



台灣高職教育應有的變革與調準

楊瑞明／基隆市光隆高級家事商業職業學校校長

台灣因為教育的進步，促進了政治民主化、經濟自由化與社會多元化的發展，催化了經濟型態的變遷、產業結構的改變、人力素質的提升、進步教育的追求。近年來，台灣的經濟型態由勞力密集、技術密集、資本密集的產業結構轉為知識密集、講求創意的知識經濟型態，人口結構有著出生人口降低、就學生源減少、高齡化社會的改變，社會結構亦產生知識社群、全球網絡、學習社會之變化，各種社會現況的變遷，使台灣高職教育面臨嚴峻的挑戰與衝擊。

聯合國教科文組織（UNESCO）在1999年第二屆世界技術與職業教育大會總結報告指出：二十一世紀是一個充滿巨大機遇與嚴重挑戰的時代，它的重要表徵：全球化趨勢加快、競爭壓力加劇、國際界限消失、資本和勞務流動增加、網路貿易成為經濟主體，新興科技、資訊和通訊技術蓬勃發展、休閒、文化、服務產業蓬勃發展。並且預測：國家競爭力將取決於獲取知識、運用知識、創造知識的能力與知識人才的培育（UNESCO, 1999），所以，世界先進國家對於技職教育都有積極的回應與變革。

一、台灣高職教育的現況與問題

因為台灣社會制度多元開放、個人意志自由民主、產業結構變遷快速、職業能力半衰期縮短、職涯轉換多元多變，要因應未來社會的發展，一技在身已不足以立足未來全球化的社會，所以，台灣的高職教育應對相關的現況與問題，進行深度的分析與反省。

（一）中等教育全民化、教育機會均等化成為普世進步教育的追求

「中等教育全民化」，是產業革命後的教育趨勢，教育不再是特殊階級獨佔之特權，教育要為全民而服務。全體國民依憲法保障，擁有相同權力、機會和義務，接受一定水準之國民教育，因此世界各國中等教育需求激增。

「教育機會均等化」，強調應提供個人適性發展的教育選擇，要體現公平均等的社會正義，主張課程規劃，要有利於學生自我統整，試探和適性分化，認為高職教育不宜強制定義為終結教育，不可只定位在就業準備的職業訓練，應該提供高職學生統整性和綜合性的課程，強化基本能力、通識教育、多元能力的學習，做好面對未來生涯的準備（吳清基，1995）。因此，追求教育機會均等、符應自由民主精神、追求社會卓越進步的理想，成為普世進步教育的追求。

（二）傳統社會價值體系、升學主義，不利技職教育的發展

傳統社會「萬般皆下品，唯有讀書高」的價值體系，衍生文憑主義與菁英主義的社會意識，衍生重知識輕技術、重學歷輕學力之謬誤，導致技職教育學制尊嚴不足、證照功能不彰、專業能力不被重視，技職教育淪為次等教育，成為家長學生之第二選擇。因此，技職教育被窄化定位為就業準備的終結教育，只為經濟發展與產業需求培養基層技術人力，完全忽略全人教育與升涯發展的培育，嚴重悖離教育機會均等的社會正義，導致社會階級複製與教育目標變質的遺憾。

重學歷輕學力、重智育缺德育、重知識輕技術的升學主義，制約了多元價值社會的發展，扭曲了多元社會的價值體系，限縮了



多元能力的學習。學校教育都被化約為考試準備的教與學，不考的不教、不考的不學，一切只為考試、一切只為升學，衍生學校缺乏特色、學生缺乏情意學習與適性發展的問題，造成學生基本能力普遍不足、批判思考能力缺乏、生活能力薄弱、生涯發展方向不明、國家競爭力流失的困境（楊瑞明，2006）。

（三）偏向社會控制與經濟發展的人力規劃計畫教育，悖離適性教育的理想

檢視台灣過去技職教育的發展，是以「經濟發展」為前提、以「人力規劃」為指導的教育實踐，是為經濟建設與產業發展服務的計畫教育。台灣的高職教育雖然提供了充足優秀的基層技術人力，創造了舉世稱羨的「台灣經濟奇蹟」，曾是台灣經濟發展的重要推手與開發中國家的學習典範。但是人力規劃可能誤失、政府科層控制可能錯誤，並將職業學校窄化定位為培養基層技術人力的機構，使得職業教育與產業脫節，產生學非所用的技術浪費（謝小苓等，1996）。

但是人力規劃預測準確性低、職業訓練與職場需求嚴重脫節、職業教育固定年限的學制對於職場快速的變遷無法靈活的因應，這種偏向社會控制與經濟發展的計畫教育，常會衍生學非所用、用非所學的技術浪費。台灣的高職教育，傳統課程採單位行業的職業培訓、升學採高中高職固定比例的強制分流、設校設科與招生亦採嚴格的行政控管，高職教育漸漸成為家長學生的次等的選擇與就業準備的終結教育。這種偏向社會控制、只為經濟發展的人力規劃計畫教育，嚴重悖離適性教育的理想。

（四）後現代主義的教育社會學觀點，影響著台灣高職教育的發展取向

人類社會現象的認知，並非全然社會事實的反映，而是個人價值觀念的判斷，它是依照個人框架的觀點、利用一套特殊的概念

去認識與描述，是個人觀察社會情境所持的價值、信念與態度，它是一種觀點與概念的心理建構（陳奎熹，2001）。

後現代主義的教育社會學觀點反思現代工具理性對於教育主體性、同一性、普遍性的盲目追求，悖離了後現代性對於多元、差異、自主的強調，對知識論的權威提出批判、對方法論的典範提出質疑、對制度規範的宰制提出反對，它關鍵影響著全球教育哲學的反思與教育目標的轉向，台灣高職教育的發展，也應有呼應的變革與調準，傳統科層體制的計畫教育政策，漸被多元、開放、創意、自主的教育思維所取代（楊瑞明，2006）。

二、技職教育理論的變革與發展

衡盱國外近幾十年來有關技職教育理論的探討，有著許多重大的變革，尤其福斯特（Foster）以《發展規劃之職業學校的謬誤》（*The Vocational School Fallacy in Development Planning*, 1965），對二十世紀六〇年代巴洛夫（Balogh）以「發展經濟學」為基礎之「人力資源發展理論」提出批判，反對政府依經濟發展和人力預測進行技職計畫教育，大力反對普通教育技職化的觀念，重大改變了傳統技職教育的理念。有關技職教育理論的重要發展與變革，摘要分析如下：

（一）傳統「教育經濟學」的「人力規劃」理論

「教育經濟學」（*the economics of education*）於1960年代興起，側重教育投資、教育資源分配、社會人力供需、教育對經濟發展、社會福利、公平原則等議題之探討。認為技職教育不是一種消費，而是一種最直接、最有效的投資，它可提升人力素質、革新生產技術、提高勞動生產力、加速經濟成長、促進社會的安定與經濟的繁榮，導引社會階層的向上流動。

「人力規劃」（*manpower planning*）理



論認為：教育體系要根據政府的經濟發展目標和長期的人力預測，提供一定數量且訓練有素的人力儲備做好經濟發展的準備。主張選擇產業重點發展高等教育和中等教育，並要將學校課程技職化直接養成專業技術人才。主張人力資本的作用大於物質資本，要大力提高人力素質與教育投資，要致力於教育成本效益分析、教育投資收益率、教育生產力、國家經濟人力預估與教育規劃等研究，以收教育投資的最大效益。早期聯合國教科文組織、世界銀行與許多開發中國家都普遍採行人力資本與人力規劃理論。

但是人力規劃的擬定，常常缺乏嚴謹學理之推論或實證研究的分析，只憑少數決策者的主觀判斷，或遷就現實的政策協商，成為充滿國家主義、意識形態、缺乏效率、預估錯誤的政策控制（張清溪等，1996）。世界銀行亦在1991年指出，在開放經濟體系，技能需求常因生產規劃有著高度的不確定性，人力需求是敏感的、複雜的、是變動難測的。

（二）巴洛夫（Balogh）「發展經濟學」的「人力資源」理論

二十世紀六〇年代，巴洛夫（Balogh）以「發展經濟學」為基礎，認為：開發中國的經濟發展，應由政府統一規劃，不可交由市場機制自由調控。學校教育應根據政府的經濟計畫和長期人力預估進行計畫教育，要以技職化的課程、專業化的訓練培養學生的能力，為社會經濟發展培養基層人力。因此，早期世界銀行、聯合國教科文組織、發展中國家都以「人力資源」理論為指導，採計畫教育與人力規劃模式推動技職教育。

許多經濟學家在人力資源的研究亦發現：人力資本是高回報性的投資、低流動性的資產，人力資源理論是工業化社會發展的歷史必然，對於社會發展的變遷與經濟結構的改變，迫切需要人力資源預估與變遷

趨勢的預測。但是也有許多研究發現，以「社會需求取向」（social demand approach）為基礎的教育規劃，常使經濟財政惡化，以「人力需求取向」（manpower requirement approach）為指導的人力資源預估，常因人力需求變動因素的多元與複雜，很難精確的預測，形成教育投資與人力資源的浪費。

（三）福斯特（Foster）「職業學校謬誤」的觀點

因為學生在勞動力市場中的就業「機會」與就業發展的「期望」，是職業教育發展的關鍵的因素，而職業期望與就業機會並不相關，就業機會是建立在勞動人力市場的「需求」，而非人力規劃的「預測」或「供給」。所以，福斯特在「發展規劃的職業學校謬誤」（The Vocational School Fallacy in Development Planning）中指出職業學校的謬誤：三年固定學制的課程教學，無法靈活反應產業升級與勞動市場之快速變遷；企業本位的職業訓練要比學校了解職場能力的變遷；正規職業學校的制式課程常會誤導學生的就業期望，與職場的變化嚴重脫節；職業學校的技術訓練常造成學非所用、用非所學的技術浪費；人力資源的分析是要以社會人口因素（demographic factors）和公共就業政策（public employment policy）來決定（石偉平，1998）。

福斯特認為應把職業道德教育、終身學習能力、非正規的在職培訓與回流教育交給學校，把職業技術訓練交給企業，由政府補助或使用者付費辦理進修培訓課程；職業學校的技術訓練要與企業以「產學合作」的方式培訓；職業教育與普通教育是「互補」而非「替代」關係，他反對「普通教育職業化」或「職業教育普通化」的論述。

（四）能力本位的技職教育理論

能力本位教育（Competence Based Education；CBE）認為能力就是系列任務的



組合，職業能力就是由系列的綜合能力（Duty）組成，而每個綜合能力又是由若干專項能力（Task）組合而成，不論是綜合能力、專項能力，都應由具體的工作任務來描述與規範。所以，聯合國教科文組織大力倡導關鍵能力的培訓，要求職業學校要強化學生基礎知識的學習，要培養適應變遷的能力，更要學會終身學習與養成強烈的責任心。

曼斯費爾德（Mansfield）提出「整合能力」的觀點，他認為只具有職務技能與任務能力並不能滿足現代知識經濟社會的需求。現代的學生，要具備學習能力、適應能力、應變能力等綜合能力。整合能力的觀點認為能力不等同於任務，能力是勞動者知識、技能、情意和態度所形成的一種素質結構，是任務能力與對工作情境理解的整合（Mansfield, 2001）。

三、台灣高職教育應有的變革與調準

依技職教育的學理分析，台灣高職教育應以培養整合能力為目標，以能力本位的教學為宗旨，要以多元智能與學習能力的培養為要項，要將正規的職業教育與非正規的職業訓練結合，要呼應產業結構的變革與企業結合辦理產學合作與職業訓練，這些面向都是台灣高職教育應有的變革與調準，舉其要項分析如下：

（一）要調整就業準備的終結教育型態，轉向繼續學習能力培養的教育準備

美國職業教育緣起於高中階段，現今，卻是越來越多改設於社區學院、技術學院及地區性職業學校。澳洲的TAFE有其歷史的貢獻，但現今的發展卻是倍受威脅。可見，國際間的職業教育皆在調整以適應社會的變遷。

知識經濟時代來臨，科技進步日新月異、知識創新蓬勃快速，高學習力與高適應

力成為未來社會必備的關鍵能力。近年來台灣傳統以資本密集、勞力密集為主的產業結構也已轉向高科技、服務業與知識創發的知識經濟，因此基礎學力、多元智能、面對變革的能力，成為技職教育的重要提倡，所以，學生主體、學校本位的教育觀，適性揚才、務實致用、專業發展的課程觀，解構鬆綁、賦權增能的行政觀，成為台灣高職教育變革的重要取向。美國國家職業教育研究中心（NCRVE）亦在1995年提出：「個人、企業與國家的競爭力取決於勤奮學習、善於學習」，所以台灣高職教育要由終結型態的就業訓練，擴展到生涯發展與終身繼續學習能力的培養。

（二）要與產業界密切結合，大力推動產學合作的職業教育

因為企業組織比職業學校更迅速、更精確了解職場現狀的變化與需求，能更機敏、更有效因應產業快速的變革，所以，台灣的高職教育，要改變現行封閉式的職業教育，要與產業界密切結合，大力推動產學合作，提供學生務實致用、多元有效的學習機會，減少學校教育與產業現況的落差，改善學非所用、用非所學的技術浪費。

技術培訓以企業為主、職業培訓以政府為主、而職業基礎教育與職業道德教育則要以學校為主，將產、官、學結合一體，鼓勵學校與產業界、工商組織、技訓單位、政府部門密切合作，落實以企業需求為本位的職業訓練，厚植國家總體競爭力。

（三）要建立高職教育特色，發展非正規的回流職業教育體系

高職教育要依學生能力與性向，分流升學與就業兩種生涯發展。升學導向的學生，要強化基礎學科能力、職業道德涵養與學習能力的培養，為進入科大與技專校院的進階學習，做好準備。就業導向的學生，則要強化技術專業能力、就業關鍵能力與職業道德



養成，並發展非正規的回流教育體系，讓就業的學生，隨時都有機會回到學校，接受職涯轉換的技術訓練或職場專業能力的進階學習。

台灣的高職教育，更需為偏好動手做或做中學、操作性向明確、家庭文化不利、經濟弱勢與學習弱勢的國中學生或失學失業民眾，開辦國中技藝班、實用技能班、建教合作班、第二專長班、職訓專業班、產學合作班等，為這些弱勢的國中學生開辦非正規的回流職業教育體系，提供繼續學習、協助生涯發展之執業教育機會。

（四）要參照國際職業分類與能力標準，強化專業證照的效能

當知識成為重要的資產與競爭力的重要關鍵，產業的發展不再只有依賴人力、資本、設備，而更需要的是知識、創意與學習，台灣技職教育的職業分類與能力標準，自應與國際接軌進行應有的調準。

聯合國教科文組織在1997年修訂「國際教育標準分類法」（ISCED）、英國亦實行「國家專業證書」（NVQ），使其教育產出與國際產業的變遷緊密結合、使能力標準與證照檢定國際接軌、使職業教育與職業訓練無縫接軌。台灣現行各階段的技職教育與職業訓練、專業技術能力標準、職業證照資格認證、職教人才培育與產業人力需求嚴重脫節，證照效能未被世界先進國家採認，也不被國內產業認同。這些都是台灣高職教育最大的困境，也是我們所要調準的優先課題。

（五）要整合職業教育與職業訓練之目的，強化高職教育之功能

蒙迪（Moodie）在《認明職業教育與職業訓練》提到四種認知觀點，包括：認識論（Epistemology）、目的論（Teleology）、階級論（Hierarchy）、實用論（Pragmatism）（Moodie, 2000）。

認識論（Epistemological）的觀點，認

為一般教育主要在導引學生完成基礎學科的學習，技術職業教育則在引導學生學習各種行職業的實用技術與能力，它包含：基礎學科能力、推理及問題解決能力、良好的工作態度、一般職場技能、專業技術、日常生活技能等。

目的論（Teleological）的觀點，認為職業教育是訓練服務別人、為他人工作的教育，屬非志願性、非自發性的教育需求，其內容與職場需求密切相關。職業訓練是要為他人工作、偏重外在的功能，職業教育則是為了生活與生涯發展、偏重內在的價值，是一種自我導向的追求。

階級論（Hierarchical）的觀點，則認為不論工作層級、教育層級或認知層級，每個人都有不同的才能，上智下愚應該各得其所，職業教育與訓練應依學生的能力層級來定義。

實用論（Pragmatic）的觀點，認為職業教育是對個體提供職業生涯，以因應社會文化發展的教育，非純為教育目的或個人發展而設，職業教育與職業訓練要呼應時代的變革與社會的需要隨時轉型。

各種觀點都有其卓見但亦有其偏失，因為學生全人教育、生涯進路與適性發展的輔導與學習，不應該也不可以被忽略，所以要融合各種認知觀點，整合職業教育與職業訓練之目的，體現高職教育務實致用、多元發展、適性揚才的功能。

四、結語

台灣的高職教育，要兼顧社會的需要與個人的發展、課程的內涵要直接跟上科技的進步與產業的發展、教材教法要能活化因應社會的變遷與經濟型態的改變、關鍵能力的養成要能靈活呼應市場機制的的需求、教師要能了解變遷並要掌握趨勢、證照認證要建構接軌國際的能力標準，這些都是台灣高職教



育亟需努力的重要課題。

台灣的高職教育在面對全球化的衝擊，自應接軌國際，要由就業準備的職業訓練，轉向生涯發展、終身學習能力的養成，要由計畫人力的供應轉向因應產業需求關鍵能力的培養。所以，要強化學生基本學力的學

習、職業道德的涵泳、學習能力的深化、多元智能的發展，並要與產、官、學密切合作，充分建構全人教育、多元發展、務實致用、適性揚才的學習機制，讓每位學生成為行行的狀元，這是台灣高職教育應有的變革與調準。

參考文獻

- 石偉平（1998）。國際與比較教育專題研究。臺北市：商鼎出版社。
- 吳清基（1995）。綜合高中的理念與實施。教改通訊，第11期。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 陳奎熹（2001）。教育社會學導論。臺北市：師大書苑有限公司。
- 張清溪、吳惠林（1996）。教育應以經濟發展為目的？。教改叢刊AA02，行政院教育改革審議委員會。
- 楊瑞明（2006）。後現代境況與台灣中等技職教育發展之研究。台灣師範大學工業教育所博士論文。未出版。
- 謝小芩、張晉芬、黃淑玲（1996）。技職教育政策與職業學校的運作。教改論叢，AB11。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- Bob Mansfield and Lindsay Mitchell, (2001), Towards A Competent Workforce, Gower, 71-103.
- Moodie, G. (2000), Identifying Vocational Education and Training. The Journal of Vocational Education & Training, 54(2), 249-265.
- UNESCO (1999). Final Report. Second International Congress on Technical and Vocational Education. Seoul, Republic of Korea.