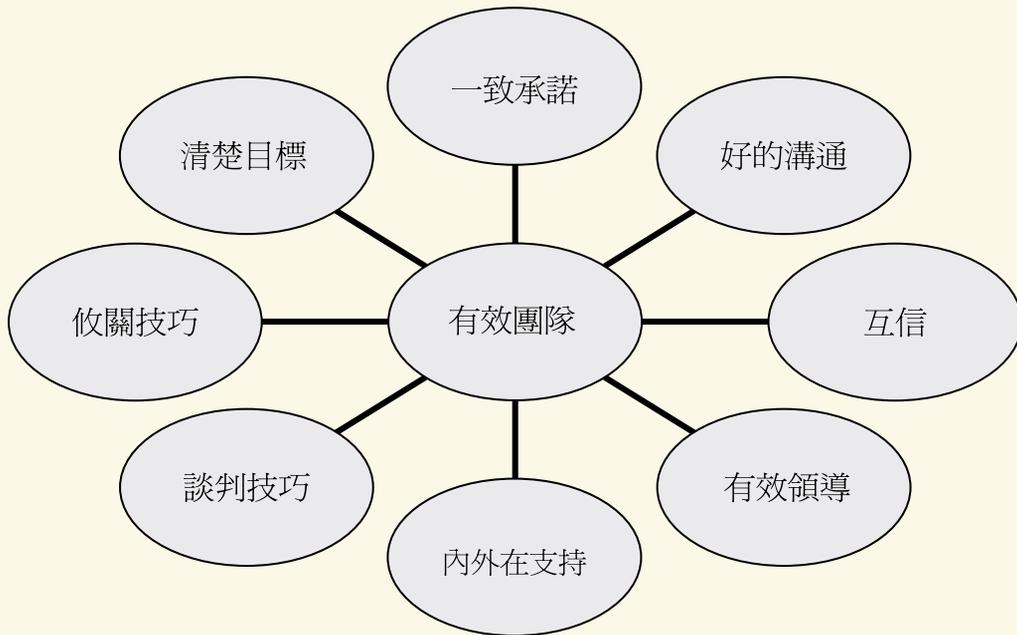


人性本善。(3) 講求知人善任。(4) 採取適度授權。唯有領導者心存信任且理解成員間的殊異性，賦予權利並行的責任 (empowerment coupled with responsibility)，才能使組織成員在內、外在條件滿意下，願

意群策群力，共創組織多贏。

2. 有效團隊的共同特徵

近來的研究已使我們獲致些許有效團隊的若干特徵。誠如林建煌編譯 (2002, 頁 307) 指出的有效團隊的特徵，整理如下圖：



另外，劉文韻 (2006) 亦提出有效團隊的特徵，包括以下十點：

- (1) 團隊工作氣氛輕鬆。
- (2) 每位成員熱烈參與討論敢於提出意見外，也能耐心傾聽別人的意見。
- (3) 每位成員都能接受團隊的任務及目標。
- (4) 成員都能瞭解意見必有衝突的時候，而能容忍差異並努力解決意見不一的情況。
- (5) 大部分的團隊決策均在全體一致同意下達成，且人人願意推動團隊運用協調而多數決定的方式達成共識。
- (6) 團隊的批評具有建設性，其目的在消除團隊運作的障礙而非做個人攻擊。
- (7) 成員能自由表達其對於問題或團隊本身作業的感受及看法。
- (8) 團隊在行動時有明確的任務分配。
- (9) 團隊領導者絕不專斷，而能視時機與成員分享領導行為，而由其成員扮演領導者的角色。
- (10) 團隊時常開誠佈公的檢討團隊運作的程序或成員行為對於團隊的影響。

這是一個重視「行動團隊」(cellar team) 的年代，集體協商與團隊經營成長，取代「英雄主義」、「寡頭決定」的傳統運



作模式。此種觀念有助於學校領導者建立與成員間休戚與共的共同情感，只要精確掌握團隊特徵的要點，相信必能適時扭轉劣勢進而發揮團隊潛能的執行力。

3. 工作團隊的類型

學校領導者欲培育具有自我管理能力的團隊之前，首先要對工作團隊的類型做個瞭解，才能借力使力，運用團隊力量解決學校現況問題，茲略述如下（林建煌編譯，2003）：

- (1) 問題解決團隊（**problem-solving teams**）：由五至十二位成員所組成，在組織指定的特定議題或工作範圍內，找出或確認組織運作或工作流程上的問題，蒐集相關資料，研擬解決之道，以解決組織實際及面臨的問題，例如中輟生的輔導與預防、校園安全的維護等。
- (2) 自我管理工作團隊（**self-managed work teams**）：由一群工作高度相關或相互依賴的成員所組成，並自行決定日常的運作事宜，例如教師的專業成長、學校課程及教學研究等，皆可採用此團隊型態。通常，學校領導者並不直接參與團隊運作，但時時與團隊聯繫，只扮演顧問性質的角色。
- (3) 跨功能團隊（**cross-functional teams**）：此團隊型態特別適合在團隊的發展初期，是由相同階級但不同工作領域的成員組合而成，並一起完成任務。因屬於短暫性的組合，為特定的議題研討方案，故管理上較屬不易，例如學校承辦大型活動（全縣中小學運動會、音樂比賽等）或是學校每年例行性的畢業典禮、校慶活動等。
- (4) 虛擬團隊（**virtual teams**）：利用電腦科技將分佈世界各地的成員結

合起來，以完成組織任務，屬於任務導向的團隊，例如k12數位學校、kid數位教學網等。其缺點是組織成員間無法進行面對面溝通、缺少社交機會、工作滿足感較低。但此法亦是一種因相距遙遠但仍能一起達成工作目標的方法。

綜合上述論點，一個專業團隊中除成員須具備獨特技術能力外，領導者更須釐清每位成員的角色、確認其工作職責、建立團隊的共同目標，進而以行動來建立彼此的信任感，並善用各種開發別人（**developing others**）的技巧來準確規劃各種團隊的型態，冀望妥善因應學校的挑戰，以打造所謂學校真正的王牌專業團隊。

三、影響構建學校專業團隊的因素

為了使人人發揮全力，就必須有一個「凝聚的團隊」（**a cohesive team**），然而，目前對於影響構建學校專業團隊的研究極少，所幸的是，最近有一些研究已在此議題上加以著墨。誠如丁宜雯譯（2005，頁20-21）指出團隊合作的五大障礙：1.喪失信賴。2.害怕衝突。3.缺乏承諾。4.規避責任。5.忽視成果。另外，駱秉容譯（2002）亦提出16個影響員工表現的潛在因素：1.員工不知道為什麼該做這件工作。2.員工不知道該如何做這件工作。3.員工不知道自己該做什麼工作。4.員工覺得你的做法行不通。5.員工覺得自己的做法比較好。6.員工覺得其他事情更重要。7.員工的努力得不到任何回報。8.員工覺得自己正照著你的指示在做事。9.員工沒有做該做的事，卻得到獎勵。10.員工做了該做的事，卻受到懲罰。11.員工覺得做對事反而會招來負面後果。12.即使員工表現差勁，也不會招來任何負面後果。13.超過員工所能控制的各種障礙。14.員工受



限於個人能力，無法有良好表現。15.員工的個人問題。16.沒有員工辦得到。

另外，小管、陳明璋（1994，頁200）指出不易建立有效團隊的癥結：1.跑單幫的民族習性。2.三家烤肉一家香的「麻將」哲學作祟。3.「諸葛亮」式的英雄主義盛行，沒有人要當臭皮匠。4.信任自己人，講求「緣」與「同」的關係，我羣意識排斥他人。5.分而治之的封建觀念盛行，先分很難後合。6.缺乏長期眼光，只求「眼前」的利害，彼此自然不易合作。7.權威主義盛行，但誰都不服誰。8.界面不清，含糊地帶各不相涉，而形成本位主義。

團隊合作是永續的競爭優勢，但學校專業團隊在時間有限、組織結構、人員認知不足等諸多因素下，均有可能無法奏效，發揮相加相乘的效果。茲歸納學者（丁宜雯譯，2005；季晶晶譯，2003；林建煌編譯，2002；萬可等譯，2002，頁280-289；閻自安，2004）看法，提出幾點影響學校專業團隊的因素：

（一）團隊成員的共識

最佳工作團隊傾向小型的，否則難以凝聚共識與承諾感。因此，領導者需體認一個有效能團隊要維持適當人數，才能將團隊成員的意見彙整成共識，產生共鳴，才能調整群聚的團體發展成效能倍增的團隊。

（二）團隊成員能力

團隊成員需要三種技能：技術專家（technical expertise）、問題解決及作決定能力（problem solving and decision making）、人際互動能力（interpersonal skill）。成員是否具備應有的能力，常是影響團隊績效的原因。亦即領導者應該統籌並規劃組織的人力資源，鼓勵成員學習必要的技能和妥善運用其能力，才能使成員真正產生質變。

（三）團隊領導者本身

領導者的領導作風、講求強徵式的目

標、決策失誤及組織層級的結構等，皆會影響團隊的運作。尤其領導者的授權與否，常是影響組織運作的關鍵，因為成員需事事請示，往往造成進度延滯，更無法激發成員的參與感。

（四）組織外在因素

例如組織外在相關資源（人、事、物）實質的支持與協助，不管有形或是無形，通常亦是與團隊建立與否環環相扣，缺一不可。尤其，組織外部如能充斥著支持性的組織氣氛，相信組織必能產生進階式的改變。

（五）組織內在因素

包括健全的組織結構、成員間相互信任及良好的溝通途徑等等。另外，傳統績效評估制度是以科層體制為基礎，此方式不僅無幫助甚至危害組織運作，因此需重新建立一套符合績效評估的獎勵制度，否則難以提昇組織整體效能。

四、構建學校專業團隊對領導者的啟示

構建學校專業團隊是新的管理制度與方法，涉及的因素複雜且有執行上的困難，但不代表有其侷限性。因此，綜合相關文獻（林建煌編譯，2003；徐愛婷譯，2006；黃漢耀譯，2000；陳玉娟，2001；萬可等譯，2002；閻自安，2004；蔡進雄，2004；Hayes, N.,1997）提出幾點建議，闡述如下：

（一）培養成員有共事的整體概念

領導者首要確定所要成立專業團隊的特徵，並藉由辦理相關研習或說明來與成員進行溝通與宣導，並做好衝突管理的準備，同時凝聚成員的共識並鼓勵成員扮演建設性角色，俾使減少學校專業團隊運作時的障礙。

（二）培育領導者專業領導的能力

領導者要體認處於現今多樣性的變革潮



流中，具備多元能力（領導、溝通、公共關係等）已是時勢所趨，因此，領導者需藉由不斷的進修成長機會來增進自己實務與理論上的專業能力，實施前瞻性的人力資源規劃，才能引領學校成員適應未來環境變遷。

（三）強調「增權賦能」的準則

所謂「用人不疑、疑人不用」，領導者需要充分的授權，追求零層級的組織型態，才能使成員有增能的機會。對於能力不足或潛力尚未發揮者，則積極進行培訓、進階等育才的訓練，如此則能促使各個層次的領導人達到最佳平衡的狀態。

（四）提供成員加強及進階的訓練

工作團隊的類型可分為：問題解決團隊、跨功能團隊、自我管理團隊及虛擬團隊。基此，學校領導者應重視並加強人力資源之訓練與發展，提供成員訓練的管道，例如按照期程集中火力培養三到五項能力，讓成員尋找相輔相成的職能組合，找出自己的高效領導區，方能求得最佳績效。

（五）構建卓越的學校專業團隊

學校領導者為因應學校組織生態的變遷，在個人的智慧與能力受限下，無法對周遭環境的瞬變及校內各項業務的統籌做立即性、通盤性的反應，故建立學校組織工作團隊似乎是可以嘗試的方法之一。因此，學校領導者可尋求外界相關資源的支援，並以處

室為基礎，藉著專長互補、任務編組、溝通協調及規範共守的平台，打造所謂學校的領航團隊。

五、結論

總之，值此組織變革風起雲湧之際，過去組織運作的模式是相同背景專長的人在同一個部門內工作，現代則是一群不同背景專長的人在一起工作（丁宜雯譯，2005）。反觀學校的處、室甚至各種委員會的設置，其組成和其運作方式似乎未能從此角度來考量。然而團隊並非萬靈丹，團隊在整個運作過程中亦有可能遭受失敗，但當學校組織目前大部分仍維持在靜止、死板之狀態時，組織的整合機制就顯得格外重要。

校長是學校組織中的靈魂人物，在學校面對競爭環境的快速變遷與移動，變革速度與日俱增時，如何藉著構建學校專業團隊的思維，改善學校體質，以進行適應性的革新，所以，學校專業團隊的型塑也就逐漸成為組織執行力的關鍵，是故校長在領導作為上要有所轉化，加強人際關係、徹底瞭解每位教師的核心能力、善用對話機制、鼓勵教師多元專業進修、適當的授權與支持，應可助於學校專業團隊的建構，亦提供學校領導者在經營與管理學校時另一個思考向度。

參考文獻

- 丁宜雯譯（2005）。Patrick Lencioni著。團隊領導的五大突破。台北：天下雜誌。
- 小管、陳明璋（1994）。如何做個好主管。台北：遠流。
- 文林譯（1993）。Robert B. Maddux著。建立團隊---合作就是力量。台北：麥田。
- 林思伶（2006）。高績效團隊的建立與評估。創業創新育成，28，18-21。
- 林建煌編譯（2002）。Stephen P. Robbins, David A. DeCenzo著。現代管理學。台北市：華泰文化。
- 季晶晶譯（2003）。派崔克·麥坎拿（Partick J.Mckenna）、大衛·麥斯特（D H.MAISTER）著。王牌領隊：有效領導專業團隊。台北：商智文化。
- 孫本初、呂育誠（1996）。從分析單元論團隊的意義及其對公共管理之影響。國立政治大學學報，73，145~177。



- 徐愛婷譯（2006）。約翰·麥斯威爾（John C. Maxwell）著。培育領導101。台北：智庫。
- 尉騰蛟（1984）。布拉福、柯漢著。追求卓越的管理。台北：長河。
- 黃文靜（2006）。打破Google迷思---整頓你的設計團隊。管理雜誌，383，26-27。
- 黃漢耀譯（2000）。雷蒙·艾戴格（Ramon J. Aldag）、巴克·約瑟夫（Buck Joseph）著。打造領導氣質：培養領導者的眼光與企業文化的25個錦囊。台北：新自然主義。
- 陳玉娟（2001）。國民中小學團隊管理及其評鑑之研究。第八次教育行政論壇論文集，392-405。
- 張沛元（1998）。Andrew Leigh, Michael Maynard著。領導團隊。台北：晨星出版社。
- 張明輝（2000）。建構學習型學校的相關策略。北縣教育，34，18-24。
- 萬可等譯（2002）。領導者的對話。合肥：中國科學技術大學出版社。
- 廖洲棚（1997）。團隊型組織之溝通訊息傳遞過程：符號與資訊科技互動的研究。國立政治大學公共行政系碩士論文（未出版）。
- 閻自安（2004）。學校品質團隊的發展與建立。教育研究月刊，123，66-80。
- 劉文韻（2006）。學校組織工作團隊。2006/11/05取自：<http://web.ed.ntnu.edu.tw/%7Eeminfei/curriculum.html>。
- 蔡進雄（2004）。學校組織變革的利器團隊型組織的建議。教育資料與研究，56，60-66。
- 駱秉容譯（2002）。費迪南·佛尼斯（Ferdinand F. Fournies）著。績效！績效！---提昇員工績效的16個管理秘訣。台北：麥格羅·希爾。
- 譚商（2006）。剖析高科技業者的創業團隊。創業創新育成，28，14-17。
- Hayes, N.(1997).Successful team management. NY：International Thomson Business Press.





偏遠地區學童數位落差之探討— 以桃園縣某國小為例

李宗薇／國立臺北教育大學教育傳播與科技研究所教授

李宜修／國立臺北教育大學教育傳播與科技研究所

吳姿瑩／仁寶電腦工業股份有限公司教育專員

一、前言

二十世紀末網際網路日益蓬勃，網路科技使得人們取得資訊更方便，但對於缺乏相關設備，或不具備、不熟悉相關知能的人而言，將會成為社會上沒有聲音、被孤立的一群，與資訊網路使用者的差異更形擴大。

根據臺灣網路資訊中心（TWNIC）公布之「臺灣寬頻網路使用」報告顯示，至民國95年1月止，臺灣地區上網人口以「16-25」歲最多，超過九成；當中又以「16-20歲」者使用寬頻的比例最高（91.11%）（臺灣網路資訊中心，民95），此結果顯示網路已成為年輕人生活的一部份。然另一方面，網路使用者分配並不均勻，以國家言，集中於已開發國家；即或同一國家或省份，也因城鄉有別。換言之，網路使用受到使用者年齡、教育程度、社經地位、居住地區等因素的影響。

數位落差（digital divide）係指擁有電腦、網路等數位科技者，會快速拉大與未擁有者在知識取得、財富以及社會地位的距離，以及因此造成不公平之現象。研究顯示，教育與數位落差的關係，分為「教育程度」以及「學校教育」兩方面：教育程度愈高，上網的機會與時間愈多；學校資訊設備愈充足，學生使用網路的時間愈多（劉文文，民89）。

近年資訊科技進展一日千里，使得城鄉數位落差日益擴大，有鑑於此，教育部乃於

民國94年起推動「縮減城鄉數位落差—大專青年志工」計畫。本文作者參與此項計畫，於94學年度上學期及寒假，以個案方式針對桃園縣某國小四至六年級同學設計資訊教學活動，實施後並評估成效。研究目的有三：

（一）瞭解個案國小學生資訊知能；（二）設計教學活動提升學童之資訊知能；（三）評估上述活動成效，研究者進行縮減數位落差之反思，供有關單位制訂相關政策之參考。

二、數位落差及相關探討

（一）數位落差之意涵

「數位落差」首見於1997年美國電信與資訊局（Nation Telecommunications and Information Administration, NTIA）「從網路跌落數位落差新資料」一文。1999年「從網路跌落界定數位落差」定義數位落差為「擁有數位資訊工具者與無資訊工具者之間經由數位化工具在財富、資訊獲得之差距」（NTIA, 1997; 1999）。McNair認為資訊科技能協助解決社會長期的經濟和社會問題，網路的發達使得許多國家的生活水準上升，但卻也有許多人因各種原因無法利用資訊科技，造成數位化落差（劉靜怡，民90）。世界經濟合作與開發組織（OECD）認為「數位落差」是個人、家庭、企業和地理區域、經濟環境因網路利用活動之不同而呈現差距的現



象 (OECD, 2001)。

我國行政院研考會界定數位落差為「因性別、種族、階級或居住地理區域等社經背景的不同，造成接觸資訊與通訊科技的機會不同，使得台灣資訊社會產生了不平等現象。」此外，亦有研究將數位落差界定為「曾經或不曾使用電腦或上網的人之間的落差」或「個體擁有或未擁有對資訊科技的管道而產生的不等現象」(Kaiser Family Foundation, 2004; Eamon, 2004)。臺灣國際商務中心 (CNT) 認為由於資訊通信科技分配不均，會導致國與國之間、族群與族群、個人與個人間在『擁有』與『未擁有』之間會造成不平等的負面影響。綜合上述，數位落差的造成有許多複雜的因素，然其存在會加深教育落差日益惡化的情況。

(二) 偏遠地區的教育資源

教育部界定偏遠地區學校的指標分別為：1. 學校所在地區，無公共交通工具到達者；2. 學校距離公共交通工具站牌，達五公里以上者；3. 社區距離學校五公里以上者，且無公共交通工具可到達學校者；4. 公共交通工具到學校所在地區，每天少於四班次，或公共交通工具每天八班以內仍無法配合上下學者 (林晉宇，民92)。

由於環境不利與文化刺激不足，城鄉教育存在著差距，偏遠地區在教育方面一向屬弱勢，這在資訊科技應用於中小學教育後更形明顯。由於地區造成社會資源分配不平等，以致偏遠地區學校在資訊設備方面比一般地區落後 (陳惠珍，民92)。教育部為改善偏遠地區資源不足的情況，近年推動多項方案，如各縣市政府教育局88年度「擴大內需方案」，充實各國中小學電腦教室軟硬體設備，及教師資訊培訓作業，91年度執行「各縣市偏遠地區學校補助方案」，以縮短城鄉差距，落實「資訊教育基礎建設計畫」(劉毓蘭，民91)。然而偏遠地區數位落差的

改善不僅是增添軟硬體設備，或加強教師培訓即可解決；數位落差形成的因素甚多，除設備、師資，環境脈絡與支持、家長社經地位等均是影響因素。

(三) 資訊網路應用於教學之配合條件

資訊科技要在教育上發揮功能絕不能以單一、隔絕的方式運作需從整體觀點思考，亦即有其他周邊條件配合才能奏效。學者認為四個關鍵條件是：1. 容量 (capacity)，包括硬體、軟體、網路連接等，此為基礎，唯有此基本工程完備，方能發揮資訊科技功能。2. 接近性 (accessibility)，是指學生與教師能方便地接觸、使用電腦、網路等適宜的科技產品，且在數量上足夠。3. 落實 (implementation)，進行資訊教學的教師必須專業，懂得有效教學及運用策略達成預定目標。4. 支持 (support)，政策制訂者或學校行政主管須認知什麼是最好的教育實踐，且充分提供各種支持 (Johnson, Maddux, 2006)。

「資訊隨手得，主動學習樂，合作創新意，知識伴終生」是我國中小學資訊教育總藍圖的整體願景 (亞卓市，民91)，上述是理想，要不淪為口號需實踐，如以 Johnson & Maddux 的四條件分析，「資訊隨手得」近似「容量」、「接近性」與「支持」，即各校要有網路、軟硬體等基礎建設，才能讓師生、學校以網路與世界相連，突破時空限制。「主動學習樂」、「合作創新意」是指教學「落實」，如此才能創造教育平台，使得城鄉均衡發展，數位無落差。

(四) 台灣數位落差之現況

研考會「臺閩地區九十一年數位落差調查」顯示，臺灣地區低所得、教育程度較低、偏遠的個人與家庭，上網比率偏低。而問家裡沒有電腦的主因是「不會使用」。在資訊使用的機會上，偏遠地區較其他地區明顯落後，然而其接受過資訊訓練的比例卻較



高；但若需「自費」參與訓練，則意願偏低（研考會，民90）。上述結果顯示政府鼓勵措施增加偏遠地區民眾學習資訊的機會，然而若需自費參加，則受限於經濟，意願降低。我們或可說數位落差成因有內在與外在因素，內在因素如使用者的資訊知能及經濟條件如是否有電腦、上網設備等。外在因素則包括地區、地理、社會結構等，上述內、外因素會有交互作用。

政府自民86年起陸續推動資訊教育計畫，如「縮減數位落差推動方案」、「挑戰2008：國家發展重點計畫」、「數位學習國家型科技計畫」、「加強偏遠地區中小學資訊教育計畫」、「資訊科技融入各科教學」等，可見政府對數位落差問題之重視（鄭欽文，民91）。

然良好的計畫需要人員推動才能落實。上述計畫推動多年，或因專責單位不同，以致資源未能有效整合；或因學校師資人力、行政等未能充分配合，以致整體成效未臻理想，而其中「人」的部分尤為關鍵。此外，偏遠地區學生家庭多處經濟弱勢，單親與隔代教養比例較都會地區高，家中有電腦可使用的比例偏低，能提供寬頻上網的更少，這些都會影響偏遠地區學生的資訊知能。

三、個案學校之志工服務

（一）研究場域與對象

個案小學於桃園縣復興鄉，屬偏遠地區國小。全校學生五十餘人，教職員工二十餘人，其中資訊教師一名，由教學組長兼任，教師平均年齡三十歲。學校有電腦教室一間、十二台電腦，每台皆可上網。

學生大都來自鄰近部落，較偏遠者步行需一小時；少數學生由家長接送。留在本地的多務農或打零工，許多家長到外地工作，隔代教養普遍。

考量學童資訊能力及學校電腦設備，本

研究以四至六年級十四名學生為研究對象。

（二）研究設計

本研究根據Dick & Carey（2003）教學設計模式，先分析學習者特質，再根據需求分析與志工計畫之要求，確定目標。目標為提升學生使用Office、Powerpoint及網頁設計之能力，並於半年後追蹤學習成效。

（三）研究流程

1.電話與電子郵件聯繫

研究者於民國94年9月初即以電話和電子郵件聯繫該校校長、教務主任，說明資訊志工計畫及擬進行之工作，並詢問該校希望志工團隊提供的服務等。稍後無論訪查或面授之前均有充分溝通，以確定訪查重點、授課內容及聯繫師生等。

2.實地訪查

民國94年9月中旬第一次實地訪查，目的在瞭解該校環境概況、交通時間、電腦軟硬體網路設備、師生特質等。此行並與行政人員及資訊組長訪談，以瞭解其需求。

第二次為民國94年11月23日，確定該校師生之需求及教學重點。學生希望學習基本Office軟體和網頁製作；教師表示資訊能力尚佳，希望志工服務重點放在教導學生並帶團康。

3.面授教學與活動

第一次為民國94年12月3、4日，計1.5日，對象為十四名該校高年級同學，教學內容為網路簡介與瀏覽、熟悉英文鍵盤、Powerpoint軟體使用。地點在該校電腦教室。

第二次面授為民國95年1月24、25日，共計2日。對象地點同上。教學內容為HTML網頁製作教學，學生成果發表。其他活動則為烤肉、有獎猜謎等。

4.資料分析與整理

本計畫從聯繫即進行文獻探討，訪查、教學階段則有訪談紀錄、觀察札記、學生作業、資訊成就評量及成品等。此外，志工撰



寫心得以為省思檢討。

5. 撰寫報告

根據前述資料撰寫研究報告。

四、結果與討論

(一) 個案學校學生資訊知能情況

因志工中有留職停薪之小學老師或曾於台北縣市資訊代課教師，以此觀察比較，顯現個案國小學童之資訊能力、素養不及都會區學生。而兩次面授課後之評量亦顯示成績較台北縣市之樣本低，此說明個案國小確有數位落差之存在。

如對應Johnson & Maddux四條件，個案國小基本的資訊軟硬體、網路設備，然接近性不夠，僅電腦教室有十一台電腦供學生使用。且經查詢全校不到十分之一的學童家中有電腦，而參加教學的十四名學童僅一名家中有電腦，該生是教師子女，每天隨家長通勤往返。如檢視「落實」，該校任教資訊科的老師每年都換人教，經驗無法累積。至於「支持」，目前僅有教育部或教育局的支援，少有其他的支持。

個案國小學童普遍只會使用基本的上網瀏覽，且上網以玩線上遊戲為主，對於電腦各項基本軟體如MS Office文書處理軟體等，大多極為陌生，對中英文輸入不熟悉。然而學童比市區學童純真爛漫，對電腦、網路甚或外面的世界充滿好奇，有濃厚的探索慾及學習熱忱。他們有如璞玉，需要教師的教導引領。

(二) 設計教學及活動提升個案學校學童之資訊知能

1. 教學與活動內容

第一次教學與活動時間為一天半，教學內容為網路簡介與瀏覽、熟悉英文鍵盤、Powerpoint軟體使用。活動為團康及籃球。

第二次面授時間正值寒假，五位志工前一晚先於當地民宿投宿，故此次活動時間總

計兩日。教學內容第一天為運用Office自我介紹、第二天為HTML網頁製作、網頁成果發表等。其他活動第一天下午為烤肉大會、有獎猜謎，第二天歌唱接力等。

第一次面授課曾安排作業，讓學童有機會回家演練新技能，並能應用到不同情境。然學童表示家中沒有電腦，故希望讓他們在下課時間在電腦教室完成，故無法落實原先構想。

另外，除了教學，志工團隊希望讓學童有其他經驗，故安排球賽、烤肉、團康活動等，不獨拉近師生距離，更強化同學參與此活動之動機，期盼下一次的活動課。

第一次面授整體觀察：學生對上網搜尋、用電腦並不陌生，但輸入速度慢，學童基本的國字注音能力及中文輸入有待加強。學童學習意願高，對外界（志工學校所在地為台北）好奇，會問各種問題（不以教學內容為限）。

第二次面授觀察：學生學習意願高，能完成作業或成品，自我滿意度及成就感高。但不熟悉英文字母的位置，不懂鍵盤上的英文字，中文輸入有待加強。

2. 教學策略

兩次面授教學均為直接教學法，清楚告訴學童學習的內容為何，以及當課程結束後他們新增的知能。

說明學習目標後，幫助學生進入學習情境。授課時逐步呈現新的教材或概念，以示範、舉例、他人作品呈現等逐一闡明並引發其興趣。過程中不時提問，確定學生明瞭；到一小段落時讓學童獨自練習（其他志工會適時協助），以確定學生嫻熟。每節課結束前或舉行小測驗，或以作品為評量。測驗在下堂課發回並要求訂正，以導正錯誤概念，此亦為回饋。

(三) 評估實施結果及對縮減數位落差之成效

由於事前的聯繫和實地訪查，故志工瞭



解學生的背景和需求，有助教材準備及活動進行。教學與活動過程中，志工與學童互動愉快，在歡樂的氣氛中達到寓教於樂的效果。活動結束時，學童們皆表現出對下一次活動的期待。第一天活動結束，學童甚或要求志工「晚上也來帶我們活動，我們唱歌給你們聽好不好？」

如從志工專案實施之成效而言，本計畫達成設定之教學目標，完成專案之要求。但從鉅觀的角度來看，對於縮減偏遠地區之數位落差應有更多、更縝密的考量。教育部志工服務要求各隊舉辦數位服務說明會、講習、展示會、競賽、工作營、研討會等都具有可行性，然而專案僅半年時間，如要於偏遠地區學校建立數位服務之相關規範及知識庫卻頗具挑戰性。研究者對於本計畫半年時限，以及達成縮減數位落差不表樂觀，以本個案為例說明結構性的理由：

1. 數位落差的縮減需長期投入

個案學校位於相對市區較偏遠的桃園縣復興鄉，參與活動人員從台北至該處尚交通一路順暢，需時三個半或四小時；若遇天雨（第一次教學），需時更長。由於交通耗時，志工往返不便，以致無法定期（如每週一次）、長期至該處服務。每個月一次的活動，能提升的教學成效著實有限。

更值得關注的是，目前資訊教育困境的解決，最後都導向電腦設備操作之「熟悉使用」，這樣只可說是使用技巧的演練，不斷複習再複習，而非以此為工具，應用於學習，也即是說目前是「為資訊而資訊」，忽略了應用此工具於整體學習的面向。

2. 服務時間排定困難

除地理位置問題外，個案學校平日活動眾多，故能提供志工教學服務時間有限。第一次教學後，志工原擬訂於寒假開設教職員資訊學習班，因個案學校教師多已報名參加

該縣市或他處（如故宮）等之研習，時間上無法勻出，只得取消。而本欲於寒假加開之學童資訊課程，也因該校早已排定原住民委員會獎勵之年度活動，也只得濃縮為一次，以致教學無法加深加廣。

3. 後續追蹤困難

資訊志工留下聯絡方式，甚或架設網頁，但課程活動結束後，鮮少收到同學們的回應。推估原因，或者是志工與學童接觸不夠長久，彼此不夠熟悉；或者近年各單位的專案頗多，該校學童習慣了此種偶而為之的活動，自然「船過水無痕」；或者學童家中資訊設備普及率過低所致。

校方表示，學童家中電腦設備擁有率不到一成，學童只有在學校的資訊教室才可使用電腦，而晚間與週末假日，學校電腦教師並未開放。面授第一天晚上曾去鄰近部落散步，經派出所員警證實，該村落沒有一戶人家有電腦網路。

為了讓偏遠地區學童和市區學童有一樣的起跑點，政府充實了偏遠學校的資訊設備。但偏遠地區家庭電腦設備擁有率仍低，家長工作仍是以農、工等體力工作為主，他們的工作與生活與電腦網路無甚關聯，居民對於電腦「閱讀」的特性並不熟悉。而個案學校課餘並未開放電腦教室，當地也無設置電腦的活動中心讓學生使用，這些都使得後續的聯絡困難。

4. 偏遠地區學校教學品質不夠穩定

政府為縮減數位落差，撥經費給偏遠地區學校添購基本電腦設備，但往往事倍功半，究其原因，忽視了教育需整體配合，即師資問題。若教師流動率過高，存著五日京兆之心，隨時準備換學校，無法累積經驗，帶給學生持續、高品質的教學。近來年隨著少子化與教師超額，個案學校教師的流動率相較過去降低，長遠來看，應有助於資訊教學品質的穩定。



5. 援助偏遠地區之資訊資源缺乏整合

在資源方面，民間公司為響應縮短城鄉數位落差皆投入了許多心力，如台灣惠普科技公司於95年2月捐贈全新電腦設備至新竹縣尖石鄉山區的泰雅爾族司馬庫斯部落教室，促成部落學童的遠距學習與部落文化、產業的數位發展。其後又在3月份捐贈至新竹縣尖石鄉山區鎮西堡部落的泰雅爾族生態教育中心，促成部落所在生態資源的紀錄、研究與保育。而教育部的青年志工營運中心，也每半年一次推動志工下鄉服務。

雖然各界提供了豐富的軟硬體及人力資源，但本研究實施過程與結果來看，豐富的資源未必帶來好的結果，因為資源過於零散，缺乏整合。單就教育部其下所屬單位來看，電算中心提供資訊設備，而國民教育司執掌弱勢照顧及基礎設備整建，各單位對於偏遠地區學校所提供的支援既缺整合，又乏整體監督，民間亦是零星補貼，這種頭痛醫頭的短線作法，使得資源未能發揮應有成效。

參考文獻

- 大專青年資訊志工營運中心，無日期，民國95年4月11日取自<http://140.135.112.186/summary/cyev.asp>。
- 行政院研考會（2001）。台灣地區數位落差問題之研究。委託研究報告（編號：RDEC-RES-090-006）。臺北市：行政院。
- 行政院研考會（2004）。電子化政府。臺北市：行政院。
- 林晉宇（2003）。偏遠地區青少年休閒無聊感及休閒參與之研究。朝陽科技大學休閒事業管理系碩士班碩士論文。
- 亞卓市（2002）。中小學資訊教育總藍圖。民國95年11月28日取自<http://masterplan.educities.edu.tw/conference/index1.shtml>。
- 教育部（2002）。中小學資訊教育。[線上資料]。民國95年6月20日取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/MOEC/EDU7892001/information/itpo/itprojects/itmasterplan.htm。
- 臺灣網路資訊中心（2006）。臺灣網際網路使用調查。民國95年4月20日。取自<http://stat.twnic.net.tw>。
- 劉文文（2000）。數位隔離：網際網路行為模式的經濟分析。臺灣大學企業管理研究所碩士論文。
- 劉毓蘭（2002）。資訊教育基礎建設—改善偏遠地區資訊學習。民國94年12月6日，取自http://140.111.1.192/moec/information/far_school.htm。

五、結語

數位落差存在由來已久，除地理位置、貧富差距等，還有許多交叉影響因素。要縮減偏遠地區的數位落差，不能只從資訊設備著手，其實偏遠地區中小學的電腦設備普遍都不差，欠缺的是人力與資源統籌、妥當地運用，如強化各界提供資源的整合，並推動長期定期的資訊教學，如此方能落實。

教育部資訊志工營運中心推動下鄉服務立意良善，然仍有改進空間。為期半年的下鄉服務，對偏遠地區的學童來說，僅聊備一格、望梅止渴，實際對資訊能力的提升有限，遑論養成並使用資訊的習慣。學童資訊能力需在持續的學習過程中逐漸累積，僅半年期不夠。此外，在硬體設備方面宜整合各界的捐助，並有效利用，以朝「家家有電腦，人人想使用」的目標，如此志工教學活動才能發揮種子的功效，縮短數位落差指日可待。



- 劉靜怡（2001）。民主社會裡的「數位落差」：幾個初步觀察。資訊社會與機關數位化落差研究會彙編。民國94年12月6日，取自<http://www.iis.sinica.edu.tw/2001-digital-divide-workshop/2-2.htm>。
- 數位學習國家型科技計畫辦公室（2002）。數位學習國家型科技計畫。民國95年4月20日取自<http://elnp.ncu.edu.tw/start.php?PHPSESSID=c926ad0068a3f0feaccf560ea1809f1d>。
- 鄭欽文（2003）。高屏地區國小學生數位落差影響因素之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- Eamon, M.K., (2004). Digital divide in computer access and use between poor and non-poor youth, *Journal of Sociology and Social Welfare*, 31(2), 91-112.
- Johnson, L. Maddus, C. (2006). Information technology: Four conditions critical to integration in education. *Educational technology* Sep-Oct. 2006, 14-19.
- Kaiser Family Foundation, (2004). Children, the digital divide and federal policy, Retrieved May 11, 2005, from <http://www.kff.org/entmedia/7090.cfm>.
- National Telecommunications and Information Administration, (1997). Falling Through the Net II: New Data on the Digital Divide, Retrieved February 7, 2004, from <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/net2/falling.html>.
- National Telecommunications and Information Administration, (1999). Falling Through the Net: Defining the digital divide. Retrieved February 12, 2004, from <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/fttn99/contents.html>.
- OECD, (2000). Learning to bridge the digital divide. Paris: Author.
- OECD, (2001). Closing the gap: Securing benefits for all from education and training, in *Education Policy Analysis*. Paris: Author.





文化資本、社會資本、與多元入學

王順平／國立教育研究院籌備處助理研究員

一、前言：研究架構之相關因素及其理論基礎¹

大學院校在普及化之前，一直是精英份子的培育搖籃，故其入學考試迄為「兵家必爭之地」，即使是日漸普及化的今日，為了爭奪名校名系的頭銜，以確保未來的前途

鴻運，人不分男女老少，地不分東西南北，學生與家長、教師與學校，無一不是卯足幹勁奮力一搏（丘愛鈴，1998；陳林曉梅，2000；鄭秋霞，2002）。而高中入學則屬此一戰役的灘頭堡，競爭之激烈自不在話下（馬向青，2001；陳國偉，2002；林全義，2002）。

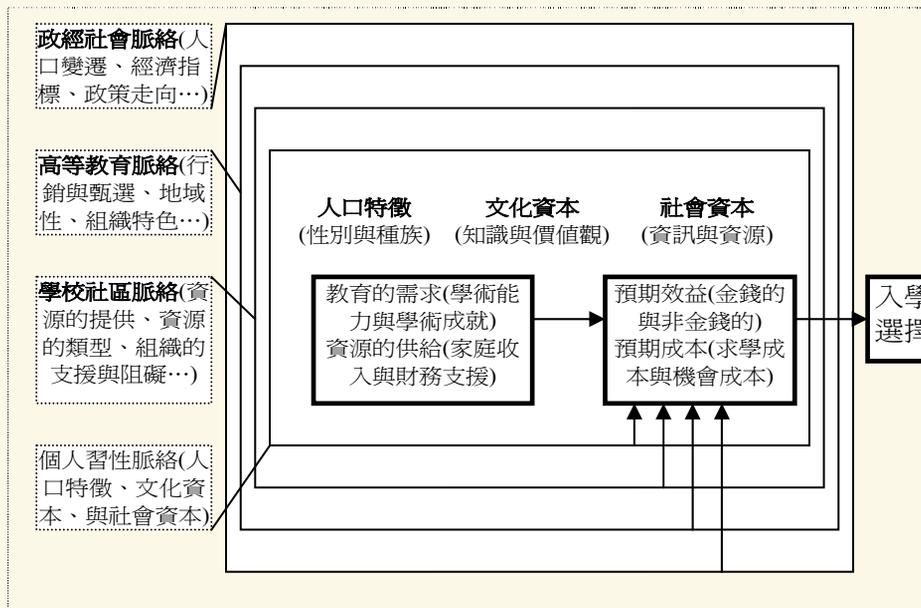


圖1 研究分析參考架構

¹ 本研究得以完成，須感謝國立教育研究院籌備處提供經費、陳仕茹小姐協助蒐集資料，也感謝國立臺灣師大教研中心提供台灣高等教育資料庫供分析。



本研究係從資料庫進行分析，而其分析架構係參酌波那（Perna, 2006）之理論架構（圖1）而進行。波那在「大學入學與選擇的研究：一個概念模型」一文中指出，學生在面臨升學機制之選擇時，首先除了考量個人習性脈絡之外，尚有學校社區脈絡（朱毋我，2001；陳淑丹，2002）、高等教育脈絡、及政經社會脈絡等因素。而自身在面對高教需求中，主要考慮的是自身的學術能力成就和資源的供給（包括家庭收入和財務支援），其中個人習性脈絡尚包括人口特徵（性別、種族）、文化資本、與社會資本（江俊儀，2003），然後進行成本與效益評估，效益（包括金錢的和非金錢的）和成本（包括求學成本和機會成本）經理性考量，而後決定進入大學接受教育。

茲將本研究之主要變項（包括三種層次脈絡及個人習性脈絡中的三個變項）之內涵與相關文獻說明如次：

（一）人口特徵

入學考試的相關研究在性別差異上目前尚無定論，有的研究指出男女生的成績在不同學科及學習態度與學習困擾上有其差異（陸炳杉，2003；張永宗，2004；許定邦，2002；陳瑞洲，2003；賴小娟，2004），有的研究則指出因應考試壓力的方式亦因人而異（蔡婉莉，2002）。在升學意願及升學後的滿意度上亦見性別上的差異（辛悅菁，2006；黃識融，2004）。不同背景的資優生對入學制度的態度亦見差異（李錫鑫，2004）。亦有研究指出在入學機會顯出男女具平等性（蔡宜芳，2002）。

在種族議題方面，在大學入學的過程和結果均有差異存在，此種研究在美國尤為顯著。例如在結果方面，研究指出非裔比歐裔在入學率上偏低（John & Noell, 1989），亦較不可能進入第一志願學校就讀（Hurtado et al., 1997）。亞裔一般被視為學習成就的

模範種族，其偏高的學業成就常被認為與儒家文化有密不可分的關係（Pearce, 2006）。

在個人特質方面，學生學業成就與個人特質息息相關。多元入學機制是學校取才的方式，而其取才的標準則是學生的教育成就（黃雅瑋，2002；陳天寶，2000）。教育成就的影響因素頗多，不僅涉及個人的特徵（包括年齡、性別、種族等）、班級的背景（包括學習目標、激勵制度、教學方法、教師行為等），且包含外在激勵過程（例如辦學及教學者的效能信念、價值目標、情感成分等）及內在自律過程（例如學習者的認知自律、情感自律、行為自律、及環境自律等）（Pintrich & Zusho, 2002），其中個人的內在自主自律仍扮演著重要的角色。

（二）文化資本

文化資本的現象長期存在著，但予以概念化並建立理論加以闡釋者，則首推法國學者布迪厄（P. Bourdieu, 1930-2002）。布迪厄綜合了涂爾幹、馬克斯的社會學說、莫斯和李維斯特勞斯的人類學觀點，從而發展出他自己的理論。他認為，文化為人類的溝通與互動提供了基礎；它同時也是統治的一個根源。藝術、科學以及宗教—實際上，所有的符號系統，包括語言本身—不僅塑造著我們對於現實的理解、構成人類溝通的基礎，而且幫助確立並維持社會階級。文化包括信仰、傳統、價值以及語言；它還透過將個體和群體聯繫於制度化的等級而調節著各式各樣的實踐。無論是透過性情、客體、系統的形式，還是透過制度的形式，文化都體現著權力關係。而且，許多已開發社會中的文化實踐建構了相對自主的、為了區隔而進行鬥爭的舞台。知識分子—專業化的文化生產者與傳播者—在建構這些舞台及其制度化的層級中發揮了核心的作用，不管部落社會還是工業資本主義社會，文化本身就是一種經濟。文化經濟中的分層與物質經濟中的分



層是相關的，二者互為因果。文化是一個權力鬥爭的領域，與政治領域中典型的爭奪暴力手段的鬥爭相關（Bourdieu, 1977a, 1977b; Bourdieu & Passeron, 1977; Collins, 1998, pp.436-37; Swartz, 1997, p.1）。

布迪厄指出，個人累積的文化資本數量取決於社會狀況、個人的社會階級及個人能力（Bourdieu, 1986）。不同社會重視不同類型的文化資本，個人的社會階層決定了他擁有或能動用的資本數量；而且資本累積需要時間，並且必須由投資者本人作出投資。經濟資本可直接轉移給下一代，但文化資本則不盡然，其中部分決定於個人能力。

布迪厄的文化資本概念指上層階級所具有的高層次文化活動，包括一些品味與行為，如喜好古典音樂和藝術、觀賞歌劇、參觀博物館及閱讀文學作品等。上層階級子弟因其所熟悉的文化資本，較易與學校老師接近，能適時而正確回應老師所表達的符號，較易為學校教師所喜愛，並認為他們較具天份而給予較多的注意和協助，並可能影響老師打分數，取得高分，進而影響升學。

布迪厄的上述觀點為研究所證實（陳怡靖、鄭耀男，2000）；然而這種觀點似過於偏狹，且易產生誤導作用，故拉若（Lareau, 1987）認為文化資本包含以下形式：家長的能力、信心、收入、工作模式，以及社會關係。法卡斯（Farkas, 1990）則擴大文化資本的概念，將曠課日數、工作習慣、儀態裝扮等，稱為文化資源，並證實良好的資源對學業成績有正向影響，不良文化資源對成績有負向的影響。此外，布迪厄亦指出，父母的社會階級不僅提供文化資本，而是各種不同的資本。

（三）社會資本

首先對社會資本（social capital）概念進行初步分析的學者是布迪厄（P. Bourdieu）。布迪厄認為社會關係具有現

實性、社會性、和客觀性，而關於各種社會位置或社會條件的客觀性分析是關於精神意識的主觀性分析的前提和基礎。故在此理論基礎上乃提出場域和資本等概念（高宣揚，2002；邱天助，1998）。所謂場域（le champ, field），是以各種社會關係連接起來的、表現形式多樣的社會場合或社會領域，雖然場域中有社會行動者、團體機構、制度和規則等因素存在，但是場域的本質是這些社會構成要素之間的關係，即社會關係網絡。而所謂的資本（le capital, capital），並不一定是以有形資產形式存在，而是以非物質的形式存在。與馬克斯強調經濟資本不同，布迪厄強調非物質形式的資本—文化資本、社會資本等。他強調的資本具有對自己的未來和對他人的未來施加控制和支配的能力，因而，資本是一種權力形式。他把資本劃分為三種類型：財務資本、文化資本、社會資本，並集中研究三者之間的區分和相互作用，他認為資本之間可相互轉換，經濟資本是資本最有效的形式，是其他各類資本的根源（Bourdieu, 1986）。

布迪厄認為，所謂社會資本是實際的或潛在的資源的集合體，那些資源與某種持久的網絡密不可分。關係網絡是大家熟悉的、公認的、體制化的，由團體成員相聯結而成，並從集體擁有資本的角度為每個成員提供支持，及提供其贏得聲望的憑證（Bourdieu & Wacquant, 1992）。布迪厄的社會資本理論主要關切個人的社會資本，關注個人透過參與團體活動不斷增加收益並創造這種資源。此外，他沿用自己研究文化資本的思路，把重點放在經濟資本向社會資本的轉化。再者，他對社會資本的分析可能受到結構分析中的網絡分析方法的影響，但卻未對社會資本的結構進行深入分析（卜長莉，2005）。而進行此工作者，首先當推美國社會學家柯爾曼（J. Coleman, 1927-1995）。



柯爾曼 (Coleman, 1990) 認為，人一出生即擁有三種資本：一是人力資本，存在於個人掌握的知能中；二是物質資本，可見的物質是其存在形式；三是社會資本，由人與人之間的關係所構成。三種資本可互相轉換 (transformability)，也可世代相傳 (transferability)。此外，柯爾曼又深入分析社會資本的五種形式：(1) 義務與期望。當某人為他人提供特定服務，並確信他人會為此而對自己承擔起特定義務時，也就擁有了一種社會資本。(2) 資訊網絡。個人可從他的社會關係網絡中獲取對自己行動有用的資訊，從而為行動提供便利，這種社會關係就構成了社會資本。(3) 規範與有效懲罰。規範對個人行動起著約束的作用，透過懲罰自私的行動，獎勵公益的行為，從而使某些行動目標更易實現，由此建構了極其重要的社會資本。(4) 權威關係。當某人有權控制另一行動者的某些行動時，他和後者之間就形成了權威關係。(5) 多功能社會組織和有意創建的社會組織等。組織的創立可提高個人行動的一致性，產生更大的社會影響，從而使行動更為有效，由此成為組織成員重要的社會資本。

柯爾曼認為家長參與學校事務也是一種社會資本，其有助於促使學生進入大學就讀，蓋因親師間、師生間、及學生家長間所形成的綿密關係網，有助於彼此間訊息交換和支持打氣 (洪素蕙, 2003; 陳怡靖與鄭耀男, 2000; 林宛蓉, 2005; 江俊儀, 2003; 陳怡靖, 2004)。

(四) 學校社區脈絡

相關研究均指出家庭、學校及社區因素與學生入學選擇有密切關係。家庭的父母、手足、及朋友的建議，亦影響學生升學進路的選擇 (Perna & Titus, 2005)。有的研究指出學校人員的工作壓力有待重視 (吳倖琪, 2003)。有的研究指出專家學者建議兼採計

在校成績，但學校教師並不認同 (李東實, 2003)。有的研究指出高中社區化的目標難以達成 (徐文忠, 2006)。有的研究指出，不同學校性質、學校立別及學校地區之教師在我國高中職多元入學方案對學校教學影響之看法上有顯著差異存在 (陳慧玲, 2004)。有的研究指學校規模會影響入學制度的實施成效 (李顯榮, 2004)。有的研究指出不同社經背景在入學方式的選擇有顯著差異 (翟淑菁, 2003; 蔡宜芳, 2002)。研究指出，多元入學並不利於低社經背景的學生 (阮芳娟, 2004; 郭英慈, 2004)。

(五) 高等教育脈絡

高等教育之組織與制度因素亦影響學生對進路的選擇。有的研究指出，入學制度應更明確說明實施精神以利學生適性選擇入學管道 (王彥妮, 2003)。有的研究指出不同入學管道進入的學生之學習成就有顯著差異 (陳奎彰, 2002; 廖秀君, 2003; 洪泰雄, 2004; 楊麗秀, 2004)，但亦有不同的研究結果 (洪明炎, 2002)。研究亦指出入學制度對學校教學與行政皆有顯著影響 (柳宏雄, 2004)，甚至造成學校組織生態改變，進而學校改採生存策略以維持校務的永續發展 (蔡喬育, 2003)。有的研究則指出多元入學制度的變革並無助於減輕升學壓力 (王雅蘭, 2002; 柯智焰, 2002; 王聖銘, 2006; 許泰益, 2004; 陳俐吟, 2005; 周文菁, 2004; 郭英慈, 2004)。社會各界對多元入學的改革目標達成度之認知亦有顯著差異 (劉秀滿, 2000)。

(六) 政經社會脈絡

政治、經濟、及社會因素亦會影響學生的進路選擇。在社會因素方面，研究指出，就讀大學率與當地的學士學位普及率有正相關，但與貧窮率有負相關 (St. John et al., 2004)。在經濟因素方面，失業率不但影響個人生計，亦從而影響個人就讀大學



意願，而企業設廠生產亦考量當地經濟發展與人力素質。在政治方面，政府的政策亦影響學生進路的選擇，例如特殊考生加分政策會造成排擠效應，指考科目加成計分，亦影響考生選填志願。多元入學政策造成個人、家庭、社區、學校重新建構升學策略，是故學校、師生、家庭、社區、與入學制度本身均與大環境有密不可分的關係（李恆宇，2002；蘇德祥；鄒其信，2000）。

二、研究設計、實施、與討論

筆者經參考上開概念模型以進行實徵研究，並以台灣高等教育資料庫（2005）大一新生資料進行交叉分析，分析結果敘述如次。

（一）資料庫分析

1.在高中入學方面：

（1）有關個人背景脈絡因素之分析

在高中入學的學生進路方面，國立高中的學生有65.8%來自聯合登記分發（調整後殘差=32.0，下同），而私立高中除直升者（39.4）外，有11.3%來自推薦甄試（5.9），均達.01的顯著水準（>2.58）。

（2）有關學校社區脈絡因素之分析

- ① 在高中的教學方法方面，經以學測成績為依變項，以學生認為有幫助的上課方式為自變項作迴歸分析，發現相關變項均達.05顯著水準，除二個變項（媒體輔助、校外教學）外其餘均達.01顯著水準。
- ② 在現行教學實務中較常使用的教學法中，較常使用的前五名為：單向講解（M=3.38，下同）、師生互動（3.02）、案例討論（2.90）、媒體輔助（2.77）、及分組討論（2.74）。
- ③ 在課外補習方面，經以學科補習為自變項、以大學學測成績為依變項作迴歸分析，發現除高三補英

文、高一補物理化學、高二補化學生物等五項未達顯著外，其餘十三個自變項均達顯著水準，顯示補習成效與學測成績間有重要相關性。其中顯示社經背景對學業成就的影響以及顯示家庭在經濟資本與文化資本間的轉換痕跡。

- ④ 在公立高中生的進路上，發現國立高中的學生有70.8%是採考試分發方式進入大學，而私立高中有24.1%是採推薦甄試方式進入大學，調整後殘差（二者分別是26.7、24.1）均達.01的顯著水準（>2.58）。顯示，國立高中的升學雖仍以考試分發為主，但已有近三成的學生採其他途徑升學。

2.在大學入學方面：

（1）有關個人背景脈絡因素之研究

- ① 在學生選校考量上，前五個重要因素包括科系考量（M=3.26，下同）、就業考量（3.12）、分數落點（3.04）、校風（3.03）及師資（2.94）。其中就業考量是校外的社會因素，分數落點則是考生因素，校內因素則有校風及師資。可知學校在吸引學生方面，可著力者端在蘊育良好校風及敦聘優秀師資。
- ② 在選系考量上，前五個重要因素包括興趣（3.25）、能力（3.13）、工作機會（3.12）、生涯發展（3.04）、分數落點（2.90）。其中興趣、能力、分數落點是考生因素，而工作機會、生涯發展則是社會因素。可知學系在吸引學生方面，可著力者端在促進就業機會及強化生涯輔導。在就讀科系是否自己原先意願上，結果不甚



符合(2.24)。

- ③ 在學業成績方面，不同方式入學者亦呈顯著差異，其中以申請入學者較佳，其次分別是考試分發者、推薦甄試者、及資優甄試者（該資料庫之此類學生有頗多是體育資優生）。

(2) 有關學校社區脈絡因素之研究

- ① 以高中入學方式和大學入學方式作卡方考驗，發現達顯著水準，顯見兩者間有顯著相關存在。如同循申請入學到高中和大學者占35.6%（調整後殘差達65.3）。同循推薦甄試入學高中和大學者分別達66.1%（調整後殘差達96.1）。同循聯合登記分發者亦達84.9%（調整後殘差達86.9），均達.01顯著水準。
- ② 就公立大學校院所招生源之畢業學校而言，經交叉分析，公立大學有85.8%的學生來自國立高中，而私立技職校院則有51.1%的學生來自私立高中，調整後殘差（分別是45.4和64.8）均達.01的顯著水準（>2.58）。顯示國立大學生源大多來自國立高中。
- ③ 就家庭年收入與就讀學校類型作交叉分析，發現中間層級者（六級中的二至四級）就讀公立大學比例較高（分別是40.2%、13.5%、5.4%），而收入兩端（低於50萬者及高於500萬者）就讀私立技職校院比例較高（分別是56.9%、2.7%），均（>2.58）達.01的顯著水準。倘要作一解釋，則巨富家庭之子女可能養尊處優，習於安逸，以致荒廢學業；而另一極端的貧窮家庭之子女可能疲於奔命為三餐

打拼而忽視教養，亦可能人窮志短，以致相對限制了教育成就。

(3) 有關高教制度脈絡因素之研究

從時代發展與世界趨勢以觀，目前的知識產業論、知識經濟論、資訊社會論、以及後工業社會論等觀點，均具有以下與高等教育有關的重要思想。第一，知識已經成為現代社會的軸心。第二，知識分子日漸成為起引導作用的社會群體。第三，促進社會進步的關鍵是擴大高等教育機會。第四，高等教育機構成為社會的軸心機構（黃福濤，2003）。另外，從終身教育的觀點看來，高等教育所扮演的角色亦正有增無減。在全球化佈局與競爭的態勢中，高等教育的走向絲毫不容輕忽。以下仍從多角度分析多元入學各種面貌。

- ① 在學生背景方面，不同方式入學者在大學學測成績是否有顯著差異？經以變異數分析統計四種入學方式之學測成績，發現在國文、英文、數學、社會、自然等科成績均達顯著差異。其中以申請入學者成績最優，其次為聯合登記分發，再次為推薦甄選，最後則為資優甄試者。制度的變革使得個人在競爭途徑中為尋求自我最大利益而自我評估，遂而進入不同途徑之入學取才方式。
- ② 不同方式入學者在大學就讀期間的滿意度分析，經分析其對自身學習成就方面，分析結果顯示：考試分發者在較不滿意中具顯著水準（非常不滿意與不滿意分別為2.7與6.3），申請入學者（滿意與非常滿意分別為3.4與2.5）、資優甄試者（3.5與3.6）、與推薦甄試者



(2.5) 則較為滿意，均大於.05的顯著水準。惟須注意的是，考試分發者在學業成績上較其他類型者而言並不差，是故滿意度與實際學業成就間並無一定關係，有人期望高，有人易滿足，此種心態上的差異，可能是造成滿意度有所差異的原因吧。

(4) 有關政經社會脈絡因素之研究

從高中職所處縣市與四種大學（公立大學、公立技職、私立大學、私立技職）類型作交叉分析，發現進入公立大學者的前五名（以調整後殘差計）依次是：台南市

(16.8)、台中市(11.9)、台北市(9.8)、高雄市(8.5)、新竹市(3.2)，均達(<.01)顯著水準，顯見都會市區高中仍具優勢地位。在私立技職方面前五名分別是：苗栗縣(11.0)、南投縣(10.6)、宜蘭縣(8.1)、台中縣(7.4)、台北縣(6.8)，亦均達.01顯著水準。

(二) 自編問卷分析

本研究並依分析參考架構圖(圖1)之變項，另以自編問卷調查我國大學一年級學生(n=1078)有關家庭背景、資本投入、學業成就、多元入學選擇機制及滿意程度之關係，研究架構如次：

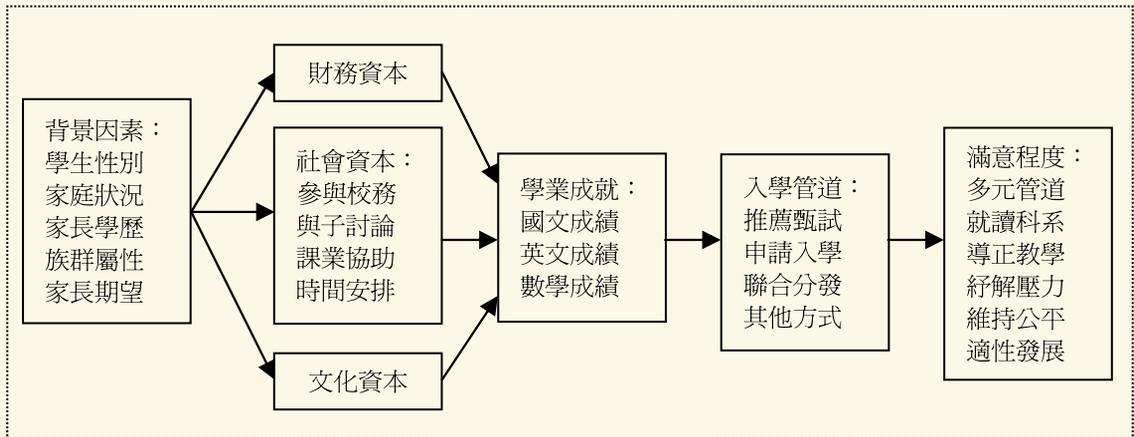


圖2 學生背景與多元入學滿意度之研究架構圖



本研究之擬答問題如次：

1. 學生背景因素是否會造成學生之多元資本狀況的差異？
2. 學生擁有的資本是否會造成學業成就之差異，進而影響其入學管道的選擇？
3. 不同入學管道者對多元入學管道、就讀科系、導正教學、紓解考試壓力、維持公平、及協助學生適性發展之滿意程度是否有所不同？

研究工具係以自編問卷進行調查，在財務資本方面係以學生之學費準備、課輔資力為指標；在社會資本方面係以參與校務、與子討論、課業協助、時間安排為指標；在文化資本方面係以文藝活動、科學活動之參與為指標。調查對象為九十五學年度大一學生，問卷題目含背景資料計四十題。前六題為背景資料，多元入學及滿意度題目計九題，問卷以「沒有、很少、有時、經常」等四等量表請學生依其實際情況答題，採「0、1、2、3」計分，學業成績以大學指考成績計分。

統計結果分析如次：

1. 背景因素方面

- (1) 在學生性別方面：各種資本間差異情形，經調查統計結果，其中在社會資本（包括與子討論、時間安排、課業協助）、及文化資本方面均達顯著水準，顯示家庭對不同性別子女的教育投資上有其差異存在。
- (2) 家庭狀況方面：各種家庭（分雙親、單親、繼親家庭）的資本間差異情形，經調查統計結果，其中在財務資本、社會資本（包括參與校務、與子討論、時間安排

、課業協助）、及文化資本方面均達顯著水準。顯見家長婚姻狀況對學生在各種資本之累積與應用上有重大影響。

- (3) 家長學歷方面，家長學歷分高中（含）以下、大專、碩士、博士等四級進行分析，其在各種資本間的差異除時間安排達.05 顯著水準外，其餘各項均達.01 顯著水準，顯示家長教育程度不同則教育投資的情況亦有差異。
- (4) 族群屬性方面，客家、閩南、原民、外省等族群的家長間在各種資本上並未有明顯差異。
- (5) 家長期望方面，家長期望是否反映在各種資本的投入，統計結果在財務資本、社會資本（時間安排部分不顯著）、及文化資本等方面亦有明顯差異，顯示家長期望不同，則其教育投資亦有程度差異。

2. 多元資本對學業成就之影響

經本研究調查統計結果，發現多元資本雖對學業成就有相關，但均未達顯著水準。惟筆者曾實徵調查中小學之社會資本對學生學業成就之相關，發現其中具顯著的正相關（王順平，2007²）。

對於此二研究之結果差異，筆者的解釋是：首先，國民中小學的學生並未經篩選，屬異質性組合，故親師合作的社會資本在此常態分佈的學生中具顯著作用。而大學生乃經入學考試的篩選，且高中生已具相當學術準備，其個人自律能力亦漸趨成熟，是故家校合作的社會資本的影響逐漸趨緩，遂而在統計上較不顯著。

² 王順平（2007）。社會資本、家長參與、與學生學業成就，國立教育研究院籌備處年度研究報告，出版中。



其次，社會資本的構念並未臻一致，在鉅觀、中觀、與微觀的觀點固見其差異存在，即使在教育領域的應用上，各研究者所應用的實徵指標亦顯有別。再者，學業成就之影響因素複雜，社會資本僅屬其中的一環，故尚待結合其他因素作更深入而整合性的研究。

近年來在台港及外國文獻中對社會資本的關注日見增多，爰筆者上開研究以四個因素對學生學業成就作迴歸分析，顯示四因素均對依變項有顯著相關，雖然其中「參與校務」較不具顯著性，但其中尚有可斟酌者。參與校務可提供親師更多接觸，進而讓師生關係更深入瞭解而和諧相處，且教師可知悉學生背景，亦有助於形成適當教育期望，進而影響學生的自我認同和學業成就。至於其他三個因素則可供家庭及學校相關人士了解，並進而為學生學業水準的提升採取適當行動。

3. 多元入學管道的滿意程度

經比較不同入學管道者之學業成就差異、及對多元入學管道、科系符合志願、導正教學、紓解壓力、維持公平、適性發展之功能滿意程度，發現四種入學管道（1. 學校推甄、2. 個人申請、3. 考試分發、4. 其他管道，以下敘述中將以數字代表相對應之入學管道。）者除學業成就無顯著差異外，其餘各項之差異均達顯著水準。

其中，多元入學管道的滿意度分別是 $4>1>2>3$ ，顯示除其他類型外，學校推甄者滿意度最高。就讀科系符合志願的程度分別是 $4>2>1>3$ ，顯示個人申請者符合志願程度較高。認為多元入學有助於導正學校正常教學者分別是 $4>1>2>3$ ，顯示學校推甄者較多認為有助正常教學。認為多元入學有助於紓解考試壓力者分別是 $4>1>2>3$ ，顯示學校推甄者較多認為多元入學有助紓解升學壓力。認為多元入學有助於維持公平者分別是

$4>1>2>3$ ，顯示學校推甄者亦較多認為有助維持考試公平性。認為多元入學有助於適性發展者分別是 $4>2>1>3$ ，顯示個人申請者較多認為有助適性發展。是故整體而言，除其他管道者外，三種主要管道以學校推甄者的滿意度最高，而科系符合志願的程度以個人申請者最高。除了紓解壓力一項在四類考生中均有不滿意情形外，其餘各項考生均予以正面肯定。

三、結論

多元入學涉及的因素頗多，雖然實徵資料足以保證「數字會說話」，然而，不同的招生學校各有不同特色，且個別學生的生涯抉擇有其不同考量，涉及的因素同時涵蓋了微觀、中觀、與鉅觀層面，故對數字的解釋上，筆者未敢作過度的推論，有些數據擬待他日參考其他文獻再作適宜的詮解，在此謹作大致輪廓的歸納。

茲綜合上節之實徵資料，可以歸納我國入學機制的實踐模式如次：首先，學生的社經背景造成學生的各類資本明顯有別，包括財務（經濟）資本、社會資本、及文化資本等，而這些資本在各級教育過程中逐層累積，進而影響學業成就（陳怡靖，1999；李文益、黃毅志，2004；陳怡靖、鄭耀男，2000；李文益，2003；王順平，2007；Teranishi & Briscoe, 2006）。

這種家庭背景造成的學業成就差異雖有中小學教育優先區、繁星計畫、學生課後輔導等政策加以彌補，但基本上社會階層的學業成就差異仍在。所幸的是，外國的社會不平等現象，例如美國的種族學業成就差異懸殊，在台灣的族群差異並不顯著。筆者的解釋是：在文化資本方面，由於傳統士大夫文化影響深遠，在同文同種的文化氛圍下，我國族群間文化差異遠比美國族群間為小；在社會資本方面，目前我國的家長仍普遍重視



子女的學業成就，故不因社會階層而有顯著差異；在財務資本方面，我國不論在義務教育階段，抑或高中、大學階段之學費在一般家庭而言尚可支應，故縱使家庭收入不是特

別富有，但子女學業成就並不遜色，是故族群間的差異並不明顯。但近年來社會貧富差距日益擴大，未來倘學費不斷高漲，而國民所得未相對增加，則將是另番景象了。

參考文獻

- 卜長莉（2005）。社會資本與社會和諧。北京：社會科學文獻出版社。
- 王彥妮（2002）。高中多元入學方式與地理科學習成就之關係——一個個案研究。國立臺灣師範大學地理研究所碩士論文，未出版。
- 王雅蘭（2002）。高中多元入學方案意見調查之研究。屏東師範學院 國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 王聖銘（2006）。我國高中職多元入學政策制定合理性之研究。國立臺灣師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 朱毋我（2000）。五專實施多元入學方案後學生學習滿意度之研究。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 江俊儀（2003）。高中多元入學方案正義問題之研究——以基本學力測驗為分析主軸，國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 江慧敏（2004）。利用資料探勘與類神經網路於大學多元入學管道之探討。朝陽科技大學資訊管理系碩士論文，未出版。
- 何瑞珠（1999）。家長參與子女教育：文化資本與社會資本的闡釋。教育學報：27（1）。
- 何瑞珠（2002）。家庭學校與社區協作：從理念研究到實踐。香港：中文大學出版社。
- 吳倬瑱（2003）。高中職多元入學方案執行成效與困境之評析研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李文益（2003）。文化資本、社會資本與學業成績、成就抱負：台東師院學生的貫時性因果分析。台東師院教研所碩士論文。
- 李文益、黃毅志（2004）。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究 以台東師院為例。台東大學教育學報15卷2期。
- 李東實（2002）。高中高職多元入學方案之調查研究。國立高雄師範大學教育學系 91 碩士論文，未出版。
- 李恆宇（2001）。教改之路走向何方——從「九年一貫課程」與「多元入學方案」看我國國民教育改革的問題及展望。國立臺灣大學新聞研究所碩士論文，未出版。
- 李錫鑫（2004）。國中資優班教師及學生對高中多元入學方案態度之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系所碩士論文，未出版。
- 李顯榮（2004）。高中職多元多元入學方案之教育政策執行評估研究——以台北縣北部地區國中為例。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版。
- 辛悅菁（2005）。完全中學國三學生直升意願之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版。
- 阮芳姆（2004）。大學多元入學與教育機會均等。佛光人文社會學院社會學研究所碩士論文，未



- 出版。
- 周文菁（2005）。台灣地區大學升學壓力及其相關因素研究，暨南國際大學 教育政策與行政學系碩士論文，未出版。
- 林全義（2001）。台灣地區高級中學入學方式之研究。國立高雄師範大學教育學系 90 碩士論文，未出版。
- 林宛蓉（2005）。社會資本對升學機會、類型與管道的影響。東海大學社會學系碩士論文，未出版。
- 邱天助（1998）。布爾迪厄的文化再製理論。台北：桂冠。
- 柯智焰（2001）。高中高職多元入學方案實施問題之調查研究）—以高雄區為例。國立高雄師範大學 教育學系碩士論文，未出版。
- 柳宏雄（2003）。我國多元入學方案對高職（中）工業類科學校教學與行政影響之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版。
- 洪明炎（2002）。公立高級工業職業學校多元入學實施成效及學生學習成就之研究。彰化師範大學工業教育學系在職進修專班碩士論文，未出版。
- 洪泰雄（2004）。我國大學甄選入學制度及其學生學習成就之探討—以台灣大學為例。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版。
- 洪素蕙（2002）。國中學生因應高中高職多元入學方案生涯決策歷程之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 徐文忠（2005）。高中職社區化就近入學實施成效之研究 以中二區為例。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版。
- 馬向青（2000）。我國高級中等學校入學制度之研究。國立高雄師範大學 教育學系碩士論文，未出版。
- 高宣揚（2002）。布爾迪厄。台北：生智。
- 張永宗（2001）。台北市高職免試多元入學學生學習態度與學習困擾之研究。國立臺灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版。
- 莊珮真（2002）。高中生因應大學多元入學方案生涯決策之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 許定邦（2001）。高中高職實施多元入學方案後國中生學習困擾及學習態度之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 許泰益（2002）。我國高級中學多元入學方案政策規劃與執行及研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版。
- 郭英慈（2004）。大學多元入學方案評估之研究—利害關係人的觀點。國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版。
- 陳天寶（2000）。臺北市公立高工多元入學學生智育成績之比較研究。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳怡靖（1999）。台灣地區教育階層化之變遷 檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在台灣的適用性。台東師院國教所碩士論文，未出版。
- 陳怡靖（2003）。台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。



- 陳怡靖、鄭耀男（2000）。台灣地區教育階層化之變遷 檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在台灣的適用性。國科會研究彙刊v10,n.3.,416-434。
- 陳林曉梅（1999）。大學甄選入學制度之研究（1999-2000）。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳俐吟（2004）。民國九十年至九十三年高中多元入學方案之輿論分析。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳奎彰（2001）。高職推薦甄選入學學生學習成績之研究。國立臺灣師範大學工業教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版。
- 陳柏甫（2004）。多元迷思？大學多元入學制度之分析。國立台北大學社會學系碩士論文，未出版。
- 陳國偉（2002）。我國高級中等學校多元入學方案之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳淑丹（2001）。高中多元入學方案目標達成及其對國中學生選校的影響之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳瑞洲（2002）。我國高中職汽車科多元入學管道學生實習課程學習態度、學習困擾與學習成效之研究。彰化師範大學工業教育學系在職進修專班碩士論文，未出版。
- 陳慧玲（2004）。我國高中職多元入學方案對高職商業類科學校行政運作與教學影響之研究。國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文，未出版。
- 陸炳杉（2002）。多元入學學生學業成就之研究-以高雄市立中正高級中學為例。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版。
- 黃清水（2001）。全球資訊網系統之建構--應用於大學院校選系評估之研究。大葉大學電機工程研究所碩士論文，未出版。
- 黃雅琿（2004）。國中畢業生因應高中多元入學方案升學選擇歷程之研究-以屏東女中為例。屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版。
- 黃識融（2004）。實施多元入學方案後台灣南部地區綜合高中學生學習滿意度之研究。國立彰化師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版。
- 楊玉如（2002）。會計系教師對多元入學制度之態度及其判斷政策與品質之研究—透鏡模型之應用。中國文化大學會計研究所碩士論文，未出版。
- 楊麗秀（2003）。四技不同入學管道學生學習成效之比較研究—以一所國立科技大學為例。雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄒其信（1999）。論學生學習權之保障-以中小學生為對象。國立臺灣大學三民主義研究所碩士論文，未出版。
- 廖文瑜（2004）。應用資料探勘技術分析學生特質與成績暨選課之關係—以一所科技大學資管系為例。雲林科技大學資訊管理系碩士論文，未出版。
- 廖秀君（2002）。實施多元入學方案後學生學習成績與滿意度之研究—以我國北部技職校院會計系學生為例。淡江大學會計學系碩士論文，未出版。
- 翟淑菁（2002）。台北市高中職多元入學方案之機會公平性探討—以家庭社經地位為例。淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版。
- 劉秀滿（1999）。高級中學多元入學方案之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，



未出版。

- 劉祐如（2002）。高職畢業生升學選校困擾之研究。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉啟順（2005）。臺北市綜合高中學生升學決策及其影響因素之研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 蔡姍珮（2003）。政策資訊系統架構之初探—以大學多元入學方案為例。世新大學行政管理學系碩士論文，未出版。
- 蔡宜芳（2002）。公立大學校院入學機會之調查研究—新舊制度入學學生的比較。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 蔡婉莉（2001）。生活壓力、因應方式與身心健康之相關研究～以高中多元入學方案為背景。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版。
- 蔡喬育（2003）。高中職多元入學方案對學校組織影響之研究-組織社會學的觀點。東海大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭秋霞（2001）。從教育改革談台灣地區大學入學制度之變革（1994—迄今）。南華大學公共行政與政策研究所碩士論文，未出版。
- 賴小娟（2003）。技專校院多元入學方案考招分離制度之研究 以國立勤益技術學院為例。逢甲大學公共政策所碩士論文，未出版。
- 謝易裕（2003）。中部地區高中職工科學生因應技專校院實施多元入學其學習困擾與學習態度之研究。國立彰化師範大學 工業教育學系碩士論文，未出版。
- 魏永村（2002）。大學多元入學對高中學生運動休閒參與影響之研究—以高雄市各公立私立高中學校為例。國立體育學院 體育研究所碩士論文，未出版。
- 蘇德祥（2001）。高中多元入學決策過程之研究。國立臺灣大學 國家發展研究所碩士論文，未出版。
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.(1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital," in J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, pp. 241-58. New York: Greenwood.
- Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. *The Journal of Higher Education* 52(4):490-505.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94,95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Schneider, B., Plank, S., Schiller, K. S., Shouse, R., Wang, H.,& Lee, S. A.(1997). *Redesigning American education*. Boulder, CO: Westview Press.
- DiMaggio, P., and & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology* 90:1231-1261.
- Epstein, J.L.(1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel(Eds.), *Social intervention: Potential and constraints*. New York: DeGruyter.
- Epstein, J.L.(2001). School, family, and community partnerships. *Preparing educators and improving*



- schools. Colorado: Westview press.
- Hurtado, S., Inkelas, K. K., Briggs, C., and Rhee, B. S. (1997). Differences in college access and choice among racial/ethnic groups: Identifying continuing barriers. *Research in Higher Education* 38(1):43-75.
- Lee, J-S., Bowen, N. K.(2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children.
- Lin, N.(2001). *Social Capital- A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lin, N.(1999). Building a Network Theory of Social Capital, *Connections*, v. 22(1).
- McDonough, P. M. (1997). *Choosing Colleges: How Social Class and Schools Structure Opportunity*. Albany: State University of New York Press.
- Perna, L. W. (2000). Differences in the decision to enroll in college among African Americans, Hispanics, and Whites. *The Journal of Higher Education* 71(2):117-141.
- Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: a proposed conceptual model. In Smart, J. C. (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol.xxi.:99-157.
- Perna, L. W., and Titus, M. (2004). Understanding differences in the choice of college attended: The role of state public policies. *Review of Higher Education* 27(4):501-525.
- Perna, L. W., and Titus, M. (2005). The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences. *The Journal of Higher Education* 76(5):485-518.
- Perna, L. W., Steele, P., Woda, S., and Hibbert, T. (2005). State public policies and the racial/ethnic stratification of college access and choice in the state of Maryland. *Review of higher Education* 28(2):245-272.
- Teranishi & Briscoe,(2006). Social Capital and the Racial Stratification of College Opportunity, in J. C. Smart(ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol.XXI, 591-614.
- Yan, W. & Lin, Q.(2005). Parent involvement and mathematics achievement: contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*. Bloomington: nov/dec. 99,iss.2., p116-29.



國民中小學一網多本教科書之研究與建議

蘇進榮／國立教育研究院籌備處助理研究員

一、問題背景

教科書是我國國民中小學學生主要的學習資源，亦為教師教學的重要參考依據，也是政府達成教育目標的途徑，對教育有重大影響。隨著1987年解除台灣戒嚴、政治邁向民主、社會觀念漸趨多元，國民中小學教科書制度乃由統編本走向開放的審定制，自1989學年度起即開放國中非聯考科目為審定制，1991學年度又開放國小藝能、活動科目為審定制，隨後國民小學自1996學年度起，國民中學自2002學年度起，分別從一年級逐年將其他科目全面開放為審定制。

教科書開放為審定制後，其審定與選用過程便悠關教科書品質，影響教師教學與學生學習至鉅；九年一貫課程實施之前的國民中小學教科書，是根據1993年（國小）、1994年（國中）的課程標準編定的，而九年一貫課程教科書則是根據2000年發布，2003修訂的「國民中小學九年一貫課程綱要」編輯審定，課程綱要與先前的課程標準有很大的差異性，茲就實施九年國民義務教育後教科書編審制度之沿革探討如下（中華民國課程與教學學會主編，2003）：

我國國民中小學教科書編審制度自1968年實施九年國民義務教育後至今，大致可分為「統編制」、「統編、審定併行制」、「審定制」等三個時期，其時間與內涵分別說明如下：

- （一）統編制（1968學年-1988學年）：1968年實施九年國教後，國民中小學教科書採統編統印、統一供應為原則，由國立編譯館負責編印業務。
- （二）統編、審定併行制（1989學年-2001

學年）：從1989年起即開放國中藝能科為審定制。

1. 藝能科

（1）國民中學：國中音樂、美術、體育、生活科技、家政、電腦、團體活動、輔導活動、童軍教育九科，自1989學年度起開放為審定制。而聯考科目（國文、英語、數學、生物、歷史、地理等）則仍由國立編譯館編輯。

（2）國民小學：國小教科用書於1991學年度開放藝能、活動科目為審定制，一般科目至1995學年仍由國立編譯館編輯。

2. 一般學科

（1）國民中學：國中聯考科目（國文、英語、數學、生物、理化、歷史、地理等）教科書，在這段期間仍由國立編譯館編輯。

（2）國民小學：國小教科用書繼1991學年度開放藝能、活動科目後，自1996學年度一年級起，又逐年將一般科目開放為審定制，不過，國立編譯館仍繼續負起編印的責任，只是國立編譯館所編教科書為眾多版本當中的一種，所以此期間國小教科書制度是採「部編與審定本併行制」。

（三）審定制（2002學年起）：2001學年九年一貫課程正式於國小一年級實施，教科書採一網多本政策，各領域教科用書均開放為審定制；但國中聯考科目仍為統編本。至2002學年國中一年級正式實施九年一貫課程時，國立編譯館就不再編統編本的國中一年級教科書，2003學年不再編國中一、二年級教科書，至2004學年時不再編國中一、二、三年級教科書，該館自2004



學年起，在主管機關教育部不與民爭利與順應教科書多元開放的潮流下，已全面退出國民中小學教科書編輯，僅為接受教育部委託九年一貫課程教科書審定行政工作之機關，至此，國中小所有領域的教科書已全面開放為審定制。

惟國立編譯館全面退出教科書編印後，教科書品質及價格一直為社會各界所關心，一般認為係缺乏政府機關版本之競爭與參照所致，因此，立法與教育行政機關最後又決定自2005學年起恢復部編本教科書，並改由國立教育研究院籌備處負責國中小數學及國中自然與生活科技兩個比較不牽涉意識型態的教科書編印，但是所編的這兩個科目教科書祇是眾多版本中的一種。

所有編輯完成的教科書，必需送國立編譯館提各領域教科圖書審定委員會審定通過，才能在市面上公開發售，目前國民中小學九年一貫課程教科書之審定法源主要是依據國民教育法，該法第八之二條規定：「國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定。」又依據國民小學及國民中學教科圖書審定辦法第七條規定，教科圖書審定委員會係依據教育部所發布之課程綱要審定教科圖書。因此，課程綱要是各出版公司編書及審定委員審書之依據。

二、國民中小學一綱多本教科書相關研究

教科書編輯制度，常是產官學各界關切的議題，我國立法院與1994年9月成立的行政院教育改革審議委員會，為因應台灣政治解嚴，社會開放的變遷，於1996年時，一致要求國立編譯館退出教科書編輯市場，該館終於在2000年正式退出國民中小學的教科書編輯。

2001年九年一貫課程正式實施，教科書

採一綱多本的審定制，至今已實施多年，家長、教師、社會各界輿論四起，批評聲音不斷，導致2002年10月30日立法院審查2003年度中央政府總預算時，通過附帶決議：「國立編譯館應立即恢復編印國中小教科書之業務」，2002年12月25日立法院審查2003年度台灣書店預算時，亦通過附帶決議：「教育部應停止民間業者編寫九年一貫國中小教科書業務，立即由國立編譯館統一編印，以杜絕教科書開放民間版後，因一綱多本加重學生家長經濟負擔，學生學習壓力等各種亂象」，短短幾年，前後的決議南轅北轍。

九年一貫課程一綱多本教科書已成為社會大眾關切的問題，許多的學者專家及教育人員紛紛進行研究，探究問題的根源，以下將所蒐集到的研究成果彙整如下：

何福田（2005）在「九年一貫新課程連貫之後」一文中呼籲：國人應跳脫一綱多本的桎梏，就觀念上來講，一國之教科書，呈現多元多樣的風貌，並無不妥，且符合世界潮流。問題就出在中華民國是一個主權獨立的國家，但幅員不夠遼闊，假如美國一個州用五種版本的教科書，我國一種版本就夠了。偏偏我們是「國家」，不是「州」或「省」，不願以幅員大小為標準，故應採用多元多樣的觀念。大家要跳脫一綱多本的桎梏，放心地讓學校選擇一種版本教學，家長不再備齊各種版本，斧底抽薪的改善之道，就是國民中小學應該從少考、不公布成績、不做比較開始。

蘇進棻（2005）在「九年一貫一綱多本教科書衍生問題與因應對策」一文中指出一綱多本教科書衍生問題如下：1、國中基本學力測驗升學考試壓力有增無減；2、國中小學生負擔增加，助長學生補習風氣；3、參加校外考試時，可能發生校內教的內容未考，考的未教的壓力；4、轉學時教材內容銜接問題；5、強化各版本教科書編審功能



，提昇教科書品質；6、各版本教科書內容重複或部份教材遺漏；7、編與審可能失去明確依據；8、各版本教科書間的難易度差異大；9、課程綱要或教科書若經常修訂，將使審查速度無法配合學校作業時程。在因應之道方面，他建議：1、宜訂定教科書出版的基本規範，才可減輕學生書包負擔；2、加強國中基本學力測驗的宣導；3、加強九年一貫課程的宣導；4、行政機關對教科書的出版應有一些共同基本規範，減輕學生負擔；5、修改國民教育法，將教科書的選擇權提升到縣市層級或委託縣市辦理；6、應在能力指標下訂定基本學習內容，確定範圍與難度；7、教師應鼓勵學生多廣泛閱讀，才能提昇學生的語文社會能力；8、國中升高中職建議按在學成績採登記分發入學，實施免試入學政策；9、管制試題品質，以確保試題能測出學生的基本能力；10、應以學習領域或分段能力指標選擇教科書，避免經常變換版本；11、強化教科書編與審的功能。

徐明珠（2003）在「十年教改爭議與政策革新之研究」一文中指出：教改政策十大爭議中，其中：九年一貫課程配套不周；教科書開放亂象叢生。教改政策十大革新當中有關教科書的部份應該要從：健全書市機制，把關教育品質方面著手。

李弘祺（2005）在「一綱多本教育政策與問題的反思之一」一文中指出：教改最大失敗，在筆者看來，就是社會對教育的瞭解與教改的基本目標有根本的衝突。這個衝突的核心就是台灣社會對「多元」觀念的缺乏瞭解，更不用說認同。教改的目標遇到抵制，正好反映了華人社會的過分仰賴標準化，以致於無法讓真正的「多元」思想得到發展的機會，自然也就無法認同一綱多本的作法。

陳清溪（2005）在「升學考試科目不宜實施一綱多本教科書」一文中指出：教科書

開放的理由：1、去除教科書一元化的思想或意識型態；2、統編本教科書品質受到質疑；3、僵化學生的思考；4、阻礙教師專業能力發展；5、壟斷教科書編輯市場；6、斬斷民間商機。然而，教科書開放後卻發生以下問題：1、一綱多本造成版本差異大；2、課程銜接困難；3、命題不易、造成考試壓力大；4、教材內容多元化的假象；5、造成另類的統編本；6、教科書品質未見提升；7、選書過程不夠透明公正；8、教師更依賴教科書商的行銷與服務；9、增加家長經濟負擔，不利弱勢學生；10、教科書審定的問題。他認為升學考試不宜實施一綱多本教科書，所持理由：1、課程綱要造成各版本差異大；2、造成考試不公；3、增加家長經濟負擔，學生學習成就出現雙峰現象。他認為要解決教科書一綱多本問題，應採取以下策略：1、各國教科書，以開放並採審定制居多；2、考量台灣獨特的升學文化，升學考試科目宜採部編審訂本；3、增加各領域重點意涵及教材示例之解析；4、加強教科書審查機制，進行教科書評鑑；5、教科書編輯過程透明化；6、成立國家級教材研發中心。

周淑卿（2003）在「今是昨非，抑或昨是今非？教科書一綱多本爭議之分析」一文中，提出許多一綱多本的問題與解決方向，她認為一綱多本造成以下問題：1、版本歧異，課程難以銜接，也造成命題困難；2、教材觀點多元化的假象；3、市場集中趨勢明顯，形成另類統編本；4、媚俗傾向，品質不見提升；5、市場競爭導致教師專業倫理疑慮；6、教師更為依賴教科書；7、書價大幅上揚，不利弱勢學生。

周祝瑛（2003）歸納一綱多本可能造成的問題為：1、錯誤百出、品質優劣不一；2、球員兼裁判的編輯委員；3、教科書市場機制與非法行銷活動；4、教科書價上漲，家



長負擔大；5、課程銜接的混亂；6、教師評選教科書之專業能力不足。因此她建議：在開放之後，則可分為三個層次來分析反應：1、九年一貫課程實施前，開放非聯考或國小階段所有學科，因無涉考試且課程標準有詳細教材綱要，外界雖有聲音，但基本上係以教科書費用和選用所衍生教育風氣為主。2、開始實施國小階段九年一貫課程時，增加由出版社自行解讀能力指標後，所引發各版本教科書銜接問題。3、開始實施九年一貫課程國中階段外加升學制度後，所引發家長的不安。她建議：教育人員要勇於面對挑戰，在技術上盡量減少銜接層面和時間點之產生，並逐步開導社會正確學習觀念，除應降低一綱多本所產生問題外，更應落實「因材施教」的理念。

楊龍立（2005）在「臺灣教科書一綱多本到多綱多本的發展」一文中，從：1、教科書本質特性；2、教科書官方版本利益問題；3、教科書官方版本政治問題；4、教科書內容控制問題等四方面，論述教科書編輯制度應採開放制，且教科書有其存在的價值，他認為教師教學無法擺脫教科書，因為，連美國這種國家的科學教育都被發現，百分之九十以上的教師在百分之九十以上的時間都是運用教科書的，試問台灣又如何可能擺脫教科書呢？因此他下了一個結論：從學校與實際效用上來檢視，多綱多本的教科書，對於教育活動及教育內容的開放有其莫大助益，至於測驗、銜接及升學考試上的困境，可另尋它法來解決並調適。

葉興華（2005）談國中小學課程「一綱多本」的現在與未來，認為：一綱多本的現況問題：1、學生學習負擔加重；2、校外補習情況更加普遍；3、學習結果兩極化；4、教科書品質提升的情形不盡理想；5、教師專業知能的增進未如預期。一綱多本的問題原因分析是：1、綱要本身的清晰度不足；

2、教科書審查作業方式不夠周延；3、教科書的編輯人才不足；4、教師教和學生學的觀念難以改變；5、升學考試試題取向不明。一綱多本未來的展望：1、綱要方面宜調整；2、教科書的編輯與審查方面應嚴謹；3、學生的學習與教師的教學方面應創新；4、升學考試方面應公平公正；5、教科書產業的培植和課程人才的培育方面應加強。

蔡清田（2006）在「一綱多本，教育自由化」一文中贊成一綱多本的教科書制度，所持理由有五項：1、官方壟斷教科書市場已不合社會現況與時代需求，不宜倒退回到過去統編本的傳統窠臼；2、一綱多本的教科書制度，合乎世界各國教科書制度的時代潮流；3、一綱多本的教科書制度，合乎台灣民主自由社會的多元文化價值；4、一綱多本的教科書制度，合乎課程研究的專業趨勢；5、從教育目的功能觀點而言，一綱多本的教科書制度，在積極面可引導學校師生教與學的多元方向，可開啟學生多元智慧，培養多元學習能力。

陳明印（2005）在「從行政角度談國中一綱多本之發展」一文中指出，一綱多本的教科書政策產生的問題，應從：1、調適課程組織；2、調適課程綱要；3、調適各方對話；4、調適抓錯機制；5、調適採購制度；6、調適學測命題；7、調適教材試驗等方面努力，並認為應從：1、社會觀念再宣導；2、教師角色的再認知；3、銜接作為的再加強；4、教材試驗的再恢復；5、準備程序的再延長；6、理念實務的再均衡等方面努力。

黃嘉雄等人（2007）在「國民中小學教科書未來政策評估」專案報告裡，對我國未來近期國民中小學教科書政策作以下建議：1、以部編、民編併行審定制為政策主軸；2、除維持數學和自然與生活科技兩科學習領域之部編版外，教育部可視人力和資源再分階



段投入其他學習領域教科書之研編。

林聆慈（1999）在「高中國文的最愛與不愛 談一綱多本的選編」一文中，歸納出新國文教材選材的取向：1、思想內涵豐富，足以發人深省；2、情感豐沛；3、描寫生動；4、立論精當；5、文章章法嚴謹、文字精練，足為寫作模範；6、具有時代代表性者。而舊教材被淘汰和取代的原因：1、較為艱澀難懂；2、文章過於生硬冗長；3、文章已經不符合現在的時代潮流；4、文章解釋有歧異；5、作者另外有其他值得欣賞的文章，而被取代。

綜合以上的研究，絕大部份都贊成一綱多本，認為合乎台灣當前民主開放的多元環境，但是因為技術層面設計不當，行政管理有缺失，衍生許多問題，增加學生學習壓力與家長的負擔，因而有的研究者主張國中升學考試科目（國文、英語、數學、社會、自然與生活科技五科）不宜採一綱多本的教科書，應改回2001年以前升學考試採一綱一本的制度。但大部份研究都指出：升學考試科目仍應開放，只要技術上力求改進，就可降低目前的亂象，將現有的缺點降到最低。

由上可知，支持國民中小學教科書採一綱多本的研究結論，遠多於反對者。但許多支持一綱多本教科書的學者，仍然指出目前技術層面有許多規劃欠妥的地方，若能稍做調整改進，可使目前的制度更加完善。

三、一綱多本教科書研究的綜合評析

國民中小學一綱多本的教科書政策的確產生許多問題，因此有人就主張回復一綱一本。然多元與一元是對立的，當多本被批評時，就想退縮回到一本的狀態，可是假設將來回歸一本時，勢必衍生另外一些問題，到那時，又會有人主張應該要回到多本制度，反反覆覆，覆覆反反，何以如此？原因常出

現在不就問題本質進行深究，不去認知社會變遷，脫離事實現況，各自站在自身立場，憑「感覺」作無謂的正反論辯。

須知，一綱一本有優點，但也有顧慮，2001年以前的國中聯考科目就只有一本，2002年開始才開放多種版本，目前若恢復一本，主要的顧慮是：1、擔心政治干預教育，2、擔心執政者藉統編本推銷政治主張，3、擔心損及教師專業自主權，4、已投資出版教科書的民間廠商可能面臨關閉問題。

一綱多本雖有優點，但也產生一些缺失，缺失的部份就是目前社會各界爭論的焦點所在，如：1、增加學生升學考試壓力；2、基本學力測驗範圍難以掌握；3、書價太貴且要買的書很多，增加家長負擔；4教材錯誤百出、品質優劣不一。

若回顧台灣實施九年義務教育後教科書編審制度的發展歷史，國民中小學的教科書早在1988-2001年間就已經是統編與審定制併行，國小自1996學年度起，又逐年將一般科目開放為審定制，國立編譯館雖仍繼續負起編印責任，惟所編教科書只為眾多版本中的一種。這段期間的國民中學課程，除國文、英語、數學、自然科學、社會等與升學考試相關的科目外，其餘科目都是採審定制的多版本教科書，這種情形實施多年並沒有聽到太多批評聲音，何以九年一貫課程綱要發布後，採一綱多本教科書審定制，便引來家長及社會輿論譁然。主要原因可歸納為：1、自2002年起，把國中五個升學考試科目：國文、英語、數學、自然科學、社會都全面開放多版本併行，家長的批評幾乎都聚焦於這五個考科的開放；2、國小升國中不用升學考試，學生沒壓力，家長亦沒負擔。國中升高中職有升學考試，學生有壓力，家長亦有期望；3、教科書由學校自選，版本間的難易度參差不齊；4、國中升學考試-基本學力測驗競爭劇烈，由於國中生年齡還



小，屬限制行為能力階段，摸不清楚考試方向，準備壓力加大，家長亦同受煎熬。5、國中小教科書根據「課程標準」編訂時，教科書錯誤少；根據「九年一貫課程綱要」編訂時，教科書編輯倉促成軍，內容錯誤較多；6、早期書價低；後期書商競相推銷，書價高，增加學生與家長負擔。

而這些原因中最關鍵者，是國中升高中職有基本學力測驗這個門檻，考試的成績又是升高中職的主要依據，而高中職又有明星與非明星之分，或公立與私立之別，倘若考不好掉到車尾，進入私校，不但學生素質差，學費貴，學校名聲也不好，學生臉上無光，父母也難以為榮，因此在「輸人輸面不輸陣」的學習競爭下，同儕間自然會掀起比賽風潮，再加上補習班招生宣傳廣告的催化，書商賣書行銷掀起的競爭風潮，常使年少無知的國中生任其行銷與宰割，自然讓學習者內心深處形成壓力與慌張，一方面需額外補習付補習費，另一方面深恐讀一本無法應付基本學力測驗，必需再買多本，增加家長經濟與心理負擔，再則，不斷補習考試，導致作息不正常，學生壓力感受增加，自然引起家長的疑惑與不忍，進而透過傳播媒體或民意代表發出聲音要求教育部門檢討改進。根據筆者（蘇進棻，2006）所進行的「九年一貫一綱多本教科書的內涵探究與實徵分析」發現：國中學生感受壓力最高的前三個選項分別是：1、擔心基本學力測驗考不好；2、怕成績排名退步；3、基本學力測驗範圍難以掌握。且壓力值都在萊克特五點量表中的4以上，正常適度的壓力應在3-4之間。可見，一綱多本的教科書制度對學生學習是頗有壓力的。

四、結論與建議

由上可知，教科書一綱多本造成家長學生的焦慮，有些是版本上的問題，有些是配套措施沒有做好而衍生出的，如果能把相關

配套作好，問題就可減少一大半。

目前家長主要的經濟負擔之一是要買的參考書或測驗卷很多，書價又漲價，這方面建議可從以下方式進行調整：1、由教育部或各縣市政府建置網站，各校可上網自選教科書，彙總全國或各縣市國民中小學的教科書採購各版本總量後，由教育部或各縣市政府採共同供應契約的方式統一向各出版商採購，可壓低書價，目前雖已朝這方面努力，但書價仍然偏高。2、各縣市教育局可以推動各校票選教科書活動，並依票數多寡將教科書版本做優劣排序，縣市教育局可公布票選第一的教科書版本，供縣市所屬中小學選擇並採用，但不強迫。這樣的做法一方面不違背國民教育法的規定，一方面可導引學校購買較優質的教科書。3、規定各領域教科書採購的基本冊數（目前相同年級，同領域教科書，部分科目有好幾本教科書）可將教科書冊數控制在一定的範圍，至於教師平時測驗所使用的測驗卷、評量及學生為應付學校考試所購買的參考書，可不列入採購範圍，但應規定不在基本學力測驗考試的出題範圍內。

這樣的採購調整方式，可將書價及書本數量控制在合理的範圍之內，同時可減輕大部分中低收入家長的負擔。

至於學生學習壓力增加的因應之道，可加強宣導只要讀一個版本的教科書就可以應付基本學力測驗的觀念，並且嚴格管制基本學力測驗的考試題目，確保基測的題目是各版本所共通的核心課程內容，方能取信於學校、教師、家長及學生。倘能如此，經過幾屆基本學力測驗後，學校老師、學生、家長漸漸適應考試型式，摸清楚教學與準備方向，學生面對基測時，就比較不會慌張焦慮。

惟長遠之道，若能仿效日本的做法，讓義務教育階段的教科書完全免費，由國庫負擔，將是政府的一大德政。再則，若政府經



費預算許可，應推動實施十二年國民教育，屆時，就不須再辦基測考試，學生學習壓力自然就會減輕。

本研究由簡妙蓉助理協助：資料收集、會議記錄、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 中華民國課程與教學學會主編（2003）。教科書之選擇與評鑑，高雄：復文圖書出版社。
- 何福田（2005）。九年一貫新課程連貫之後，研習資訊，第22卷第3期。
- 李弘祺（2005）。一綱多本教育政策與問題的反思之一。當代，第220期，54-59。
- 林聆慈（1999）。高中國文的最愛與不愛—談一綱多本的選編。國文天地，15卷5期，19-29。
- 周淑卿（2003）。今是昨非，抑或昨是今非？教科書一綱多本爭議之分析，國立編譯館館刊，31卷，復刊號，12-21。
- 周祝瑛（2003）。誰捉弄了台灣的教改，台北：心理出版社。
- 徐明珠（2003）。十年教改爭議與政策革新之研究，國家政策論壇季刊，冬季號，182-196。
- 陳清溪（2005）。升學考試科目不宜實施一綱多本教科書，台北：國立教育研究院主編「研習資訊」，第22卷第3期。
- 陳明印（2005）。從行政角度談國中一綱多本之發展，研習資訊，第22卷第3期。
- 黃嘉雄等（2007）。國民中小學教科書未來政策評估工作計畫成果報告，教育部委託之專案研究，國立台北教育大學承辦。
- 葉興華（2005）。談國中小學課程「一綱多本」的現在與未來，研習資訊，第22卷第3期。
- 楊龍立（2005）。臺灣教科書一綱多本到多綱多本的發展，研習資訊，第22卷第3期。
- 蔡清田（2006）。一綱多本，教育自由化，自由時報，12.19。
- 蘇進棻（2006）。九年一貫一綱多本教科書衍生問題與因應對策，教育研究與發展期刊，第2卷第3期。
- 蘇進棻（2006）。九年一貫一綱多本教科書的內涵探究與實徵分析，台北：師大書苑。



十年教改的回顧與展望 - 教育政策類





綜合高中實施成效與展望

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

一、問題背景

教育部為因應現代教育潮流，反映國內社會要求廣設高中大學、制訂教育基本法、小班小校等教育改革呼聲，依據民國83年6月下旬第七次全國教育會議之共識與建議，希望在二十一世紀高科技時代來臨前，在我國中等教育的後期，除現有的普通高中、高職及五專外，另有「綜合高中」的規劃，以因應部分性向、興趣分化較為遲緩學生的需要；同時，也可滿足部分性向、興趣分化較早確定之學生，能有兼跨學術學程和職業學程的機會，以達成學生適性發展的教育目標，並順應世界中等教育發展之改革趨勢。教育部乃於民國83年10月成立綜合高中專案諮詢小組進行規劃工作，而於民國84年開始綜合高中籌辦工作。行政院教育改革審議委員會所提出之教育改革總諮議報告書針對後期中等教育的改革願景為：為使學制分流與課程分化能滿足未來需求，高級中等學校應朝綜合高中的方向調整，建立以綜合高中為主體的高級中等教育制度（行政院教育改革審議委員會，1996）。我國綜合高中課程實驗計畫自85學年度開始試辦，試辦學校18校。民國88年7月修訂公布「高級中學法」，條文中明白規定，將綜合高中納入正式學制，並於民國90年2月頒布「綜合高級中學實施要點」，使得綜合高中發展不但能有法源依據，而且對於綜合高中的定位及未來的發展能有明確之目標（邱玉蟾，2002）。

民國88年公布之高級中學法將綜合高中定義為：「指融合普通科目與職業科目為一體之課程組織，輔導學生根據能力、性向、

興趣選修適性課程之學校。」教育部於民國94年8月18日以台技（一）字第0940094983B號令修正發布「綜合高級中學暫行課程綱要」，並自95學年度實施。本次修訂之暫行課程綱要具有以下特色，期能強化綜合高中的辦學特色，亦更能與高中及高職之課程統整：一、以後期中等教育共同核心課程為藍本規劃第一學年課程。二、配合高中、高職課程暫行綱要精神，訂定綜合高中分化後課程之原則。三、降低部定科目學分數，賦予學校彈性辦學空間。四、依後期中等教育共同核心課程指引訂定綜合高中部定科目課程綱要。五、落實生涯試探及適性分化目標研定生涯規劃課程綱要（綜合高中資訊網，2006）。

二、研究結果

本文之撰寫係透過文獻分析法進行，彙整過去十年間與綜合高中相關之期刊、論文，及教育部之相關報告（徐昊杲、黃能堂、黃慶銘、石宇立、陳德貴、鄭琇文，2006；鍾文琳，2004；王選治，2004；教育部中部辦公室，2006；教育部，2006b；李坤崇，2006；教育部技職司，2005；教育部技職司2006；教育部，2005b；教育部，2006c；施信華、蕭錫錡，2002；蕭錫錡、陳慕能，2003；吳國成，1998；汪寶明、鄭茂堅，2004；陳添財，2002；秦玲美、胡平夷，2004；鄭聰興、林懷民、宋若光，2003），以分析我國實施綜合高中之成效、問題及改善情形，茲分別敘述如下：

（一）綜合高中實施的成效

我國綜合高中發展近十年，歷經不斷的



解決問題及克服困難，使得綜合高中不管在量的成長或是質的提升，有一定的成果，茲從量與質二方面說明實施成效（徐昊杲、黃能堂、黃慶銘、石宇立、陳德貴、鄭琇文，2006）：

1.量的成長

我國辦理綜合高中之校數由表1可知，

自85學年度的18校，至94學年度已達162校，成長率為9倍，但以部份辦理之學校居多；在全校辦理的校數部分，則是由86學年度的5校成長至94學年度的35校。在學生人數方面，自85學年度試辦的6,568人亦逐年成長，至95學年度統計已達113,767人，十年來已增加107,199人。

表1 我國綜合高中歷年辦理情況

學年度	辦理校數	學生數	開設學程總數	全校辦理數	高一新生數
85	18	6,568	109	0	6,568
86	44	17,167	263	5	13,940
87	63	36,010	368	8	16,201
88	78	47,417	466	8	18,406
89	123	68,977	672	18	34,679
90	146	86,025	776	25	31,919
91	145	90,059	821	36	32,223
92	158	92,100	832	40	35,692
93	164	108,299	1187	36	40,367
94	165	111,666	1505	35	40,550
95	162	113,767	800	35	37,914

資料來源：整理自綜合高中全球資訊網（<http://page.phsh.tyc.edu.tw/com/>）（2006）



而在畢業進路方面，根據教育部統計，我國綜合高中自87到93學年度畢業生升學就業進路多數以升學為主，整體而言，臺閩地區綜合高中升學率從87學年度的58.99%，逐年上升至93學年度的80.9%；就業率從87學年度的13.83%逐年下降至93

學年度的9.96%；未升學未就業者從87學年度的25.89%逐年下降至93學年度的8.14%；其他的項目，則是將調查期間因遷居國外、死亡或無法聯繫者列入該項，該項目比例亦逐年減少，詳如表2。

表2 歷年綜合高中畢業生升學就業進路

學年度	總計		已升學		已就業		未升學就業		其他	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
87	5,465	100.00	3,224	58.99	756	13.83	1,415	25.89	70	1.28
88	12,535	100.00	6,897	55.02	2,228	17.77	2,980	23.77	430	3.43
89	14,386	100.00	9,030	62.77	1,852	12.87	3,172	22.05	332	2.31
90	15,789	100.00	10,409	65.94	1,905	12.07	3,106	19.68	365	2.31
91	27,911	100.00	20,058	71.86	2,956	10.59	4,333	15.52	564	2.02
92	26,016	100.00	19,858	76.33	2,891	11.11	2,852	10.96	415	1.60
93	29,154	100.00	23,585	80.90	2,903	9.96	2,372	8.14	294	1.01

資料來源：整理自教育部中部辦公室（2006）

2.質的提升

綜合高中辦理的成效，在質的提升方面，可從綜合高中辦學、課程與教材、師資及家長社會期待四方面整理分述如下：

（1）辦學

- ① 適切應用訪視結果與補助機制結合，提高綜高辦學效能

教育部訂有補助辦理綜合高級中學課程作業規定，其中第3點明訂「資本門補助款以綜合高中諮詢輔導之檢核結果為依據，其支用項目包括成效補助、充實新增學程、各學程所需之教學設備為主」，因此透過每年的綜合高中輔導訪視檢核結果，給予不同等級的成效補助，可鼓勵學校積極提升辦學效能，進而獲得較多的經費補助，以擴增學程

類別及教學設備。

- ② 研修公布綜高之相關法規，以利綜高之推動與發展

自高級中學法確立綜合高中的法源依據以來，為賦予綜合高中之課程、師資、成績考查、組織員額彈性機制之辦法法源，教育部屢續推動相關法令研修，包括「高級中學學生成績考查辦法」、「教育部補助辦理綜合高級中學課程作業規定」、「綜合高級中學暫行課程綱要」、「綜合高級中學實施要點」等重要法令，皆有助於綜合高中之推動與發展。

- ③ 學校多能透過輔導措施落實彈性選修制，俾使學生適性學習

綜合高中期望以分流與課程分化，滿足



學生的適性需求，在綜合高中的學習系統裡，學校大都能開設相關課程，並進行興趣、性向等教育心理測驗、輔導學生解讀測驗量表以認識自我，提升生涯規劃知能，並瞭解其個別學習特點，適時解決學習困難。經研究發現，綜合高中學校多能善用各種輔導策略（學習輔導、生活輔導及生涯輔導），以加強學生對於各種職業及生涯發展的認識，進而輔導學生依其性向、興趣、能力之不同，在多元、彈性的選修機制中適性學習，而此選修機制，學校大部份安排共同選修時段，進行課程選修。另一方面透過問卷調查，學生對於學校「強化適性輔導」都持正向的意見；對於「落實選修機制」雖都持中立意見，但在「我可依據本身的學習興趣選擇想要就讀的學程」則是持正向意見，由此可知，學生可自由選擇自己想要的學程適性學習。

（2）課程與教材

學校開設課程能符合綜合高中的基本理念

在「綜合高級中學暫行課程綱要」中，即明白揭櫫綜合高中課程著重「統整」、「試探」、「分化」、「彈性」、「人本」等基本理念，依據相關研究結果及93、94年綜合高中輔導訪視結果，可以發現，大部份學校都能遵循統整、試探、分化與專精的課程設計原則，並尊重學生彈性選課自由，以提供學生為本位的學習環境，學生對於綜合高中多元課程的看法呈現正向肯定意見，足見辦理綜合高中學校在開設課程方面，皆能符合綜合高中的基本理念。

（3）師資

教師的素質攸關綜合高中推動的成效，教育部已規劃教師就近進修機制及補助辦法，自91學年度起協助辦理綜合高中課程學校專門學程專業科目教師轉型為一般課程教師，並於「綜合高級中學實施要點」中規

定，任教教師每週兼課及代課時數得予放寬至多九小時，並可依實際教學需要與他校合聘教師，或以公假方式支援他校教學，因此藉由積極輔導教師轉型及放寬教師授課時數相關規定，將有助於辦理綜合高中學校在師資方面的調配彈性。

（4）家長與社會期待

學校多能確實宣導綜合高中辦學理念，使家長能瞭解綜高課程精神。透過歷年綜合高中諮詢輔導結果及相關研究結果可知，大部分學校都能定期舉辦家長日及親職座談，以確實宣導規劃，使家長能夠瞭解課程規劃，並進而協助學生選擇學校、學程，同時建立與學校的互動機制。

（二）綜合高中實施的問題

茲就綜合高中辦學、課程與教材、師資及家長與社會期待、學生進路輔導四方面整理相關實施問題分述如下（徐吳杲、黃能堂、黃慶銘、石宇立、陳德貴、鄭琇文，2006）：

1. 辦學

（1）校內教師及家長的壓力

學校校長礙於校內教師及家長的壓力，即使希望積極推動綜合高中，但基於尊重學校成員意見及考量學校本身條件下，致使推動綜合高中業務受到影響。

（2）現行課程分流的時間較不具彈性

綜合高級中學實施要點中規定：「學校應輔導學生自第二年起選擇未來進路，並修習與進路相符合之課程」，其規定雖能讓學生在高一階段接受完整的試探課程及生涯輔導，以瞭解本身的性向發展，但由於學生具有先天性的個別差異，其性向確定的時間點並不一致，過於僵化的課程分流機制，未能滿足部分學生提早適性發展之需求。

（3）學程類型不夠多元

部分學校因無法負擔學程所需之實習設備或師資，而偏向開設原有學校型態已具備



之學程類別，致使綜合高中學生僅能在原有的高中（類組）或高職（科）架構下，做有限度的學程選擇。若能建立跨校選修機制，將可提供學生多元選擇的機會。

（4）專任輔導人力不足

透過歷年綜合高中諮詢輔導結果可知，招生困難學校或部分私立學校，無法聘任合格且充足之輔導師資，使學生輔導事務成效無法落實。但經研究結果得知，部分私立學校因經費及成本考量，難以聘請專任教師從事輔導工作，因而委請導師從旁輔導學生相關性向測驗及選課事宜。

（5）校際互補合作機制尚未健全

由於各校經費及師資調配等因素，對於社區聯合型的綜合高中辦理模式，各校皆採取較為保留的態度，致使較難透過校際互補合作機制，提供學生多元課程，而在歷年輔導訪視報告裡也有提到：「學程設置未能充分整合社區資源或考量社區教育需求與資源提供之關係，校際互補機制尚未充分發揮效能」。在學生方面，學生亦對於學校選修課程感到不甚滿意，

2.課程與教材

（1）學生專業學習時間壓縮

綜合高中學生在兩年的時間內，要修習完畢該學程所需之專業課程，相較於一般高中生或高職生而言，其專業學習時間明顯壓縮。

（2）綜合高中缺乏專屬教材

綜合高中缺乏專屬教材，致使學程分班上課時，學術學程參採高中教材，專門學程採用高職教材，但某些專門科目有其學習順序性，安排在同一學年學習，將造成學生的學習負擔。另一方面，教材深淺程度高職與高中有所不同，高一選用高中版本，造成某些程度較差之學生在學習的負擔；選用高職版本，則會使高二選擇學術學程的同學在銜

接上有困難。

（3）選修課程開設受限

綜合高中學校每年級平均班級數未達4班或招生不足25%之學校在多元課程之成效則有難以達成之困難。其原因在於學生人數不足，致使選修課程開設受限，無法滿足學生多元選修的需求，另在硬體設施方面，亦礙於原有校園空間及相關經費有限，難以再規劃其他專用教室及增購相關教學設備，提供學生優質的學習環境。

（4）各校試探課程規劃理念不同

各校對於試探課程內涵的認知標準不一，部分學校認為專門學程內之基礎科目為試探科目，於是在高一時已安排專業科目課程，雖名為性向試探課程，但其課程內容已涉及專業性的知識應用，而非一般概論式的介紹。

（5）學程認證學分的專業問題

高職學生專業及實習科目至少需修習及格60學分以上，方可畢業，而綜合高級中學暫行課程綱要規定「學生在特定專門學程修滿40學分並修習該學程之核心科目均及格者，得在畢業證書上加註其主修學程」，在修習學分數不同的情況下，學生卻可獲得相同等級的專業能力認證，此一專業能力之認定標準，實有再探討的空間。

3.師資

（1）學生選修的變動與不確定性，影響學校師資調配

由於學校無法應付每年每個學程均在變動學生人數，因此在自由選課（綜高精神）與學校師資調配方面難以取得平衡。

（2）教師以第二專長授課之意願不高

修習第二專長之教師，本身需花費更多時間準備教材，且教學經驗及專業能力易受到家長質疑，因此教師多不願意教授第二專長科目。



4. 社會與家長的期望

(1) 高二才分化，影響專業的競爭

綜合高中自高二課程分流後，才開始修習專精科目，因此部分家長認為綜合高中在升學（一般大學）方面不如普通高中，在技能學習方面亦不及高職學生精熟，使得家長對於綜合高中學生的未來進路產生疑慮。

(2) 社會大眾對於綜合高中瞭解不足

教育部及學校雖致力於對各國中學生及家長宣導綜合高中理念，但學生家長仍以學生國中基測成績及學校排名作為選校的考量，而非認同綜合高中的辦學理念。

5. 學生進路輔導及畢業後追蹤

在進路輔導方面，學術學程的學生對於升學進路的選擇較為明確，因此對於生涯規劃及就業輔導被教導的機會顯得較其他學程者低。在職業輔導方面，學校在職業認知、職業準備、職業選擇等方面皆有顯著成效，但是在就業安置上則缺少相關配套措施。在生涯輔導方面，由於教師對於教學輔導之專業認知不足，以及相關教材、資源配合不夠，造成影響生涯輔導之成效。根據蕭錫錡、陳慕能（2003）研究指出，綜合高中畢業生在大專學習適應情形大致良好，在專業課程能力上則較無信心，畢業生就業以從事半技術及非技術工作為主，適應情形良好，對專業能力與專業成長有信心。

(三) 問題之改善情形

綜合高中實施後雖然還有一些問題，但整體而言，綜合高中政策推動頗具成效，使得綜合高中各校均能凸顯其辦學績效。教育部最近幾年也積極在改進上述問題，改進工作從三個方面在進行：1. 模式的調整；2. 階段目標的調整；3. 策略的調整。茲分述如下（徐昊杲、黃能堂、黃慶銘、石宇立、陳德貴、鄭琇文，2006）：

1. 辦學模式的調整

我國綜合高中實施已朝統整、分化、彈

性、人本之理念推行，而其學校類型主要以「單一學校型」綜合高中為主，但透過高中職社區化的配合，可使「單一學校型」綜合高中相互配合，形成「社區聯合型」綜合高中。選課空間彈性加大，亦即學校可視現況（師資、設備等）在理想和現實間做調整。

2. 實施階段目標的調整

以校數及學生人數而言，我國後期中等教育型態現已發展為高中、高職及綜合高中三種主要類型，其中高中、高職人數比例已接近1：1，而在課程方面，配合95年新課程暫行綱要的實施，後期中等教育課程已整合出共同的核心科目，以利學制間的轉換及學生基礎核心能力的培養。

3. 推動策略的調整

隨著「教育部補助辦理綜合高中學程作業規定」的公布，教育行政主管機關已建立申辦綜合高中的審查機制，而在「綜合高中實施要點」及「教育部補助辦理綜合高級中學課程作業規定」的公布及歷次的修正後，針對綜合高中補助機制及就課程、師資、學籍、管理、組織編制、升學管道等相關配套措施已有明確的規定，教育部自92年度起辦理綜合高中諮詢輔導專案，並訂訪視指標以評量學校辦理成效，做為調整各校補助款的依據。

三、建議與展望

(一) 建議

根據以上研究結果，本文茲就辦學、課程與教材、師資及社會與家長的期望四方面，分別對於辦理綜合高中業務之主管教育行政機關及實施綜合高中之學校提出建議。

1. 對主管教育行政機關之建議

(1) 強化綜合高中理念，建立適性發展之學習環境

綜合高中係同時設置學術（高中）導向與職業（高職）導向之課程，藉由統整、試



探而分化的情境，提供學生自由選課機制，以建立適性發展的學習環境。但我國高中職校際間過於重視升學或就業績效的結果，無形中壓抑了學生的適性發展。為減少升學或就業所造成的影響，建議應保障綜合高中生升學及就業管道並以學群的觀念推動各校僅辦理單一類群專門學程，以集中資源開設更多元適性的課程。

(2) 釐清多元課程的意涵，編製後期中等教育高一共同教材

綜合高中目前並無專屬教材，教材均採高中高職版本，其教材深淺程度有所不同，若高一選用高中版本，會造成某些學習較緩慢之學生在學習時的負擔，若選用高職版本，則會使高二選擇學術學程的同學在銜接上有困難，因此，建議整合高一課程，編製後期中等教育高一共同教材，以利學制間的轉銜及基礎核心能力的建置。

(3) 增調學程應引導學校考量適性學習

社區多元課程均衡與產業發展需求，主管教育行政機關可規範綜合高中，增調學程不以校為單位，應加入「社區均衡發展，學生適性發展」的理念，並考量社區資源與顧及產業需求，引導學校考量適性學習社區多元課程均衡與產業需求。

(4) 加強綜合高中理念及政策宣導

綜合高中若要能有效推動，必須結合學校、教師、學生、家長與各界專家人士共同努力宣導，使綜合高中成為眾所皆知的學制之一。

(5) 增加教學及輔導知能的研習課程或研討會

多增加一些教學及輔導知能的研習課程或研討會，使參與的教師能夠透過活動，增進教師輔導知能，對於不同學生的學習需要，有足夠的自信心，可以適當的輔導學生。

(6) 學生分流的課程選擇是否可提早

學生分流的課程選擇究竟是在何時決

定，大部分學生是在高一剛入學與讀完了高一上學期之後就已決定了自己的學程組別，是否仍維持現況在高二才分流，值得加以探討。

2. 對實施綜合高中學校之建議

(1) 辦學

① 加強宣導綜合高中理念以凝聚校內共識

綜合高中學制的成功與否，主要關鍵在於學校內部的信念與決心，因此學校應透過各種會議，加強宣導綜合高中理念，使綜合高中教職員及家長能夠充分瞭解綜合高中的辦學精神，以凝聚校內共識；對於未來可能面臨的諸多問題與挑戰，更應及早研擬因應策略，以使學校能夠永續發展。

② 完整規劃選修課程以凸顯學校辦學特色

綜合高中的主要精神在於提供學生多元選修課程以協助學生適性發展，學校應就時代、產業、社會、區域特性，結合鄰近社區與國中特色及學生需求加以分析，找出學校的優勢與機會，規劃調整適性學程與課程，並鼓勵教師專業成長，以凸顯學校辦學特色，滿足學生需求，並樹立學校在教育市場中的獨特品牌。

③ 配合高中職社區化政策，積極辦理跨校選課

為提供學生多元選修課程，主管教育行政機關應強力介入規劃推動，學校應配合高中職社區化政策，積極辦理適性學習社區之跨校選修課程，以解決各校因師資、設備、經費等因素，而無法開設多元選修課程之問題。

④ 落實就近入學理念，強化學校與社區之合作關係

綜合高中應配合高中職社區化方案，使高級中等學校學生可以就近選擇適合自己性向及興趣的學校，並均衡中等教育之區域差



異，全面提升中等教育品質；強化學校與社區之合作關係，達成課程與資源共享，以建立學生適性發展的學習環境；同時鼓勵學生就近入學，提高社區內學生推甄入學比例，以節省社會成本，並為實施十二年國民基本教育計畫奠定堅實之基礎。

⑤ 因應十二年國民基本教育之規劃及發展之配合措施

教育是促進國家發展的重要助力，近十年來，為因應世界潮流，延長國民教育年限乃是當前趨勢，而臺灣社會歷經了快速的社會、政治與經濟變遷，教育發展與改革也隨著國家變遷而持續地推動進行。近十年來，為因應學生就讀高中的期望，相繼辦理完全中學及綜合高中，促成我國後期中等教育的學制發展更趨多元且成熟，將有助於未來十二年國民基本教育政策的推動。

⑥ 學校指定專責單位辦理綜合高中業務

學校應指定一專責單位，並由主任兼任，給予明確的權責規劃與整體考量，進行跨處室的協調與規劃，使學校社區化專案的推動更具成效。

(2) 課程與教材

① 擬定獎勵制度，鼓勵教師自編教材

落實學校本位精神，綜合高中目前並無專屬教材，其課程內容均依照高中或高職版本，難免會造成學生的學習困擾，因此學校應擬定獎勵制度，以減授課鐘點或提供獎金等方式，鼓勵教師成立教材發展組織，編撰適合各學程之教材，以利學生學習。

② 善用空白課程，鼓勵學生自主學習

綜合高中引導學生善用空白課程，鼓勵自主學習。宜規劃補救教學、重補修班、開放隨班重修，除善用圖書館資源，更可辦理學術性社團或結合產業支援教學，落實空白課程精神。

(3) 師資

綜合高中的選修課程增加，單一學校恐無法聘任足夠師資滿足課程設計需求，因此學校應在「綜合高中實施要點」的規定下，積極尋找合作學校，建置師資共聘機制，以聘請專業師資，或運用產業界人才，拓展學生多元能力。

(4) 社會與家長

積極展現學校辦學成果，獲取社會大眾認同。綜合高中辦理至今，社會大眾仍對此一學校型態認識不足，因此學校應透過學校日、家長會或高中職博覽會等場合，發送學校文宣品，宣導學校的辦學成果，更應邀請大眾媒體前來採訪報導，讓社會大眾能夠瞭解並認同綜合高中的特色與優勢。

(二) 展望

1. 建立綜合高中之進退場機制

教育部當初推動綜合高中以獎補助款當誘因，吸引了很多學校加入辦理，部分學校各項條件不是很充足，辦理後發現問題，卻沒有解決困難的決心，因此未能充分掌握「多元、彈性、人本」的綜合高中基本精神，強化其辦學績效。教育部持續辦理學年度之綜合高中諮詢輔導實地訪視，目前依「提供多元課程」、「強化適性輔導」、「落實選修機制」、「符應政策程度」、以及「其他」等五個面向，建立30餘項指標，檢核學校辦學績效及亟待改善之問題，以做為主管機關獎勵、輔導之參考，並以「等第」方式核算年度綜合高中經常門、資本門補助款，亦函請各主管教育行政機關針對辦學成效不符綜合高中精神之學校進行輔導。教育部已規定經諮詢輔導得「差」或連續兩年得「待改進」者應即退場，請學校回歸原本辦學型態。

2. 發揮綜合高中的特色，提升競爭力

綜合高中為介於高中與高職之間的學



制，應凸顯其試探、課程彈性選修之功能。蕭錫錡（1999）認為綜合高中應具有之特色有：（1）課程架構配合學生生涯發展歷程；（2）課程具多元性及可接近性；（3）正式課程與非正式課程並重以培育全人為教育目標；（4）職業學程兼顧升學與就業需求。因此，教育部經費補助可朝此方向支援，學校則應克服師資、排課、選課之困難，多利用自己社區或其他社區之資源，提供學生試探機會，然後依據其能力、性向、興趣，開設各種選修課程，開發每個學生的最大潛

能，才能提升學生的競爭力。

3. 增加綜合高中的招生數或鼓勵全校辦理

目前綜合高中大都屬於附設性質，辦理的班級數規模小，對於學校效能的提升有所阻礙，因此增加綜合高中招生人數，或鼓勵全校辦理，使得學生各適其所，而學校也能獲得充裕的資源，對於整體的學校效能應能有所提升。

本研究由李筱君助理協助：資料收集、會議記錄、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 王選治（2004）。綜合高中推動學校社區化之個案研究。國立東華大學教育研究所學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版。花蓮：國立東華大學。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革總諮議報告書。行政院教育改革審議委員會。
- 吳國成（1998）。綜合高中實施現況探討。大安高工學報第十期。台北：大安高工。
- 李坤崇（2006）。高中職發展與轉型之優劣勢與具體作為。教育研究月刊，149，70-93。
- 汪寶明、鄭茂堅（2004）。綜合高中試辦成效之檢討與改進方案。內湖高工學報第十五期。台北：內湖高工。
- 邱玉蟾（2002）。綜合高中之檢討、改進與未來發展。載自技職司邱玉蟾科長於彰化師大演講資料。
- 施信華（2001）。綜合高中學生學習態度、教師效能與學校效能關係之研究。國立彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版。彰化：國立彰化師範大學。
- 徐昊杲、黃能堂、黃慶銘、石宇立、陳德貴、鄭琇文（2006）。我國綜合高中實施十年之回顧與探討期末報告。教育部技術及職業教育司委託，國立台灣師範大學技術職業教育研究中心執行，未出版。台北：教育部技術及職業教育司。
- 秦玲美、胡平夷（2004）。我國綜合高中實施七年之回顧及問題探討。士林高商學報第二期。台北：士林高商。
- 教育部（2005）。綜合高級中學暫行課程綱要。台北：作者。
- 教育部（2006a）。中華民國教育統計。台北：作者。
- 教育部（2006b）。教育部補助辦理綜合高級中學課程作業規定，2006年7月16日，取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/tmpurl.php?sid=15447&fileid=147652&open。
- 教育部（2006c）。綜合高級中學實施要點，2006年7月16日，取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/Web/publicFun/tmpurl.php?sid=15448&fileid=147653&open。
- 教育部中部辦公室（2006）。2006年6月28日取自：<http://www.tpde.edu.tw/compile/94.htm>。
- 教育部技職司（2005）。九十三年度綜合高中諮詢輔導專案期末報告。台北：作者。
- 教育部技職司（2006）。九十四年度綜合高中諮詢輔導專案期末報告。台北：作者。



- 陳添財（2002）。我國綜合高中辦理現況與問題檢視。松山工農學報第一期。台北：松山工農。
- 綜合高中資訊網（2006）。綜合高級中學課程暫行綱要。<http://chs.chvs.hcc.edu.tw/>。
- 鄭聰興、林懷民、宋若光（2003）。綜合高中現況發展與問題探討。大安高工學報第十四期。台北：大安高工。
- 蕭錫錡（1999）。綜合高中實驗課程規劃。課程與教學季刊，2（1），1-14。
- 蕭錫錡（2002）。綜合高中學生學程組別選擇影響因素之研究。課程與教學季刊，5（2），97-114。
- 蕭錫錡、陳慕能（2003）。綜合高中畢業生追蹤調查研究。教育研究資訊，11（1），93-114。
- 鍾文琳（2004）。我國綜合高中教師效能感之研究。國立台北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。台北：國立台北科技大學。



幼托整合的現況與未來發展

李駱遜／國立教育研究院籌備處副研究員

一、幼托的現況

長久以來，我國學齡前幼兒的照顧與教育一直是由托兒所與幼稚園分別負責，這種雙軌並行的現象肇因於歷史背景的不同、設立目標的相異，才會形成各為不同階級的家庭和幼兒服務。然而隨著社會的變遷、家庭結構的改變、雙薪家庭的增加，及對幼兒教育的重視，故對托育與教育的需求均有大幅成長。

以幼稚園為例，從39學年度開始至95學年度為止，在這56年間，幼稚園的總數從39學年度僅有28所開始，到95學年度止的3,336所，成長了約119.1倍。幼稚園的班級總數從39學年度的397班，在95學年度時增加到10,500班，成長了約26.4倍。教師總數從39學年度時僅有144人，至95學年度時有18,917人，增加了約131.4倍。幼兒總數更從39學年度時的17,111人，到95學年度時增加了約11.8倍，共計有201,815人。或許是受少子化的影響，幼兒的人數在90學年度後就逐漸下滑。

再從公私立幼稚園相關的統計數字觀

之，私立幼稚園的數目從40學年度開始逐漸增加，擔負起國內大部分幼兒教育的責任，但近10年來，私幼園數逐漸下滑。相對的，公立幼稚園的數目卻是逐年增加，應是和政府普設公幼的政策相關。

同樣的情形也反映在公私立幼稚園的班級數上，亦即是，公幼的班級數逐漸上升，而私幼班級的數字則是時升時降。

再以公幼的教師數來看，近年來除了93學年度曾經下滑外，教師人數均屬增加的狀態；私幼教師數在92學年度達到最高峰，之後，又漸漸減少，94至95學年度年度間竟遽減了3,223人，原因尚有待探討。

在幼兒數方面，公幼的幼兒人數在91學年度時最多，之後就漸漸減少，至95學年度時又再呈現增加之勢，應是和公幼園數增加成正相關。私幼的幼兒人數從75學年度之後即陸續下滑，這也是使近年來私幼的園數、班級數、教師數減少的原因之一（詳見表1）。

上述的統計數字只列有立案的私立幼稚園，未立案者並未含括在內。



表1 39學年度至95學度幼稚園園數、班級數、教師數、幼兒數的概況

學年度	幼稚園數			班級數			教師數			幼兒數		
	總計	公立	私立	總計	公立	私立	總計	公立	私立	總計	公立	私立
39	28	28	0	397	397	0	144	144	0	17,111	17,111	0
40	203	177	26	510	410	100	190	51	139	21,531	17,735	3,796
45	451	321	130	1,236	702	534	1,220	583	637	54,239	32,302	21,937
50	678	338	340	1,898	752	1,146	1,995	744	1,251	78,261	33,329	44,932
55	575	204	371	1,900	539	1,361	1,898	541	1,357	81,506	24,427	57,079
60	557	184	373	2,218	542	1,676	2,403	513	1,890	100,696	23,789	76,907
65	778	266	512	2,992	703	2,289	3,716	776	2,940	121,373	31,426	89,947
70	1,285	382	903	4,811	1,015	3,796	7,344	1,368	5,976	191,693	48,784	142,909
75	2,369	523	1,846	7,883	1,331	6,552	12,769	1,838	10,931	238,428	41,000	197,240
80	2,495	716	1,779	8,304	1,678	6,626	14,852	2,752	12,100	235,099	48,271	186,828
85	2,660	923	1,737	8,719	2,088	6,631	16,076	3,711	12,365	235,830	57,679	178,151
90	3,234	1,288	1,946	10,144	2,827	7,317	19,799	5,246	14,553	246,303	75,956	170,347
91	3,275	1,331	1,944	10,233	2,900	7,333	20,457	5,363	15,094	241,180	76,382	164,798
92	3,306	1,358	1,948	10,417	2,772	7,645	21,251	5,662	15,889	240,926	74,462	166,464
93	3,252	1,348	1,904	10,229	2,811	7,418	20,894	5,307	15,587	237,155	73,177	163,978
94	3,351	1,474	1,877	10,713	3,166	7,547	21,833	5,976	15,857	224,219	69,186	155,033
95	3,336	1,495	1,841	10,500	3,181	7,319	18,917	6,283	12,634	201,815	73,334	128,481

資料來源：教育部統計處（2007）



除了幼稚園，家長的另一項選擇是托兒所。從這部分來看，因兒童局的統計資料僅提供84年至94年間，計11年的資料，缺乏84年以前的統計數字，故而無法看出之前的變化情形，故僅能從現有的資料分析其趨勢。

就總數觀之，11年間托兒所的數字是呈現上揚的趨勢，共增加了1,019所，成長了約23.7%，其中尤以88-89年間增加最多，共增加了50,478人。人數在91年度時最多，達327,125人，之後又逐漸減少。

以托兒所的性質分，在公立托兒所方面，從84年時的21所，於85年一躍而增為227所，突增了206所，成長幅度達到約10.8%，是歷年增加最快的一年。接著又於88年時突破了300所。但之後的所數是逐年遞減，收托的幼兒從84年時的4,447人增至94年時的76,393人，增幅約是17.2%。其間84-85年猛增了77,456人。至89年時，幼兒人數更攀

升至99,196人，90年以後，人數與所數則是同步減少。

在私立托兒所方面，從84年的1,336所，增至94年的3,960所，增幅達29.6%，且是逐年增加。收托的幼兒人數在91年以前是隨著所數的增加而增加，91年後則是時升時降，和托兒所數目的增加未能成正比。

比較特殊的是社區托兒所，在84年時的數目最多，達到1,931所。之後，可能因公私立托兒所的增加，尤其是公立托兒所數目的增加而大幅減少。尤其在84-85年間遽然減少了1,484所，降幅達432%。至94年時更只剩下67所。其收托幼兒的人數也從最多時的106,976人下降至4,450人。目前社區托兒所多存在於較偏遠的地區。

另外，立案的課後托育中心從90年間即已有909間，收托了36,120位兒童，幾年之間增加了241家，到94年時有1,150家（詳見表2）。

表2 84-94年度公私立托育機構、幼兒數的概況

年別	總計		公立托兒所		私立托兒所		社區托兒所		課後托育中心	
	所數	收托人數	所數	收托人數	所數	收托人數	所數	收托人數	所數	收托人數
84	3,288	223,353	21	4,447	1,336	111,930	1,931	106,976	—	—
85	2,222	234,967	227	81,903	1,548	122,657	447	30,407	—	—
86	2,304	246,418	284	98,883	1,763	134,015	257	13,520	—	—
87	2,304	241,669	288	98,369	1,892	133,883	168	9,417	—	—
88	2,740	259,161	318	98,280	2,283	152,671	139	8,210	—	—
89	3,343	309,639	295	99,196	2,955	202,973	93	7,470	—	—
90	3,600	318,918	297	97,838	3,216	213,850	87	7,230	909	36,120
91	3,897	327,125	296	94,960	3,505	224,557	96	7,608	1,015	40,309
92	4,082	294,528	291	81,721	3,705	208,331	86	4,476	1,036	35,276
93	4,257	300,257	288	83,156	3,896	212,229	73	4,872	1,083	30,686
94	4,307	290,218	280	76,393	3,960	209,375	67	4,450	1,150	29,828

資料來源：內政部兒童局（2006）



與立案幼稚園的情形一樣，未立案的私立托兒所亦未包含在內。課後托育中心未立案者應該還有更多。

若將幼稚園和托兒所的數目加起來看，總共有7,643個園所為490,833位學齡前的幼兒服務。其中公立的有1,495個園所，私立的有5,831個。依此可推算出我國幼兒有80%是就讀於私立的園所。多年發展下來，托兒所和幼稚園的服務隨著社會及家庭的需要，已同樣擔負起照顧和教育幼兒的責任，在部分收托年齡重疊，教育目標類似，收托時間相同，卻因主管機關的不同，立案標準不一等因素，使得在不同的幼教機構的同齡幼兒接受參差不齊品質的教保，衍生了許多的問題，使關心幼兒教育及保育品質的各界人士早就向政府提出了幼托應該要整合的呼籲。

針對社會各界的呼籲，行政院首度做了回應：

民國86年12月4日行政院蕭前院長在行政院第2256次院會中提示，托兒所與幼稚園都是以促進幼兒身心健康發展、增進其生活適應能力為依歸，卻分屬社政及教育兩個體系，其對象的年齡部分重疊，就國家資源的

應用而言，似非經濟有效，請內政部與教育部兩部審慎研究該統合問題；蕭前院長復於民國87年7月21日全國社會福利會議結論時指示，將托兒所與學前教育整合事宜列為應優先推動之重點工作。於是展開幼兒托育與教育整合方案之研擬規劃，並以如何保障同年齡之幼兒享有同等品質之教保環境內涵，有效運用並合理分配政府資源為整合理念。……（「幼托整合政策規劃」專案報告，2003）。

然而幼稚園和托兒所除了有部分相似之處，在主管機關、法令依據、空間設備、教師資格、待遇福利等方面仍有許多相異之處（詳見表3），尤其是後兩者，差異性極大，要談整合，牽涉面廣，若無事前縝密的規劃及周延的配套措施，勢必難以達成共識。此外，因各界看法不同，由整合而衍生的問題層出不窮，常在顧此失彼的情況下，未能一一解決，使大家都滿意，故也使該法案延宕多年，無法落實。不過，在尚未有充分的準備之前即匆匆上路，可能會犧牲了幼兒、家長、教師的權益，以歷年來許多政策的實施皆在強烈的批判聲及效果不彰的情形下匆匆落幕，因此幼托整合的先備工作及推動不可不更加謹慎。



表3 幼稚園和托兒所的區別

名稱	幼稚園	托兒所	備註
屬性定位	屬教育體系。	屬社會福利體系。	
主管機關	中央是教育部，地方是直轄市的教育局以及各縣的市政府的教育局。	中央是內政部的兒童局，地方是直轄市的社會局以及各縣市政府的社會局。	
法令依據	依據幼稚教育法暨施行細則及幼稚園設備標準辦理。	依兒童福利法及托兒所設置辦法辦理。於精省後依地方制度法授權地方制度法授權地方政府自訂相關規範（台北縣目前仍沿用精省前之相關規範）。	
幼兒年齡	招收四足歲至入國小前的幼兒。	收托出生滿一足月至未滿六歲的幼兒，又可分為： 1.托嬰中心：收托自出生滿一個月至未滿二歲的幼兒。 2.托兒所：收托二歲至未滿六歲的幼兒。 依比例規定設置護理人員、保育人員：根據84年7月5日公布之兒童福利專業人員資格要點規定，托兒所人員已無「教師」職稱之編制。	重疊部分為四歲至入國小前之幼兒。
教育目標	幼稚園的宗旨為促進兒童身心健全發展，已達成下列目標： 1.維護兒童身心健康。 2.養成兒童良好習慣。 3.充實兒童生活經驗。 4.增進兒童倫理觀念。 5.培養兒童合群習性。	托兒所宗旨為滿足幼兒身心需要，充實嬰幼兒生活經驗，教保目標為： 1.增進兒童身心健康。 2.培養兒童優良習慣。 3.啟發兒童之基本生活知識。 4.增進兒童之快樂和幸福。	兩者的教育目標極為類似。
課程與教學	參照教育部76年1月23日修訂公布之幼稚園課程標準實施。	參照內政部68年12月編印之托兒所教保手冊實施。	兩者的相似性極高。
教保時間	半日制或全日制。	半日托、全日托、臨時托育。	幾無差別。



<p>設施及設備</p>	<p>依據幼稚教育法第五條： 1.園址適當且確保安全。 2.園舍、面積、衛生保健、遊戲、工作、教學設備符合幼稚園設備標準，其標準由教育局訂之。 3.一定要設置在一樓，得經主管機關同意可使用至三樓。</p>	<p>依據托兒所設置辦法第十五條規定： 1.托兒所之教保及衛生保健依托兒所教保手冊之規定辦理。托兒所之設施應依托兒所設施規範之規定辦理。 2.可直接設置在二樓或三樓。</p>	
<p>空間大小</p>	<p>1.每位幼兒平均所佔面積，樓層限制：一至三樓。必要時可至三樓。 2.室內外：平均每一幼兒室內外活動面積同時須具備，室外面積雖得以室內面積抵充，但不得少於標準之二分之一。</p>	<p>1.樓層限制：一至三樓依序。必要時得自二樓設起。 2.室內外：平均每一幼兒之活動空間，室外面積得全數由室內面積抵充。</p>	<p>幼稚園建築設備各項標準的規定比托兒所嚴格。</p>
<p>教師資格與進用</p>	<p>需具備依師資培育法取得教師資格，其進用依幼稚教育法及師資培育法等相關規定聘任教師。按年齡分班，每班30名幼兒，2名教師。</p>	<p>依兒童福利專業人員資格要點取得保育人員資格，並依該要點規定辦理進用人員，公立托兒所人員需具備公務人員資格。滿四歲至未滿六歲之幼兒每16-20名置保育人員一名。</p>	<p>托兒所保育員－專科以上兒童福利科系或相關科系畢業。 助理保育員－高中職幼保科、家政科、護理科畢業者。</p>
<p>人員待遇福利退輔制度</p>	<p>公立：比照小學教師。 私立：由經營者自訂。</p>	<p>公立：依公務人員各項法令。 私立：由經營者自訂。</p>	<p>幼稚園和托兒所人員資格要件不同，不得相互流動、任職。</p>

資料來源：研究者整理自：

1. <http://infol.tpc.gov.tw/tpkid/margl/news/File/TrueFile/20040412162958398052.doc>

2. 幼托整合方案（草案）



二、幼托整合的現況

(一) 各國幼托政策的發展

自1998年開始，國際經濟合作發展組織OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) 為推動學齡前兒童教育與照顧政策的檢討，要求各會員國為提升幼兒教育與照顧 (educare) 品質，及提高人力資本的競爭力，特別進行了一項『兒童早期教育與照顧主題回顧』的大型計畫，並組成評鑑小組，對自願參與的會員國之幼兒教育與保育政策的制訂進行主題式的調查。由參與的會員國根據相同的架構，報告該國幼兒教保的政策、主管機構等，再由評鑑小組逐一訪視後提出報告，經由OECD的總秘書處統整後，提出總報告 (簡楚瑛，2003)。至2002年止，完成了11個國家的報告；2004年再以10個國家進行調查，以做為OECD會員國做決策時的參考。

各國在幼兒教保政策實施的做法不一，

有些是由教育、社福單位分別提供，如美國、澳洲、比利時等。有些由教育部門負責，如英國、瑞典。另一些則是由社會福利部門提供，如挪威、芬蘭、丹麥 (幼托整合方案草案補充資料，2004)。

世界各國因文化不同，資源與生態相異，故也影響了其教育與社會福利的政策與相關制度。幼托是整合還是分流，以OECD所調查國家的資料顯示，幾乎是各佔一半。就因許多國家不同的做法，也各自衍生了其國內一些有待解決的議題，如對兒童的看法、托教品質、托教多元化、經費、師資素質、薪資、主管機關、評鑑、弱勢幼兒的受教權、育嬰津貼、婦女育嬰的相關福利等，因牽涉到多個相關的政府部門 (如教育、社會福利、醫療、保險、財政、勞工、法務等) 以及與民間團體的共同參與和協商，值得我國在制定幼托整合政策時的借鑑。表4為11個國家幼教機構整合與分流的情形。

表4 各國幼兒教育與保育主管機構一覽表

國家	整合/分流	保育系統與教育系統
挪威	整合	歸兒童與家庭事務部負責。
瑞典	整合	歸教育系統的教育科學部負責。
芬蘭	整合	整合成教保 (educare)，歸社會福利系統的社會事務與健康部主管，但六歲幼兒的教育與社會福利部門的責任重疊。
丹麥	整合	歸社會福利系統的社會部主管，但六歲幼兒的教育與社會福利部門的責任重疊。
英國	整合	英國政府整合了保育與教育，並由教育就業部管轄英格蘭的幼教。
比利時	分流	教育部負責教育系統。 Kind en Gezin 負責保育系統及課後托育。
荷蘭	分流	教育文化與科學部主管四歲以上的教育系統。 健康福利與運動部主管四歲以下的保育系統。



捷克	分流	青年與運動部主管教育系統。 健康部管理保育系統。 內政部主管醫療保育。
葡萄牙	分流	教育部主管教育系統。 勞工團結部主管保育系統。
美國	分流	因公私立系統而有不同主管機制。
澳洲	分流	家庭與社區服務局主管保育系統。 教育、訓練及青少年事務局主管教育系統。

資料來源：整理自「歐美澳各國幼兒教育與保育之行政與政策」，簡楚瑛（2003），280-281頁。

亞洲國家如日本，其幼兒教育與托育也是歸屬於兩個系統，分別為文部科學省及厚生勞動省，兩者之間壁壘分明，然因少子化的情形日益嚴重，幼托必須聯手對抗幼兒人數愈來愈少的危機，政府亦朝向幼保一元的目標推動，卻又因學界、家長、社會對整合的政策與實踐均表不滿，認為該政策並未全然保障兒童的權利，故此一元化的幼保政策亦尚未完全定案（翁麗芳，2004）。

韓國的幼兒教育是由教育部和人力資源發展署負責，保育部分則歸健康與福利部管轄。自1997年開始，韓國政府進行幼兒教育與保育系統的改革，欲將3歲以下的嬰幼兒歸屬於健康與福利部，3-5歲的幼兒由教育及人力資源發展署負責，且歸於公立教育系統內，不過此計畫在政府部門、社會大眾、家長、婦女團體與媒體之間引起諸多的質疑。亦因各方爭議不斷，使得此項政策還在繼續辯論與協商之中，不知何時才能定奪及實施（Na & Moon, 2003）。

以日韓兩國為例，幼托整合的議題也因關心的團體過多而爭論不休，遲遲無法得到共識，使該議題定案。不過值得一提的是，韓國政府因重視兒童的教保，將原先附屬於該國教育開發院（Korea Education Development Institute, 簡稱KEDI）的兒童照

顧與教育研究所，特別獨立出來，於2005年合併了韓國婦女發展院（Korea Women's Development Institute, 簡稱KWDI）及韓國健康與社會事務研究院（Korea Institute for Health and Social Affairs, 簡稱KIHASA），成立了韓國兒童照顧與教育研究院（Korea Institute of Child Care and Education, 簡稱KICCE），該機構的主要任務在研擬幼教政策、進行課程發展的研究、辦理幼教的師資訓練、從事合格托育機構的認定、推動國內外學術交流及跨國合作研究等，做多元的發展（KICCE, 2006），頗值得我國參考。

（二）我國幼托整合政策的現況

教育部於民國96年1月24日通過部務會議，公布「兒童教育及照顧法」草案，此法係整合原內政部者主管的「兒童及少年福利法」與教育部的「幼稚教育法」，成為全新的「兒童教育及照顧法」。並於1月底送行政院審查後再送立法院審議。該草案首度將0~12歲兒童的教育和照顧都納入管理的範圍，並明確規定幼托整合方案中托育機構的型態與權責。照顧2歲以下嬰幼兒的托嬰中心或居家照顧的保母歸內政部主管。原本收托2-6歲的托兒所和幼稚園都將改稱為「幼兒園」；課後托育中心、兒童托育中心、安親班等，未來亦將通稱為「課後照顧中心」，



兩者均將由教育部負責管理。其他如各式美語或雙語安親機構在該法施行一年內改制，依補習班相關法令或「兒童教育及照顧法」擇一設立（中時電子報，2007/01/25）。

在草案中並統一規定幼兒園的設備與人員。教保人員包括園長、主任、教師、教保員、助理教保員等。課後照顧人員及保母亦納入教保人員的範圍，在新規定中保母都須在新法實施後三年內取得合格保母證書，否則不得收托嬰幼兒，且會被罰鍰（台灣立報，2007/01/25）。

此外，本草案也規定托育機構的師生比為：在收托0-2歲的居家照顧服務中為一名保母照顧2名嬰幼兒。機構式的托育中心為1：5。幼兒園中2-3歲每班以20人為限，不得混齡，師生比為1：10。3歲以上每班以30人為限，師生比是1：15。300人以上的幼兒園還需專置社工員和護理師至少一人，300人以下可以特約或兼任方式辦理，否則負責人將被處以罰鍰或停招（中時電子報，2007/01/25；台灣立報，2007/01/25）。

回溯這項制度變革的驅策力，是受到國內外幼托整合發展趨勢意義與重要性的影響，政府應更積極的推動幼兒教育與照顧整合的計畫。就國內而言，因同齡幼兒之教育照顧品質不一致、社會環境的變動（如少子化的社會人口結構和學前托教的公私失衡）與家庭育兒支出負擔沈重，促使幼托要走向整合的目標。國外則是受到國際經濟合作發展組織（OECD）及聯合國教科文組織（UNESCO）的影響，世界各國的幼托也有走向一元化的趨勢，以提升幼兒教保的品質及國家整體人力資源的素質（許麗娟，2006）。

本草案原名「幼兒教育及照顧法草案」，從民國86年即開始，歷經92-93年的政策規劃、於93年公開規劃結論、94年確立行政主管機關，接著規劃法令及配套措施等工作，將於民國98年1月1日整合完成。在這

期間曾辦理數場公聽會及座談會，廣徵各界的意見，後又成立七個工作小組，包括法治研修小組、立法推動小組、師資及權益問題小組、輔導及範例建構小組、教保綱要研編小組、宣導及溝通小組、績效評核小組，共同為幼托整合的工作做準備。原訂的主要目標為（一）提供幼兒同享教育與照顧兼具之綜合性服務；（二）滿足現代社會與家庭之教托需求；（三）確保立案幼稚園、托兒所暨合格教托人員之基本合法權益；（四）整合運用國家資源，支持幼兒發展，厚植人力資本培育；（五）縝密監督與管理機制，健全學前教保機構（許麗娟，2006）。草案的初稿共計75條，詳細及明確的草案內容需再檢視96年1月24日經教育部部務會議討論並新發布的「兒童教育及照顧法草案」。

在這項新法中，除了幼托的整合外，還將課後輔導、居家托育等部分納入管理，使得幼托的年齡層也擴增，這在其他國家中較少見，卻也使得原已龐雜的幼教工作範圍更形龐大、複雜，而會商的部會仍只有教育及內政兩部，似嫌過少，未能將與幼兒相關的福利、家庭、衛生保健、財政、法律等需求一併列入考量，使幼兒在健康、安全、充滿愛與關懷的環境中成長，並受到保障。

其次，主管幼教的教育部國教司幼教課的工作量會因此法案而倍增，以現有的人力勢必不足以應付，誠可考慮將幼教課提升為幼教司，並增加多位專業人員，共同挑起我國幼教未來發展的重擔。

第三、目前成立的七個工作小組，其工作範圍是否較著重在幼稚園與托兒所的部份，課後輔導與居家托育則未予以同等的重視？若是如此，則須立即修正，尤其後兩者均由民間業者或家庭主婦擔任，未能有周全的規劃與管理，所導致的後遺症將更為麻煩。

第四、近年來受經濟不景氣的影響，受虐兒的事件層出不窮，使幼兒在成長的過程



及環境中未受到該有的保護，為其童年蒙上陰影。這不僅是事情發生後的補救而已，還應有防患於未然的措施，如社區鄰里與學校的關心和通報、法律的保護、親職教育、社工的涉入等都需積極的進行，避免類似案件一再發生，造成無法彌補的缺憾。

（三）學界的探討

幼教前輩王靜珠（1999）、（2002a）認為幼稚園和托兒所在功能上涵蓋教育和保育，兩者區分已不大，應該整合，並應為國教向下延伸一年做準備（王靜珠，2002b）。又根據全國幼兒教育學系聯繫座談會會議的紀錄，從師資培育機構幼教系教師的觀點提出三項建議：（一）幼兒教育為免費及公立化的教育；（二）落實國教向下延伸一年的政策；（三）國教向下延伸一年政策實施後，應繼續考量規劃師資培育法中規範具有幼稚園師資教師資格者，得以擔任幼稚園至國小二年級的教學（李宗文，2004）。以第二點而言，從蔡佳純（2004）的研究中得出國教向下延伸一年的政策若要成功，應先制定合理的幼托整合政策的結論，顯示幼托整合政策的重要性。孫扶志（2004）認為要落實幼托整合，幼小師資應要合流培育，其觀點又與第三項建議不謀而合。

邱志鵬（引自段慧瑩、張碧如、蔡嫦娟、張毓幸，2006）以民國88年以後幼托整合政策會議做歷史回顧，解析幼托整合的未來方向，並指出幼、托當前所面臨的問題在於兩者名義上和制度上的差別，因此多在制度面和理論面的差別做探討，但因具有相似的教保功能，在市場競爭和社會需求上其實並無差異。再者，因產、官、學、親等對幼托整合規劃的認知仍有相當大的差距，故難以形成共識。

此外，段慧瑩、張碧如、蔡嫦娟、張毓幸（2006）以問卷方式調查全國各縣市公私

立托育機構保育人員對幼托整合政策規劃了解的情形，得出的結果為（一）私立機構的保育人員比公立者對幼托政策了解的情形為高，城鄉亦有顯著的差異；（二）他們對政策了解的來源以報紙、電視或朋友同事處得知的最多，但近90%的填答者表示未曾參加過公聽會；（三）保育人員的學歷愈高、年紀愈輕、年資愈淺，愈有助於對政策的了解與配合；（四）不論保育人員對政策的了解程度為何，其配合的意願都頗高。

面對幼托整合政策的推動，林威志（2005）認為（一）中央政府之資源分配，如經費、人力宜儘早移轉；（二）地方教育和社福單位應分工合作；（三）相關法規隨之改變；（四）訂定教保人員的資格；（五）保障學前教育機構經營者的權益；（六）釐清補習教育和幼兒教育的分際；（七）教育部宜成立幼教司或幼教小組。

在段慧瑩（2006）撰寫的中華民國教育年報幼兒教育的章節中提出因應的對策，內容包括（一）強化幼托機構的溝通，降低其對該政策的疑慮；（二）從事幼教師資整體培育規劃；（三）五歲幼兒教育普及化與公共化；（四）補習教育體系納入安親班的管理與輔導策略。對未來的發展，她亦建議（一）在少子化的趨勢下，需輔導教保機構朝精緻化、優質化轉型；（二）積極推動親職教育，宣導幼兒教育的重要內涵；（三）設立幼教的專責單位，以有效推展幼教工作；（四）再探討國民教育幼兒班，國民義務教育應往下延伸至五歲幼兒；（五）增加融合暨特殊幼兒教育的班級，讓特殊幼兒得到早期的療育；（六）重視幼教工作者的高流動率，健全幼教的整體環境。

學者們多贊成且大力促成幼托的整合，並提出許多具體可行的建議，供教育部及推動幼托整合相關人員的參考，在「窮，不能



窮到孩子」的理念下，政府應盡量排除困難，以充足的經費將幼托整合的美意落實於現場之中。

（四）實務界的質疑

台南市幼教協會在參加教育部舉辦的公聽會時抨擊幼托整合規劃草案是政府幫助公立幼稚園的國幼班搶食私幼大班的市場，並預估全面實施後，私幼將有半數會倒閉。幼聯會亦質疑以政府資源獨厚某些非教育專業的基金會，以不具教師資格的義工媽媽及低廉的收費搶佔課後照顧市場，使得照顧品質堪慮（聯合報，2004）。幼教聯合會和幼稚教育協會的理事長還一致呼籲教育部成立「幼兒教育司」，主管幼兒園的業務（台灣立報，2004）。

在台北縣舉行的公聽會中與會的各界人士提出質疑（台灣立報，2006）。全國教師會代表認為本法的精神不對，政府應廣設平價的幼稚園，讓弱勢學生得以就讀，不該為特定照護團體服務；少子化的現象日趨嚴重，本草案未考慮人口結構的變化是一項錯誤。私立業者則表示不應將幼教和私領域的居家照護混雜。台北縣教師會理事長還提出應檢討社會福利政策，重視3歲前的家庭教育，而非將幼兒拉離家庭及父母。教師們亦表示（一）未來托育中心或幼兒園都應設有專任廚工，為幼兒的營養、衛生、健康把關，但目前政府為精簡人事，公幼廚工遇缺不補，令人憂心幼兒的健康；（二）教保人員的權益應受到保障；（三）台北縣小學一班人數已降至30人，幼托整合亦應考慮小班教學的可能性，並將人數降至25人。

公幼的教師亦在網路上表達其擔心（一）「幼兒園教師」身分不受到教師法的保護；（二）一班一位幼兒園教師的編制，以目前一班兩師的編制，其中一位就要失業了；（三）少子化的情形使招生亦日益困難，未來是否也有如小學教師般有超編的情

形，影響工作權。

再者，師資問題可能是本草案最大的隱憂，因幼教機構以私人設置居多，不合格師資比例亦最大，雖然教育部規劃有10年的緩衝期讓幼托人員取得合格資格，仍讓人擔心這其間幼教品質和保障的問題（譚以敬、張素偵，2004）。

來自業界及教師的聲音都透露出他們的擔憂，唯恐自己的權益受損，這也是在幼托整合的同時必須考量到政策的制定與推動是否有周延的考量，符合現實的需要，並避免與利益團體掛勾，免除未來有圖利他人之嫌，卻也能照顧到目前的師資。同時，品質欠佳的園所也應有相關的輔導措施，幫助他們成長或建立退場機制，以確保幼托的品質。

再以師生比及教師工作負荷量來思考，即使有少子化的現象，仍應維持每班兩位教師的編制，另外可再配置一位保育員，專門協助照顧幼兒的各項事務，讓教師可以專心於課程與教學，以提升教學活動的品質，也可免除教師對工作權的擔憂。

（五）家長的意見

全國家長團體聯盟理事長蕭慧英（台灣立報，2006）表示，幼兒教育之所以會亂，是因過去累積了太多利益團體的衝突，才導致修法的困難，許多家長也不知如何挑選合適的幼教場所。她進一步指出參加公聽會都是透過教師團體在網路上報名，家長團體無從得知，參加者有限，因此聽不到家長的聲音。她認為法案中最重要的是加重罰則，以避免黑心立案的幼教機構破壞了本法的良意，並堅持應設立家長會。該聯盟並要求加速立法的動作，讓雙薪家長無後顧之憂，並提昇幼教品質（中國時報，2006）。同時也應加速推動幼教公共化，增加優質的平價幼兒園，減輕家長經濟的負擔（人間福報，2006）。

在新草案公布後，亦有家長表示，政府雖立意良好，規範沒有保母證將不能再收費



照顧小孩，但有執照的保母供不應求，收費亦高。關鍵在有執照就是專業、經驗和愛心的保證嗎？家長期望政府有更完善的配套措施，才能落實（聯合報，2007）。

無論從學界、業界或家長的觀點來看，大家都會從自己最關心的角度出發，事實上就是因有多種不同聲音的出現，才更能顯出多元的思考及有多個需要照顧到的面向。當然，也就更提醒了大家，這是一項偉大的教育工程，需要同心協力，捐棄成見，從幼兒及其家庭需求的思維為出發點，才易推動幼托的整合。

三、幼托整合未來的發展

基於前述，本文提出回應性的建議，以及前述未曾提到，但在未來還可以再思考與發展的方向，也使幼托整合後得以更完整的面貌為幼兒及其家庭服務。

- (一) 因教育部將成為2-6歲的主管機關，業務勢必倍增，以現有人力不足以應付，故成立幼兒教育司，整併相關的經費和人力為時勢之所趨，雖然和政府精簡人事與單位的精神不符，但為配合實際的需要，仍請教育部細加考量。除了中央有主管機關，各縣市教育局亦宜普設幼兒教育課，專門負責該縣市內幼兒教育的各項事宜。
- (二) 一如韓國「兒童照顧與教育研究院」(Korea Institute of Child Care and Education) (KICCE, 2006) 為因應該國未來幼托整合及少子化而新成立的研究機關，可在國立教育研究院成立幼兒教育研究所，從事基礎性、長期性、系統性、通盤性、應用性的研究性，並因應少子化、新住民、本土化等議題的規劃、執行，將研究成果供幼兒教育司制訂各項相關政策、

制度等的參考。其次，在教育研究院成立幼兒教育所還有後續服務的優點，即是研究完成後尚能提供相關的研習與輔導，讓創造的知識得以繼續傳播與應用。

- (三) 建立幼兒教育資料庫：我國在制定各項政策時常缺乏研究做基礎，導致虎頭蛇尾，沒有效益。故除了應成立幼教研究所外，尚應長期收集國內外幼兒相關資料並成立網站，供各界人士上網查詢相關政策、制度、各縣市幼兒園資訊、營運狀況、課程與教學、師資培育、幼兒發展、基本能力、修訂或編制合乎本國幼兒使用的量表等資料，同時建置英文版，提供資訊讓國外人士也能透過網際網路了解我國幼教的發展，做為國際交流的平台。
- (四) 親職教育諮詢輔導網的建立，讓對育兒有煩惱、困擾的家長可獲得及時的幫助或輔導，並有專業人士定期探訪有問題或困難的家庭，讓幼兒得以在受到關懷的環境中成長，並可以此預防虐待兒童、擲子自殺等情形的一再發生。
- (五) 未來幼兒教保課程指引宜和九年一貫，或未來十二年一貫課程做整合，讓兒童能力的培養有一貫性、整體性。幼教課程品質的提升，各式的課程模式、手冊亦需要教師以幼兒的發展與需要為首要考量做專業化的判斷與嚴選。
- (六) 托兒服務多樣化：設置如臨時、假日、夜間等的托兒服務，以解決目前單親家庭無人照顧幼兒的困擾，或家庭有臨時托兒的需要，降低幼兒單獨在家無人照護，發生危險的可能。同時亦可按照家庭經濟情況酌予收費或提供免費的服務。



- (七) 因應少子化的影響，宜再降低每班幼兒的人數，讓幼兒獲得更優質的照護。尤其公幼，不應隨著該校小學部學生人數的縮減而裁併掉，因而剝奪了幼兒就學的機會。除了政府應當籌措財源，將義務教育向下延伸一年外，還應鼓勵企業界多注入財力的支援，讓貧困家庭、偏遠地區的幼兒都有幼兒園可上，使上學不再奢侈，不再困難。同時一班兩位教師及一位保育員的編制亦可列入考慮。
- (八) 「孩子的教育需要整個村落的力量」，當社區與家庭的關係更緊密時，以「同村協力」的方式，在村里長的支持下，緊密結合社區居民的力量或民間團體的援助，於多元、正義的理念上關懷各階層兒童的學習與照顧。
- (九) 訂定嬰幼兒的健康政策，定期進行嬰幼兒的健康檢查，並發展量表蒐集嬰幼兒身心發展的資料，並給予特殊幼兒及早的治療與幫助，對家有特殊兒童的家庭也能給予醫療、生活、就學的支持。

- (十) 成立跨部會委員會：整合各部會相關人員，規劃在職員工的育嬰假與親職假、補助健康醫療的費用、鼓勵生育及養育的辦法、及緊急的安置處理、確立兒童的法律地位等，讓我國的兒童的教育及照顧獲得更完善的保障。

- (十一) 社會變遷下幼兒教保的再思考：

1. 提供太多支持的機構與服務是否會忽略了家長應提供的責任？而家長是否也會因而忽略，甚或逃避了自己所應負的責任與義務，值得深思。
2. 在M型社會中，中下階層增多，貧富的差距也因而拉大，幼兒處於貧困的比例提高，對他們的照護亦應提早未雨綢繆。
3. 許多研究均顯示遊戲是幼兒階段教與學的最佳媒介，故目前幼兒學習的內涵與教學方式都應再做調整，避免「直昇機型父母」過高的期望對幼兒的學習與成長造成龐大的壓力。

本研究由林佳琪助理協助資料收集之行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 人間福報 (2006/07/01)。家長聯盟籲加速幼教公共化。<http://www.merit-times.com.tw/print.asp?Umid=20017>。
- 中時電子報 (2007/01/25)。《兒童教育及照顧法》草案，0歲到12歲兒童全部納管。<http://w101.news.tpc.yahoo.com/article/url/d/a/070124/4/9r67.html>。
- 中國時報 (2006/07/01)。幼兒教育及照顧法立法慢吞吞，家長急死了。<http://enews.tp.edu.tw/News/News.asp?iPage=&UnitId=248&NewsId=18430>。
- 王靜珠 (1999)。我國托育機構的演進及未來發展途徑。幼兒教育年刊11期，頁167-189。
- 王靜珠 (2002a)。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。幼兒教育年刊14期，頁1-20。
- 王靜珠 (2002b)。國民義務教育向下延伸一年應有的準備。幼兒教育，233期，頁4-5。
- 台灣立報 (2004)。幼托教育改革的戰國時代。<http://publish.lihpao.com/Education/2004/08/07/04E08061/index.html>。
- 台灣立報 (2006/06/26)。幼教法公聽會，親師業者都不滿。<http://www.mingdao.edu.tw/library/index/news/Eudcation-news/9506/950626.html>。



- 台灣立報 (2007/01/25)。草案過關，幼托整合有法源。http://publish.liihpao.com/Editorial/2007/01/25/0101/index.html。
- 李宗文 (2004) 幼托整合一師資培育者的意見及一點想法。幼教教師進修網站: http://www.nttu.edu.tw/ecet/home_school/07.html。
- 林威志 (2005)。幼托整合的重要課題與因應途徑。幼兒教育，279期，頁4-5。
- 林萬億 (2003)。幼兒教育暨照顧法專案研究期末報告。引自教育部「幼托整合方案草案 補充資料」。
- 段慧瑩 (2006)。幼兒教育。中華民國教育年報，94期，頁30-72。
- 段慧瑩、張碧如、蔡娟娟、張毓幸 (2006)。托育機構因應幼托整合政策之現況研究。教育資料與研究，68期，頁1-22。
- 孫扶志 (2004)。幼小銜接中課程與教學的問題與因應策略效果之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北。
- 許麗娟 (2006)。幼教政策及制度變革簡報。教育部。
- 翁麗芳 (2004)。當代日本的幼托政策。台北：心理。
- 教育部 (2003)。「幼托整合政策規劃」專案報告。
- 教育部 (2004)。幼托整合方案草案 補充資料。
- 蔡佳純 (2004)。國民教育向下延伸一年政策分析之研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 聯合報 (2004)。幼托整合一業者：獨厚公幼。http://get.tnua.edu.tw/~wumay。
- 聯合報 (2007/01/26, A19民意論壇)。愛心保證？有照保母很貴的。
- 簡楚瑛 (2003)。幼兒教育與保育之行政與政策 (歐美澳篇)。台北：心理。
- 譚以敬、張素偵 (2004)。國內教育輿情。教育資料與研究，58期，頁135-141。
- KICCE (2006). The introduction of Korea Institute of Child Care and Education. http://www.kicce.re.kr/english/html/01about_01.asp
- Na, J., and Moon, M. (2003). Integrating policies and systems for early childhood education and care: The case of the republic of Korea. UNESCO—Early Childhood and Family Policy Series No.7.



技職教育改革文獻回顧與前瞻

朱玉仿／國立教育研究院籌備處研究助理

一、問題背景

(一) 前言

本文擬探討自85年教育改革審議委員會（以下簡稱教改會）提出教改總諮議報告書中對技職教育提出的改革意見與蒐集之文獻資料（85-96年“技職教育”及“教育改革”為關鍵字之相關文章）進行分析及比較，本文不涉及方向或作為之正確與否的價值判斷，著重分析教改會對技職教育改革之建議與12年來探討技職教育改革的期刊文章，酌以部分重要專書及其他文獻資料，試圖釐清技職教育改革之重要內容方向及多數學者專家關注的議題何在，本文並經由文獻之分析，期望從中理出技職教育目前改革推動之重要工作及未來努力的方向。

(二) 技職教育發展軌跡及現況

我國技職教育的發展與經濟的發展密切相關，綜合文獻分析（蔡佳倩，2002；徐謨，2002；陳德華、戚中明，2002；盧玲穎，2002；張志榮、賴嘉誼、邱秀芬，2005；王信智、王麗香，2005），民國30至50幾年在經建會對整體人力需求的評估，為培養台灣經濟發展所需基層人力，設立初職及高職，50至60幾年積極發展專科學校，82年民間團體要求教育改革至85年吳京部長任內開始技職學校升格改制，遴選績優專科學校改制技術學院，績優技術學院改制科技大學，至此我國技職體系升學進路暢通。

目前技職教育因應國際及國內經濟環境的轉變而面臨了許多的問題，如知識經濟、產業升級、國際化、全球化對人力要求與以往有極大的不同，綜合文獻分析（

吳清基，2000；黃政傑，2000b；陳德華、戚中明，2002；教育部技職司，2003；楊瑞明，2004；楊素綾，2004；周燦德，2004；張添洲，2004；何美瑤，2005；張志榮、賴嘉誼、邱秀芬，2005；葉錦光、陳傳欣，2006），我國技職教育目前面臨的問題有，技職教育功能與定位、體系與學制、學生來源及入學方式、教育資源（圖書、設備）及教學品質，因應以上問題在產學合作、科系調整、技職教師升等、評鑑、終身學習、技職教育特色建立、均衡公立教育品質、技職校院評鑑、課程、學生基本能力及通識素養提升、學生資訊應用素養提升、師資專業實務能力、證照、技職國內外夥伴關係建立等等層面，應整體考量、全面調整以培育足量且優質的二十一世紀人才。

(三) 目前技職教育之政策

行政院依95年8月台灣經濟永續發展會議2015年的發展願景，提出第一階段三年衝刺五大套案，其中與人力培育密切相關的三大套案-「產業發展」、「產業人力」、「社會福利」與大學校院之課程規劃及產學互動機制之改革關係極大；教育部長95年9月18日在高職與技專校院校長聯席會議以「振興技職教育」為主題，說明現階段國家人力資源與教育之政策方向以「產業發展」及「產業人力」套案說明政府的計畫作為與技職教育之現況及技職教育未來趨勢；教育部技職司司長張國保（2006）認為五大套案中以「產業人力套案計畫」與教育的關係最密切最直接，由「產業人力套案計畫」中可一窺我國目前的技職教育政策重點及發展方向如下：



1. 進行技專校院「系科本位」及職業學校「學校本位」課程改革。
2. 改革教師升等制度，促進產學合作之推動。
3. 推廣技職教育證照制度，強化學生赴業界實習經驗。
4. 鼓勵技職校院師生參加技藝能競賽，重視實作學習，結合升學管道發展技專校院辦學特色。
5. 檢討技專校院評鑑制度，強化評鑑執

行。

6. 研修「職業學校法」及「專科學校法」。

另外，由國立教育研究院籌備處（2006）進行之技職教育相關議題之調查，因調查題目係由教育部技職司提供，亦可略見目前技職教育所關切的問題，以下列出2006年調查的問題，其中打*為2005年亦詢問相同或類似的問題：

主題	原始題號	題目
技職教育目標	1	您同不同意技職教育應該落實學生「畢業就可以馬上就業」的目標？
技專校院入學方式	3	*您同不同意技專校院以「技藝或技能競賽的成績」或者「相關證照」，作為學生免筆試入學的條件？
	4	*您同不同意技專校院讓高中應屆畢業生也可以報考？
	5	*您同不同意高中、高職社區化，可以有助於學生就近入學？
	12	您同不同意高職學生預修技專校院課程的成績，可以作為學生升學時的參考條件？
技專校院品質	6	*您同不同意教育部以評鑑成績作為技術學院改名科技大學的重要參考依據？
	7	*您同不同意技專校院的學生，畢業前應通過英語初級檢定？
	8	您同不同意技專校院的教師，應該定期到「產業界」研習、交流？
	9	您同不同意技專校院實施建教合作，讓學生一面工作，一面學習？
其他	2	您同不同意技專校院增設「回流教育班」，提供在職人員進修？
	10	您同不同意讓沒有繼續升學的國中畢業生進入職校專班，讓他們在畢業後就可以投入職場？
	11	您同不同意高職學生可以先預修技專校院的專業及實習課程？



最後，由文獻（胡婉玲，2003）及教育部於2000年「技職教育白皮書」來看我國的技職教育政策。2003年技職司前司長周燦德於「第十八屆全國技職教育研討會」中指出，教育部推動技職教育的策略方向有規劃系科本位課程以符社會需求、理論與實務並重之師資、終身學習推動、成立平台媒合學術界及產業界、研發成果轉移、學校到職場的銜接等。2000年教育部出版的技職教育白皮書提出12項當前技職教育的政策有：

1. 彈性調整技職學制，暢通學生進修管道。
2. 辦理綜合高中教育，促進學生適性發展。
3. 加強國中技藝教育，落實因材施教理想。
4. 改進技職教育課程，因應未來人才需求。
5. 強調技職實務導向，落實職業證照制度。
6. 強化教育夥伴關係，建構多元學習組織。
7. 加強照顧弱勢族群，提供技能學習機會。
8. 推動精緻技職教育，奠定技職專業地位。
9. 規劃多元學習體系，建立終身學習社會。
10. 建構教育品質指標，提升技職教育品質。
11. 提升技職行政效能，放寬學校辦學空間。
12. 加強技職教育宣導，建立正確職業價值。

二、相關研究結果

（一）參考文獻之蒐集及選取說明

本文資料蒐集因撰寫時間有限及考量以

較近期之資料為主要參考文獻，資料蒐集以期刊文章為主，另參酌碩博士論文、研討會論文，最後參考少數之重要專書或報告（政府出版品）及部份之網路資料，國科會報告及報刊資料並未在本文蒐集之範圍。

資料蒐集因國家圖書館「中文期刊篇目索引影像系統」為85年後之資料，故採用付費方式使用遠距圖書服務系統「期刊全資料庫檢索」搜尋篇名中與本文討論主題相關之「技職教育改革」共計13篇（含85年至今），排除不適用文章，本研究共參考文獻6篇，另以「技職教育」為篇名有501篇，以「教育改革」為篇名有1132篇，本文取近10年（1997-2006）且與主題較相近之文章參考共39篇，最後，以85年後之教育部長及技職司司長姓名為關鍵字，共增加期刊文章8篇。

以「全國博碩士論文摘要檢索系統」搜索學位論文之篇目或關鍵詞含「技職教育改革」皆為0篇，以「教育改革」AND「技職教育」為關鍵詞搜尋共有3篇，其中1篇與本主題之撰寫相關，另以「技職教育」搜索學位論文之篇目共有38篇，取其中與本文主題較相關且值得參考之論文2篇，故論文參考共計3篇。

本文共計參考期刊文章55篇，碩士論文3篇，研討會論文3篇，網路資料及其他參考文獻共計14筆。

（二）文獻研究結果之整理歸納

教育改革總諮議報告書（1996）對教育改革的綜合建議，分成教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會五大方向，針對技職教育的部份在提升教育品質項下提出促進技職教育多元化與精緻化，綜觀報告書內容所提與技職教育相關之建議作法包括：

1. 降低高職及五專學校數、學生數及招生類別以配合產業結構及人力需求的改變；



2. 因應市場需求彈性調整學校類型和類科；
3. 落實多元而彈性的技職教育制度，學制上宜形成多元而有彈性的技職教育體系；
4. 教學宜重實務取向；
5. 入學制度宜開放在學和在職人員的學習及進修管道；
6. 重視學生的基本能力（基本學科能力）與通識教育，使具備良好的應變能力、溝通知能、語文和數理基礎、解決問題能力和職業道德；
7. 重視技職師資的實務能力，其任用資格之規定及審查，應依不同類科及性質建立多元審查制度；
8. 強化專業證照的公信力，破除學位文憑的迷思；
9. 解除不當管制，提升職校學生的平均單位培育成本與升學進修管道；
10. 發展綜合高中；
11. 建立回流教育制度（高等教育、成人教育、高級中等教育階段）；
12. 改善實習制度。

比較本文蒐集之文獻資料與教改總諮議報告書針對技職教育改革所提到的面向，可發現許多重疊之處，表示重要的技職教育改革議題持續的受到關注及討論，另外，文獻資料也呈現出更多技職教育可以討論、參考及關注的面向如下：

1. 其他國家之技職教育改革或技職教育發展經驗：英國在認知技職教育與國家經濟發展密切相關後，將教育與職業訓練合而為一，大力推行國家職業資格證書制度，將職業課程與證照課程結合，另外，重視學校儀器設備實用性和動手能力的培養，加強與社會溝通和企業結合，辦學形式的多元，強化職後培訓及終身培訓，以及政府的支持與積極推動（伍嘉崎、陳社聿，2006；陳景

美，2004）；另外，澳洲技職教育的特色有課程多元、課程內容以學生實用為導向、課程制定與相關業界進行協商與諮詢，符合市場就業需求為導向（莊貴枝、潘雅惠，2004）；Clive分析大英國協國家如加拿大、英國、蘇格蘭、澳洲、紐西蘭等國所進行的技職教育改革，主要內容有：發展工作能力標準、實施能力本位的教育與訓練、發展模組化課程、附化品質保證及績效責任制的評量、改革學徒制度與學分轉換制度、推動產業界參與技職教育與訓練、加強從學校轉換至職場的機制、附化教師素質與教學品質等八項（田振榮，2004；楊瑞明，2004）。日本則在經過一連串技職學校名稱及課程更改之後使得技職生成為日本基層人力供給的主要來源（陳景美，2004；胡婉玲等，2003）。綜合各國文獻（王如哲，2000；江文鉅，2000；尚華，2004）可發現，除上述國家之外新加坡、德國、紐西蘭等等各國共通之特點為，技職教育與產業及社會需求密切結合，技職教育的就業目標為技職教育非常明確的定位。

2. 技職教育體制 / 學制改革：對於技職教育體制 / 學制的討論，綜合文獻分析（黃政傑，2000ab；黃靖惠、姜機仁，2003；施怡圖，2004；周燦德、林騰蛟，2004；楊素綾，2004），自1996年以後技職學生升學進修管道暢通，就結構上而言體系臻於完備且多元，然而對於暢通後技職學校之數量及品質卻令人擔憂，各方對技職教育的發展方向看法分歧，例如綜合高中，有認為應廣設綜合高中，有認為綜合高中功能未能彰顯；又對於技職體系多種學制如職校、五專、二專、二技、四技等等認為太過複雜，也有認為此多元學制切合社會的實際需要。

3. 技職教育科系設置及課程改革：由文獻分析（黃政傑，1999a；吳清基，2000；廖碧芬，1999；張基成、趙健揚、董銘



惠、鍾學文、陳燕萍，2002a，2002b；莊貴枝、藩雅惠，2004；周燦德、林騰蛟，2004；李隆盛、侯世光、許全守、張良德、林坤誼，2005；張添洲，2005；方國權，2006；陳金進，2005），為符應二十一世紀知識經濟時代及產業人力需求，技職教育科系需有所調整，美國的技職教育為因應社會趨勢，更改技職教育相關研究所名稱，其趨勢為由 Vocational Education 轉成 Workforce Education，由職業教育層次提升為工作能力教育，且課程內容也多所調整以使畢業生的就業進路更加寬廣。另外課程改革不外乎加強通識課程、專業課程、外語課程的整合及各級教育階段課程之連貫、銜接及彈性配合產業界需求，再者培養技職學生資訊能力、終身學習態度、實作能力及問題解決能力，最後課程設計應兼顧學生的就業與進修。

4. 技職教育師資改革：長久以來技職體系之師資並未要求具有產業界之工作經驗，且其升等著重學術著作而非產業界之創新、發明、技術及專利等，故技職體系與一般教育體系區隔模糊，且由於教師不了解產業動向遂造成學校教育與產業脫節，綜合文獻整理（周燦德、林騰蛟，2004；林浩明，2006；韓勝男，2004；張添洲，2005；吳京，1996；陳景美，2004；趙志揚，2004；黃清輝、林宏旻，2004），就技職教育之師資問題應改變教師升等制度、加強教育赴產業界研習及加強技術轉移，另外，師資來源可更多元，對於產業界之人士可延聘為教師，再者，我國技職教育私校占了非常大的比例（技專校院中私校學生占八成以上，高職六成以上），對於私教教師退撫的問題應尋求解決，另外進行教師評鑑以提升技職體系之師資素質，提升整體教育品質。

5. 技職教育證照制度的建立-技職教育著重實務導向，重視實作是國內外一致的共識

（田振榮，2004），除紙筆試測之外，證照的取得是學生實作能力的依據，然而證照的效力要看主辦證照考試的單位是否有公信力，這牽涉到考試內容及方式是否通過者即具體業界所需能力，即業界是否認同證照的效力。綜合文獻（黃政傑，1999b；周燦德、林騰蛟，2004；李彥儀，2004；楊瑞明，2004；施怡圖，2004；黃清輝、林宏旻，2004；陳景美，2004）對技職教育重實務導向及能力本位的特色皆鼓吹證照制度的建立及其重要性，另外相關的建議有證照認證機構需建構接軌國際的能力標準、發展國際認證制度、政府結合產、官、學來辦理、完成證照立法、鼓勵企業辦理等等。

6. 技職教育夥伴關係的建立：技職教育夥伴關係之建立對技職體系的發展格外重要，因技職體系的發展與整體產業及社會發展甚至國際情勢發展息息相關，故其夥伴的建立綜合文獻分析（黃政傑，1999b；黃政傑，2000a，2003；黃清輝、林宏旻，2004；田振榮，2004；李彥儀，2004；林仁昭、施怡圖，2004；楊素綾，2004；林浩明，2006）技職學校應與職訓機構、業界、其他國內外之教育機構、社區、政府機構等建立良好之夥伴關係，尤其是產業界關係的建立如產學合作、建教合作，其對技職體系師資、教學、課程（尤其專題課程）、學生實習出入，另一方面對產業界人力的培養及提供等雙方互蒙其利。如上述其他國家推動產業界參與技職教育與訓練亦為技職教育改革重點工作之一。

7. 技職學校發展：由文獻分析（張一蕃，1996；曾倫崇，1997；陳德華，1998；吳清基，2000；張鈿富、葉連祺、陳蓮櫻，2003；林騰蛟，2003；曾瀚賢，2003；巫銘昌、莊貴枝、鄭美君、王碧暖，2003；廖年森、何信助、楊雯雯，2003；李彥儀，2004；周燦德、林騰蛟，



2004；何雅玲，2004；蕭玉真，2004；何雅玲，2004；廖鴻銘，2005；張媛甯，2005；林海清，2006；謝淑熙，2006），因著知識經濟、全球化、少子化等眾多因素的影響，技職學校的發展面臨困境，技職校院應有的作為如下列：調整或定位技職教育的目標、發展學校特色、強化及調整課程內容及課程銜接、彈性調整系科、規劃多元招生管道、加強學生基本通識能力、加強學生外語能力、加強學生資訊應用素養、加強學生職業道德及倫理、加強學生創新的能力、建立學生技術能力標準、鼓勵學生取得技職證照、建立多元夥伴關係、強化師資專業實務能力、建立終身學習體系（發展回流教育）、維持質量兼重合理規模、進行自我評鑑、加強與社區結合（如高中職社區化）。

8. 技職教育入學方式：綜合文獻分析（陳德華，1998；吳清基，2000；黃政傑，2000a，2000c；周燦德、林騰蛟，2004；施怡圖，2004；林慶桐，2005；林海清，2006）入學方式改革源自於多年聯考制度所造成的種種問題，如考試領導教學、升學壓力等等，改革方式有推動多元入學（含彈性學制，即高中生應屆可入技職體系就讀）、考招分離、將技能檢定和工作經驗納入入學標準、及做好各類考試的命題工作等。另外，與此相關的是學校的招生工作應藉由多元的入學制度選擇適合的而非最好的學生就讀，在少子化的今日，學生來源有限，學校需訂定特色，吸引適合的學生就讀以達到學校選才、學生適性的最終目標。最後，技職教育改革應包含回流教育的建立，以強化終身教育的推動，然而回流教育的招生方式應該有不同於正規學制的規劃，需更具彈性以滿足不同人的不同需求。

9. 技職教育品質：談到技職教育品質與以上各層面皆相關，本項以上述未觸及的層面，如教育經費（高中職經費分配、公私立

經費分配、獎補助款、每生經費、學雜費）及評鑑（品質提升、進退場機制、改制）為主要討論內容。綜合文獻分析（黃政傑，1999b；張鈿富、葉連祺、陳蓮櫻，2003；杜正勝，2004；施怡圖，2004；費業勳、陳淑妙、葉庭好，2004；周燦德、林騰蛟，2004；韓勝男，2004；李彥儀，2004；杜正勝，2004；廖年淼，2004；蕭玉真，2004；何雅玲，2004），在經費方面技職體系分配之教育經費偏低、公私立學校資源分配不均，然而就費業勳等人的實證分析結果來看，91學年度我國高等技職教育體系私立學校的生產效率優於公立學校，政府如要持續培育優良的技職人才，需相對提高對技職體系資源的挹注。在評鑑方面，文獻分析結果皆認同評鑑對學校品質提升的重要性，評鑑結果也是政府、學校甚至家長學子許多作為的依據，建議精進評鑑指標、成立專責評鑑機構及建立評鑑人才庫、持續辦理及公布評鑑結果。最後，討論技職教育品質，弱勢照顧、大學整併及大學法人化亦是會談及的議題，然而技職教育改革期刊文獻較少觸及。

（三）綜合分析

先進國家如德國、英國、日本、澳洲…等，非常重視技職生的培育，不但有效解決失業問題且提升了國家的競爭力（陳景美，2004），溫世仁（2003）在全國技職教育會議中亦以企業觀點提出技職教改的目的應為「提高就業率」，實現技職學生「畢業即就業」的目標，天下雜誌（2006）在「萬人放棄讀高中、技職不再是最後志願」一文中指出技職的實力在職場上勝過大學學歷的優勢及適性發展越來越被看重的趨勢。然而在二十一世紀知識經濟的時代，技職學生應具備那些能力才能符合職場需要，馮丹白、沈玟佐、陳宗呈、蕭名鈞（2005）「研究高等技職教育畢業生應具備的能力」，在參考美、英、澳、德、芬等5國的能力標準發展



後，提出六大能力構面，資訊能力、語文能力、團體協調能力、管理能力、行業一般能力、行業專業能力。職是之故，技職教育應朝向培養學生具備職場所需能力，技職教育改革及檢討方向也應以畢業生的表現是否達到能力標準來評估。

談到我國技職教育改革，包含以上各項的檢討及改進，每一項都環環相扣，彼此相互牽連，甚至項目間的分類也有重疊交錯之處。我國教育改革由410發起的活動是近代我國教育發展的關鍵分水嶺，410前後全國民眾對教育的關心達到極大，一連串的改革活動也逐步展開，技職教育當然也在這一波的改革之中，然而有了改革方向之後，執行力才是成功的關鍵因素，而執行成效需有一套有效的評估方法，在改革的各階段進行評估以發現問題、進行改進以達政策目標。監察院教育及文化委員會於2001年針對高等技職教育的定位及發展加以探討，調查抽樣全國科技大學及技術學院，2003年針對技職教育及高等教育就「教改總諮議報告書」提出之項目，實際進行學校調查、校長座談及歷任教育部長及教改會召集人之理念及實踐分析，綜合其分析，本文整理技職教育未來努力方向簡述如下：

- 1.技職教育改革的方向：教育改革應是全面性的改革而非僅限於知識性的改革。
- 2.技職教育師資的改革：以技術報告送審建立多元化技職師資審查體系，打破學位迷思進用多元之技職師資，明確確立私校教師退休制度等。
- 3.技職教育經費的改革：均衡一般大學生及技職學生之教育經費補助，彈性化使用獎補助款及學雜費，補助技職校院發展成世界一流技職典範，規劃各階段技職學校數以有效運用教育資源。
- 4.技職教育課程的改革：提升技職學生

英文能力，加強通識教育培養技職學生創新力，鼓勵校際合作推動遠距教學，技職學生職業道德與敬業精神之加強，學校課程委員會宜加入業界代表。

- 5.技職教育其他的改革：學校合併政策之制定、相關法令之修訂宜加快腳步、政府宜支持與地方特色結合新科系之設立、技職教育特色之建立、多元入學宜簡化、評鑑指標差異化、設立具公信力的評鑑機構、綜合高中及技專校院招生問題之解決及綜合高中實施現況之評估，改制、改名之審查標準宜加入質化因素，某些特殊科系宜放寬師資標準，落實職業證照制度及加強與國際接軌。

本文綜合上述之教改會建議及文獻分析，比較提出技職教育改革之重點工作及提出未來還需努力的方向。

1.技職教育改革重點工作：

綜合上述，技職教育改革之重點工作為配合產業結構及人力需求培養高品質之人力。所有的改革都環繞此一目的方向思考及前進，不論課程改革、師資、教學、校數、學生數等等各層面的作為，以此為中心，逐步建立技職學校特色，培養學有專精優秀且自信的技職學生，助益國家經濟發展及加強國際競爭優勢，國家對技職教育投入更多的資源，技職教育品質提升，優秀學生進入技職體系，如此形成一良性循環，使我國技職教育的發展能真正達到質優且精緻。

2.技職教育改革未來努力方向：

綜合上述，技職教育改革未來努力的方向應是技職學校特色的建立，不論是以加強國際化、產學合作、特殊科系設立，課程、師資等方式，技職學校應建立獨特的風格及自我特色，吸引優秀學生就讀，也培育優秀人才，使技職教育能永續發展並占有一席之地。



三、建議

(一) 對教育行政機關之建議

1. 技職教育政策的彈性、持續性及執行力
政策是長時間一個努力的方向，是實際作為的指引，政策的持續性及執行力對目標能否達成十分重要，然而持續並不同於不變，在執行時因問題的發現做適當的調整，作法上的調整以使政策目標能順利達成。

2. 產業界現況及未來發展之調查及學校發展大方向之規劃、導引

整體國內國外產業界之概況分析及相關資料的釋出宜由國家統一進行，其對國家進行各級學校校數及學生數之適當規劃、產官學界合作平台之建立，提供各級技職學校發展、科系調整、課程改革等等作為之參考。

3. 技職教育相關問題的發現及解決方案的提供

技職教育改革發展過程，學校層級、國家層級、甚至是他國所遭遇問題之發現及解決方案的提出，是政策目標可否順利達成的重要影響因素。

4. 對技職教育的經費補助

教育品質的好壞不全然由投入經費的多寡來決定，然而技職教育重視實作的特色的確需要設備及場地等相關資源的投入，所以經費的影響亦不可謂不大，政府對技職體系經費偏低宜思考調整，另外，可朝向鼓勵企業投入、國際結盟等等多元方式來增加技職體系的可用資源。

5. 品質指標建立及評鑑的執行及改善

教育的成效需要評估，評估結果提供改進的內容及方向，技職教育品質指標的建立、評鑑的執行提供檢視教育品質的標準及機會，提供我國技職教育發展情況之資訊且利於國際的比較。

6. 維持技職體系（含回流教育）暢通、多元及彈性的升學、入學管道

技職體系因應社會及個人的發展需求，暢通、多元及彈性的升學、入學管道是十分必要的，教育行政機關宜排除技術上之困

難，勉力維持技職體系暢通、多元及彈性的升學、入學管道，例如在少子化的今日，除了使高中生能進入技職體系外，應思考高職生進入一般大學體系的可行性，使高中職升學徑路暢通，且使學生能適性發展。

(二) 對學校之建議

1. 發展學校特色

技職學校要能吸引學生一定要發展學校的特色，因為未來趨勢不是比好而是比特色，針對不同性向學生提供適性發展的機會，沒有絕對標準而是依據地方特色、師資專長、資源等有效運用建立學校獨特不可取代性。

2. 實務導向

承上，技職教育的特色即實務導向，重實作能力的培養，與之相關學校在科系設立及調整、師資及課程的改革等各方面的作為方向，皆應以培養能為產業界所用且學有專精的技職人才為目標。

3. 學生輔導及對未來趨勢之重視

輔導工作包含各層面，就學習上而言，學校應協助學生適性發展，提供所需的資訊或資訊管道，另外，為增加技職生的競爭力，由工研院及資策會共同執行2015台灣願景計畫，2006提出之全球未來十年最重大的六大趨勢，其中高齡化、低退休；高移動、低國界；高虛擬、低實體，反應教育需關注終身學習、無國界、經濟體至上（徐仁全，2006）的未來趨勢，對技職學校培育能適應未來職場生活的人，應可提供作為方向上的參考。

因刊登篇幅有限，如需參考文獻請洽作者。

致謝：

本文之完成要感謝技職司王副司長俊權、高教司李專門委員彥儀、台北科技大學技職所林所長俊彥、前技職司陳司長偉民及景文技術學院張董事長文雄提供本文撰寫方向及參考資料之寶貴意見。另外，感謝許媛婷小姐協助行政事項之處理及部份資料之蒐集使本文得以順利完成。



我國大專校院學生素質之探究

蔡明學／國立教育研究院籌備處幹事

國立台北教育大學教育政策與經營管理研究所博士生

一、前言

我國大學法第一條：「大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨」。因而我們瞭解高等教育主要工作在於進行學術研究與專業人才之培育，其發展有助於社會的物質建設與精神建設，同時提升國家整體競爭力。提升國家競爭力似乎成為各國發展之主軸，然大學競爭力亦為國家發展之重要指標。有關學校的競爭力應包含組織運作、師資結構、設施設備、課程規劃以及學生素質等相關因素；誠如上述，學生素質的高低實為大學，甚至於國家整體競爭力之重要關鍵。

早年台灣高等教育採行菁英化政策，大學如同一道窄門，莘莘學子無不在聯考之中，奮力一擊就是為了考上大學。自1994年「四一〇教改遊行」訴求「廣設高中大學」、「暢通升學管道」，讓教育政策急轉直下；有別以往，大專校院蓬勃發展，設校數急速增加，讓原本的大學窄門變的寬闊。95年大學考試錄取率為90.93%，另外加上推薦甄試等其他入學方式，大學錄取率早已超過100%，現在考大學可說是：「考不上比考上還難」。

有鑑於大學錄取率愈來愈高，《天下雜誌》日前發表「大學教育大調查」（許癸瑩，2006）指出，八成左右的大學生、家長和教授認為現今大學生素質有問題；調查中發現台灣整體「學歷」雖提高，但「學力」卻沒有相對提升。目前大學總數增至163所，學生的量增加了，可是質的增長卻是有限；讓許多大學教授無奈感嘆，現在大學生的素

質不如十年之前。

台灣教育改革是持續漸進的歷程，高等教育從當年少數人能念大學的菁英教育，轉型成人人都能念的普及教育，這種教育改革變化極大。相關研究或調查結果顯示（李采洪、費國禎，2002；許癸瑩，2006；盧羿廷、彭森明，2006）大學生平均素質相較於過去的確是降低。但學生素質降低的成因為何？廣設高等教育機構對於學生素質是否產生影響？而現今的大學畢業生是否能符合社會期待？這都有待本研究作進一步的探討。

二、文獻探討

（一）我國高等教育之發展脈絡

過去，高等教育往往是為了配合各方面的需求而規劃設計的，能夠受高等教育的只是少數的菁英份子。如果社會上有很多的人有接受高等教育的意願與需求，政府就應該有所謂的社會責任，去提供足夠的高等教育機構進行服務。

根據聯合國科教文組織（UNESCO）的估計，1960年代全世界高等教育學生人數是一千三百萬，到了1991年增加到六千五百萬，預計到了2020年屆時全球將會有一億五千萬的學生接受高等教育。另一方面，以同年齡就學比例觀之，全球由1969年的15%提升到1991年的40.2%（UNESCO, 1995）。根據美國社會學家Trow Martin（1974）提出一項有關高等教育發展階段的模式區分，主張一個國家升入高等教育的適齡人口組合（relevant age group），其就學率如



果未達15%，則是菁英化的高等教育時期，如達15%到50%之間，則是高等教育的大眾化（massification）時期，再其次，如果超過50%，則是踏入普及化（universal）的階段。再對照上述統計數字不難發現，全球高等教育的大眾化，甚至是普及化已經是必然之趨勢。

為何有如此轉變呢？戴曉霞（2000）指出傳統的精英式大學已無法符合社會多元的要求；筆者根據楊國賜（1999）的研究，歸結高等教育的環境變遷主要有四個成因：

1. 知識經濟時代下的學習需求

為迎接知識經濟時代的來臨，強化人力素質，提升國家競爭力，乃是現在政府責無旁貸的職責。面對這樣的時代，每一個人都需有終身學習的概念，透過高等教育期能擷取新知，充實能力，配合社會脈動，才不至於被時代所淘汰。

2. 資訊爆發時代下的學習革命

繼工業革命之後，人類又再進行另一步的歷史革命－「資訊傳播革命」。透過電子通訊以及電腦計算，人類可以將資訊大量的傳播或是儲存，這不但改變了人類的生活環境，同時也產生出一波學習革命（Vos & Dryden, 1994）。而革命所產生新的學習方法、觀念、型態、內容與評量種種特性，皆架構於高等教育機構之中。

3. 全球化時代下的學習競爭

全球化（globalization）已經是時代的趨勢，透過交通運輸與傳播媒體，將世界的經濟、貿易、金融、文化超越國界與地域的限制聯結在一起，全球將區域一體化，這樣對於高等教育產生直接與間接的衝擊。高等教育面對國際化的競爭，如何型塑機構優勢，培育具有多元創新的人才，規劃具有國際視野與全球意識的課程，方為高等教育機構所要面臨的新興課題。

4. 公共管理時代下的學習挑戰

政府預算赤字大幅增加，同時也對高等教育產生影響；大學高度依賴政府預算補助，當預算減少時必須引進新的管理主義，採用私人企業管理法則賦予執行部門更多自主與責任。一旦管理不善，直接受傷害的便是教學品質與學生素質，這對於提升國家競爭力而言，無疑是一大打擊。

為了因應時代背景的轉變，台灣地區的大學校院也在時代的洪流之中，迅速挺進，從原先1950年代的四所大學到今天的163所，學生人數由原先的五千餘人增加到一百三十一萬三千餘人（詳如表1），期間雖然於1973年行政院有鑑於私立學校設置過於浮濫，品質良莠不齊，進而下令禁止私立學校之設立，直到1985年又重新開放，使大專校院如雨後春筍般之申請設立。

表1 我國95學年度大專校院設校數與學生人數統計資料表

學校類型	校數	公立	私立	學生人數	公立學生數	私立學生數
大學	94	41	53	938,649	349,415	589,234
學院	53	11	42	221,323	35,464	185,859
專科學校	16	3	13	153,978	15,150	138,828
總計	163	55	108	1,313,950	400,029	913,921

教育部統計處（2006）。95學年度大專院校概況統計。檢索日期：2007.01.31。取自教育部統計處網站。



二十一世紀是一個知識經濟的世紀，也是一個競爭激烈的時代。大學教育正是推動國家廣續發展，提升國家競爭力的源頭活水。近年來，面對社會的急遽變遷，政治的開放民主、經濟的迅速成長、產業結構的改變、以及價值觀念多元化的衝擊，高等教育開始面臨嚴重的挑戰。

大學教育的傳承功能與主導地位面臨新的挑戰，不過這些因素都必須回歸到一個最基本的問題：「學生的素質」。高等教育機構所培養的學生是否能符合社會需求與國家發展，並增進人民福祉，適應多元文化，這些都是一個邁向二十一世紀的現代化國家所應進行的思維。

(二) 學生素質相關研究之探討

相關研究指出，國內大學生程度大不如前，這種現象令學界頗為憂心。許癸瑩（2006）針對目前高等教育的核心問題所做的一項民意調查發現，無論是大學生、家長或教授，一方面憂心在新全球化浪潮下，學生會喪失競爭力；另一方面又覺得現行大學教育尚有不足，覺得距離世界很遠。調查中也反應了大學教育的施教者、受教者與出資者，普遍認為大學生素質有問題。有高達80%以上的大學生及家長，同意大學生素質不好，也有78%的大學教授認為現在大學生的素質比不過十年前的大學生。教授在調查中更反應，現在大學生的用功程度、上課禮儀、方向感，也比十年前的大學生差。

大學生能力降低、素質不如往昔，其實事出有因；長期以來，國內的教育一直難以跳脫功利取向，是主要因素。中小學教學由嚴格而趨於寬鬆；尤其是44年前實施初中改為國中以來，學習課程增廣，但深度不足。最為憂心的是，學生學習興趣及認真程度普遍降低，近年來形成所謂「雙峰現象」，這種現象與風氣更直接影響高中高職及大學教育。目前大學生的專業認知普遍不足，人格

不夠成熟，基礎普遍不夠紮實，畢業後就業也往往不夠敬業。

根據盧羿廷、彭森明（2006）針對全國大專專任教師進行學生素質的調查研究指出，國內大學教育是「量」多「質」差，並歸納出六個研究結果：

1. 學生的英語能力與國際觀亟待加強

教授們普遍認為自己學生的英語閱讀、聽說能力和國際觀表現差，這也印證台灣全球化教育推廣協會2003年進行的「大專院校學生英語能力現況調查統計報告」，高達32.2%的受測大學生TOEFL成績相當於國三程度，等於英語初學者程度。

另一方面，國內大學普設研究所，研究生人數直線上升，願意到國外留學者相對減少，不利國際學術交流。不過大專校院教師期待學生要有更多的地球村視野和意識，如何培育大學生有國際視野，是高等教育值得重視的問題。

2. 批判思考、創造力和邏輯推理能力不佳

約有四成五的教授認為自己學校學生的批判思考力不佳，創造力和邏輯推理不足。尤其以「家政學類」和「觀光服務學類」，超過五成教授認為自己學生的批判思考力差，可能與課程偏重實務操作有關，較少批判思考訓練。

長期的升學主義掛帥，導致學生已經習慣像海綿一樣不停吸收課堂上和書本裡的知識，對於利用擴張性思考來表現創意的形式是陌生的，且少有機會去挖掘。大學課程不同於國高中，無論是在上課或社團，應該有更多機會表現自己的創造力。偏重技術實務的科技大學和技職學院，可能課程安排讓學生表現創意的空間有限，以致於教師認為自己學生創造力低者較多。

3. 私校生抗壓力、自我了解內省和自我節制能力較差

近乎一半的「私立技職學院」、「私立



專科學校」和「私立大學」教授認為自己學校學生抗壓力差，學生承受壓力能力較低。

「私立技職學院教授」認為校內學生的自我節制不夠。大學生的心理發展正值追求自我認同時期，容易被同儕或社會流行趨勢影響，一旦沉迷網路或打工追求金錢，就容易忘我，不知節制，有三成以上教師認為自己校內學生不知自我節制。

4. 公民意識與社會關懷、人文素養和責任感不夠

有超過一半的「法律學類教師」認為自己學生公民意識與社會關懷、人文素養和責任感表現差，「人文學類教師」也不認同自己學生有足夠的公民意識與社會關懷，這樣的結果令人憂心。專業學習固然重要，但若對自身權利義務不瞭解、對公眾事務漠不關心，只會造成人人自掃門前雪的疏離社會。其實責任感的有無與學歷或專業無關，而是為人處世的一種態度。私立學校的教師可能對自己學生的學習態度較為失望，衍生出責任感不足之觀感。

5. 上課學習態度、中文寫作和行動力略偏不足

上課學習態度與中文寫作能力方面，以教師給自己學生屬於負向評價大約四成左右；即使有優秀的創意或計畫，但是學生的行動力未能彰顯創意價值。私立學校教授認為自己學生行動力表現不佳，是否跟經過考試的淘汰機制進入私校就讀，因過去學習成就若公立學校學生高，而影響實際行動的信心；又或者是學生行動力不積極，影響學習成效，此等現象，值得後續探討。

6. 口語表達、運動體能、人際溝通合作及一般生活知能表現尚可

口語表達、運動體能、人際溝通及一般生活知能的表現則較受認同，但仍有少部分教師給自己學生負面評比。在大專校院教師眼中，自己學校學生的批判思考、抗壓

力、自我瞭解及內省、公民意識與社會關懷、人文素養、自我節制、創造力、責任感、邏輯推理、上課與學習態度、中文寫作和行動力，有30~45%給予不及格評價，足見老師們對於校內大學生原本應具備的基礎能力呈現不滿意狀態。

張雪梅（2006）以學生的觀點探討學生的能力與素質，研究結果發現學生認為自己的英文聽說、英文閱讀以及數理邏輯是屬於能力比較弱的部分。該研究發現學生認為能力較弱多為英文聽說、英文閱讀、和數理邏輯；這情況又與張雪梅（1999）調查台灣大學生認為自己上大學後進步最少的前三項，依序為英語能力、量化或數學的應用能力與文字運用（寫作能力），十分相近。可能學生因為自覺進入大學之後比未進大學之前，沒有太多進步，或者是學生在這些能力上因為自覺弱，因而覺得自己進步不夠，所以在這三項能力上顯示出一致的結果。

由以上的研究不難發現，大學生的普遍素質與能力，出現較多的負面評價。主要原因是高等教育的「大眾化」甚至是「普及化」後，讓原本因聯考制度被拒絕於大學窄門之外的學生，人人都有機會接受高等教育，人人都有大學念，這樣子的教育環境讓大學生的素質參差不齊，導致社會大眾對於「念大學」這件事已有不值得驕傲之感，對於大學生的評價自然呈現下滑的現象。

如何改變現況呢？筆者認為應從教師的教學方法與學校的品質管制著手。鄭崇趁（2006）表示大學有三個核心重點：「計畫」、「管理」、「評鑑」；評鑑要納入教師教學的績效責任，大學各系應該有教學績效監督之責，這樣才有助於整體校務發展。除了教師的教學績效責任，學校應該運用企業經營的一些理念，如本位管理、績效責任、全面品質管理、ISO認證等，帶進大學，大學就會提供一定的教學、研究品質，這樣就不用



擔心學生的多寡；因為學校進入SOP標準作業流程，學校提供良好的就讀環境，教師增加優良的教學方法，這樣學校就可以為國家培育更多人才，提高學生素質。

（三）大專校院學生應有的素養與能力

光是覺得學生素質低，對教育並沒有助益。其實我們應該針對目前學生的特質，配合外在的環境，改進老師的教學方法等問題進行探討。主要原因是高等教育已進入全球化競爭的時代，大學生到底需要具備什麼樣的能力？讓學生更具競爭力。

陳德華（2006）表示現在討論的高等教育問題，絕大部分的人還是用傳統菁英化教育的角度來看待。談論學生素質，不能用現在所有學生的平均素質跟以往的平均素質比較，應該拿以往的前10%~15%的學生，跟目前的10%~15%來比較。當高等教育大眾化、普及化之後，對高等教育的思維，不能再執著於以往傳統的單一、一元化的價值思維。

OECD國家從1977年開始進行大規模「關鍵素養的定義與選擇」（DeSeCo）的跨國研究計畫，嘗試定義並選出二十一世紀公民的關鍵素養。DeSeCo定義素養為：「能成功地回應個人或社會要求的能力」。

素養不是知識，不是技能，而是包含個人獲取和應用知識、認知與技能的能力，以及態度、情緒、價值與動機等。素養是在合適的學習環境中學習而來，而且是終身學習。DeSeCo把關鍵素養分成三個範疇（林玉珮，2006）：

1. 互動地使用工具：包括使用語言、符號和文本能力，運用知識和資訊的能力，運用科技的能力等。
2. 在異質性的社群中互動：包括發展和經營良好人際關係的能力，團隊合作的能力，處理和解決衝突的能力。
3. 自主地行動：包括在較大的世界觀與

脈絡下行動的能力，形成並執行生涯規劃與個人計畫的能力，主張與辯護自己的權利、利益、限制與需求的能力。

許癸瑩（2006）的調查研究指出教師、學生、家長三方都同意，獨立思考的能力與良好的品格是大學生最需要的基本素養。大學教師普遍注意到，為因應全球化的競爭，大學生應具備「獨立思考的能力」、「良好的品格與態度」及「解決問題的能力」。大學生也同樣期待，在大學畢業後，能夠具備「獨立思考的能力」、「解決問題的能力」以及「豐富的專業知識」。家長則希望小孩在大學，能夠學會「豐富的專業知識」、「順利就業的能力」、「良好的品格與態度」以及「獨立思考的能力」。

大學生的能力與素質的培養，需配合國家建設發展需要。誠如前言所述，國家現代化必須提升國家生產力與國際競爭力，應積極有效培養專業人才，而大學教育就是有這樣的責任，否則，大學畢業生無法將高深的專業知識技能加以應用，只同於高一級的高中高職學生，導致在就業市場把大學生當高中生用之現象產生。

三、結論、建議與結語

（一）結論

1. 高等教育大眾化後，頂尖大學與後段大學學生素質落差甚大

相關研究皆指出，後段大學的學生素質普遍下滑。私校大學教師認為自己學生的抗壓力、自我了解內省和自我節制能力較差。對於學生追求流行的趨勢與金錢，私校的學生較公立學校高。而且私校的教授也認為自己校內學生不知自我節制，價值觀念也有所偏差，加上大眾傳播媒體發達，大學生只要做出犯法之情事便會大肆渲染，以上種種皆是社會大眾普遍認為大學生素質低落觀感之



成因。

但也不乏頂尖的大學生在各項國際競賽中獲得許多殊榮，為國家爭取榮譽。所以對學生素質多為負面評價之說法，筆者認為實在不甚公平。既然高等教育大眾化造成學生素質落差甚大已是不爭的事實，有關部門更應認真檢討教育現況，從如何提升學生素質為核心，規劃一系列高等教育的施政項目，藉此提升我國學生國際競爭力。

2. 高等教育普及能刺激頂尖學生素質

以往的觀點都是拿著一把尺來衡量，這種觀點在菁英化教育時沒有問題，但是當高等教育變成大眾化、普及化的年代，就不能用同一把尺來衡量，因為學生在入學的時候資質不同，而當他畢業，進入社會時所扮演的角色也是不一樣。為滿足多元社會的需求，大家不能再用以往的觀點來衡量，而是用多元價值的思維，每所大學本身所扮演的功能跟發展的重點基本上都不一樣，所以不能用一套標準來看所有的高等教育。

國內高等教育的普及程度原本約有10%~15%，而目前大約有30%~40%的普及程度，普及的程度不是看大學聯考的錄取率，而是要以同年齡層的就學程度來計算。而就素質來看，目前受過高等教育的學生，平均素質當然不如以前大學教育普及率在的年代；但是現在的前10%~15%的學生素質，他的程度不因大學教育普及率變高之後而下降，素質反而提升；主要原因是後面的85%~90%的學生對前10%~15%的學生有刺激的作用，為了展現其優越感與差異性，前10%~15%的學生須更加倍努力。

3. 高等教育提升整體國民素質與社會發展

現在因為高等教育的普及，有才華、潛力的人不因為學業成績不佳，而喪失了接受高等教育的機會。以國民教育來看，國民教育的普及化造成國民素質的提升，因為所有的人都接受教育，素質自然升高。再看我國

高等教育，高等教育普及之後，社會大眾普遍認為大學生素質降低。雖然整體素質滑落，可是國民素質卻向上攀升，這對於整個國家環境來說，是屬於正面積極的影響。

根據經濟部統計2002年至2006年（經濟部，2007），我國登記公司數由588,493家增長至619,930家，資本額也由15,538,342百萬元成長至17,692,358百萬元。這樣的發展狀況，高等教育的蓬勃發展功不可沒，因為高等教育機構培育許多優秀的人才，投入就業市場，使得社會有更多創業機會，成就台灣的經濟發展與國家競爭力。

（二）建議

全球高等教育越來越普及，有越來越多的人接受高等教育，就會有越來越多菁英進入高等的研究領域，菁英人才會因高等教育的普及化，而學習的更好、表現更傑出。高等教育機構如何讓學生的素養與能力提升，本研究提出幾項建議：

1. 有關於大學學生素質探討應發展縱向的研究

本文中提出很多有關於學生素質探討之相關文獻，多半屬於主觀的橫向調查研究，缺乏了縱向的學生素質評量。如果今日真的要論斷學生素質，就應該進行縱向調查研究。如同國立教育研究院籌備處所規劃建置的「台灣學生學習成就資料庫」，目的在於追蹤、分析學生在學習上變遷之趨勢，進而檢視目前國家教育體制與政策實施之成效；分析學生在學習成就上之表現差異，藉此評估學生未來在學術方面能力之發展與社會期許。以及提供完整、標準化的量化資料，以供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。

不過現階段該資料庫的建置只針對國民中小學及高中職學生進行學習成就評量，未將大學生納入評量對象。因此本研究建議未來可以持續規劃，將大學生列為評量測驗對



象，這樣才有比較客觀的依據去論斷大學生素質的變化與高低，也可藉此瞭解高等教育的現況與作為教育部規劃高等教育政策之施政參據。

2. 大學教師的教學方法應與時俱進

大學的老師跟中小學老師不同，他是不需要接受教育的專業訓練，大專院校是以專業的領域來取得這樣的資格，而不是用教育的專業來做衡量的依據，所以他的專業知識很好，但是他會不會教、能不能教，知不知道怎麼將知識透過最好的方式傳授給學生，對學生有最大的幫助，這其實在過去高等教育體系裡並不受關切。

因為現今學生來源不同以往，然教學方法與模式若無改變，將無法提高學生素質。如何改變大學教師的教學方法以符合學生需求？應有作為，例如，台大的教學中心創新帶動大學初任教師的教學原則、教學原理、教學技巧。像發問技巧、激勵學生的方式，過去很多初任教授都不會，透過教學中心的啟發，讓教授瞭解教學方法已有別以往自身求學過程中之教學模式；為了符合現今的學生素質與社會需求，教學方法應與時俱進，進行創新與改變。

3. 高等教育應培養學生的國際觀與專業知識能力

高等教育需邁入國際化，因為整個知識經濟的架構及體系在快速的改變當中，在這個體系當中，過去以「國」為範圍的經濟體已慢慢的被打破，區域性及全球化的經濟體系已慢慢的形成，人與人相處常常透過網路訊息化，知識是無國界的，因此大學生必須具備國際視野，多元吸收知識與學習專業，加強語言訓練，具備國際人的能力。

所以培養學生未來在就業市場的競爭力，不能只侷限於國內這樣的平台來看待，而是要擺在全球化的平台上來看，他將來要

面對的競爭，不只是國家內部的競爭，而是要跟世界做競爭。在高等教育裡，必須要強化學生未來更好的能力，來面對全球化、國際化的市場與經濟體系。

4. 高等教育機構應與產業聯結

有關大學跟產業之間的聯結，這部分涉及兩個意義：第一，人才培育方面，當高等教育變成大眾化、普及化的教育時，你必須要關注畢業生未來在就業市場的適應能力及競爭力，所以大學在整個課程的規劃、學習的過程當中，如何跟就業市場有直接的連結，讓他未來畢業時能擁有更佳的競爭優勢及條件。所以在課程設計上，應讓學生參與企業實習工作，不但可以增進知識與實務之運用，同時廣結社會知識，避免與產業脫節。

第二，大學資源方面，高等教育的資源必須利用它本身具備的研發能量，去轉換成對產業界的實質幫助。同樣的，也因為這樣而獲得一些資源來回饋到學校的體系裡，不能過度的去依賴管制學費或者是政府的補助經費，而因有多元的，來自民間的資源去協助高等教育的永續發展。

5. 課程安排需要有更大空間

目前整個課程體制或者課程架構，學生沒有太多的自主選擇權，學生一入學，系上就把整套的課程強加在這些孩子身上，雖然有些選修課程，但是選擇的空間並不大，想要跨系修課是困難重重。現今的高等教育，就應改變，盡量去減少必修課程，讓學生有較大的選擇空間。如同教育部現行推動以學程為學習核心，透過學程頒授學位，不一定要「系」、「所」才能頒授學位，課程必須要重新做組合，讓學生在這種課程規劃裡，能夠做自主的選擇，他知道他自己想要學的東西是什麼，他要追求的東西是什麼，這才有可能學習者的主體慢慢的轉換到學生身上。

(三) 如何形塑新時代的專業人才？一代結語

大學生真的變差嗎？學生素質高低的判



斷，該用誰的價值觀來衡量？是用學生的、父母的、教師的、還是業主的那個年紀的價值觀來衡量？因為環境的變遷產生每個世代的次文化不同，過去的年代，整個社會是充滿Hard Working，大家都非常努力、拚命，因為那是比較貧窮的時代，所以大家都在拚經濟，不管是看父母也好，個人也好，整個社會都非常努力工作。可是以現在年輕人來講，他可能不想要這麼做，所謂後現代文化，他是比較個別化的、消費趨向，我們看現在的年輕人不能用過去的標準衡量他；或許在Hard Working這點，現在的年輕人不如以往，但是他們對生活品質、科技新知或是環境適應的能力或許較前一個世代來的更為突出。

雖然許多調查研究顯示，對於現今大學生的能力評價較為負面，但是某些能力也一定超越過去的某些地方；例如在多元思考、自我表達與想像力方面，這是在比較集權的

時代所不具備的。但現在的學生相較過去缺乏「對自己有較高的期望」與「對社會的貢獻」。因為時空背景的轉換，外在的環境已不同以往，所以型塑時代下的專業人才乃當務之急。但如何創造新時代的專業人才？高等教育責無旁貸。透過教師的專業教學，學校的品質管制，系所的課程安排，以及企業的產學合作，這些都應該是高等教育機構所必須規劃的。而學生的自我認知應為如何去創造讓自己能夠發光發熱、更有價值的機會，這方面學生有沒有自己去問過？另外現在的學生比較關心個人的，而不關心社會其他議題，所以關心社會、多閱讀，讓人生視野更開闊，方為未來提升學生素質與教育規劃等相關研究之重點項目。

本研究由許弘宜助理協助：資料收集、會議記錄、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 李采洪、費國禎（2002）。大陸勤奮潮會不會淹沒富裕台灣的下一代？商業週刊，第788期。台北：商業週刊。
- 林玉珮（2006）。大學生應有的素養與能力。天下雜誌，第360期。台北：天下。
- 張雪梅（1999）。我國大學生校園經驗與學習成果之實證研究。台北：張老師文化。
- 張雪梅（2006）。以學生為中心的大學評鑑－我國大學生能力與大學評鑑結果關係之探討，台灣高等教育資料庫之建置及相關議題之探討研討會論文集。台北：台灣師範大學。
- 教育部統計處（2006）。95學年度大專院校概況統計。檢索日期：2007.01.31。取自教育部統計處網站：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/service/sts4-3.htm?UNITID=139&CATEGORYID=260&FILEID=112834。
- 許榮瑩（2006）。念大學不值得驕傲？天下雜誌，第360期。台北：天下。
- 陳德華（2006.12.06）。我國大專校院學生素質之探討－本研究專訪。地點：教育部高教司。文稿整理蔡明學、許弘宜。
- 楊國賜（1999）。新世紀高等教育政策規劃與改革動向，教育資料集刊第三十一輯－教育政策專輯。台北：國立教育資料館。
- 經濟部統計處（2007）。公司登記現有家數與資本額。檢索日期：2007.01.31。取自於經濟部統計處網站：http://2k3dmz2.moea.gov.tw/gnweb/register/register_01/register01.aspx?menu=5。
- 鄭崇趁（2006.11.24）。我國大專校院學生素質之探討－本研究專訪。地點：國立台北教育大學。文稿整理蔡明學、許弘宜。
- 盧羿廷、彭森明（2006）。正視大學生素質問題－從大專校院教師的觀點，台灣高等教育資料庫



- 之建置及相關議題之探討研討會論文集。台北：台灣師範大學。
- 戴曉霞（2000）。高等教育的大眾化與市場化。台北：揚智。
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass High Education. In OECD (ed.). Policies for Higher Education. Paris : OECD.
- UNESCO (1995).Policy Paper for Change and Development in Higher Education. Paris : UNESCO.
- Vos, J. & Dryden, G (1994).The Learning Revolution.林麗寬譯 (1997)。學習革命。台北縣：中國生產力。



十年教改的回顧與展望 - 高等教育類





由上海師範大學教育訪問團來訪， 看海峽兩岸的教育問題

蔡明學／國立教育研究院籌備處幹事

由國立屏東教育大學邀請，林樟杰研究員率領上海師範大學教育訪問團，於5月25日蒞臨本處訪問，期間並與本處研究員進行座談。會中針對「師資培育開放」、「教師在職進修教育」、「少子化所引發的教育現象」以及「教科書編撰」等相關教育議題進行討論。會中本處何福田主任與研究人員針對相關問題，分享台灣經驗，並給予相關建議，會後團員們對於此次訪談十分滿意，並感受到獲益良多。

在討論的過程中，筆者有感於兩岸歷史的發展與環境的變化，體認到中國大陸現有的教育問題，彷彿是台灣十年前的教育問題。目前大陸地區為了解決師資不足的問題，正準備將師資培育課程開放給一般大學辦理，而台灣地區師培開放已十年有餘，所以有足夠的資訊提供參考。

有關於教師在職進修方面，本處提供有關教師研習課程的資訊作為參考。至於教師在學位的取得方面，本處副研究員范信賢博士表示：「台灣地區教師基本上都具備有學士學歷，如欲取得碩士途徑大約有一、『在職進修』：每位教師每週可有兩個半天的公假進行校外進修。二、『留職停薪』：在校的工作保留不給薪，直到學位取得之後，回原學校復職。三、『教師教學碩士專班』：由師範體系大學辦理，招收對象為現職教師，修習完所需學分以及學位論文之後，取得碩士資格。」

少子化現象目前大陸地區只有在上海地區出現，但狀況還不算太嚴重，有關於超額教師部分，大陸中央單位正有計畫的安排教師到其他地區工作。最後談到「教科書編撰」部分，目前中國大陸有數個國家教科書之版本，各地區可以就這幾個版本，再考量本地風俗民情的條件下進行選用。不過考量經濟背景與發展環境情況下，上海地區不受這幾個版本的限制，可以自行獨立發展出「上海版」教科書。台灣地區目前也因教科書一綱多本之相關問題紛紛擾擾，筆者認為上海模式似乎有參考之價值。

兩岸的教育問題，其實都大同小異，差異在誰先發生，誰後發生。藉由雙方經驗互訪，提供相關資訊互為參考，以找出最佳的解決方法，讓兩岸教育環境更加完備。



96.05.18 上海教師進修學院蒞臨本處參訪，
何主任福田致贈本處出版品。（郭志昌攝影）



96.05.18 上海教師進修學院蒞臨本處參訪，
與本處何主任及研究人員等合影。（郭志昌攝影）



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	5/1	96年活化科學教學工作會議（一）	研究組	
2	5/2	96年高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試公告榜單	資料中心	
3	5/7-5/11	106期國小校長儲訓班第7週	教輔組	
4		96年度幼稚園外籍配偶子女教育輔導		
5		107期國小主任儲訓班第1週		
6		教師專業發展評鑑—講師研習		
7	5/14-5/18	106期國小校長儲訓班第8週	教輔組	
8		107期國小主任儲訓班第2週		
9		北區高中職教師研習班（友善校園）		
10		96年度幼稚園外籍配偶子女教育輔導		
11	5/17	辦理本處組織學習參訪國立故宮博物院，員工共計83人參加。	人事室	
12	5/18	上海教育科學院訪問團蒞處參訪	主任室	
13	5/21-5/25	107期國小主任儲訓班第3週	教輔組	
14		95年度鄉土語言教學訪視評鑑—績優縣市簡報及詢答（5/23-5/24）		
15		95年度鄉土語言教學訪視評鑑—績優縣市書面審查（5/21-5/22）		
16		95年度鄉土語言教學訪視評鑑—績優教師（5/19-5/20）		
17	5/23	已於5月23日前協助完成96年國民中學學生基本學力測驗寫作測驗閱卷闈場佈置作業（供電設備配線工程、監視系統安裝等）。	行政組	
18				
19	5/25	上海師範大學教育訪問團蒞處參訪	主任室	



20	6月	台灣學生學習成就評量資料庫計畫—資料釋出（2006年）各科資料匯整	研究組	
21		台灣學生學習成就評量資料庫計畫—召開試務承辦學校及施測講習承辦學校工作檢討諮詢會議		
22		台灣學生學習成就評量資料庫計畫—召開教育部中部辦公室及25縣市教育局工作檢討諮詢會議		
23		支援國中基本學力測驗閱卷闖場作業		
24	6/4-6/8	行政院組織改造研習班	教輔組	
25		風險管理研習班		
26	6/11-6/15	中階主管訓練研習營（風險管理）（6/11-12）	教輔組	
27		焦點三百兒童閱讀推動計畫—役男研習		
28	6/18-6/22	新聞稿寫作研習班	教輔組	
29		107期國小主任儲訓班第4週		
30		96年度幼稚園外籍配偶子女教育輔導		
31	6/25-6/29	107期國小主任儲訓班第5週	教輔組	



院務花絮



96.04.12 第105期國小主任儲訓班結業晚會表演。(周慧玲攝影)



96.05.09 本處舉辦教育研究論壇，
主題訂為「如何提升國民教育品質」。(劉君毅攝影)



簡訊

