



「年鑑學派中程史觀」的詮釋與落實 —以台灣技職教育政策的回顧為例

葉煬彬／國家教育研究院籌備處研究員

林佳穎／國家教育研究院籌備處研究助理

一、前言

最近因為撰寫《技職教育政策》相關論文，其中有一個章節「技職教育政策的回顧」，涉及到政府遷台後，60年來相關資料如何呈現的問題。

本來，「技職教育政策」要如何回顧，由作者依據所把握到的資料自由運作即可：想編年敘述的就編年敘述，想歸納討論的就歸納討論，想紀事本末的就紀事本末，只要論述精彩，旁人也很少會去理會其中呈現的方式。不過學歷史的人研究教育史，難免會想到「史家技藝」的問題，從歷史敘述的角度來看，該段歷史約60多年，是屬於年鑑學派（Annales School）史家所謂的「第二層面的中程史觀」應用範疇，不免見獵心喜，頗想要穿鑿附會一番。

年鑑學派的理論當然不能說就是絕對的真理，但其軸心主張具有結合多種學門經驗來詮釋人類活動的取向，是一種以歷史發展為主軸的整體性的研究方式（葉煬彬，1995：41）。台灣「技職教育政策」的發展，過程中充滿著經濟性的、社會性的、生活性的、文化性的以及教育性的因素，具有整體研究的綜合性色彩，兩者在本質及精神層面上，其實是相互契合的，進一步聯結乃為理所當然之事。

二、年鑑學派中程史觀及其重要概念簡述

所謂「年鑑學派」，指的是圍繞在1929年創刊的《經濟社會史（年鑑）學報》（Les Annales d'histoire économique et sociale）上的一群學者所發表的著作及其集體特色而言，其特質及範圍遠超過學報有限的作者及其文字（李弘祺，1981：62）。

法國史家布洛克（Marc Bloch, 1886-1944）及費夫爾（Lucien Febvre, 1878-1956），1929年在A. Colin出版社的支持下創辦了前揭刊物，引進了其它人文社會科學的分析工具，超越了過去以政治史、外交史、軍事史為主的傳統史學範疇，轉而重視社會經濟史的研究。經過多年的勤奮耕耘，年鑑學派漸受重視，慢慢成為法國史學界的主流，在國際上，尤其是在英語系國家，引起相當大的注目（賴建誠，1986：197）。

年鑑史家雖各有偏好，彼此實存在著頗多共同性的理念：

（一）長期性變動因素

此處所謂的「中程史觀」，其實指的就是布勞岱爾（Fernand Braudel, 1902-1985）在其成名作《菲利普二世時代的地中海和地中海世界》一書中，所提到的「三種歷史時間」中的「社會時間」，也就是他1958年，



在更為系統化及理論化的〈長時段：歷史與社會科學〉一文中所說的，第二個層面的時間（陳恆，2004：1）。

在布勞岱爾的思維系統中，他將歷史時間分成三個不同的層次：第一個層面是短期的，又稱為：政治性時間或事件性時間或個體性時間，也就是一般通史所重視的歷史事件，其影響層面是屬於短暫的、表面的，不值得特別去重視的（顏建發，1984：219）。第二個層面是一種中期的史觀，代表某個特定時代的趨勢，其涵蓋的時間較長，影響的層面也比較持久和連續，可做為瞭解歷史發展的一種初級性結構（賴建誠，1986：206），也就是本文所討論的「中程史觀」。第三個層面是一種長時間影響歷史發展的不變的因素，具有無限循環的週期，是布勞岱爾最重視的一層。該層面的歷史時間，是將整個歷史過程從一個長期的、綿延幾世紀的觀點與視野來觀照，從中掌握那歷史變動過程中不變或變化很少的因素，然後又再回過頭來，從這些不變或變化很少的因素，去觀看那些表面上不斷改變的事件、時期或循環（高承恕，1982：104-106）。

「中期史觀」雖非布洛克所強調的「環結」（ties）及「長程法則」（the long terms of historical laws）（顏建發，1984：191-216），即使在布勞岱爾的系統中，也只是屬於次要的第二個層面；但若和「結構性分析」及「整體史」兩個重要概念結合起來，拿來分析「技職教育」60年來在台灣的发展，其實是相當具有說服力的。

（二）結構性分析

史料浩瀚無窮，個別性的歷史事件汗牛充棟，史家在敘述歷史的時候，如果只是平舖直敘地堆砌事件，或只是簡單地分析其中的一些因果性關係，這樣的史著對讀者而言，也許也會有一些啟發，但由於其中缺乏貫穿全書的結構，讀者眼中的歷史，往往只

是許多個別性的樹木，看不清楚區域性或整座森林的構造，因此，理論性的架構是有其必要的（夏伯嘉，1979：215）。

一般而言，理論或通則的形成，必需先抽離其在特定時間及空間中的條件及系絡，然後才能形成所謂普遍性的形式，拿來解釋諸多不同歷史背景的社會現象。當這些經過科學化、標準化過程所產生的中性理論，拿來做為分析真實世界的社會現象的時候，該社會現象所存在的歷史時空或文化脈絡，便成為必需考慮的變數。於是整個歷史解釋，不得不成為普遍性的結構加上文化歷史變數的綜合性分析，而這樣的分析和解釋，有時候也常能幫助讀者對於歷史脈絡的理解，但有時候也會曲解了真實的歷史實體，成為不相干的談論（高承恕，1982：110-111）。

年鑑史家通常都支持結構性的歷史分析，這和他們強調從長時間的視野來詮釋歷史現象的研究方法有關。他們所謂的“結構”，是透過綜合整體所要研究的歷史材料本身所歸納出來的一些基礎的模型，這些模型和前揭所謂的普遍性的理論和通則，顯然不太一樣：1.年鑑史家的基礎模型，是從所要研究的歷史材料本身歸納出來的；而所謂普遍性的理論，卻多是外借的，和所要研究的歷史實體本身不一定相干。2.基礎模型在做歸類的時候，並不排斥其所處的歷史時空或文化脈絡；而所謂普遍性的理論，卻必需要抽離這些變數。3.基礎模型常是時間縱斷面的產物；理論類型常是空間橫斷面的產物。4.基礎模型注重效度；理論類型有信度，但不一定有效度（葉煬彬，1995：42）。

「技職教育」近60年來在台灣的发展，有其本身的規律可循，這些規律，「都是從所要研究的歷史材料本身歸納出來的」，並不是外借的，與年鑑史家的主張不謀而合。

（三）整體史

年鑑史家通常都重視整體性的歷史。



布洛克認為社會結構的研究，才是歷史研究的重心，而「社會」是一個連結統一的有機體，不論政治制度、宗教生活、經濟生產或是思想系統，都表達社會各部分與整體的不可分割性，正如身體任何器官本身都有一定的功能，但也反映整體的特徵一樣，每一種社會現象，都同時俱有其特性與整體的共通性（夏伯嘉，1979：215）。

費伯主張歷史家應從事歷史事件的整體綜合，注意文化的整體，包括人群的態度、科技、藝術及信仰的研究，並探討一個特定時空下的人群的內在生命（周樑楷，1984：65）。

布勞岱爾則強調從長時期以及世界體系的觀點來探討歷史，這樣的視野，同時把握到縱斷面以及橫斷面的主要因素，蘊涵了整體性的概念。每一個社會在其長期的歷史發展過程中，各自形成許多不同的「整體」，每一個整體各有其獨特性，而「整體」本身也不是一個一成不變或放之四海皆準的事務，它必需透過長期因素在特定系絡中的活動，才能顯現彼此相互之間的關係，掌握到不同層面的各種特定性影響（高承恕，1982：110-111）。

「技職教育」本來就是一個無所不包的領域，其發展內容涵蓋：經濟、社會、教育、生涯規劃、法律…諸層面，適合用「整體史」的概念來進行探究。

三、中程史觀在「技職教育政策回顧」敘述中的應用

「技職教育」60年來在台灣發展的這一段歷史，通常可歸納為三個主要的敘述模式，即：編年敘述（又稱「資治通鑑體模式」）；紀事本末敘述（又稱「尚書體模式」）；歸納敘述（又稱「歷史分期模式」）。

所謂「編年敘述」，指的就是將史實按照時間先後排列順序加以敘述。優點是：面

面俱到，不容易有大的爭議；缺點是：概念含混，無法把握重點。其詳細情況，在前文討論「結構性分析」的時候，已有較為詳細的剖析。「編年敘述」並非一無是處，在非焦點型章節，需要作過場交代又不想有太多爭論時，適合採用。

所謂「紀事本末」，以事跡為主，詳述一事始末，標立題目，以年月順序為基礎，將重要歷史作有系統的敘述。優點是：以類編纂，每事各詳起訖，自為標目，每篇各編年月，自為首尾；缺點是：僅能對特定主題作系統性的陳述，其他史實則無法進行系統性的收錄，在保存史料上有缺憾。所謂主題「紀事本末」敘述，相對於「技職教育」整體性敘述，如：技職課程、技職評鑑、技職工業類科等標題，皆屬此類。

所謂「歸納敘述」，又稱「歷史分期模式」，指的是將歷史分割成若干階段，每個階段各有其重要主軸，「主題」與「主題」之間亦各有其轉折過程。優點是：掌握時代特色，容易發揮個人創見；缺點是：掛一漏萬，易於引發爭執。不過在歷史研究上，有不同的觀點才能引發討論，才能有效促進學術的進步，在焦點性重大議題上，這種敘述方式最為常見，也最值得重視，其精神與年鑑學派的結構性理論不謀而合。

60多年的時間，談不上有「長程法則」，談不上有「長期性變動因素」，談不上是「地理時間」；但應該符合布勞岱爾「中程史觀」、「社會時間」的標準。事實上，國內教育學者過去在研究這段歷史時，就曾各自做過某種程度的歷史分期：

謝小岑、張晉芬、黃淑玲（1996）將台灣技職教育政策的發展，簡略地分為：「經濟因素主導時期」及「教育理念影響時期」。他們認為，民國70年代中期「技術及職業教育法」的研究，可視為是其中重要的分水嶺。



楊朝祥（2006）將台灣產業發展區分為：勞力密集工業進口替代時期（1953-1960）、勞力密集工業出口擴張及重化工業進口替代時期（1961-1980）、高科技產業萌芽時期（1981-1990）、高科技產業出口擴張時期（1991-）。技職教育重要政策，常隨著產業發展的需要而有所改變。

侯世光、黃進和（2007）認為：40年代屬勞力密集生產階段，技職教育主要以招收國小畢業的初級職業學校為主；50年代後期，初級職校停辦，發展高職教育，興辦專科學校，以培育實用專業管理技術人才為主；60年代初期，第一所技術學院成立，以培育高級技術與管理規劃人才為主；85學年度起，配合教育改革的進行，建立彈性、多元的教育體制，積極將績優技術學院改制科技大學，績優專科學校改制技術學院，並相繼成立碩、博士班，讓技職教育除提供就業選擇之外，亦具有暢通升學管道的功能。

教育部主導編纂的第六次《中華民國教育年鑑》（1996），則是將技職教育發展的歷程回溯至民國前，概略區分為：民國建立前、民國建立初期、抗戰及復員時期、台灣光復及政府遷台初期、實施九年國教以來等五個階段。

上述分期，某種程度代表了這些作者，對於台灣技職教育發展時代區分的個別性見解。

四、年鑑學派中程史觀的落實

筆者前曾提到，最近曾在公開場合發表過《技職教育政策》相關論文，評論人即為教育部技職司前司長張國保。張前司長（2008）建議筆者將60多年來的技職教育政策回顧，約略區分為：光復前後階段（民國50年以前）、經建計畫階段（民國50-60年）、人力發展階段（民國60-70年）、技職教育發展階段（民國70-80年）、技職學制建立

階段（民國80-90年）、知識經濟發展階段（民國90年以後迄今）。他的見解暗合前揭年鑑史家基礎模型的理論，這些分期，都是從所要研究的歷史材料本身中歸納出來的。

下文稍改他的標題，對於台灣60多年來的技職教育政策作如下的回顧，同時也可視為是年鑑學派中期史觀的落實：

（一）承先啟後階段（民國42年以前）

台灣傳統職業教育，係在滿清政府統治時期由中國大陸傳進來的學徒制，日治時期，慢慢發展成以初級職業學校為主、職業補習學校為輔的技職教育體系。

政府接收台灣後，為了重建職業教育，培養生產技術人員，乃於民國36年修訂「職業學校規程」，設置：「初級職業學校」及「高級職業學校」，確立三三制之技職學校體制（葉煬彬，2007）。隨後，進一步頒布「台灣省職業學校新舊制調整辦法」、「各種實業補習學校調整辦法」及「台灣省推進職業教育計畫」，將日據時代末期所設之實業補習學校，依其規模及設備，參酌地區需要，由各縣市自行調整為初級中學、初級職業學校或初級職業補習學校等（教育部，1996）。

民國37年，「美援會」成立，負責美國對我國的經濟援助事宜。38年，政府全面轉進台灣，為了發展經濟，頗為重視職業學校教育。41年，接受美國經援顧問的建議，隔年設立省立台灣師範學院（台師大前身）工業教育系，負責培育所需師資，並公布「暫行各類職校課程標準」（周談輝，1885）。

（二）經建計畫主導階段（民國42-79年）

這個階段的主軸是「經建計畫」，從民國42年起開始推動，原來只規劃5期，後來欲罷不能，總共實施了10幾期，影響層面一直延伸到民國80多年。不過據謝小岑等人（1996）前揭說法，認為民國79年「技術及職業教育法」的草擬，可視為是「經建體系」



不再主導「技職教育」的重要象徵。基此考量，本階段決定止於民國78年，剛好第8期經建計畫結束。這段時期內，職教政策由經建部門規劃，教育部只負責執行。

由於這個階段長達30多年，依其發展特色再分為幾個主要時期：

1. 美援影響時期（民國42-54年）

美援從民國40年就已經開始了，54年結束。不過為了配合「經建計畫」的敘述，只好從42年講起。

第1期「4年經建計畫」於民國42年開始推動，同年舉行中美工業教育座談會，決定採行「單位行業課程」，專攻一種行業的知識與技能。43年，教育廳、農復會與美國聯邦安全分署，共同擬定「示範農業職業教育計畫」，並公布建教合作方案。次年，教育部選擇8所示範工職及4所農校，辦理單位行業訓練。46年，繼續推動第2期「4年經建計畫」，於47年建造4艘漁船，用以發展水產教育。

50年推動第3期「4年經建計畫」，53年，教育部公布「職業教育長期發展計畫」，開始發展五專，同年，教育部採單位行業精神，修正公布各類職業學校課程標準。

54年開始第4期「4年經建計畫」，建議增設工業與水產等職業學校，並公布「五年制專校設置暫行辦法」、「專科以上學校夜間部設置辦法」，擴大辦理推廣教育（教育部，1996）。

2. 人力發展時期（民國55-68年）

民國52年，「美援會」改組為「經合會」，下設人力資源小組。55年，人力資源小組即發表「人力發展分組研究報告」，要求高中、職學生人數比例調整為6：4，同時開始實施「第一期人力發展計畫」，擴充工職學生人數，改進農、商職業教育。57年，人力資源小組發表「第二期人力發展計畫」，成立各地「國民就業輔導中心」。58年開始

第5期「4年經建計畫」，加強工業及水產職業教育，調整農商職校課程，訂出高中、職學生人數比例，希望於61年達5：5，66年達4：6的目標，並核准設置二年制專科學校。

60年，經合會復提出「第三期人力發展計畫」，鼓勵私人興學。62年，經合會改組為經濟設計委員會（經設會），提出「第四期人力發展計畫」，擴大辦理建教合作，限制五專擴充並調整科別，高中、職學生人數在十年間調整為3：7，停止高中擴增，工業、商業、水產、醫事類職業學校增加招生。62、63年間，教育部修訂各類職業學校課程標準，仍採「單位行業」精神設計課程。63年，成立國立台灣技術學院，重點提升技職高級人才培育。65年修正公布職業學校法，確認職業學校教育目標為培育基層技術人才。66年，經設會改名為經濟建設委員會（經建會），提出「人力發展專案計畫」，鼓勵高中兼辦職業類科，繼續增辦工業類與海事水產類職校，擴大辦理工職畢業生技能檢定，實驗「職業群集教學」的可行性。

60年代，也是技職教育進一步法制化的階段，許多重要的法規都在這幾年間陸續擬定、修訂或公布，由於篇幅所限，就不一一列舉了。

除人力發展主軸之外，57年，國民義務教育延長為九年，與國民學校重疊的初級職業學校全面停辦，教育部適時增設「專科職業教育司」，後改名為「技術與職業教育司」，訂定「輔導私立中等學校發展原則」，局部限制五專的發展。

3. 轉型發展時期（民國69-79年）

隨著經濟的成長，台灣產業從60年代的勞力密集出口導向策略，提昇為技術與資本密集的科技導向策略，除教育部門積極推行能力本位教學理念，連續推行三期的「工職教育改進計畫」外，經建人力規劃小組亦於70年提出「十年經建計畫人力部門計畫」（



69-78年），落實擴充大學及研究所有關科技系所，並延續限制高中發展，達成高中職3：7目標的政策。

68年，執行第一期「工職教育改進計畫」，省市教育廳局開始針對高職工業類科進行評鑑，目的在於檢討、改進高職學校工業類科的設施，提昇工業職業教育的品質。69年，臺灣省立雲林工業專科學校成立（國立虎尾科技大學前身）。71年與76年，分別辦理第二、三期「工職教育改進計畫」，主要是在擴大第一期的具體成果。75-76年，陸續修訂公布各類科職業學校課程標準，推動「職業群集課程教學計畫」，76年提出「改進及發展技職教育五年計畫」，78年實施「發展技職教育五年計畫」。

基礎職業教育部份：民國72年時，因每年約有5萬名國中畢業生未再繼續升學，缺乏就業專長，教育部試辦「延長以職業教育為主的國民教育」（簡稱延教班），課程以技術學習為主，辦理成效頗受肯定，後納入正規學制。

（三）高等技職教育迅速發展階段（民國80-90年）

民國80年，教育部提出「發展及改進技職教育中程計畫」，並逐步廢除三專學制，改制學院。至此，高科技產業成為台灣經濟發展的主軸，基層技術人力需求相對減少，高職學校畢業生升學意願提高，職業教育的準備功能漸趨淡化，政府因應時代變遷，除更積極輔導專科學校、技術學院以及科技大學的設置，讓具有升學意願的高職畢業生都有機會繼續進修外，同時也開始縮減高職學生的容量，鼓勵高職學校轉型為綜合高中，並自85學年度試辦綜合高中課程實驗，88年納入正式學制（國立教育資料館，2008）。

1. 高等技職教育

民國80年，屏東農專改制為技術學院，並增設雲林技術學院（雲林科技大學前身）。

82年，成立高雄技術學院籌備處（高雄第一科技大學前身）。83學年度，台北工專、護專改制為學院，並核准朝陽技術學院招生。84年，訂頒「績優專校改制技術學院附設專科部申請辦法」，建立高等技專教育轉型的法源依據，同時，也開始研議大學試辦二年制技術學系及技術學院改制為科技大學的可能性，正式揭開高等技職教育快速發展時期的序幕。

86年，台北工業技術學院、雲林技術學院、屏東技術學院、台北技術學院、台北護理學院、朝陽技術學院等校，同一年度改制為科技大學。87年以後，許多技術學院、科技大學，如雨後春筍般紛紛出現，恕不一一臚列。

整個80年代，可視為是高等技職教育迅速擴建階段，高等技職教育學校總數，事實上也已超過普通高等教育學校總數，兩條國道的架構已然成型（葉煬彬，2008）。

2. 基礎職業教育

民國79年，實施「偏遠地區職業學校改進計畫」、「山胞職業教育改進計畫」。80年，修正「專科以上學校夜間部設置辦法」、「試辦高中高職學年學分制」、「辦理在校生丙級技術士技能檢定」。82年，試辦「加強國中技藝教育方案—邁向十年國教目標」，鼓勵國中與附近高職、專科學校或職訓中心合作，辦理國中技藝教育班，輔導國中三年級無繼續升學意願之學生進入高職，修習至少一年的職業陶冶課程，以習得一技之長，協助就業。同年，並核准高職設立普通科。83年，放寬職校及專校類科增設，並適度放寬校地限制。84年，修正專科學校法，試辦高職特殊教育實驗班。85學年度起，強制將未繼續升學之國中畢業生，進入高職至少再修讀一年延教班，後改名為實用技能班等。

（四）知識經濟發展階段（民國90年以後迄今）



民國90年代起，知識經濟影響台灣教育的發展，產學合作成為技職教育的重要政策之一。課程方面，93年公布「後期中等教育共同核心參考課程」，宣布自95學年度起實施，高級職業學校課程亦全面配合調整修正，98課綱年初也已經正式出爐，建立15個職群核心能力指標。

另外，自95年起，教育部推動獎勵大學教學卓越計畫，第一年補助30所技職校院共14.2億元，同時補助重點特色5.8億元，強化技職校院對「教學核心價值」的認知、提升教師教學專業能力及對教學之投入（張國保，2006）。96年2月27日，行政院宣布自98學年度起，推動「十二年國民基本教育」，目的乃在照顧弱勢，尤其對優質高職的補

助、加碼補助就讀私立學校學生等，對技職教育的影響相當深遠。除此之外，95年技專校院招生實施「菁英入學」與「繁星計畫」專班，96年試辦技專校院「技優入學」制度等，都是技職教育政策的重大改革措施，其對技職教育的發展亦具有導引性的影響。

自馬政府上台後，教育部又先後成立「升學制度審議委員會」、「高等教育永續發展委員會」等新組織：前者旨在修補多元入學方案長期施行所帶來的弊病，企圖建立更為健全的多元適性選才機制；後者則是為了因應國內外高等教育環境變遷，有效分配資源及培育人才，以保持國際競爭力而設置的。這兩個委員會，都跟技職教育未來的發展相攸關，其功能值得期待。

參考文獻

略，如有興趣請逕洽作者。



專

論

