

2017年5月

第6卷 第5期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review

Monthly

本期主題 借調教師之檢討

教育行政主管機關因業務需要，常有需要借調大專校院或高級中等以下學校教師。……就大專院校來說，常見的教師借調案例是A校教授借調到B校擔任校長、院長或特定職務，另外，借調至政府機關擔任政務官的情形也很常見。在高中以下學校，常見的案例是教育部或教育局處借調現職教師至教育行政單位協助辦理行政事務其所遺職缺由所屬學校另聘代理代課教師擔任。教師借調，雖有助於人力資源之活化，但教師借調也可能對其原服務單位之人力資源運用造成影響。……



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2017年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所退休教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

2017年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
王為國（國立清華大學教育與學習科技學系副教授）	張民杰（國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
涂金堂（國立高雄師範大學師資培育中心教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	

輪值主編

評論

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

文章

曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

專論

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

文章

黃進和（臺灣科技大學師資培育中心兼任助理教授）

當期執編

吳孟緯（靜宜大學臺灣文學暨大眾傳播學系學生）

文字編輯

邱欣榆、莊雅惠、彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 6 No. 5 May 1, 2017

Since November 1, 2011

Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Deputy Editor

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Executive Editor

Pan, Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

2017 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor , National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Retired professor , Tam Kang University)

2017 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chang, Min-Chieh(Professor, National Taiwan Normal University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)

Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Tu, Jin-Tang(Professor, National Kaohsiung Normal University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Wei- Kuo (Associate Professor, National Tsing Hua University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang,Ching-Ho (Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Technology)

Managing Editor

Wu,Meng-Wei (College Students , Providence University)

Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui ; Peng, Yi-Wen (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601, Taiwan
Tel : 04-22391647 ext 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : ateroffice@gmail.com (Chuang, Ya-Hui)

Place of Publication

Taichung , Taiwan

All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

本期之評論主題為「借調教師之檢討」。期許藉由此期之出版，讓各界各重視這個在教育現場存在已久的現象及其衍生的議題。

教師借調，雖有助於人力資源之活化，但教師借調也可能對其原服務單位之人力資源運用造成影響。究竟教師借調之利弊得失為何？教師借調對其本身、其服務單位及其學生有哪些影響？教師借調有那些衍生的議題？現行教師借調相關規定是否合宜？這些均是本期主題評論的重點。

本期之稿件相當多，經雙匿名審查後，計有 6 篇「主題評論」及 17 篇「自由評論」獲得刊登。「主題評論」均集中在借調教師之檢討或案例。「自由評論」的範圍較廣，包括：大學考招新方案的爭議、普通高中面對新課綱的推動與問題、教師專業發展、人力資源管理、學務工作（性別平等、正向管教）、課程與教學（校本特色課程、補救教學）及研究方法的評析與討論。無論是主題評論或自由評論，內容均深具參考價值。

感謝所有賜稿者對本刊物的支持，特別是主題評論的作者，在很短的徵稿期限內，願意安排時間撰稿並惠賜宏文。另外，感謝審稿者的付出，也感謝本期所有編務同仁的努力，特別是本月刊之編輯助理莊雅惠小姐。因為有大家的參與，本期方能順利出刊。

王金國
第六卷第五期輪值主編
靜宜大學師資培育中心教授

曾榮華
第六卷第五期輪值主編
臺中教育大學教育學系助理教授

本期主題：借調教師之檢討

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 丁 心 平 教師借調之現況與檢討 / 1
- 王 振 輝 我國「借調教師」現象所突顯的問題及其解決之道 / 8
- 鮑 瑤 鋒 中小學借調教師對學校及教學生涯影響的利弊分析 / 12
- 蘇 哲 賢 從人力資源管理的初衷談調用教師之問題 / 17
- 黃 源 河
- 邱 曉 韻 借調教師之檢討－調府教師個案的困境分析 / 22
- 余 佩 儒
- 黃 雅 雲 由香港借調教師策略反觀臺灣學校教師借調現況 / 34

自由評論

- 黃 政 傑 評大學考招新方案之爭議 / 38
- 陳 建 銘 普通高中面對新課綱是否能夠成功推動 / 46
- 張 文 權
- 范 熾 文 應用自我領導促進中小學教師專業發展之策略分析 / 49

鄭秋美	用後設評鑑取向看教評之教學輔導教師認證／ 55
張祐席	
王瑞芬	對教師專業發展評鑑之另類評析／ 60
梅瑤芳	高等教育該更重視培養中高齡人員再學習能力／ 63
林詩訓	淺談國立臺灣體育運動大學—臺中中興堂人力配置與運作概況／ 67
沈千暉	評析國民中學超額教師抽籤機制—以臺南市國民中學為例／ 72
孫又珊	該多管齊下培育金融科技人才／ 79
黃文姬	我國性別平等教育法實施對學校運作影響—以大學為例／ 83
卞一傑	以正向管教思維看「學生獎懲輔導實施辦法」／ 87
江嘉杰	偏鄉國小校本特色課程的在地實踐／ 90
林玉雲	數學補救教學的理想與實施困境／ 96
王勝忠	全球視野，在地實踐—淺談國際教育的翻轉概念／ 101
黃鈺涵	中小學國際教育施行的困境：國際教育不等於英語教育／ 105
蘇珍慧	不只做一位「教育工程師」—量與質的研究方法評析／ 108
張臺隆	引導學在個案研究的應用步驟與策略／ 114

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約	／ 122
臺灣教育評論月刊第六卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 125
臺灣教育評論月刊第六卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 127
臺灣教育評論月刊 2017 年 1 月至 2017 年 12 月各期主題	／ 129
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書	／ 130
臺灣教育評論月刊投稿資料表	／ 131
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式	／ 132
入會說明	／ 136

入會申請書 / 138

封底

教師借調之現況與檢討

丁心平

國立臺中教育大學教育系博士生

一、前言

所謂的教師借調制度，是指在不改變教師與其本職服務學校的勤務關係之前提下，使其在一定期間內，由借調機關向原學校商借該教師至借調機關，原則上該教師仍是占本職學校之職缺，並以處理季節性或階段性之任務為旨。此乃彈性因應機關或政務執行之需要，以教師借調的方式來協助完成機關的業務，它屬教師之義務及權利。由於借調涉及教師服務的學校以及行政體系之間的權益、互動，因而行政機關對於教師借調作要件、程序及原則性的限制。

本篇論文乃針對這種人力資源利用的教師借調制度，分析其目的、原則、教師借調現況，並了解在其借調運作之過程會產生何種問題或弊端，對借調教師之工作職權、考績和對原學校、借調機關產生何種影響？應如何解決現況的問題作一檢討與建議。以下分述教師借調制度的目的、原則、現況、遭逢問題及檢討省思，進而提出解決之道。

二、教師借調制度之目的、原則與相關的公務人員「借調及兼職要點」

使用教師借調目的是解決機關業務上的特殊需要，一般指公私立學校專任有給職務老師，因應機關人員不足、專業特殊職務之行政目的、教師發展訓練之考量等因素，而借調需要的教師。

教育部訂定之教師借調原則從中華民國 78 年教育部(78)臺人字第 16076 號函訂定發布後，歷經 79 年、87 年、88 年、95 年、96 年及 104 年修正發布，目前生效的教師借調處理原則內容如下（教育部【主管法規查詢系統】，2017）：

- (一) 教育部為規範各級學校編制內專任教師之借調，特訂定本原則。
- (二) 教師借調應與其專長、所授課程相關或因業務特殊需要，並經學校同意後，始得辦理。教師借調期間，每次以四年為限；其借調所擔任者係有任期職務，且任期超過四年者，借調期間依該職務之任期辦理。借調期滿歸建後，得再行借調。前項借調期間合計不得超過八年。教師於借調期間應辦理留職停薪。
- (三) 教師借調擔任機關組織法規所定職務，應具有所任職務之任用資格。
- (四) 專科以上學校未兼任行政職務之專任教師，因產學合作，得借調至營利事業擔任與教學或研究專長領域相關之專職。教師依前項規定借調至營利事業，學校應與借調營利事業簽訂合作契約，約定收取相當金額之學術回饋金納入校務基金運用或公務預算繳庫；其相當金額學術回饋金之收取規定，由各校定之。

(五) 學校其他聘任人員之借調，得比照本原則之規定辦理。

(六) 各級主管教育行政機關或學校如定有較本原則更嚴格之規定者，從其規定。

目前教育人員之借調，依據教育部制定「教師借調處理原則」作原則性之規定。教育部所訂之「教師借調處理原則」乃參酌行政院擬定之公務人員「借調及兼職要點」而來，二者之精神是一致的。而借調的機關多屬教育部及地方政府之公部門，他們受行政院公務員服務法約束，院方規定各機關均應一人一職，除法令另有規定外，須合於下列情形之一者，始得借調或兼職：

1. 專業性、科技性、稀少性職務，本機關無適當人員可資充任，而外補亦有困難者。
2. 辦理有關機關委託或委辦之定期事務者。
3. 辦理季節性或臨時性之工作者。
4. 因援外或對外工作所需者。
5. 依建教合作契約，至合作機關(構)擔任有關工作者。
6. 因業務擴充而編制員額未配合增加者。

各部(會、行、處、局、署、院)、省政府簡任第十二職等以上主管職務或人員之借調或兼職，應報經本院核准，其餘應由各該部(會、行、處、

局、署、院)、省(市)政府、省諮議會、直轄市議會、縣(市)政府或縣(市)議會依規定核准。但地方制度法規定由鄉(鎮、市)長依法任免之一級單位主管，其職務或人員之借調或兼職，由各該鄉(鎮、市)公所依規定核准(考試院【全國人事法規釋例】，2017)。

三、教師借調問題現況分析

監察院糾正教育主管機關長期大量借調學校教師情形嚴重，影響學生受教權，中央及各縣市教育主管機關借調學校正式教師協助辦公情形嚴重，衍生教育機關職員佔用學校教員缺額怪象，學校必須另聘代課老師，嚴重影響學生學習情緒與受教權益，監察院教育及文化委員會 101 年 12 月 13 日通過並公布監委錢林慧君提案，糾正教育部及直轄市、縣市政府。糾正案文指出本案缺失包括：

- (一) 教育部及各地方政府規避「中央政府機關總員額法」、「教師借調處理原則」，部分教師以無法令依據方式，遭「大量」「長期商借」至各教育行政機關(單位)，實有違失。
- (二) 教育行政機關調用教師協助辦理行政事務，缺乏法律授權，顯有缺失。
- (三) 教育部與各縣市政府未能遵守教師借調規定，造成合格教師未能在學校執行教學工作，有損學生學習權益。

(四) 教育部與各縣市政府借調教師，導致教育經費增加，且借調教師任用資格與實際工作內容不符，薪酬與勞務不一致，不符人事任用制度。

(五) 教育行政機關借調偏遠地區教師，或同一學校借調多名教師，皆有損學生學習權，教育部及各地方政府應檢討改進，維護學生權益（監察院公告，2012）。

自由時報 2012 年 12 月 14 日指出教育部及各縣市政府借調教師 10 年約借調 5600 名教師。監委錢林慧君表示，教育部與各縣市政府因應編制縮併，借調學校教師協助辦公，導致學校必須另聘代課老師，根本把學校當成「人力銀行」，推算有超過十六萬八千名學生學習權益受影響。借調教師等於是拿國民教育經費補貼公務人事費，近五年國教經費因此遭挪用超過十五億元。監院發現，台北市有教師已借調二十三年半，雲林縣、台南市、高雄市甚至有借調二十五年者，從此看出教育部借調原則並沒有貫徹實行，嚴重影響學生的受教權。

中央及地方	借調人數	中央及地方	借調人數	中央及地方	借調人數
教育部	338人	屏東縣	286人	花蓮縣	117人
新北市	701人	新竹市	229人	嘉義市	102人
高雄市	519人	基隆市	224人	嘉義縣	100人
台中市	515人	彰化縣	189人	金門縣	67人
台南市	420人	桃園縣	177人	新竹縣	65人
台東縣	358人	雲林縣	164人	澎湖縣	52人
宜蘭縣	351人	南投縣	155人	溫江縣	21人
台北市	320人	苗栗縣	130人		
合計5,600人					

註：除教育部外，各縣市以人數多寡排列
資料來源：監察院

圖 1 教育部及各縣市政府商借教師人數統計，
資料來源：監察院（2012）

針對教育部 10 年約借調 338 位教師（如圖 1），教育部國教司長黃子騰表示，教育行政員額被控管，業務量卻一直增加，專業人才的不足，教育部也很希望根本解決這個問題。各縣市教育局更是大吐苦水直言，目前的員額根本無法辦理龐大的教育業務，借調教師的使用應該制度化，儘量使商借教師不影響學生受教權（自由時報，2012）

根據監察院的糾正及相關文獻歸結教師借調有法律層面不足之問題、現行借調制度能否切合行政上、教育機構人事彈性運用之需求，有遭致濫用之情形，及借調教師之權利與義務的規範不足等問題，實有必要作檢討改進。

四、教師借調制度的檢討

教師借調它涉及教師工作權保障及本職服務學校人事運作的問題，包括考績、升遷、待遇、薪資與勞役是否相符、工作士氣等，需要建立完整的制度。借調機構須考量：在什麼標準、什麼情況下需要借調。教師借調有原則規範，但是原則規範是否落實？能執行？例如上級單位要借調或要求支援，自己有困難時，下級敢不敢拒絕？借調有利有弊，重點在於制度的建立，以保障教師工作權、學生的受教權，並考慮到教師借調對於組織員額編制之制度安排之衝擊。目前教師借調產生如下問題待檢討：

(一) 部分教師以無法令依據方式，遭「大量」「長期商借」

借調為暫時性之教師調派，教育部及各地方政府為規避「中央政府機關總員額法」、「教師借調處理原則」，實務上往往採取「支援」而非借調之方式辦理。其中刻意以無法令依據之支援方式，規避借調要件、程序或原則者。

因為借調的程序比較複雜，用支援方式比較省事。借調為彈性運用人力資源，它的程序是否需要寬鬆或改進禁止支援方式，在立法政策上應作討論，借調程序是否應授權由各地方機關決定，也應予檢討。對於借調機關的權限應清楚劃分借調及支援的條件、比例限制，免得有漏洞可鑽，形成濫權、浪費公帑之現象。

(二) 借調教師協助辦理行政事務，卻缺乏法律保障

關於教師借調對於教師之權利並非毫無影響。是否考慮在何等範圍內，保障教師之權利，以及相應地給予同等之保障，在立法政策上檢討借調程序或原則之細節時，應納入考慮。

除此，教師借調之考績評定目前由其本職服務學校作成，基於借調教師於其本職學校辦理留職停薪，理當由其本職學校以本職辦理考績，而本職學校應向借調機關調取平時考核紀錄及其他相關資料，評定成績。這樣的考核，借調老師有時無法受到公平之考評，特別是借調機關在有甲等考

績比例之限制下，或者借調教師因不在本職學校服務，卻由本職學校辦理考績，可能屢屢考評為乙等。有的由借調機關辦理考績，或者因請借調老師支援，而給予優待，或者因其為外來的老師，而給予較不利之對待，類似這樣不理性之因素，亦有所聞。目前這種成績考核是不合理的，在沒有完全法律授權之制度下，在考績決定上所能給予借調教師法律上之保障者，只能要求學校機關，依司法院大法官釋字第 462 號解釋文之意旨，尊重借調機關所作成之平時考核。以後應修法讓借調單位依特別法考核借調老師之績效，借調權益應予保障。除了考績之外，借調老師的薪資、年資、差假、獎懲、是否領原本職學校加給、薪酬與勞務是否一致等權益問題，亦應透過立法予以保障或刪除。

(三) 教育部與各縣市政府未能遵守教師借調規定，有損學生學習權益

教育行政機關借調過多教師，導致教育經費增加，原本職學校要付借調教師和代課老師的薪資，等於拿國教經費去補貼行政機關人事的費用。有的借調教師任用資格不符機關需求，把借調制度當跳板，調回離家近的工作，有的透過關係濫權，造成原本職學校人事的不穩定，使得學生學習權受損。

教育行政機關借調偏遠地區教師，或同一學校借調多名教師除基隆市、台北市外，其餘縣市皆有借調偏遠教師現象，偏遠學校教師人力已經很吃緊，地方政府仍借調教師，甚至

在同一學校借調多名教師，有借調老師一借就借了二十五年（自由時報，2012），這種濫權作法表示借調機關並未依教育部所定「教師借調處理原則」及公正、公開徵才、選才之程序，這方面應要求借調機關確實依借調原則、程序及規範來執行，上級機關在審核及查核時應予監督糾正，不能使借調制度成為某些權貴或有關係之教師的跳板，而真正發揮彈性人力資源之應用，達到經濟有效之人事運用。

(四) 教育部和地方政府行政員額被控管，業務量增加，專業人才不足的問題

監察院錢林慧君表示，教育部、地方政府需要人力，卻不擴編員額，而是借調老師來行政單位「辦公」！教師借調的亂象原因之一也是目前中央和地方行政員額、專業人才不足的問題！這方面教育部及各地方政府應在人才進用及組織員額控管上努力，以機關所需專門人才納入人事組織、裁減冗員，發揮人事效益，而不是一味以借調或支援名義，讓借調老師來幫忙他們辦公，造成本職服務學校的不便及影響學生受教權。

五、結語

隨著經濟與社會的快速發展，國際在新公共管理的思潮下，政府朝向精簡與多元化，人事方面權力則下放到各部會來負責。但是我國過去幾年績效性控制實施得並不成功，教育部及各地方政府「大量」「長期商借」教師至各教育行政機關辦公，教師借調

甚至成為某些有關係之教師轉任自己有利教育機構的跳板，影響了學生的受教權，也把國教經費補貼了公務機構。基於以上對現行教師借調之觀察，以及專家學者之意見，整理、省思提出相關教師借調的建議如下：

(一) 教師借調要從要件、程序、規範細節上建立完善制度

雖然借調是彈性人力調度上的權衡安排，不過因為這項制度的建構很重要，要建立完善制度，例如人才公開的甄選、要件、程序、期間、內容等作適當確切的規範。對於教育機關借調教師也應有明確的授權，並對教師權益有法律保留原則的適用。借調制度從人力彈性調度的角度來看，屬於裁量的範疇，宜交給機關作合理的協調及清楚依據的原則。有關借調教師本職和公務員屬性不同時要如何處理，應由公務員服務法授權行政院或銓敘部共同制定規範，並且要類型化、規定它的程序。學校和公務之間的職務借調、支援，則建議依現況產生問題作適當的規範，這種借調權責、實施細節應該要有明確的界定或授權。

(二) 關於教師借調所生之法律問題，宜作更全面與更清楚之規定。

教師借調制度牽涉到教師權利義務而必須以法律定之。借調涉及機關業務需求及原服務學校權益的立場，不單是只從教師個人權利的角度來思考，凡牽涉到教師權利義務時必須以法律定之。教師借調涉及身分移轉，

包括薪資、俸點、年資、休假、獎懲、撫恤、退休等等，要用法律來規定。借調考績部份應改變法規由借調機關打考績，若佔借調機關而非本職機關甲等比例，則另外計算不受比例限制。借調原則上不應構成對於教師基本權之侵害，關於借調期間之合理限制，仍應予以維持。

(三) 可參考歐體法引進借調經相當期間後的作法

歐盟設有常態性之移撥或調任之檢討機制。當教師借調作特殊任務之履行，確有借調超過四年之必要，而又不宜辦理移撥或調任者，宜就該任務作通案檢討。歐盟國家借調專家至該機構六個月當期滿後即可申請加入該單位（張桐銳、陳耀祥、劉如慧，2007），此措施值得借鏡，因為行政單位若需要一位教師借調四年或以上，實可考慮擇優錄取優秀有專長之教師！但在選才進入機構前必然要符合公正、公開之原則。

(四) 學習歐盟國家對借調專家權利的保障及義務的要求

歐盟國家設有借調協議過程，需要事先取得人事和行政主管之審核，並註明借調專家所參與和職責擬議之數量。借調文件記載借調專家的權利義務，必須確保其職責之履行出於共同體之利益，而須對於共同體所賦予其行使之公共法律的特權承擔責任（李路宣，2014）。

(五) 因財源不夠，故學校編制員額不足，老師都必須兼任兼辦行政業務，造成他們額外的負擔；而教育行政機關因為組織法的規定無法擴充編制，教育機構只好借調解決人員不足的問題，但更造成借調老師原服務學校之困境！這部分教育公部門亟需有配套辦法，開源節流，組織進用需要的人才，除了教師培訓外，減少向外借調學校的教師，力求一人一職之穩定，保障學生的受教權。

(六) 為了這些從學校調出來的「調府老師」，還要再派代理老師，變成兩份薪水在挪用，對財政困難的地方政府非常困擾。借調、支援等應避免牽涉到特權或關說，宜設法規監督及規避。

國際權力下放的潮流下，多位學者主張人事管理應盡量將權限下放給各機關（張桐銳等人，2007）。對於教師借調之制度，由於教育部和地方政府十年內大量的借調教師，造成學生受教權受損，筆者主張各機關借調專門教師之程序要嚴格遵守借調原則，主管單位應做好把關、審核、監督之工作。借調之前應公開徵才，以免有人鑽法規漏洞，造成不公、濫權之現象。但如何將教師人力資源規劃安排及調整，以及如何因應機關業務或政務執行之需要，將教師人力做最好的運用，尤應在法規的制定、原則程序上的實踐落實、借調單位和教師服務學校良好互動、合作上努力。

參考文獻

■ 李路宣（2014）。公務人員借調制度之研究（國立中央大學法律與政府研究所碩士論文）。取自

<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gsw32/gsweb.cgi/ccd=vWkExS/result?h=1#result>

■ 張桐銳、陳耀祥、劉如慧（2007）。公務員借調及兼職制度運作及檢討之研究（行政院人事行政局人力處委託研究案）。取自

www.dgpa.gov.tw/public/Data/8112611165871.doc

■ 考試院【全國人事法規釋例】：行政院限制所屬公務人員借調及兼職要點（2017年3月），取自

<http://weblaw.exam.gov.tw/LawContent.aspx?LawID=J060017002>

■ 教育部【主管法規查詢系統】

（2017年3月），取自

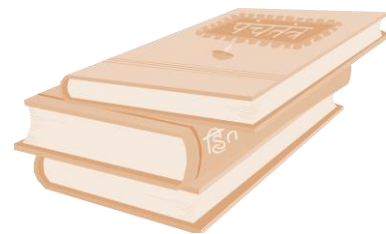
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009447>

■ 監察院公告（2012年3月），取自

http://www.cy.gov.tw/sp.asp?xdURL=./di/Message/message_1.asp&ctNode=903&msg_id=4225

■ 自由時報（2012年12月），取自

<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/638032>



我國「借調教師」現象所突顯的問題及其解決之道

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

在我國目前教育領域裡，存在著許多問題，諸如升學制度問題、考試制度問題、課綱制定問題、九年一貫以及十二年國教……等等都是大問題，與上述這些問題相較起來，教師借調就看似是一個無傷大雅的小問題，但它卻又是一個非常普遍的現象。

我們所說的普遍有四個意思；一是，教師借調不是哪個教育階段特有的現象，它遍及國小、國中、高中以及大學各階段；二是，教師借調遍及全國各級政府機關以及教育行政單位，其中數量最大的是新北市，它包括主管全國教育的教育部，以及各地方教育局、處與教育行政機關；三是，教師借調的數量不是少數幾個特殊領域的專才，而是有時一年為數高達上千人各科目教師，而借調的時間有的則長達二十五年，這等於是借無回了；四是，受此教師借調影響的學生人數不是少數人，而是為數高達 16.8 萬學生。所以雖然看似是小問題，其實深入去看卻是個大問題。

就在 2012 年 12 月，監察院有鑒於教育部長期借調學校教師到政府機關上班，十年內有五千六百人被借調，最長借調年限達二十五年，更有一個教師職位有三層代理情況。監察院決議糾正教育部與各縣市政府，批評此舉使學生受教權受損，要求檢討改進（林恕暉、林曉雲、何玉華、蘇永耀，2012）。糾正案文指出本案缺失包括：

- (一) 教育部及各地方政府規避「中央政府機關總員額法」、「教師借調處理原則」，部分教師以無法令依據方式，遭「大量」「長期商借」至各教育行政機關（單位），實有違失。
- (二) 教育行政機關調用教師協助辦理行政事務，缺乏法律授權，顯有缺失。
- (三) 教育部與各縣市政府未能遵守教師借調規定，造成合格教師未能在學校執行教學工作，有損學生學習權益。
- (四) 教育部與各縣市政府借調教師，導致教育經費增加，且借調教師任用資格與實際工作內容不符，薪酬與勞務不一致，不符人事任用制度。
- (五) 教育行政機關借調偏遠地區教師，或同一學校借調多名教師，皆有損學生學習權，教育部及各地方政府應檢討改進，維護學生權益（監察院全球資訊網，2012）。

教育部自從被監察院糾正之後，便訂定教師借調辦法，各級學校如法泡製，也依教育部母法訂定自己的教師借調辦法，因此，在 2013 年之後，教師借調的情形仍然普遍存在，但都有「法」可依了，大部分學校的借調之規定是每次以四年為限；如借調係擔任有任期職務，且任期超過四年者，借調期間依該職務之任期辦理。借調期滿需建滿二年後，得再行借調。但前後兩次借調期間合計不得超過八年。

換言之，各級行政單位對教師借調的需求依舊，只是限制借調的時間，而且在經過教育部及各級學校的「教師借調辦法」通過之後，教師借調儼然法制化了，然而，針對教師借調監察院上述所糾正於教育部的那些問題卻依然存在。

不僅如此，本文要更進一步去追問，隱藏在教師借調這種現象之下，事實上是更嚴重的教育與憲政體制的問題，它們是：

首先，它所突顯的重大問題乃是我國教育場域長期以來「行政控管教學」這個傳統文化；根據學者研究的結果指出，我國中小學校長普遍在教學領導的「應然」與「實然」之間掙扎，不僅無法得到學校內人力資源的支援，在現行的價值體系與組織架構下難以施展抱負，在行政主管重重的行政政策的牽制下，更無暇處理學校的教學領導工作。而教育改革就是期望「轉型領導」（Transformational leadership）的概念為將傳統的行政領導扭轉為教學領導。可惜的是，如同學者所指出的，教學領導需要的是校長與教師們相濡以沫的長年經營，然依我國中小學校長的不成文的行政生涯規劃（career climbing）方式，即二至三年就轉換學校，所以當校長好不容易改善與教師的關係後，都還沒來得及實施教學領導，校長們就得提早面對是否轉校的兩難問題。除非校長們能抗拒得了條件更好的學校招手，決心好好的經營學校並以校為家，否則教育改革即使力推教學領導亦可能徒勞無功（李安明，1999；康豐裕，2006）。所以縱然幾經改革，由

行政領導形塑的「行政控管教學」這個校園文化仍未見絲毫的動搖；也因為各級學校領導體制的這個傳統文化，使得各級學校無法拒絕上級的教師借調，因為它根本沒有自主性，更無教學自主可言。依此邏輯就產生以下的重大問題。

第二，教師借調如此頻繁與大量更突顯我國教育制度的重大缺失，即教育單位缺乏自主性，教師不具獨立人格，各級學校只是上級行政單位的附隨組織，對於上級點名所要的人員沒有說不的能力與權力，甚至，被借調的單位及人員往往還會覺得光榮，這種心態反映出我國的教育領域的文化還停留在威權時代，對於有權力者或權威者，只是一味順從。當然，從這個角度來說，這是國家與社會的不幸，因為具威權性人格的教師所教導下的孩子只能是奴性深重的奴才，不可能有什麼獨立思考與判斷的能力。可是，我們國家卻是只能仰賴這樣一批人來教養我們的下一代、我們國家未來的主人翁。一葉知秋，我們豈能任令為之！

第三，它當然突顯出我國文官體制的甄選無法適才適用，特別是我國荒謬的考試院所主導的國考制度，掌握了公務員和專技人員的生殺大權，每年，考試院 125 億元辦國考，但荒謬的八股考題、雙盲的選才制度，讓用人機關總是所用非人。所導致如下的批評：「目前的國家考試，只是製造一群『考試機器』。」（今周刊整理，2017）正因為國家選拔人才制度荒謬與無能，所以無論是中央與地方教育機關必須用「借調」的方式來選拔自己

適用的人才，而實際上，這些被借調的教師，大都能適任其職務，根據林靖雯的研究，被教育行政機關借調的教師，都是在學校裡表現相當優秀的專業教師，他們對其生涯發展之「專業成熟階段」、「能力發展階段」呈現中等以上知覺程度，其工作上也呈現中等以上投入程度（林靖雯，2008）。

第四，教師借調也突顯出我國教育界法治落後與法治教育的匱乏。特別是，在教師借調中，借調者大多為教育行政單位，既是政府機關，就應依法行政，然而，作為教育行政機關卻以身壞法，在「缺乏法律授權」的情況底下，不知國家法律為何物，帶頭破壞國家法治與國家制度，造成國家培育多年的學校教育人才流失與閒置，更每年增加國家教育經費近百億的額外負擔；因為在合格教師被借調之後，各教育單位只好以代理、代課等不合格的、非正式的教師來填補其職務，教師借調卻導致聘用代課教師經費增加，九十五學年度全國代課教師一萬四千兩百四十八人、聘用經費為四十八億餘元，一百學年度代課教師已增加為二萬二千八百五十六人，聘用經費達八十七億餘元。這非但嚴重剝奪了學生受教權，當然也影響學生一生的發展，更影響國家社會的前景，不僅如此，由於被借調教師只是被「借調」，所以他依然佔有該單位的職缺，因此，教學單位是空有職缺，但無法補實，上級的違法用人，卻要他們買單，在制度上，他們吭都不能吭，只能配合著各上級單位繼續演出這種「缺乏法律授權」的勾當。

第五，由這個小小的教師借調真正突顯的問題是我國的憲政缺失，因為有我國考試院這種公務人員特殊選才機制的設計，才導致各行政機關無人才可用，所以必得用「借調」的管道取得適任人才，因此，問題的真正根源是在考試院此一憲政設計。我國現行考試制度不同於西方三權分立的考試制度的設計，依五權憲政的研究者指出，之所以有如此的設計，除了甄選國家人才之外，是希望透過獨立的考試權來達成公務人員在執行政府職務時超然獨立政黨政治之外，並希冀能有助於民主中立文化的培養與形成（蔡良文，2001）。然而，這種美好的希望卻經不起殘酷現實的檢驗，實際上，眾所周知，在早期黨國不分的年代，公務機關人員的任用向來都是國民黨的禁臠，一直要等到解嚴之後民國八十一年考試院才有關於行政中立的聲明（劉昊洲，1997），而其立法也要等到民國九十八年六月十日才在立法院三讀通過。這意味著，一個國家並不是有考試院這樣的設計就有了行政中立，而是要有立法院通過的法案才能確保公務人員的行政中立。既然獨立的考試院的憲政設計無法保證文官體系的行政中立，那麼此一憲政設計就只能是為行政甄選人才此一功能了，可是，如前所引的報導指出，考試院每年掌握 125 億元辦國考，但荒謬的八股考題、雙盲的選才制度，讓國家用人機關總是所用非人。許多專家學者更具體指出，目前考試院所主導的國考存在諸多問題，如強調死記硬背的背多分、專門職業考試考題並不符合此一考試測驗其專業能力之目的、考試太理論化與實務脫節，臺大政治系副教授彭錦鵬更批評：「臺灣國考效度是世界最落後的」（今周刊整理，2017）。

行文至此，我們不禁要問：那麼，既無法甄選國家人才，又無法確保公務人員行政中立的考試院真的有存在的必要嗎？

因此，我們從解析教師借調這一個小小的現象所看到的問題竟是一個我們作為教師所無法面對與回應的問題，那就是我們的憲政結構真的出現問題了。換言之，從表面上看，教師借調只是一種人力資源的調配，頂多也就造成被借調的學校要花多一些經費來聘任代理代課教師；然而，從長遠看、從深一層來看，教師借調是一種制度性的問題、結構性的問題，從而也是一種政治性的問題，所以，我國如果真的要解決這樣的問題，其可能性就在於調整我們的憲政架構，否則，文官體系永遠得不到它想要的人才，如果要讓它運作下去，就必得使用此一體制外的、破壞制度的管道來獲取人才，如若長此以往，對我國教育的傷害是既深且遠。

參考文獻

- 林恕暉、林曉雲、何玉華、蘇永耀／綜合報導，〈10年借調5600名教師 有人一借25年 監院糾正〉，《自由時報》（電子報），2012-12-14，
<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/638032>
- 監察院全球資訊網，〈教育主管機關長期大量借調學校教師情形嚴重 影響學生受教權 監察院糾正教育部、直轄市及縣市政府〉，101-12-13，引自
<http://www.cy.gov.tw/sp.asp?xdURL=/di/M>
- 李安明，〈「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務〉，《教育政策論壇》1999年8月2卷2期，國立暨南國際大學教育政策與行政研究所出版。
- 康豐裕，〈從行政領導走向課程與教學領導的歷程與展望〉，《現代教育論壇》（臺北市：國立教育資料館），2006年14期。
- 今周刊整理，〈背出近70個鄉鎮機關才能當公務員！國考制度超荒謬〉，《今周刊》1052期，2017/02/16。
- 林靖雯，《南部八縣市教育行政機關借調教師生涯發展與工作投入關係之研究》，高雄師範大學教育學系碩士論文，2008。
- 蔡良文，〈五權憲法中考試權獨立行使之意涵與發展〉，2001年，引自
<http://www.nhu.edu.tw/~policy/paper/paper1-3.htm>
- 劉昊洲，〈論行政中立〉，《人力發展月刊》第43期，1997年8月。

中小學借調教師對學校及教學生涯影響的利弊分析

鮑瑤鋒

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士班研究生

台中市大雅區六寶國小校長

台中市國民教育輔導團國小語文學習領域小組召集人

一、前言

目前臺灣縣市地方教育局、處課室業務繁重，而編制人數長期不足，早已經是教育界存在已久的事實，肇因政府文教類科高普考及地方教育行政特考人員無法及時補足各縣市用人需求，加上平時來自上級單位教育部及下面所屬各級國中小業務來往公文量龐雜巨大，正式編制公務人員不堪長期精神、體力負荷過重異動頻繁，故而各局處單位只能以借調老師、臨時雇員及替代役男分擔業務；每個人均忙於自己的業務，實無暇協助他人，所以即便因借調服務，業務不熟自己也得『撐著』摸索，非不得已不去麻煩他人。幸所負責的業務原承辦人如果還在局端，有可隨時請教對象，如果人員異動又無法即時交接，對於從各學校的借調教師在沒有先備經驗和行政歷練專長下，其工作壓力和負擔無疑是雪上加霜。原本應從事教學專業的教師轉變身分而成為局處借調教師，對自己設定『在最短時間內進入狀況』之要求絕對產生極大恐懼感。本文試圖從制度面探討借調老師轉換工作環境後，在教學生涯面向和本身所處學校影響的利弊得失分析探討，提供給與縣市政府教育局及有意願準備借調局處的第一線現場教師做為參考省思的依據。

二、各縣市借調教師現況分析

教育部長期借調學校教師到政府機關上班，近十年內有五千六百人被借調，最長借調年限居然長達二十五年，更有教師職位有三層代理人情況。2015 年即有一千一百八十三名教師被借調，挪用國民教育經費高達三億八千多萬元。

監察院發現，台北市有教師已借調二十三年半，雲林縣、台南市、高雄市甚至有借調二十五年者，令人不禁要問：「老師，你到底什麼時候回來？」儘管偏遠學校教師人力吃緊，但除基隆市、台北市外，其餘縣市皆有借調偏遠教師現象產生，不少人懷疑，是否真正存在著有辦法的人先甄選上偏遠學校，再利用借調，回市區上班。

監察院指出，教育部教師借調竟遠到五百公里，最遠從屏東而來，經教育部澄清這位教師，是因配合家裡從屏東搬遷到北部，才以商借方式到教育部。此外，教育部與全國各縣市皆有從同一校借調多名教師情形，例如基隆市某國小曾一次借調四名教師，部分學校連代理教師也借調，甚至代理教師的代理教師也被借調，造成「一位三借」的亂象，新北市、嘉市都有類似情況，真可說明全臺借將，無一縣市倖免。

教育部本身約借調廿多位教師，教育部官員無奈地表示，教育行政員額被控管，業務量卻一直加，以國教署為例，編制內公務員只占三分之一，三分之一業務靠借調老師，另三分之一是派遣，教育部也很希望根本解決這個問題。縣市地方教育局也是同樣狀況，局端業務量不斷擴增，工作辦不完，只好借調優質有經驗的學校老師。每次教育局要求擴大組織編制，都被人事單位打回票，以致教育局借調老師有增無減，形成「惡性循環」。各縣市教育局更是大吐苦水直言，目前的員額根本無法辦理龐大的教育業務，借調教師的使用規範應該儘快制度化。加上借調教師本身進入行政體系後，發現承辦業務和本身教育專業和教學無相關，有部分人員紛紛於短時間內掛冠求去，重要列管業務不斷由借調新人負責，短時間內根本無法上手，也造成局處端和各級學校對口業務單位更大困擾。舊人離去新人到，業務總是處於半熟悉狀態，有時因業務交接不清，甚至無法順利完成交接，以至於造成學校單位和教育局之間業務聯繫承辦人互推行政責任苦不堪言，因此造成教育行政執行效果不彰。

為必免上述情況不斷衍生，教育部於 104.10.30 訂定借調教師處理原則：

- (一) 教育部為規範各級學校編制內專任教師之借調，特訂定本原則。
- (二) 教師借調應與其專長、所授課程相關或因業務特殊需要，並經學

校同意後，始得辦理。教師借調期間，每次以四年為限；其借調所擔任者係有任期職務，且任期超過四年者，借調期間依該職務之任期辦理。借調期滿歸建後，得再行借調。前項借調期間合計不得超過八年。教師於借調期間應辦理留職停薪。

- (三) 教師借調擔任機關組織法規所定職務，應具有所任職務之任用資格。
- (四) 專科以上學校未兼任行政職務之專任教師，因產學合作，得借調至營利事業擔任與教學或研究專長領域相關之專職。教師依前項規定借調至營利事業，學校應與借調營利事業簽訂合作契約，約定收取相當金額之學術回饋金納入校務基金運用或公務預算繳庫；其相當金額學術回饋金之收取規定，由各校定之。
- (五) 學校其他聘任人員之借調，得比照本原則之規定辦理。
- (六) 各級主管教育行政機關或學校如有較本原則更嚴格之規定者，從其規定。

從教育部頒訂的教師借調處理原則看來，借調老師還是權宜做法，並且有一定程度授權各縣市自行訂定縣市借調辦法，但只要教育局員額編制沒有提高，結構性的問題無法解決，借調教師到局處的亂象就永遠無解。

三、借調教師對服務學校及教學生涯的影響分析

（一）縣市教師會一致認為嚴重影響教學品質

各縣市教師會理事長指出，年年借調教師及新考上候用校長的教師到教育處上班，部分學校少了 1 到 2 名老師，出現排課困擾，或遺留下的課務改安排其他老師上課，使得教師上課節數增加，連帶也影響教學品質。不少考上校長的老師其實都已有擔任主任的資歷，早已熟悉公務流程，若要再熟悉局處業務至多再辦 1 星期的研習就已足夠，何必花 1 到 2 年時間借調入局端；據了解，調用人力可能是為了因應部分縣、市合併，協助各項教育法令制度的整併、規劃。更重要的因素是這些考上校長的老師被教育局認為是最聽話也最好做人力資源運用的一群。家長們認為，被借調的老師大都是學校的一流教師，如果好老師被借調到教育局，學校的教師遺缺一定必須聘用代理代課教師，長期如此惡性循環下去，一定嚴重影響教學品質，孩子的受教權會受到嚴重的剝奪。

（二）不利學校教師社群文化及校本課程推動

降低教師流動機會，讓學校組織文化穩定發展，對學校精緻教育及教師社群文化建立才方為長久之計。學校教育應回歸教育本質，從制度或政策進行調整。但無論如何，學校教育擁有永續經營的關鍵，其在於相互合

作的教師團隊形成共識，努力朝向學生與教師共同成長的目標，往前邁進。一旦教師異動頻繁，借調局處教師將空缺留給代理老師，以目前十二年國教課程改革的精神，加上少子化學校之間的競爭，絕對不利組織文化的形成，學校無法經營出校本課程特色亮點，最終將導致學生嚴重流失，此局面絕非校長及學校行政人員和社區、家長所樂見。

（三）行政工作回歸體制面、教師專業在學校才得以落實

教育乃百年大計，政府及教育行政單位應該全面落實人員補實，如果政策執行面的基層行政人員都由學校中的借調老師去執行，因為大部分教師在師資培訓機構中幾乎沒有教育行政課程的經驗養成，如此將會出現政策執行面和教育現場有落差，其結果將令人憂心。借調教師的素質幾乎都是學校中學養俱優的教師，一旦依照教師借調辦法實施調用，借調教師將在縣市政府教育局待上一段長久行政生涯，以現今教育現場的快速變遷，很多教師將無法再回到教學現場，更遑論教學能力和專業的展現，學校教學現場也將因此而喪失一位長時間培育養成的優秀教育第一線教學人才，如果政府再漠視問題，這樣的結果終將兩敗俱傷。因為借調教師缺額始終掛在學校端，學校必須永遠啟動代理代課教師機制，對家長、學生真是情何以堪。

四、借調教師相關法規的檢討及建議

筆者強烈建議應廢止目前頒訂的借調教師處理原則，讓還再借調的教學現場第一線教師儘快回歸校園，重新找回流失已久的教學熱忱和專業素養，落實適才、適所、適用。教育部及縣市教育局如真正需要透過借調計劃，安排學校教師到局內擔當專業職務。應考量借調教師一方面可以為行政機關帶來難能可貴的前線經驗，另一方面，他們透過參與新的工作，以及與其他教育專業行政人員合作，從中獲得嶄新體驗。事實證明，這些經驗不單有助教師本身的專業發展，而且為他們重返校園後的教學工作能帶來裨益和專業成長。如此方式運作借調安排不單提供教師寶貴機會，讓局內和學校的人員互相交流專業知識和經驗，還可加強局端與學校之間的伙伴關係。

建議縣市為了配合課程改革及 107 新課綱的推動，教育部可充分授權各縣市教育局規劃修正輔導團運作機制。按照個別計劃的需要，在課程發展處或縣市督學室下設的縣市輔導團啟動甄選機制邀請教師參與借調以協助新課綱「種籽」計劃的推行。

教育局可以規劃於每年三月份透過公函誠邀學校提交申請「種籽」計劃的建議書及提名教師參與借調事宜。申請結果於六月份公布，並於新的學期正式推動。借調教師可以協助教育局研究發展優質課程計畫及推行新課綱「種籽」計劃，並在有關的學科/學習領域肩負試行以下的發展重點工作：

- (一) 配合課程改革的發展重點，合力策劃課程及發展有用的資源，並在教與學的過程嘗試採用有關策略。
- (二) 協作研究探討如何影響學習及變革過程的因素，搜集證據，為各校課程改善工作提供參考。
- (三) 就學校的實際需要搭建平臺，與學校及專家顧問緊密合作，並將所得的寶貴經驗及結果與公眾分享。
- (四) 參與並建立一個藉著持續課程發展而追求卓越成就的永續教學專業群體。

五、結論

臺灣近幾年來教育革新不斷，無論在課程、教材、師資、教師專業成長、人事制度、經費改革上教育主管機關都費盡心力，但始終都無法獲得民眾及學生家長高程度的滿意。教育事務經緯萬端，借調教師在教育革新上或許不是家長和教育人員所關注的焦點，但目前少子化影響下，國中小均早已實施正式教師員額管控，如果教育主管機關還不斷由學校正式教師中借調局端服務，勢必學校正式教師員額將更緊縮，即使教育局大吐苦水，說明是不得已的措施，但既然有需要就應補足人力，不應剝奪學生教育權，何況不見得要以正式編制員額，要求一定水準的約聘雇人員，應該就可以紓解目前人力荒的現象。

縣市政府借調學校老師到教育局或其他單位支援業務，好處是學校老師「很好用」，素質整齊，對教育問題熟悉度高，但是卻對被借調的學校造成困擾，學校員額也是一個蘿蔔一個坑，人力也吃緊，不過，大部分學校對教育局要借調教師很少說不配合，一方面礙於教育局是上局單位，不好得罪，另一方面，學校老師借調後，有時對學校行政運作、經費爭取有好處，配合度又很高。

但站在家長立場，老師的本職就是要教學，行政工作應該交由專責的行政人員，學校老師就應專心在教育孩子、教學研究上，不應變成行政人員，更何況，最終可能影響學校教學，對學生不公平。同時，少數借調老師一借就是五年以上，與教育現場脫節，如何再重返學校。教育部既為借調老師定位為支援，就應明訂期限及工作內容，不要只為自己找藉口。教育當局應該儘快修正目前的借調教師處理原則，讓所有借調老師重返校園，回到教學專業現場，如此才是孩子的福氣。

參考文獻

- 教育桃源電子報(2011.07.21)。教師人力長期借調教育局。取自 www.tyt.org.tw
- 教育部(無日期)。教育部主管法規查詢系統。取自 www.edu.law.moe.gov.tw
- 監察院(101.12.13)。教育主管機關長期大量借調學校教師情形嚴重。取自 www.cy.gov.tw
- 自由時報(101.12.14)。10年借調5600名教師 有人一借25年 監院糾正。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/638032>



從人力資源管理的初衷談調用教師之問題

蘇哲賢

國立臺中教育大學教育學系博士生

臺中市南屯國小校長

臺中市國民教育輔導團健康與體育領域國小輔導小組召集人

一、前言—從調用教師的初衷談起

教育主管機關之長官與學校校長之間的正式或非正式溝通會議(例如校長會議、教育局長主持之研習綜合座談或非正式聚會等等)場合中，常會聽到長官詼諧的開場白如是說：「本次會議研討事項，『要人與要錢』的事就別提了，其他諸事皆可談論」，足見「要人與要錢」的事，是長官們最感困擾的事，而此教育行政工作最感困擾的「人與經費」問題，卻是影響教育成敗的最重要關鍵因素。「人的質與量」直接涉及教育的品質，包含教育計畫措施之良善、過程之順暢與結果能否圓滿等，「人的質與量」問題具有決定性的影響力；經費則在教育的投入過程中，亦間接影響著「人的質與量」及「教育環境與設施」的良窳，是以「人與經費」可謂為能否成辦教育的東風角色。

或謂：「有錢好辦教育，沒錢亦能辦好教育」，此說明了教育的過程中，經費雖是辦學的重要條件，但要辦好教育，「人」才是決定其成敗的關鍵，因此，教育主管機關渴求人力與人才實有其必要性，而調用教師制度之建立，從各縣市政府所訂之調用教師服務相關法令或實施要點中均可窺見其初衷，其目的不外乎為調用具有教育業務相關專長教師至教育局處協助教育政策規劃與執行或辦理教育專案措施，以達成各縣市之教育目標等，而此調用教師作

法已行之有年，雖經 101 年 12 月監察院調查糾正，但迄至現今，各縣市政府教育局處仍繼續各自訂頒調用教師服務之相關實施要點沿用之，可見教育行政現場所存在之「人的質與量」問題，並非一般人所能理解，亦非各教育主管機關或監察院長篇大論的調查與糾正後就能解決的問題。

調用教師制度既然是以解決教育行政主管機關執行教育工作之人力資源不足為前提，當然，面對其所延伸之問題，個人認為應從回歸人力資源管理的初衷，始能客觀論其功過，尋找教育的曙光。以下僅就「人力資源管理的初衷」、「調用教師問題的闡思行」與「奇思妙想引成真」三個面向談個人對調用教師之問題的看法。

二、人力資源管理的初衷—與調用教師制度精神之契合

人力是最寶貴的社會資源，有效的人力資源管理制度可謂為組織正常運作的基石；權變有彈性的人力資源管理原則更是組織解決問題的方便措施。現代有學者洪嘉文(2009)指出：「為確保用人唯才、適才適用之理想，組織人力資源之任用作業程序應循人力資源規劃、招募、甄選、職前引導、訓練、發展及績效評估等七大步驟為之」；近代有國父孫中山先生於上李鴻章書中提出救國四大綱領，首為「人

能盡其才」；又古有禮運大同篇論及「大道之行也，天下為公，選賢與能，講信修睦……」之大同理想。從上述之古今名言與各家主張闡述「用人唯才」、「人盡其才」到「選賢與能」的理念中，可發現人力資源管理制度在組織發展過程中具有不可或缺的地位，其內涵亦明示人才的重要性。因此人力資源管理的初衷即在使組織成員均能發揮其個人之專長、組織能順利圓滿地發展其目標、過程不違公平與公開及權變與彈性原則，亦就是期望透過此管理制度，能將具有適當能力的人在適當的時機放在適當的職位上，利其順利完成策略性或階段性目標的機會。

教育行政工作隨著時代的改變與進步，所面對的教育問題與時俱增，而教育又肩負著改變時代的重責大任，教育主管機關不論是教育部，還是各縣市教育局處，都漸感教育問題多如牛毛，關心的教育議題只增不減，以最近常提的性平議題為例，其所延伸之枝節問題，因各方價值觀或立場不同而產生諸多教育待解決的問題，這些都是教育行政主管機關所需面對的問題，但卻非教育主管機關教育部或局處內之專職科員所能勝任，因此，縣市教育局處長久以來，都是以其各項業務日益擴充，須諮詢具實際教學歷程與行政經驗之教師參與規劃，並支援辦理各項業務，以符合理論與實際，使政策及措施之執行達到最佳效率，以契合師生及家長期望等為理由，各自訂定各縣市政府教育局調用縣市立中小學教師服務實施要點等相關法令，據以辦理調用教師事

宜。而此相關法令開宗明義都會揭示調用縣市立中小學具有教育業務相關專長教師至教育局處服務，協助教育政策規劃及執行，此項措施的確為教育行政主管機關解決了諸多教育執行面上的問題，基於此，調用教師的措施也沒因監察院的調查與糾正而告終結，此可解釋教育行政問題並非補齊行政人員即可解決的事，此涉及教育理論與實務的問題，係與整個教育人力資源管理制度的適切性有關，其初衷即在適才適用以利組織發展及目標的達成，而調用教師制度則可謂為人力資源管理的措施之一，其精神與初衷亦在解決人力資源問題，二者之精神與初衷應是彼此相契合的。

三、調用教師問題的聞思行—監察院報告與學校反映的省思

教育部與各縣市教育局處調用教師的作法已行之有年，早在省教育廳時代的國教輔導團員，亦均經由甄選制度選拔各縣市優秀教師，調用至省教育廳協助推動國民教育輔導團教學輔導工作，而調用教師的做法確實為教育行政單位解決了諸多問題，此是無可厚非之事，然而後來為何會遭監察院調查糾正，或遭部分人士不認同，實有需進一步探討緣由之必要，因此以下僅就調用教師問題，從監察院調查報告所載與個人參與之臺中市國民教育輔導團健康與體育學習領域輔導小組成員(包含校長與教師)的直接反應做一省思檢視，以為探究問題與尋求解套之依據。

監察院 101 年 12 月 6 日調查報告指出：中央及縣市各教育主管機關借調轄屬學校之正式教師協助辦公情形嚴重，且調用期間往往數年，衍生教育機關職員佔用學校教員缺額之怪象，造成學校必須另聘代課老師，嚴重影響學生學習情緒與受教權益；另有受調用教師藉此與主管長官建立良好關係，為其未來校長考選時預先鋪設終南捷徑，涉有不公等情乙案，其調查結果臚列主要意見如下：

- (一) 教育部及各地方政府規避「中央政府機關總員額法」、「教師調用處理原則」，致使部分教師以無法令依據方式遭「大量」「長期商借」至各教育行政機關（單位），核有違失。
- (二) 教育行政機關調用教師協助辦理行政事務，尚缺法律授權，核有缺失。
- (三) 教育部與各縣市政府未能遵守教師調用規定，造成正式合格教師未能在學校執行教學工作，此有損學生學習權益，核有疏失。
- (四) 教育部與各縣市政府調用教師致使教育經費增加，且調用教師任用資格與實際工作內容不符，薪酬與勞務不一致，未符人事任用制度，核有不當。
- (五) 教育行政機關調用偏遠地區教師，或同一學校調用多名教師，皆有損學生學習權，核有違失，教育部及各地方政府應檢討改進，以維學生權益。
- (六) 各縣市政府辦理校長甄選，應秉持公平之精神，教育部允應督促各縣市政府檢討改進，以避免教師調用成為終南捷徑，造成選才不公。
- (七) 部分縣市政府調用編餘缺教師、代理教師或支援教師，未能實際充實教育現場人力，教育部允應督促各縣市政府檢討改進。
- (八) 教師調用成為校長因涉及刑事或懲戒（處）相關事件後之規避措施，顯為不當，應檢討改進。

學校校長與教師之反映，認為教育行政主管機關調用教師協助執行教育政策與措施有其利弊得失，依其反應表示之優缺點如下：

(一) 優點

1. 教師了解教育現場生態，在教育局推動專案較能扣緊教育層面，對學校教育較有助益。
2. 被調用人員可以在教育局學習到新的事務與拓展人際關係。
3. 教育主管機關可結合教師之實務經驗於政策規畫之中，使計畫精神充分體現教學專業，符應教學現場需求。
4. 充分調和教育局之領導與基層學校之執行層面落差，有效轉化市府政策與願景，達到實際政策效益，溝通弭平上下認知差異，凝聚局處與各校共識。

5. 使學校端能熟悉局端之政策思維與處遇流程，充分發揮行政效率，達到上下一心、視野交融，具備同樣之教育情懷。

(二) 缺點

1. 可能影響學校運作，若課務編排不適切可能影響學生受教權。
2. 學校少了一位教師還要再一位代課教師。
3. 認為這個制度是不對的，教育行政主管機關應該開出正職缺，增加就業機會，而不是從學校調教師支援。
4. 調用教師個人學經歷、行政素養、價值信念未必勝任局處業務承辦需求，心態格局、口吻……等未盡到位，個人素養影響甚大，不可不慎。
5. 學校人力資源匱乏，校務推廣有所罣礙，斷傷基層教育人力調度，校園人力負擔加重。

前述監察院調查報告書主要意見與學校校長、教師之反映，可看出調用教師制度所產生的爭議概可分為下列幾類問題：

- (一) 各縣市政府所訂之調用教師實施要點的適法性之問題，如監察院調查報告書主要意見 1、2 所示。
- (二) 所訂之調用教師實施要點內涵適切性與是否如法執行之問題，如監察院調查報告書主要意見 8 所示。

(三) 代理教師之素質影響學生學習之問題，如監察院調查報告書主要意見 3 與校長、老師反映之缺點(2) 所示。

(四) 被調用教師之教育心與道德心之心態問題，如監察院調查報告書主要意見 6 與校長、老師反映之缺點(4)所示。

(五) 造成被調用學校困擾(如排課與代課經費等等)之問題，如監察院調查報告書主要意見 4、5、7 與校長、老師反映之缺點(1)、(3)、(5) 所示。

雖然監察院調查報告與校長、教師反映意見歸納有上述五類問題，但對於調用教師之措施在校長與教師之反映意見中仍有認同意見，此認同意見對於調用機關與被調用教師係屬正向認同，這大概就是調用教師制度迄今仍為教育部與各縣市教育處所沿用的原因，然要讓一個制度成為優良文化並能永續傳承，針對問題進行省思檢討以尋改善之道是各教育行政主管機關應有的作為，因此回歸人力資源管理的初衷，權變、彈性地讓用人唯才、適才適用之理想，透過任用作業程序，遵循人力資源規劃、招募、甄選、職前引導、訓練、發展及績效評估等步驟，引領調用教師制度得以永續經營是有其必要的作為。

四、奇思妙想引成真—代結語

調用教師制度既然迄今仍為教育部與各縣市教育局處所沿用，代表該制度係有其存在之價值，制度是政策執行的重要依歸，執行結果所造成的偏差若非執行不力，其主要原因必然是制度本身的偏差所造成，因此，從人力資源管理的初衷談調用教師之問題，即是在探討同時解決執行不力與制度偏差的問題解決策略，並透過定時與不定時的檢討改善過程，讓制度得以與時俱進並發揮其正向功能。以臺中市政府教育局調用市立中小學教師服務實施要點」為例，該要點經監察院 101 年 12 月 6 日調查糾正後，市府即於 102 年 4 月 23 日修正公布該要點，其中對於監察院所指缺失及校長、老師所擔心之事項於要點中就有做部分規範，例如要點三規範教育局調用教師，應先徵得調用教師意願及其服務學校同意並應敘明調用理由及估算所需經費；要點四規範教師調用期間以一個學年度為原則，必要時得經調用教師及原服務學校同意後繼續調用，而前項調用期間合計以不超過八年為原則；要點五規範調用教師之原服務學校得於調用期間聘用代理、代課教師代其課（職）務。此三要點即在解決前述所分類之調用教師制度所產生的爭議問題之調用教師實施要點內涵適切性與是否如法執行之問題、代理教師之素質影響學生學習之問題及造成被調用學校困擾(如排課與代課經費等等)之問題，然該要點並未對小校不宜調用教師最規範，僅在要點三規範須服務學校同意作為道德規範，但通常學校校長對於教育局處的

調用需求會因長官的關懷而應允之，因此，若能於調用教師實施要點中明訂小校不宜調用教師之規定，以制度維護學校權益始是正軌。另對於代理教師素質及被調用教師與候用校長調用之心態問題，則應從回歸人力資源管理的初衷規範引導之，相信代理教師與被調用教師及被調用候用校長均能發揮所長，並培養出正向之教育人的心態。又教育行政主管機關與學校之間本是密不可分的教育家人，在共同的人力資源管理系統下，若有教育一家通的奇思妙想，也許在行政與教學間建立一套合宜的流動管道與考核制度，更能解決目前教育行政主管機關之業務繁瑣的窘境。

參考文獻

- 洪嘉文(2009)。學校體育經營管理策略與實務。臺北市：師大書苑。



借調教師之檢討－調府教師個案的困境分析

黃源河

明道大學課程與教學研究所副教授

邱曉韻

彰化縣竹塘國中專任輔導老師

余佩儒

徐薇英文教育機構英文老師

一、前言

在 2012 年時，監察院曾針對教育部及 22 縣市政府借調過度提出糾正，爆出 10 年借調 5600 名教師，有人還被借調 25 年的新聞。監委錢林慧君調查發現，中央、縣市各教育主管機關借調轄屬學校的正式教師協助辦公情形非常嚴重，且借調期間數年，衍生教育機關職員占用學校教員缺額、學校又要另聘代課老師（監察院，2012；葉素萍，2012）。

還有代課老師又被借調，再請代理又被借調，「一借三代理」怪事兒，嚴重影響老師專業適用性、情緒與學生受教權益。所以監察院教育及文化委員會依據調查報告通過了糾正案，糾正教育部、5 直轄市政府及 17 個縣市政府。看來，教育機關根本是把學校教師當作自用的「人力銀行」，光是 2011 學年度，被借調教師高達 1183 人之多（也等於是受憲法保障的國民教育經費預算被挪用了新台幣 3 億 8778 萬元，而這些錢原本應由機關公務預算的人事費用支出。）

推算學習權益受影響的學生超過 16 萬 8000 人；借調學校教師辦公，把公務機關的人事費算在學校頭上，機關不受預算員額限制，也等於取巧拿國民教育經費補貼公務人事費，據統計，國教預算補貼公務機關 5 年超過 15 億元。

教師借調時間，最長甚至有借調 25 年，有人的借調距離遠到 500 公里，成為爭議的話題。偏遠地區學校教師人力最吃緊，但縣市政府卻常借調偏遠地區教師，除基隆市、台北市外，其餘各縣市都有借調偏遠地區教師現象，就有人懷疑是有辦法者先甄選上偏遠學校，再利用借調規避實質任教，想辦法介聘回市區。有些縣市則以借調縣市政府來協助解決教師超額問題，巧妙搭配（彰化縣教師會，2011）。然而，儘管是一般的借調，各縣市都有一些「借調教師」是自己爭取去或自願去，有些則不然。

本文探討一位剛報到的教師及被縣府「相中」而行文提調。教師本身如果沒有心理準備與意願，在動機不高的情形下被動徵召，在沒事先行政訓練與預備下，調到縣市政府協助的行政項目上不熟悉，專長與需求可能不甚相符，被期待的業務也許不熟、行政效率可能就不佳，有時會被誤會是「不適任教師」才會借調到縣府（因為有時在學校「疑似」「不適任教師」的人會被迫或自願調府--一個逃避被教評會當不適任教師「處理」的管道），甚覺委屈；無法按照自己期待面對學生的教學，而去做面對文書或生硬公文的行政事務。

本文先引介一個真實的故事，藉此故事探討一個調府教師陷入困境的個案，試圖由兩個理論來分析調府教師一類型的困境--Michael Lipsy (1980)的「基層官僚理論」(或稱「基層官僚如同政策制定者」論述)與Kilmann Thomas (1976)提出之「雙向度衝突處理理論」。本文由理論的因果分析推論探討可行的解決方案。

二、案例大要

王伶俐(化名)在陽光燦爛的南部長大，她是一位對自己未來有規劃、富有責任心，也十分勤勉努力的人。在學風嚴謹的師範院校穩紮穩打、認真求學四年順利畢業後，在南部國小代課兩年，這兩年來一邊認真教學一邊努力準備教甄，終於在 96 年.....以上了北部縣市正式特教師。她雖然喜歡在北部教書、帶班，但更思念南部的故鄉與家人，可是從北部調回南部，不容易啊！三年後王伶俐把握住一次機會，往家鄉附近調動，2010 年暑假果然如願回到了自己故鄉的縣市。

(一) 2010 年紀事

王伶俐抱著雀躍的心情來到自己家鄉的縣市，這是她教職生涯另一個新的開始，她已經等不及要認識所有新同事、新長官，還有可愛的學生們。只是.....2010 那年 8 月，王伶俐沒有機會踏入校園去實現腦海中所規畫的一切，縣府的長官早已欽點王伶俐到縣府教育處支援教育行政，編制學校校長也同意了，王伶俐一到校就被告

知要縣府借調，只能黯然接受，先到校園的是一張來自縣府的調府令。

一位新老師報到了，卻很快錯愕地意識到「我是--校園的缺席者、縣府的行政生手」，原本要回鄉「當老師」的，卻要以一個原本不熟悉的名稱自我介紹--「我是『調府教師』！」

那年夏天非常炎熱，教育處位於縣府大樓的高樓，一踏入.....所見的是：多到不可數的辦公位、桌上皆堆滿高高的文書資料、每個人都忙碌地走動處理事項或電話諮詢服務，讓王伶俐有一種十分壓迫的感覺。初來乍到的王伶俐負責一些零碎的綜合行政業務，很多項目都是她不懂的、從未接觸的領域，如：發送公文、簽函、經費規劃、籌辦活動.....。而學習一個行政科員該具備的行政技巧，讓王伶俐吃了不少苦頭，她必須花很大的心力、不斷地去請教前輩們行政流程及注意事項。有時接到縣內校方或家長行政電話.....也有手忙腳亂的時候，而文件被長官退件、修正再修正是常有的事，真的是「做中學」，但時常和時間賽跑（公文有嚴謹的待辦期限）真是讓王伶俐倍感壓力。

忙碌的行政工作讓王伶俐很少回到校園，無法參與每周晨會、學校活動，幾次難得回來，學校同事們總是投以訝異的眼光，似乎在問：「你是誰啊？」至於課務方面，王伶俐固定每週回學校上四節課，其餘課務由編制學校的同仁們負責，但畢竟少了一個正式編制，對於學校內的排課的確有產生困擾。

(二) 2011 年~2012 紀事

我該歸屬誰？政策來得太快，無數個披星戴月的日子！歷經一年的震撼教育，王伶俐逐漸適應調府教師的角色。對於過去處理的行政業務，她相信今年一定表現得比過去好、能更加順手、流暢。當王伶俐被告知行政事務將重新劃分，每個人所承辦的業務將有大幅變動，這真是一個晴天霹靂的消息！王伶俐無奈地想著「今年.....還是得重演過去一年的菜鳥生活嗎？」

2012 年 1 月 1 日起「幼托整合」上路，各縣市皆嚴整以待的辦理此項政策，因為科員不足，王伶俐（第二年）被轉借調到幼教科辦理「幼托整合」相關業務。王伶俐比以往更加忙碌了，除了在科裡處理行政事務、回到學校為學生上 4 堂課，還得時常往返台北出差，參與教育部「幼托整合」

的相關會議。看著那年同期一起被借調縣府（一年）的他校教師歸建編制學校了，王伶俐被要求（第二年）繼續在縣府繼續待著，心裡真是羨慕極了。而自己還有什麼期待？王伶俐無法吶喊、悶氣找不到出口啊！

三、問題界定

在 Gaynor 的分析法裡，行政或政策問題以「惡果」（或「問題點」）、嚴重性（誰受害、有無骨牌效應？）、問題點「標記」、參照「標準」、前兩者之「差異/差距」等來界定，並標示出「決策者」與「利害關係人」（分正面/想解決問題者、負面/不想解決問題者）。

為節省篇幅，本案例的「問題界定」分析僅以表 1、表 2 內文分析如下：

表 1 個案「問題界定」分析表

惡果（問題點）		教師非自願調府—不面對學生而是面對沒生命的文書處理、沒寒暑假，非為行政專業人員、常出錯--有混亂期。
嚴重性	A.受害者？	1. 當事人（該教師）被強迫調到縣政府上班，很少回到編制學校或協助校內事務。 2. 學校因為編制人員減少，其他教師同仁工作量亦增加。 3. 原學校學生受教品質不好可能因而受影響。 4. 縣府員工（調府教師）專業性程度的問題--縣府給人觀感是不夠專業。
	B.不處理會如何？	1. 縣府工作效率與形象、學校效能與師生權益受影響--有連續的「骨牌效應」。 2. 問題一直存在，沒有新的 SOP—當事人缺乏教師人權的保護，縣府、學校（師生）、教師本人三者皆受影響（波及層面大）。

問題點標記	1. 不能依意願在新調任學校教學（第一年） 2. 滿一年亦不能歸建。（第二年）
參照標準	1. 依教師意願從事「教學工作」。（第一年） 2. 與其他「調輔教師」同仁於滿一年後歸建（第二年）。
差異/差距	此為「參照標準」與問題點「標記」間差異（比較）--顯見「教師」的主要角色及調府後主要角色變為「行政人員」的極大差異（請見表二）。
決策者	協同決議：1. 縣市政府教育局處（處長/課長/科長）；2. 校長
利害關係人	正面利害關係人（可能會想解決問題者）：當事人/老師、校長、家長、學校同仁 負面利害關係人（被動者/可能會反對改變現狀者）：教育處 課長/科長

表2 「問題界定」分析--「參照標準」與問題「標記」間差異（比較）

調府前【問題的參考/標準】	調府後【問題的現狀/標誌】
職業別：教師~能專任於教學活動、發展課程、處理學生與親職親師相關事務，並透過實際教學不斷地累積經驗來修正自己的課程教學模式。	職業別：行政人員~行政事務的生手，處理教育行政事項為主，承辦縣府行政活動或經費規劃、核銷，少參與教學，而每年承辦的行政業務可能會更換變動。
對於編制學校、授課及擔任導師的班級、教學工作，有成就感、有歸屬。	各項因素(政策、人員...)影響下常有變動、不穩定，易被調動部門，沒有歸屬感。
工作性質：與校園學生家長互動	工作性質：面對文書檔案
環境：熟悉的教育環境	環境：不熟悉的行政環境
附帶福利：有寒暑假	附帶福利：沒有寒暑假
核心工作：學校教學活動	核心工作：辦公室行政工作

四、理論的因果分析

(一) 以 Lipsy 的「基層官僚理論」分析

Michael Lipsky (2010) 的基層官僚理論（或「基層官僚如同政策制定

者」論述；Street-level Bureaucrats as Policy Makers) 的論點乃是在第一線基層官員與群眾接觸，責任主要在分配資源或是伸張公權力的組織，是國家政策的基層執行者，也是成敗的關鍵。Lipsky 也認為，基層行政人員的

自主性、裁量權的運用、與民眾互動頻繁，基層行政人員的行為總和等於整個行政機關的實際行為。因此，基層行政人員無異是實質上決策的制定者。基本上來說，基層行政人員在公共服務上扮演以下的角色：A. 基層官僚機構必須面對大量工作負荷，其運作往往與理想相差甚遠；B. 基層官僚機構對所服務的顧客，基本上沒有選擇的權力；C. 基層官僚體系雖位居底層，但對所服務顧客影響極大。D. 第一線基層官員與群眾近距離接觸，會影響民眾對政府施政範圍與內容的認知。E. 第一線基層官員與群眾近距離接

觸，具有認定公共服務或懲罰的資格。F. 第一線基層官員與群眾近距離接觸，所施行的舉措影響民眾對政府的觀感。以下就 Lipsy 的幾個論述中挑出對本案例較為重要五個，依各理論要件延伸出的「Q&A」形式作為檢驗個案理論因果的方法：

A.（理論要件）基層官僚機構必須面對大量工作負荷，其運作往往與理想相差甚遠。

Q1：面對工作大量負荷，當事人的理想工作內容與實務工作符合嗎？

問題回答

根據本案例當事人口述，當事人的理想工作內容與實務工作甚不符合。當事人會很為難可能因為與理想預期差太遠了。

學校生態和教育行政機關是截然不同的工作環境，學校是教學及行政二套系統並行，但仍是教學為主、行政為輔，教師在教學上掌握相當的自主權，學校行政組織扁平，溝通容易；反觀教育局是教育主管機關，有嚴謹的組織、職掌，並且層級節制，以承辦人責任制為主（每個承辦人都有專司的業務，其他人難以介入），內部溝通以文字為主（也就是以簽、稿、令、呈等形式），進到教育局就等於重新進入另一個個職場，必須以歸零的心態重新開始（洪幼齡，2012）。

Q2：調府教師常駐縣府相關單位，與理想的任職場所（學校）相距甚遠或關係密切嗎？

問題回答

當事人會很為難可能因為當事人覺得與理想的任職場所（學校）相距甚遠。

調府教師一般會因府裡職務繁忙與原任職學校關係漸漸疏遠，除因調用教師每週 1~4 節公假返校參與學校行政、教學外，大部分時間多待在縣府裡忙承辦工作（洪幼齡，2012）。

B.（理論要件）基層官僚機構對所服務的顧客，基本上沒有選擇的權力--

Q3：教師接到調府令，當事人有選擇的權力嗎？

問題回答-

根據本案例當事人口述，當事人基本上並沒有選擇的權力（因為有調府公文的「派令」）。（本案例當事人亦並非「超額教師」。）當事人會很為難可能因為是官僚體系上層被迫的，而非自願。

教育局處調用教師，一般規定應先徵得調用教師意願及其服務學校同意。前項調用應敘明調用理由及估算所需經費。但此教師若是被界定為「超額教師」，就沒有選擇的權力（臺中市政府，2011）。

C.（理論要件）基層官僚體系雖位居底層，但對所服務顧客影響極大--

Q5：當事人行政工作多於教學工作，會影響兼顧教學的品質或影響學生受教權嗎？

Q4：當事人雖位居行政工作位置的底層，會影響當事人在服務品質嗎？

問題回答-（Q4 & Q5）

當事人會很為難可能因為不熟悉行政業務，會影響當事人在行政上服務品質、行政效率與目標的達成。每週僅 4 小時回校教學，其餘時間應該有其他代理代課教師負責，某個程度可能會影響兼顧教學的品質或影響該校學生受教權。

各縣市為使調用教師與原服務學校之行政與教學保持聯繫，縣市政府得給予調用教師每週 1 至 4 節公假，以利調用教師返校參與學校行政、教學（含協同教學）或參與課程規劃研發與教學設計等相關工作（新竹市政府，2009）。

D.（理論要件）第一線基層官員與群眾近距離接觸，會影響民眾對政府施政範圍與內容的認知--

Q6：調府教師在府裡的業務性質是否會影響民眾對服務範圍與內容的認知？

問題回答—

當事人會很為難可能因為是第一線工作人員，對民眾或服務的全縣教育機構服務範圍與內容有某個程度的影響力。這樣也加深當事人的壓力。

E. 第一線基層官員與群眾近距離接觸，會所施行的舉措影響民眾對政府的觀感—

Q7：調府教師面對教育行政業務的執行力是否會影響民眾及教育單位對縣府的觀感？

問題回答—

進入府裡就等於重新進入另一個職場，對於行政業務的不熟悉的確會影響工作品質，相對的對民眾及教育單位而言反而沒有加分的效果—可能造成負面觀感。

由以上的分析，可以看出教育局處這個基層行政機構的特質與教師教學工作雖然相關，但是其性質差異大，工作內容不一樣，也相對有一些難度，造成滿大的壓力。工作本質不同，是造成王伶俐老師極大不適應與極大壓力的主要原因；基層官僚體系的專業，並非「人力銀行」隨意提領就有的，宜有專業訓練與預備，職業類別不同，宜有適度的專業人才培育選才之區分。

(二) 以「雙向度衝突處理理論」分析

有關教育組織權力與衝突的理論中，K. Thomas (1976)提出之「雙向度衝突處理理論」相當受到矚目，其與傳統衝突處理之單向度模(如反抗或妥協)不同，主張採用堅持程度(assertiveness)與合作程度(cooperation)

兩個向度來探討應付衝突的方式。堅持程度係指個人堅持己見的程度；合作程度則指願意與他人合作而使之滿意的程度。此處研究者試圖分析教師團體或工會立場與可能的角色—是否面對問題尋求解決。依據 K. Thomas 理論兩個向度的不同組合代表五種處理衝突的方法，分析教師團體或工會可能不同態度是否可能是問題持續的成因：

A. (理論向度) 競爭/抗爭 (domination)：即高堅持低合作。此種方法是雙方堅持己見強迫對方接受己方看法，毫無妥協餘地，非爭個你死我活不可。

Q1：造成教師強迫調府現象，是否可能因為校內教師團體或工會不能針對調府教師的原因與各種可能問題發揮實質影響力？

問題回答-

是，教師團體或工會有協商權，但未曾作有效的抗爭。

校內教師團體或工會依據勞動三權-協商權來看此問題，除了聘約準則、聘約及覆約事項應透過協商外，對於教師權益及教學相關事項都均得要求協商。校內教師工會若有盡到監督的責任就能發揮實質影響力來替師生爭取權益，但教師是自由入會，就勞動三權-團結權來看，校內教師若未加入教師團體或工會者，很難透過教師工會的力量來爭取權力，相對學生受教權也會受影響(樂浩然，2006)。

B. (理論向度) 退避/逃避 (avoidance) 即低堅持低合作型。此種方法是雙方不願面對衝突，一味粉飾太平。所以表面上似乎沒有衝突，但事實上卻暗潮洶湧。

Q2：造成教師強迫調府現象，是否因為校內教師團體或工會以逃避、粉飾太平的心態來看待此困境？

問題回答-

不完全。目前看來，教師工會有一點兒退避/逃避現象--雖不完全、是有發言表示意見，但不強烈。例如台中市教師會前理事長張旭政表示，趕緊將調府的候用校長歸建回學校，免得造成學校排課上的困擾，影響教學品質。

(若校內教師會無法發揮實質影響力，就無法協助教師解決此困境，會引起校內教師對教師會的不信任，教師工會的公權力遭受質疑。)

C.（理論向度）順應/忍讓 (accommodation)即低堅持高合作型。此種方法在面對問題時願意採取消極合作態度，以平復衝突；然而，個人

在過程中卻未得到任何滿足或實現理想-Q3：造成教師強迫調府現象，是否因校內教師團體或工會形同虛設、不能即時反應其問題？

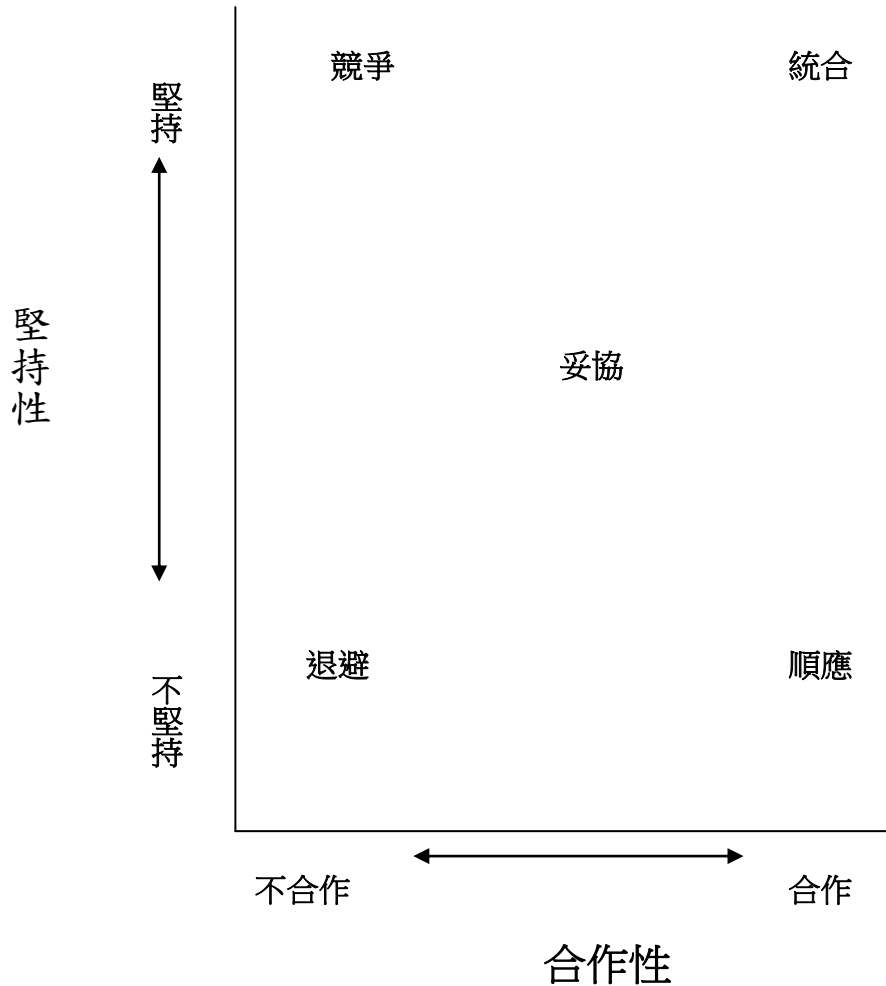


圖 1.雙向度衝突處理理論 (Thomas, 1992)

註：1.合作性 (cooperation)：只願意與對方配合來滿足對方的程度。2.堅持性 (assertiveness)：堅持自己立場來滿足自己的程度。

問題回答

目前而言，教師團體或工會確實採取消極合作態度，以平復衝突。以王伶俐的案例而言，當事人在過程中卻未得到任何滿足或實現理想。若校內教師會無法發揮實質影響力，就無法監督學校行政運作、如同虛設。

D. (理論向度) 妥協(compromise) 即中堅持中合作型。此種方法是雙方各退一步，經由交涉而達成協議。雙方在過程中皆喪失部分利益，並無所謂的贏家。

問題回答-

因為沒有積極交涉，所以被迫調府的現象沒被拿到檯面談判，所以也沒有所謂的妥協，而是委屈的老師忍耐（順應/忍讓）而已。

E. 統合(collaboration) 即高堅持高合作型。此種方法是雙方雖各有己見，但卻能坦誠與對方合作。在過程中誠懇面對問題焦點，以求兩全之

問題回答-

沒，目前尚未談論出兩全其美、雙贏的解決方案。

臺中市教師會表示，市府做法造成許多學校排課上的困擾，連帶影響品質，希望教育處趕緊將調府的候用校長歸建回學校，免得造成學校排課上的困擾(台中市教師會，2010)。

由 K. Thomas (1976) 的「雙向度衝突處理理論」看來，這個衝突議題並未有強力的「堅持性」對抗，合作的忍讓/順應成為主流，問題沒被揭露出來，可能強化了「調府」的合理性。簡單的說，就是沒有強力的對抗成比例的抗衡力量，以致沒有衝突、沒有改變！如果有維護教師權益的力量出來，衝突產生，足夠力道的對抗產生，制度議題被重視，改變才有可能。

Q4：造成教師強迫調府現象，是否因為校教師團體或工會對於此問題不曾找相關人員坐下來開會討論此問題—至少各退一步、互相妥協？

道。此種方法使雙方都獲得適當的滿足-Q5：造成教師強迫調府現象，是否因為校內教師團體或工會沒找到兩全其美、雙贏的策略？

五、結語

本文試圖由兩理論分析一位被強迫借調教師引發的問題，由 M. Lipsky 的基層官僚理論（或「基層官僚如同政策制定者」論述）分析，王伶俐老師的行政專業預備（含動機情意）不足，強迫式調動造成了個別教師基本權益的受損。因借調不符縣政府基本行政人員應有的人才預備方式，影響縣政專業的進行。所以縣政府應特別注意第一線行政人員的晉用「標準作業程序」(SOP)，以維護人員的基本素養，並與教師的教學專

業作嚴格的區分，因此建議應讓被強迫或類似欠缺合理程序進用的人員儘速歸建。

由 K. Thomas 的「雙向度衝突處理理論」分析看來，借調問題長久沒解決的原因可能是長久以來缺乏造成衝突抗爭的力量缺如，教師們扮演社會和諧的推動者，一般不善爭取自身權益，以致當違反自己專業理想而被官僚體制壓迫時，缺乏適當的權利維護的個人衝勁或集體機制，教師一味忍讓的結果便是制度常久的失衡、缺乏糾正力量。因此本分析建議教師個人及教師團體提高「堅持性」、提高對制度修改的敏銳度，適時把潛在衝突檯面化、行使集體協商權，讓教師權益與相關的教育行政制度更健全。

參考文獻

- 台中市教師會（2010）。中市候用校長調府辦公 爽了市府苦了學校？（台中市教師會新聞稿）。取自：
<http://blog.xuite.net/teacher.us/news/39788880-中市府借調候用校長+校方課務壓力倍增>
- 監察院（2012）。調府教師。監察院公報, 2843，取自：
http://www.cy.gov.tw/AP_HOME/Op_Upload/eDoc/%E5%85%AC%E5%A0%B1/102/1020000032843.pdf
- 臺中市政府（2011）。臺中市政府教育局調用市立中小學教師服務實施要點，取自：
<http://lawsearch.taichung.gov.tw/GLRSo>
- ut/LawContent.aspx?id=GL001015
- 樂浩然（2006）。高等教育機構組織教師工會之研究-以國立X技術學院為例。中原大學企業管理研究所（未出版碩士論文）。
- 彰化縣教師會（2011）。彰化縣教師會與縣長座談會紀錄（100-07-06/彰化市石井屋日式料理）。取自：
<https://groups.google.com/forum/#!topic/tces7381436/r4HKqDNkEhk>
- 新竹市政府（2009）。新竹市政府調用市立中小學教師服務要點(98.03)。取自：
<http://www.hc.edu.tw/edub/queryRule.aspx>
- 洪幼齡（2012年03月10日）。從「一公分的輸贏」談教育行政品質提升，台中市教育電子報。取自：
<http://www.tc.edu.tw/epaper/index/print/id/267/>
- 葉素萍（2012年12月13日）。十年借調5千教師 糾正教育部。中央通訊社。取自<https://tw.news.yahoo.com/十年借調5千教師-糾正教育部-060223745.html>
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public service. (30th Anniversary Expanded Edition)*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

- Thomas, K. (1976). Conflict and Conflict Management, in M. D. Dunnette (ed.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Wiley.



由香港借調教師策略反觀臺灣學校教師借調現況

黃雅雲

國立中山大學教育研究所博士生

高雄市仁美國小主任

一、前言：

香港教育局一向透過借調計畫，安排學校教師到教育局內擔當專業職務。該局觀察借調教師會帶來難能可貴的前線經驗，另一方面，借調教師亦透過參與新的工作，並與其他教育專業人員合作，從中獲得嶄新體驗。事實證明，這些經驗不單有助教師本身的專業發展，而且為他們重返校園後的教學工作帶來裨益（香港教育局，2017）。臺灣教育部在民國 104 年 10 月 30 日開始修正教師借調處理原則，條文中明文規定教師借調應與其專長、所授課程相關或因業務特殊需要，並經學校同意後，始得辦理（教育部，2017）。

以香港教育局官方資料顯示，事實證明香港現行借調教師策略朝向比較正向及多贏之評價，該區亦有研究指出教師個人借調經驗是可擴增接觸面、刺激反思、豐富學校發展概念、促進本科知識的增長、重新檢視個人的教學磨練和改善人際技巧、提升領導組織技巧、增強自信心者，對於其所屬的學校正面影響層面，向校內同事分享借調經驗、並將借調經驗回饋學校發展，整個借調教師模式對教師發展及學校改進的價值是學習與實踐並行的，從單一經驗進而汲取大量學校經驗，從個人專長邁向整體成長，結合理論與實踐，跳出學校環境反思，促進校際雙向的交流、借調教師

與其他教師也較易建立關係（朱嘉穎、吳美賢、何碧愉，2006），因香港幅員只 2,754 平方公里，較不會產生因交通因素而申請借調之情事。

反觀臺灣，監委錢林慧君在 2012 年曾提案糾正教育部及各縣市政府，以借調方式規避人事規定；而當時還有某教師的父親是南部立委，直接借調到教育部工作，令人質疑根本是先甄選上偏遠學校，利用借調規避實質任教，再想辦法借聘回市區，這是亂象之一，其二是教育機關職員佔用學校教員缺額的怪象，也影響學生學習權益，此外，借調距離也有遠到 500 公里，調查發現，教育部教師借調最遠從屏東而來，而經訪談該位教師，是因為配合家裡從屏東搬遷到北部，才以商借方式到教育部，這與教育主管機關因專業需求而需借調教師，顯然有所差距（林朝億，2012.12.13）。原本臺灣教師借調處理原則立意良善，也保持人力資源運用之彈性，但利用制度彈性規避實質任教情事，監委紕漏之事，令臺灣教師借調制度蒙塵，也是事實。

二、香港的「種籽」計畫與臺灣的「國教教育輔導團」

香港教育局配合課程改革，在學校推行一系列協作研究及發展「種籽」計畫，借調教師可以策劃課程協助，並在學與教的過程嘗試採用有關策

略，為課程改善工作提供參考，與學校及專家顧問緊密合作，並將所得的寶貴經驗及結果與公眾分享，建立一個課程發展的專業群體，香港教育局於每年三月份透過通函誠邀學校，提交申請「種籽」計畫的建議書及提名教師參與借調事宜，申請結果於每年六月份公布（香港教育局，2017）。

香港的學者指出不少國家都有教師借調的機制，主要是讓教師借調到師資培訓機構、政府的教育單位或課程發展中心，將實際擔任教師的實踐經驗與理論結合修正，借調教師在教學上的實際經驗、信念和價值觀，帶來新的意念和衝擊，有互補作用，有其特有的價值（朱嘉穎、吳美賢、何碧愉，2006），在香港，對借調教師是持比較正面且尊重個人意願，和臺灣對照起來，整體氛圍是比較友善的。

在臺灣，各縣市的國教輔導團，已於國民教育法修法，明確賦予縣市「國民教育輔導團」的法定地位，國教輔導團的專業輔導員是借調現職合格教師，皆在新學期開學前完成遴選。在 2012 年有一則報導：台東縣教育處正式編制行政人員只有廿五人，從各校找來的借調教師竟約有六十人。此外，高雄、雲林和台南的教育部門都有「借調」達二十五年的教師，凸顯當年全國教師借調的浮濫與荒謬，台東教育處借調約六十位老師，其中有廿多位是特教、國教輔導團的輔導員，不負擔行政工作，真正用在行政的借調教師有卅七人，其中有七人是儲備校長，依規定必須調到教育處歷練行政一年。當年台東縣教育處

最資深的借調老師是社教科的李姓教師，三十年的教師生涯，有十五年待在教育處，被視為業務「活字典」，多次要求回校，都被長官留用。李姓教師表示，在教育處工作量非常大，假日也要加班，絕對不是有「好康」才留在教育處，自己固定每週回校授課四堂，與教師專業並未脫節（黃明堂、張存薇、朱有鈴、鄭旭凱、洪瑞琴、蘇孟娟、何玉華、謝武雄，2012.12.14）。

訪談曾借調某市教育局的教師，該位受訪者表示目前該市教育局是規定借調教師仍會回原校授課一至二節，因借調職任務不同，給予原借調教師原學校的補助也不同，有的是補助代課鐘點，有的補助是全薪的代理教師，該市的補助標準沒有齊一，也讓學校校長同意借調教師產生變數，因校長們怕會影響學校人事安排運作與代課招考事宜，這也是借調教師制度產生另一個值得思索的問題。

三、香港借調制度的無力感與臺灣借調教師的代課問題

香港借調教師樂於將所得的經驗帶回學校，與校內同事分享，希望在個人得益之外，也可令同事和學校得益，這亦是最初參與借調的期望之一。然而，雖然有此想法，但要促成同事或學校的轉變往往是一個漫長的過程，絕不是短時間內可以發生的（朱嘉穎、吳美賢、何碧愉，2006），這樣與預期的效益是有所差距的，組織慣性令未參與借調的教師心智模式轉化較慢，弱化教學效能精進的可能性，

稍嫌可惜。此外，校長、同事雖然都尊重教師參與借調的決定，但其實不太了解借調期間的具體工作，也未意識到借調經驗可回饋學校發展，校內同事傾向認為借調教師參與借調，只會在個人層面得益，對原校的影響不大，這令借調教師嘗試在校內扮演起動者時，會遇到阻礙，也影響回饋所屬學校發展的效果（朱嘉穎、吳美賢、何碧愉，2006）。在臺灣，也有類似的情形，曾訪談部分曾借調至國教輔導團的教師表示，當自己回歸原校時，想將國教輔導團所學之專業帶回原校擴散與發展，也經常發現跟隨者寡，這和香港觀察到借調教師欲帶來的預期效益有其限制，有著異曲同工之妙。

臺灣監委錢林慧君另一項調查發現，借調期間往往數年，衍生教育機關職員佔用學校教員缺額的怪象，造成學校必須另聘代課老師，甚至有代課教師又被借調，再請代理又被借調的「1借3代理」怪現象，嚴重影響學生學習情緒與受教權益（林朝億，2012.12.13）。現因借調教師議題已引起注意，「1借3代理」怪現象已稍微緩解，但一旦有代課情事，學生受教權即會被檢視。陳珮璋（2015）的研究顯示，在 417 份有效問卷中，29 歲以下國小代課教師年輕教師，對於個人的教學信念有較多的想法，想嘗試新的教學方式，學歷研究所以上的代理代課教師，可能也因為接觸到更多學術上的知識，進而會對自己的教學信念產生較多的想法，顯示學歷研究所以上的代理代課教師亦有較高的教學效能。雖然，這是國小部分的目前現況，但小學代課教師是否有嚴重影響

教學效能，目前尚無大量研究及測量工具產出與印證數據，尚需長期觀察。在國、高中部分，曾雅雯（2013）針對「臺灣教育長期追蹤資料庫」中調查的 1988/ 1989 年出生世代之國、高中資料，藉由迴歸分析來檢視國、高中主要科目任課教師為代理代課教師，有的科目學習成效會有影響，有部分科目不會，但有影響的科目，影響期程會從國中延續至高中，所以，臺灣借調教師所衍伸出的代課問題，雖說符合相關規定，但是面對家長眼光與社會輿論，也是必須共同加以琢磨與防範的。

四、建議：借調制度如在所難免，向理想靠近

臺灣的借調政策或制度，雖有其正面價值，但不足之處仍須排除。對未來的建議為對於借調老師的相關資格認定，可以如香港的做法，基本上，學校主管是採開放的態度，至於認定借調老師是否構成借調之必要，由借調單位委託客觀第三方來審核相關資料或進行面談，而非現行學校主管以議價協商方式與借調單位進行角力，失去原本借調制度專業的需求，並避免部分校師為逃避被分發至偏遠地區或實質任教，而鑽借調方便之門。

此外，借調至地方國教輔導團的教師，應明文規定該借調教師在輔導團所累積的領域專業，應在原校教授及分享並成立專業學習社群，才不至於令借調教師專業知識實質效益與實際運作脫鉤，如借調教師的任務勢在必行，其遺留之課務問題，可以先調

配或徵詢該校現有正式教師有否領超額鐘點代課之意願，消化遺留課務，如校內無正式教師願意接手，亦須優先聘僱優質的代課老師，並鼓勵代課教師經常與正式教師共同進行備課、觀課與議課，並鼓勵參與進修研習，更應避免兼任行政職，確保代課教師教學品質，保障學生受教權，消弭家長對代課老師的教學效能之疑慮。欲構築臺灣教育最美麗的風景，就從借調教師制度回歸其原先美意與理想的第一哩路開始吧！

參考文獻

- 黃明堂、張存薇、朱有鈴、鄭旭凱、洪瑞琴、蘇孟娟、何玉華、謝武雄（2012.12.14）。亂象～借25年非個案/台東教育處2/3都是借調老師。自由電子報，取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/638033>
- 朱嘉穎、吳美賢、何碧愉（2006，6月）。尋找教師專業發展的模式：借調教師計劃的效果。論文發表於香港中文大學香港教育研究所優質學校改進計劃「學校改進與夥伴協作」兩岸三地研討會，香港。
- 林朝億（2012.12.13）。教師借調成巧門－立委子女到教部任職。新頭殼newtalk，取自<http://newtalk.tw/news/view/2012-12-13/31944>
- 香港教育局（2017）。借調教師策略。取自<http://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/major-level-of-edu/seed/seconded-teachers-strategy.html>
- 教育部（2017）。教師借調處理原則。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009447&KeywordHL=%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%80%9F%E8%AA%BF&StyleType=1>
- 陳珮瑋（2015）。工作價值觀、教學信念、情緒勞務對教學效能之影響：以國小代理代課教師為例（未出版碩士論文）。明道大學，彰化縣。
- 曾雅雯（2013）。代理代課教師是否影響國、高中學生學習表現？（未出版碩士論文）。國立清華大學，新竹市。



評大學考招新方案之爭議

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授

一、前言

十二年國教新課綱的總綱在 2014 年公布，預訂 2018 學年實施（註 1）。其中普通高中課綱之變動最大，有識之士咸認為該課綱實施之成敗關鍵，在於大學入學考招方式是否確實與新課綱連動，考招連動乃成為實施新課綱的期望。為此，大學招聯會於去年(2016)年底提出新的考招草案(大學招聯會，2016.12.2a, 2016.12.2b)，正面回應普高課綱的改革，不料出乎意外地卻引發高中端連署反對。後來，招聯會常委會參考反對意見進行微調，於本年(2017)2 月公布新的考招草案，維持「先招後考、二次分發」，和去年底不同的規劃則有：新型學測從「三加一」（國英數+社/自）改成「五選四」（由各大學校系自由採計），另明訂申請入學總成績包括新型學測成績和高中綜合學習表現，後者佔總分一半以上，包含學習歷程和大學校系自辦甄試兩部分，其佔比尚待決定（許敏溶、蔡永彬，2017.2.24）。此一新方案預訂於 2021 年（民國 110 年）實施，惟仍需經招聯會大會通過，再報教育部核定，適用於目前的國二學生。該新方案經報導後，並未平息高中端對大學考招方式的憂慮，反對意見依然紛紛出籠。

二、擬議中的大學考招新方案

（一）新制下五種招生方式排定新期程

根據大學招聯會的規劃，新制大學招生維持現有的五種方式，其實施期程是高三上學期末特殊選才先招

生，高三寒假辦新型學科能力測驗（簡稱新型學測），高三下學期五月先後實施甄選入學（繁星推薦/個人申請），高三生畢業後於七月考高中加深加廣課程為主的分科測驗，八月進行考試分發。招聯會指出，考招新方案是採用先招後考、二次分發方式，主要目的是讓高中課程完整實施，高中生得以完整學習。

（二）大學入學成績計算

大學入學成績計算，共有 X、Y、P 三部分（大學招聯會，2016.12.2a, 2016.12.2b；聯合新聞網，2017.2.24）。X 指新型學測，原來規劃必考普高必修科目國、英、數三科，再選考社會或自然科一科（簡稱三加一），後來改為「五選四」，由大學各校系從國英數自社五科中，自由採計最多四科。Y 是考十二年國教課綱中的加深加廣課程，包含數甲、物、化、生、史、地、公等科成績；P 指「綜合學習表現」，含多元學習歷程檔案（P1）及校系自辦甄試（P2）。申請入學採計 X（占 50% 以下）和 P（占 50% 以上）。考試分發採計新型學測 X、分科測驗 Y 及術科，合計三至五科。P1 包含高中三年六學期的學習表現，每學期上傳，由學生依規定填寫，附上證明文件。P2 是高中自辦的面試或考試。

三、爭議焦點

去年(2016)底草案公布後，各方意見很多（大學招聯會，2016.12.2a；鄭語謙、陳宛茜，2016.12.3）。兩百多位高中校長、主任及大學教授連署，反對招聯會先招後考、及學測「三加一」方案，主張學測應限考國、英、數三科，且應等分科測驗考完，七月再先後辦理申請入學、分發入學，以真正落實高三完整學習。全教總（全國教師工會總聯合會）主張把新型學測「三加一」改為「五選三」，以免造成考生仍可能五科全考，壓力不減（許敏溶、蔡永彬，2017.2.24）。

除了減少學測考科及招生全部延到七月後的意見外，其他反對的主張還有幾方面。其一為質疑考科變少，申請入學力拼國英數三科，難以鑑定學生整體學力，對前段大學來說，將出現同級分人數太多而難篩選人才的問題；後段大學則可能為了搶人，而紛紛降低門檻，導致國家整體平均學力降低，高等教育因而崩盤。其二，未來學習歷程占申請入學總分一半，但學習歷程由各高中自訂，信度、效度低，大學較能採信明星高中的成績，但各高中評分標準不一，不同校的成績難以比較。其三，增加在校成績採計的比重，會使學生長期處於高度緊張狀態。學習歷程萬一造假，不只大學端找不到其所要的人才，高中生在校三年的個資，未來都可能透過學習歷程送到各大學，嚴重侵犯學生的隱私權。其四，新方案採兩次分發，與現況相同，只是申請延後，考生五月申請，尚不知能否被大學錄取，只

能繼續忙著準備分科測驗，考試焦慮和壓力不變，還不如提早到五月就考完分科測驗。其五，草案擬在高三下啟動大學招生程序，學生分心於推甄的準備，對高三下加深加廣學科及選修課的學習反而造成嚴重的干擾與傷害。

高中端提出其認為最理想考招方案為（252位教育工作者，2017.2.5）：
1.高三寒假考學測（X），只考國、英、數三科，涵蓋必修範圍。
2.六月中才考加深加廣分科測驗（Y），六月底前寄發Y分數通知考生，讓學生在高三下安心學習未來大學就讀方向所需的一至兩科加深加廣學科與選修課。
3.七月一日舉辦推甄申請，每人可填六個志願；大學以X、Y、P作為審查依據，最低篩選倍率提高至五倍。
5.七月下旬公布大學推甄申請結果。對結果不滿意者，在七月底選擇放棄後，以X、Y成績填寫志願，申請分發。
6.八月初完成並公布分發結果。

四、對高中連署版的回應

（一）大學端的看法

大學端贊成招聯會常會所提草案，即延後到五月申請入學，讓學生高三下可專心讀書。至於多數學生只需要讀國、英、數三科就可進大學，這三科是基本素養，基本功打好以後的發展不會有問題。但有的大學主張，學習歷程檔案的比重應再斟酌，各校應建立一套共同標準，才能確保可信度，硬性規定申請入學的學習歷程要占五成以上，爭議會較多（馮靖惠，2017.1.9）。

大學端認為，申請入學和分發入學都等兩種考試考完才進行，大學有兩種成績可以採計，就不會花太多時間去看學習歷程檔案，反而走回頭路，重蹈以大考筆試為主導的升學模式，學生不會願意去修習考試無關的科目，這不利於高中課程的多元選修和校本特色，也不利於教師教學創新與學生多元適性探索（王道維，2017.2.7）。大學端又認為，連署的高中端只是怕學生考上了會讓上課秩序混亂，但完整學三年的成績，並不會比較好，不用一定要綁在學校才是學習。且暑假要找到委員確實不容易，這是現實問題。若把很多時程點都卡在七月，除了行政作業的時間會非常趕，學生也無法心安，想放棄的還是會放棄。該想辦法把高中的重要課程盡量集中在前五學期完成，把升學管道時間拉長一點，才是多元入學設計的初衷和理念（聯合新聞網，2017.2.24）。

（二）部分「明星高中」的看法

未參加連署的某高中校長認為，現行學測考國、英、數、社、自五科，學生這五科都必須學習，連署版學測三加一方案，必然會影響學力程度，選自然組就不念社會科，選社會組也不念自然科，甚致會造成社會組老師連配課都成問題。再則，推甄申請最低篩選倍率提高至五倍率是個問題，大學端恐無法負荷，且不同大學重複正、備取的比例會非常高，考中多校系的考生只能挑一個讀，許多大學等於做白工（馮靖惠，2017.2.6；聯合報，2017.2.7；聯合新聞網，2017.2.24）。

（三）高中生的看法

高中生怎麼想呢？高中生認為，高三下加深加廣的艱深課程，可能一輩子都用不到，不該強迫每個人「硬吞」。高三上以前的國英數三科內容，對學生來說已經很吃力了，完整學習其實沒有那麼重要，如果不是念相關科系，可能一輩子都不會用到。他們也認為拖到七月才甄選有點太晚，若能高中畢業前能確定錄取的大學較好（聯合報，2017.2.7）。

（四）全教總的看法

全教總（2017.3.15）的意見與高中端不同，認為學測「五選四」方案，因大學校系採計科目不盡相同，高三生恐被迫每科都考，以取得最多入學機會，結果等於換湯不換藥。考生應會每科都備考，如此一來考試壓力沒減輕，考生也無法發展學習歷程，高中開選修課時段也遭壓縮，強調多元選修的新課綱將難以推動。全教總因而認為改為「五選三」才可照顧到個別差異；P（學習歷程）參採完整6學期，申請入學延至高三下學期結束後再進行，申請入學時P的佔分比例要高，以彰顯學生在學校的學習歷程，展現學生的特質；大學設專責招生辦公室，以提升審查學習歷程的公平與品質（陳志祥，2017.3.2）。全教總亦指出高中連署版的學測跟申請日期相隔更遠，學生在高三下還是會處於心情很浮動的狀況。尤其是國英在分科測驗沒有考第二次的機會，很多在學測考砸的學生，就會提前在高三下進入來年重考的模式。

五、高中端發動再連署

多名高中教師、校長再於本年二月發起「招聯會，請以台灣教育為重！」連署（大紀元 2017.3.1），重申新型學測考科應減為三科，回歸 2018 課綱精神，讓高中有空間協助學生找到興趣和方向。另外，2021 年起應逐步降低考科數，並逐年調高學習歷程（P）的佔分。他們也主張規劃大學 18 學群的課程地圖，同一學群採計接近的 X、Y 考科，引導學生高中選修相關課程。

再連署的基本主張是，2018 高中新課程應是主體，大學考招變革是配套，招聯會考招新方案會嚴重傷害高中三年完整教學，讓現今八年級以下學生，在教育部 2018 學科教學時數調降下仍要準備多科考試，將導致高中三年升學壓力更大，補習文化更嚴重，強調探索、探究的 2018 高中新課程也將瓦解。再連署也呼籲教育部與各大學，退回招聯會考招案，回歸教育部 2018 新課綱精神，回應各學科教學時數的調降，讓高中有空間幫孩子多元探索、適性揚才，找到有興趣的方向，並尊重高中在教學時間與教學品質上的完整性，於學生高中畢業後才啟動所有升學程序（許秩維，2017.2.27；何定照，2017.2.27）。

六、討論

早在十二年國教新課綱的總綱公布前後，大學考招連動的主張即甚囂塵上，主要是其中之普高新課綱提供各高中規劃校訂課程的機會，讓高中

評估學生需求及自身辦學條件，自訂選修科目開設，以培育高中生的基本素養。許多高中經歷了高中優質化計畫、國科會高瞻計畫、十二年國教特色招生特色課程後，認為此一課程自主空間有助於高中教育的開放和自由化，各高中可藉以開設校本課程，發揮辦學特色。

大學和高中端都注意到 2018 普高新課綱的考招連動配套十分重要，期待新的大學入學方式能帶動高中教育正常化，除了有少數意見認為五學期紮實學習就可以的言論外，高中落實實施六學期完整的新課程，讓高中生得有三年的紮實學習，可說是大部分人的共識。高中端配合新課綱的重大變革，積極準備，發現大學考招一定要連動，否則，課綱改革的完整學習只能流於空談，因而進行史無前例的連署，發表公開信，表達其對大學新入學方式的關切和建議。

高中端和大學端的爭議點，聚焦於考什麼及何時考的問題，高中端主張學測只考國英數三科，大學主張該三科外應加考社會或自然，後來招聯會改為國英數社自五選四，全教總主張五選三，後兩者都把國英數的重要性稍稍模糊掉。分科測驗考高中加深加廣課程的七科，不論高中或大學端並無不同意見。但高中端主張學測和分科測驗都在高三下課程結束時辦理，之後再進行甄選入學、分發入學。兩端都同意加計綜合學習表現，惟對總分的佔比則有不同意見，對於綜合學習表現之中高中生學習歷程表現及大學自辦甄試的比重也有不同的想

法。依照高中端提出的時程，大學招生的主要期間落在七月和八月，正值暑假期間，其可行性如何，需要確實評估。高中端和大學端的思考都是力求讓高三下的學習儘量不受入學考試影響，只是大學端顧到本身的現實及行政運作的可行性，把甄選入學放在五月高中課業快結束的時刻辦理，至於分科測驗在七月，分發在八月，與現行的作業並未有太大差距。這樣的安排被批評為微調而已，但大學可能是以微調來保障改革順利完成。

大學入學考招新方式中，比較重大的變革是高中學習歷程（P1）的配分及評分方式，值得特別注意，不同高中的情況不一，受到的關注點有可信度、效度、評分方式及個資保護等方面，都很重要。現行大學甄選入學早有高中在學表現的項目，各大學如何評分、如何採計，其問題為何，如何因應，而擬議中的學習歷程又有何不同，大學在採計時，都需要公開透明地接受檢驗。討論過程中，全教總提出大學專設招生辦公室，這並非創新主張。各大學為了拼招生，連招生中心都設了，甚至於有部分大學還把招生工作交由專設的副校長主導其事。現在的問題是大學的招生單位如何落實評估考生 P1 的成績，這恐怕不是設一個辦公室的問題。

值得注意的是大學校系需要招到學生，且要招到適合入學就讀的學生，由於大學聲望不一，入學的競爭性高低有別，對考生要求的條件有別，這是自然的道理。對於高度競爭的校系，考科的規定需要考量足以區

別考生的條件，公平地錄取其所需要的考生。目前爭議中的考科數目是多是少，宜先調查各大學校系招生的能力需求，需要由那些考科來決定考生之錄取與否，預先規劃 2021 年大學招生時需要根據那些考科成績。不同大學的同名學系，可能在辦學方向上有其差異，招生的吸引力自然有別，因而在考科要求上也就不相同，完全統一考科可能會有困難。不論如何，考生得要因應大學校系的考科要求去參加考試，有了考試成績才能填寫志願，加入甄選入學或分發入學的行列，所以考幾科，也要看考生對大學校系如何選擇。這都需要高中在升學輔導上加強協助學生。可以預期的是少子社會之下考生供不應求，中後段的大學校系可能會降低入學標準，前段大學校系則依然競爭激烈，而需要比較高的人學標準做為篩選之用。不論如何，這些狀況顯示大學入學需要的考科一方面是大學校系決定，但另一方面是由考生依其志願決定，考幾科不是單向思考就可以決定的問題。

在大學考招新方案的討論過程中，經常提到誰要配合誰的問題，高中端會說為了落實實施高中新課綱，為了改正過往高中教育不完全的狀態，大學應該在考招上配合，來導正目前的問題。但相對的在大學端，可能也會思考其招生方式希望能讓考生適才適所，讓大學招到適合的學生，進而產生卓越的辦學成果。希望兩端要相互理解、相互體諒，勿只站在各自的本位主義思考問題。在討論過程中，常聽到高中需要完整的教育、高中生需要完整的學習、大學考招方式

切勿造成高中生學力下降，大學考招方式要有公信力，希望大學要認真聽進高中端的聲音。但值得注意的是高中教育正常化的影響因素，大學考招方式與新課綱連動，只是其中的一個環節，各高中還需要發揮主體性，在辦學的各層面加以著力。各大學也要注意自身辦學的成績，切勿單憑考試去選擇有競爭力的考生，同樣需要在大學教育的各層面去努力。

七、結語

十二年國教新課綱即將實施的前夕，各界都要注意大學考招方式配合高中新課綱的變革是落實實施高中新課綱關鍵的重要因素。目前的爭議尚未結束，極須高中和大學兩端進一步對話討論。目前新課綱實施日期因課審會運作之延宕，有可能延後，若然，就會有更多時間進行更周延的大學考招方式的協商和規劃。大學考招方式必須讓大學校系得以順利招到適合的考生入學就讀，也要顧及高中教育實施的完整性。因而大學入學考科的變動及考試招生時程的安排、高中學習歷程的採計，理應朝向理想的方向前進，但亦宜兼顧公正性、客觀性和可行性。重要的是此一討論要建立在研究的基礎上，各大學校系在新的入學方式下，如何採計考科，在發動連署的高中之外，其他高中的意見為何，高中生如何思考和選擇，均應務實進行調查，取得確實的資料，才能於其上做成明智的決定。在這些爭議外，同時要注意大學入學考科的題型和內容，是否能真正考出考生的素養，更是這波改革必須予以正視之處。

大學法(2015.12.30 總統華總一義字第 10400153631 號令修正)第 24 條規定，「大學招生，應本公平、公正、公開原則單獨或聯合他校辦理；其招生(包括考試)方式、名額、考生身分認定、利益迴避、成績複查、考生申訴處理程序及其他應遵行事項之規定，由大學擬訂，報教育部核定後實施。」大學招聯會常委會的考招新方案依序先提報招聯會大會討論，定案後再報教育部核定，因而教育部應該是大學考招爭議的最後決定機關。期待教育部多方徵求意見，溝通協調，建立共識(註 2)。

附註

1. 十二年國教新課綱原定於 2018 學年實施。然受到課審會審議進度緩慢及該會因故重組的影響，來不及審議完成領域課綱，教育部將在近期內重新宣布新的實施年度。
2. 大學招聯會本年(2017)三月底提報大學入學新方案給教育部，教部昨正式核定，但因十二年國教課綱恐延後，該方案將依照課綱實施日再加三年而定(吳柏軒，2017.4.20)。繁星推薦從現行的三月延到四月，申請將從現行的三、四月延到五、六月，其中申請作業將採逐年緩步調整，最終讓高中三年學習完整。學科能力測驗、分科測驗的考試時間都不變，未來將朝向逐步減少考科的目標。

■ 馮靖惠（2017.2.6）。大學考招改革 建中校長未連署：應在前五學期完成課程。聯合晚報。取自

<https://udn.com/news/story/6885/2267423>

■ 鄭語謙、陳宛茜（2016.12.3）。台大憂「高教完蛋了」：學測考科變少 難鑑定學力。聯合新聞網。取自

<https://udn.com/news/story/6925/2145256>

■ 聯合報（2017.2.7）。高中連署7月再甄選 建中不認同、高生意見分歧。取自

<https://udn.com/news/story/6925/2268820>

■ 聯合新聞網(2017.2.24)。整理包／招聯會、高中端吵啥？大學考招2方案比一比。取自

<https://udn.com/news/story/6925/2269049>



普通高中面對新課綱是否能夠成功推動

陳建銘

臺中市立忠明高級中學學務主任

一、前言

103 年 11 月 28 日教育部頒定「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，預計自 107 學年度開始，依照不同教育階段，在國小、國中及高中一年級逐年實施。將原本分開的國民中小學九年一貫課程綱要與普通型、技術型、綜合型及單科型等各類型的高中課程綱要，整體連貫發展。

106 年 2 月 5 日，因為大學考招方式的問題及爭議引爆了教育史上首例，由 252 位高中主任、校長聯名號召，發起了「大學，請讓我們好好教孩子！」的活動。活動發起的原因是因為大學的考招方式影響現場教學極大，不希望因此阻礙了也綁架了新課綱的發展。

回想普通高中課綱的發展，為銜接九年一貫課程與大學基礎教育，並重視學生生涯發展，以及改善高中課程學科數目與授課時數過多、彈性不足、難以適應學生個別差異等問題。在高中 95 暫綱和 99 課綱，修訂了自 1995 年發布的高級中學課程標準。雖然規劃了彈性學習節數，供學校自主發展特色課程。然而，在考招制度沒有太大改變的狀況下，學校課程號稱鬆綁，其實依舊沒有多大變化。在考試領導教學的緊箍咒下，打開每個學校的課程，你會發現大家都差不多，著重的還是在學測和指考的考試準備上。當然不能說完全沒有改變，有逐

漸重視學生性向興趣及生涯規劃。但是，學校課程改變真的不大。

正因為如此，很多人的觀念還是停留在課綱只是理念空談，在現實環境中，升學至上、考試優先的想法下，學校課程不會有什麼差別，預定實施的新課綱只是換個年份，套個華麗的理念名詞，骨子裡的學校課程、教師教學、學生學習還是跟以前一樣，不可能有什麼大改變。

然而，這兩年，高中教育現場劇烈激盪起來，成立課程核心小組、教師社群、跨校甚至跨縣市共備、觀課、議課、交流，凝聚學校願景，發展校本課程、多元選修課程。究竟是什麼因素讓新課綱能有機會成功推動呢？

二、新課綱成功推動的有利因素

（一）教師夥伴專業成長

科技的進步普及、網路社群的推波助瀾、高鐵交通方便的一日生活圈，從虛擬線上各式各樣的社群組織到實體跨科跨校甚至跨縣市的共備或專業成長讀書會，從三、四個人組成的小團體到數百數千人的社群組織(數學咖啡館 Facebook 社群於 106 年 3 月 22 日成員人數超過 1 萬人)。由下而上，教師自主的夥伴專業成長，加上無私的分享，學習共同體、分組合作學習、翻轉教學、學思達、MAPS、世界咖啡館....許許多多的教學法經過檢

視轉化，讓教學方法更符應實際教學的現場，也打破科別限制，讓新課綱強調的跨領域合作、協同教學都能成功實踐，也將素養導向課程設計方式慢慢推展。

（二）學校合作取代競爭

以往高中學校之間多是競爭大於合作，學校間的排名、錄取分數的高低、公立的分野，讓學校間壁壘分明。教育部在 90 年推動高中職社區化方案，98 年轉型為高中職均質化方案，為的就是讓區域學校合作共好。這樣的政策的確讓高中高職間有了互動往來，但是由上層主導的機制，將區域合作學校切割分好，成效較不佳，學校間的競爭還是大於合作，各學校還是著重於如何用教育部的經費來增加招生的誘因。

然而新課綱的改變過大，讓學校間不得不尋求合作，大家互相協助。以臺中市為例，原本九所市立高中分散於各區，也被教育部社區化和均質化方案歸屬到不同區域，然而九所市立高中體制相近，都屬完全中學，104 年自行組成 Super9 聯盟，自辦成長研習、ORID 焦點討論，聯合到外縣市參訪學習。之後由教育局協助成立臺中市立高中課程發展中心，結合各校特色，推出全國首創跨校選修課程-優遊臺中學。在其他縣市當然也有各自不同的高中學校聯盟，真正的用合作取代競爭。國中教育會考的成績模糊化，也讓學校間的分野變得較不清楚。今年度的高中優質化計畫中也利用優質化前導學校，協助區域內學校發展新課綱。

（三）少子化刺激學校特色發展

全國國中畢業人數在 104 年為 28 萬 5295 人，105 年為 27 萬 5488 人，到今年 106 年剩 24 萬 3564 人，以極快的速度下降。以中投區為例，去年國中畢業生人數 4 萬 2492 人，今年剩 3 萬 7360 人，等於減少了 12% 的學生人數，讓學校不得不努力發展新課綱中的校本課程、多元選修課程，與社區合作，營造學校特色，讓在地學生願意留下，也吸引學生願意跨區就讀。

（四）立法通過且明文規定的課綱條文

立法通過的新課綱中明訂，每週學分數由 33 學分降為 30 學分，高中三年應修習學分數由 198 學分減為 180 學分。普通高中課程架構為「部定必修」、「校訂必修」、「選修」、「團體活動時間」及「彈性學習時間」。「部定必修」由之前的 138 學分下降為 118 學分，新增「校訂必修」4 至 8 學分，「選修」由 60 學分變成 54 至 58 學分，之前不計學分數的每週 2 節必修綜合活動課程改為 2 至 3 節的團體活動時間，另外新增彈性學習時間 2 至 3 節。各校應提供學生跨班自由選修課程，學校開設之選修總學分數，應達學生應修習選修學分數之 1.2 至 1.5 倍。另多元選修至少提供 6 學分課程，高一應開設各類選修課程合計 2 至 10 學分。選修科目每班開班人數最低以 12 人為原則，得降低下限至 10 人，並得辦理跨校選修。教師進行跨領域或跨科目統整課程之協同教學，其協同教學節數可採計為教師教學節數。設置課程輔導諮詢教師，教師若擔任課程諮詢教師得酌減教學節數。

從上面這些改變分析，應該有感受到新課綱對高中的衝擊，課程架構、課程內容、課程時數的改變直接影響到學校的課程設計、師資安排、教師授課時數及員額，尤其是在過渡階段，會有適用新舊課綱的學生同時存在，如何妥適的安排因應，這都是需要及早事先整體規劃的。讓學校不得不提早推動因應新課綱的腳步。

三、新課綱成功推動的不利因素

（一）師資、經費、設備未到位

術業有專攻，多元選修、校本特色課程的教學發展及授課需要有相關專業，老師是否具備足夠知能是個問題，如果結合校外資源，是否能長期合作也是問題。多元選修、協同教學所衍生的鐘點費從何而來？經費能不能順利到位，又是另一個問題。課程所需設備能不能提供？這些不確定性都是極為不利發展的因素。

（二）大學考招方式沒有因應新課綱發展而調整

大考中心負責考試、大學招聯會負責招生、高中端負責教學。大考中心的考題要能符應新課綱，以素養導向、跨領域為出題方式。大學招聯會的招生時程和方式要能讓高中完整學習和學生適性發展。

考招連動，考試和招生影響現場教學極大，如果大學考招方式沒有跟著改變，那新課綱發展將會歸回原點。

四、結語

高中教育階段中的普通型高級中等學校，肩負著「陶冶」、「試探」、「分化」及「準備」等四大功能。新課綱提出「成就每一個孩子：適性揚才、終身學習」的課程願景，並結合「自發、互動、共好」理念，透過核心素養培養終身學習者。鬆綁課程，給了學校很大的彈性。學校需要盤點現況，根據學校願景，發展校本課程，型塑學校特色，調整學校師資結構，爭取教學空間、設備、經費及資源。

在試行新課綱的過程中，我們發現學校課程真的很需要去改變，老師們的熱情是無限的，學生的學習是主動和自動的。這樣的改變也才能真正讓學生適性，保有學習的動機和熱情。正因為是由下而上的自發推行，而不是由上而下的政策指導，只要大學考招配合，政府願意挹注經費，新課綱的推動在普通高中是會成功的。



應用自我領導促進中小學教師專業發展之策略分析

張文權

花蓮縣立國風國中教師兼學生活動組長

國立東華大學教育學博士

范熾文

國立東華大學教育行政管理學系教授兼花師教育學院院長

一、前言

在現在資訊流通、知識快速更新的時代當中，社會普遍對於學校教育的期望不斷提高，對於國民中小學來說，因為學生處於國民教育階段，所以家長較有其高度參與學校教育的意願，一方面是對學校帶來協助，相對卻也可能無形中產生許多壓力。特別對教師而言，教師身為學校教育品質的關鍵，專業更為教育革新的重要核心（張世璿、丁一顧，2016），除了需不斷精進自我專業能力之外，更需要時時關注家長與學生的需求，盡力採取有助於學生學習的作為，上述可知，教師在此情境之下，身處其中的壓力不言可喻。

除此之外，臺灣過去的教育傳統文化即為「尊師重道」，教師專業自然有其崇高與受尊重的高度地位，但隨著時代的進步發展，教師更應該秉持績效責任的理念，方能有效提升專業水準，Reeves（2004）即強調，老師如果願意擁抱績效責任制度，可以深入的影響教育政策，有效激發自我的成長動機，並建立以學生為主的建設性學習情境，教師績效責任與教師專業成長可謂密切相關（張文權、范熾文，2015）。另外，臺灣現階段也為精進教師專業，頒布「中華民國教師專業標準指引」，希望教師應積極透過多元管道終身學習，參加專業學習社群（教

育部，2016），從此也可看出教師持續專業成長的必要性。依此而論，教師落實個人績效責任，致力提升自我專業水平，並提升學習成效，已成為重要發展趨勢。

自我領導（self-leadership）為當代重要的領導理論之一，強調透過影響領導者與組織成員，能提升整體績效，具體而言，藉由自我領導訓練能提升心理績效、正向熱誠、工作滿意與自我效能（范熾文、林姿妙，2014；Godwin, Neck, & D'Intino, 2016）。職是之故，自我領導著重以自我個人出發，先透過自我信念、情緒與思維的轉化，再進一步展現卓越的行為與績效。檢視現今中小學教師在面對社會期望、師生需求、個人績效責任與專業精進等情境之下，如果可以善用自我領導的理論概念，應該值得做為面對壓力、滿足需求與追求專業成長的可行途徑，亦言之，教師的成長與學習可以是自我導向的學習（范熾文，2008a）。同時，筆者身處教育現場，就其長期觀察教育環境的變化，也深感教師面對龐大壓力，透過自我領導理論幫助教師情緒管理、人際溝通與專業成長的價值性。綜上所述，本文先介紹自我領導的基本概念，再提出應用自我領導促進中小學教師專業發展的可行策略，冀望提供教師適應教育情境與追求專業成長之參考。

二、自我領導之基本意涵

自我領導一詞根源於自我管理（self-management），主要由 Manz 於 1980 年代提出，其重要主張認為個人自我系統是一種組織中的控制機制，可以管理自我的動機與心理層面（Manz, 1986）。隨後，許多學者亦針對自我領導提出相關論述，例如 Prussia、Anderson 與 Manz（1998）即認為，自我領導是授權賦能組織的重要基礎，可以有效影響自我效能，並進而影響組織績效，循此可知，自我效能也是自我領導的重要概念。Wilson（2014）亦指出，自我領導可以預測工作滿意度，並增加心理賦能與工作績效的相關性。林明地（2015）則提及自我領導者（self-leaders）就是指那些能自我啟動，具有努力目標與熱情，能自我回饋、自我獎懲，並賦予經驗意義加以學習，且有信心與毅力達成目標的個體。Jooste 與 Mia（2015）以自我領導針對護校學生進行研究，則主張自我領導是一種使學生學會了解自己的有效過程，這種豐富的自我意識可以使學生指導自我的工作生活。

就其具體內涵部分，Manz（1986）指出工作背景、任務績效過程和思想模式等三項自我領導策略，這些都將有助於解決理論和實踐的問題。McShane 與 Gilnow（2015）提出自我領導的要素，包括設定個人目標、建設性的思維模式、設計自然獎勵、自我監控與自我增強等流程。Lester 與 Lester（2016）亦將自我領導視為領導者意義變革和成功之路，提出自我知

覺、詮釋知覺、準備應用，以及拓展至外在世界等十二個步驟。范熾文與林姿妙（2015）研究國小校長實踐自我領導之個案研究，發現校長會運用行為聚焦、自然酬賞與建設性思維三種策略來實踐自我領導。詳言之，自我領導內涵包括設定目標、穩定情緒、妥善運用時間、發掘工作意義、複製成就經驗、正向信念、進行正向自我對話等。

歸納上述，本文以輸入、過程與輸出的邏輯觀點思考自我領導，認為在輸入面向應包括「目標、熱情、了解自我、自我知覺」（林明地，2015；Jooste & Mia, 2015; Lester & Lester, 2016），在過程面向應有「授權賦能、心理賦能、行為聚焦、自然酬賞與建設性思維」（范熾文、林姿妙，2015；Manz, 1986; Prussia, et al., 1998; Wilson, 2014），最後在輸出面向至少包含「自我回饋、自我增強、自我獎懲、工作滿意度、自我效能」（黃宗顯，2008；McShane & Gilnow, 2015; Prussia, et al., 1998）等。整體來說，自我領導泛指「領導者先了解自我、設定目標及擁有熱情，再經由行為聚焦、自然酬賞與建設性思維等心理賦能的過程，自我積極增強回饋與省思，進而提升自我效能與工作滿意度」。

三、應用自我領導促進教師專業發展之策略

基於當代教育脈絡，本文以自我領導的相關概念，應用於教師專業發展不同層面，教師專業成長係指教師

在其教學生涯中，經由參與活動與自我省思、改進教學的歷程，最終可獲得專業知識或態度、技能上的提升（范熾文，2008b），同時，再參酌教師專業發展評鑑之課程設計與教學、班級經營與輔導、專業精進與責任等層面（張民杰，2016）。本文茲以自我領導理論為本，針對教師專業發展評鑑三向度為專業內涵，以及自我省思和改進教學為發展歷程，綜合分析策略如下：

（一）課程設計與教學面向

1. 設定師生的學習目標

目標設定是自我領導者的首要策略（黃宗顯，2008），目標可以依據情境而有所變化，擬定明確可行的目標是自我行為的指引，也就是說，老師在進行課程與教學時，應該優先擬定師生所一同認可有意義的學習目標，如此方能夠維持動力，激勵教師努力與學生學習的動機，例如童軍課程最後約定可以進行校外露營，藉此鼓勵學生學好相關露營技能，或者生物科期末評量至博物館參訪，依此吸引學生產生自主學習的樂趣等。

2. 擬定有效的策略行動

范熾文與林姿妙（2014）歸納文獻指出，自我領導者為了完成任務，會運用行為、認知及心理的策略來激勵或影響自己，維持或增強正向的行動能量。而課程與教學是教師專業的主軸，有效教學更是屬於教師核心任務，可知，教師為促進學生有效學習，

應該善用策略，先積極提升自我效能。舉例來說，面對偏鄉學校少子化的影響，混齡教學已成為趨勢，此時老師可以加入相關工作坊或網路社群，主動學習相關知能，並透過同儕分享鼓勵，精進教師教學與學生學習效能。

（二）班級經營與輔導面向

1. 自身秉持建設性的思維

個體秉持建設性的思維模式，是自我領導的策略之一（McShane & Gilnow, 2015）。在班級經營當中，親師生之間的人際互動關係是班級經營成敗關鍵，所以當老師遭遇師生衝突時，應有危機就是轉機的建設性思維，透過危機的當下，可了解溝通的關鍵所在，以及家長對於學生的期望、學生對學習的態度等；再者，當老師與家長溝通時，面對學生學習成效不如預期的窘境，也應與家長共同面對問題，積極溝通討論，以正向的態度設法解決之道。換句話說，秉持建設性的思維進行親師的雙向溝通，將可以建立相互信任感，創造成功的班級經營。

2. 營造師生正向刺激情境

班級結構基本上包括課堂規範與學習情境兩大要素，這些要素均可以透過營造正向的刺激情境來加以營造，范熾文與林姿妙（2015）研究同樣發現，自我領導策略計有秉持正向信念、進行正向自我對話、預演成功歷程等。緣此，針對學生課堂規範，

教師應可由人性本善為出發點，鼓勵學生自我省思，視學生身心成熟度自主訂定合宜班規，讓學生理解、認同且願意遵守，老師也可減輕學生誤解不願遵從的壓力；就學習的情境，老師可透過意義性主題，與學生對話討論，例如國三以生涯發展教育、小學高年級則以正向的動漫人物為主題，尋求學生認同。

（三）專業精進與責任面向

1. 透過省思對話精進專業

自我領導也倡導積極的暫停，亦即個體經常參與時間暫停，懂得自我反思（Lester & Lester, 2016）。簡要而言就是「實踐反省」的概念（Schön, 1987），並可略分為「行動前思考」、「行動中省思」、「行動後改善」的循環歷程，這如同我們在參與教師專業發展評鑑的過程，在授課前需進行觀察前會談，思考討論教學的重點與流程，授課中省思留意學生的學習情形，授課後與同儕討論精進的作為，上述雖已成為制式流程，倘若我們善用自我領導裡「省思對話」的概念，應當可以獲得新的教學經驗，精進自我專業。

2. 運用反向思考凝聚共責

Jooste 與 Mia（2015）進行學生自我領導研究發現，高峰經驗發生於多種層次中，並包含從「錯誤」中學習。實際上，人都有其慣性的思維模式，不自覺遭遇困境時容易過於悲觀或樂觀，此時如果懂得善用反向思考，以全盤的角度看待發生的人事物，有

助於打破舊有觀念與行為上的侷限（黃宗顯，2008）。回歸教師本身，教師對於學生學習與安全本應負起責任，但如能反向思考，透過適切的教學活動，引導學生培養自主學習的責任感，或是維護安全的責任意識，此種師生共責的模式，相信將會對教學產生事半功倍的效果。

四、結語

教師重視自我專業的提升已成為確保教育品質的關鍵，就現今社會高度的期待之下，教師更應該理解持續精進專業已蔚為潮流，Fullan（2007）也指出美國國家專業的教師標準，即強調教師應負起管理學生學習之責，並對自己的實踐進行系統化思考。此外，促進教師專業發展的策略雖有其重要因應之專業面向，但策略之間絕非截然二分，例如有意義的學習目標，當然也可有助於良好的班級經營氛圍，不同策略間應存在關聯性。總括而言，本文藉由自我領導的概念為基礎，針對中小學教師專業發展的內涵及歷程提出具體建議策略，期望在目前著重教育專業的氛圍中，得以激發促進教師專業發展的新思維。

參考文獻

- 林明地（2015）。學會自我領導。師友，574，0-4。
- 范熾文（2008a）。教育行政研究-批判取向。臺北：五南。
- 范熾文（2008b）。學校人力資源管理：概念與實務。臺北：冠學文化。

- 范熾文、林姿妙（2014）。自我領導：概念發展、研究現況與未來展望。《學校行政》，89，1-22。
- 范熾文、林姿妙（2015）。國小校長自我領導之個案研究。《教育經營與管理研究集刊》，11，1-35。
- 張文權、范熾文（2015）。促進教師專業發展的新取向—績效責任領導。載於吳清基、黃嘉莉主編，**師資培育法20年的回顧與前瞻**（頁223-252）。臺北市：中華民國師範教育學會。
- 張世璿、丁一顧（2016）。國民小學教師領導核心能力指標建構之研究。《新竹教育大學教育學報》，33（1），1-38。
- 張民杰（2016）。教師專業發展評鑑 105 年版規準解析。《臺灣教育評論月刊》，5（6），115-118。
- 教育部（2016）。**中華民國教師專業標準指引**。擷取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7834/45668/d4f269e3-96cf-4eac-b038-9a9cda8912f2.pdf>
- 黃宗顯（2008）。自我領導。載於黃宗顯主編，**學校領導：新理論與實踐**（頁27-44）。臺北市：五南。
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Godwin, J. L., Neck, C. P., & D'Intino, R. S. (2016). Self-leadership, spirituality, and entrepreneur performance: A conceptual model. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 1-15.
- Jooste, K., & Mia, S. (2015). Self-leadership of male learner nurses during a four-year program at a college in the Western Cape, South Africa. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(4), 53-72.
- Lester, D., & Lester, C. (2016). *12 steps of self-leadership : The difference maker's guide to living and leading*. Canada: Friesen Press.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *The Academy of Management Review*, 11(3), 585-600.
- McShane, S. L., & Gilnow, M. A. V. (2015). *Organizational behavior: Emerging knowledge, global reality*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538.

- Reeves, D. B. (2004).
Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wilson, J. H. (2014). *Empowering excellence: The relationship of employee self-leadership and psychological empowerment with performance and job satisfaction*(Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (Order No. 3633681)



用後設評鑑取向看教評之教學輔導教師認證

鄭秋美

新北市三重高中國中部教師

張祐席

臺北市立景美國中教師

一、前言

教育部於 2006 年起開始試辦推動教師專業發展評鑑，以提升教師專業發展與成長；由於教育部推廣及學校的鼓勵，參加教師評鑑制度的教師也越來越多，雖然教師專業發展評鑑已於去年九月走入歷史，但實施期間教師們對教師專業發展評鑑的接受度不一。筆者訪問了許多現職教師，發現教學現場工作繁忙，多數教師未能真正了解教育部所推動的教師專業發展評鑑內涵，導致沒有意願參加。教師專業發展評鑑目前分為初階、進階及教學輔導教師三種。由於教學輔導教師的教學觀察內容比較仔細入微，筆者將就教學輔導教師評鑑做深入的探討。就上述的背景與原因，引申出下列問題：

- (一) 教學輔導教師評鑑報告的描述完整性為何？
- (二) 教學輔導教師評鑑報告的內容對受評教師之回應程度為何？
- (三) 輔導教師進行教學觀察時，對受評教師所帶來的負面影響為何？
- (四) 進行教學觀察後，輔導教師（評鑑者）與受評者在專業領域的成長為何？

二、後設評鑑之內涵

後設評鑑即是評鑑的評鑑，目的是要透過對一評鑑的描述性和判斷性的資料加以公開(Stufflebeam,2001)，以提升評鑑品質的內容。本文所用的後設評鑑標準係以美國教育評鑑標準聯合委員會 (Joint Committee on Standards of Educational Evaluation, 簡稱 JCSEE) 2011 年修正的版本為基礎，其核心評鑑標準包括效用性、可行性、適當性、精確性、評鑑績效性等五個層面。本文將利用後設評鑑去評估教學輔導教師認證評鑑是否符合後設評鑑的效用性。

後設評鑑的效用性標準旨在擴展方案利害關係人去發現評鑑過程及符合他們的需求產品價值。其效用性的標準細項 (JCESEE ,2011) 如下 (Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011)：

- (一) U1 可信賴的評鑑者：評鑑需要由有能力及可信賴的人來執行。
- (二) U2 全力關注利害關係人：關注投資方案的個體和團體以及評鑑所造成的影響。
- (三) U3 協商目的：要界定評鑑的目的，基於利害關係人的需求持續協商。

- (四) U4 明確的價值：價值的判斷是否明確描述。
- (五) U5 相關資訊：評鑑報告資訊的描述是否完整且清晰。
- (六) U6 有意義的過程和產品：評估應該以鼓勵參與者重新發現，重新解釋或修訂他們的理解和行為方式去建立活動，描述和判斷。
- (七) U7 及時和適當的溝通和報導：評鑑應持續提供資訊給他們多元觀眾。
- (八) U8 關心結果和影響：評鑑應當負責任的和適合的使用，又要防止負面影響和誤用。

三、教師專業發展評鑑內涵

教師專業發展評鑑目前分為三級：初階、進階及教學輔導教師。初階及進階的認證是屬於比較全面性，而教學輔導教師比較著重於教學觀察的技術，目的在利用教學觀察技術來給予受評教師教學情況上客觀的回應，協助受評教師解決教學上的問題，並且藉此提升受評教師在教學上的自省和反思的能力，並且協助自我的專業成長。

教學輔導教師常用的觀察技術種類有言語流動、在工作中、教師移動及 Flanders 互動分析等。言語流動主要是記錄教師和學生之間言語互動程度，從師生的言語流動內容中可以看出老師的言語是否有偏差及學生課堂

上的參與程度；在工作中可以觀察出學生學習狀況（學習狀況分為專注認真、非工作中及尋求協助）；教師移動主要是觀察師生在教室中移動的動線，教師的移動方式會影響學生的專注力，而學生的移動可顯示出學習狀況；Flanders 互動分析系統可以分析教師的教學風格（教學風格分為以教師為中心的直接教學風格及以學生為中心的間接教學風格）。而教學輔導教師認證報告書中的觀察法即為以上四種。

四、訪談內容及發現

筆者根據後設評鑑的效用性標準設計了訪談題目及問卷，透過訪談教學輔導教師及被觀察者，以瞭解教師專業發展評鑑輔導教師認證的實施狀況。

(一) 以下是訪談題目「請問此份評鑑報告的描述是否完整，清晰？為什麼？」（U5 相關資訊）」的回答內容。

受訪者 1：表示評鑑報告內容完整清晰，評鑑者依受評教師需求給予不同的教學觀察焦點，並加以量化統計，受評教師也能了解自己在教學上的缺失。

受訪者 2：除了文字的敘述外，又輔有「量化」的數據，更具正確性，而且是依據受評教師的需求來做教學觀察，對受評教師更有益處。

根據上述內容得出以下發現：教學輔導教師的評鑑報告內容的描述是清晰的，表示該評鑑符合後設評鑑之有效性。

(二) 以下是訪談題目「此份評鑑的資料是否能充份回應受評教師的需求？(U2 利害關係人)」的回答內容。

受訪者 1：依不同觀察焦點，評鑑者給予多方面角度加以量化分析，使受評教師得以了解自己教學缺失。

受訪者 2：因為有觀察前的會談，有充分溝通，也有觀察後會談，輔以書面報告。

根據上述內容得出以下發現：教學輔導教師的評鑑報告內容能充分回應受評教師的需求，表示該評鑑符合後設評鑑之有效性 (U2 利害關係人)。

(三) 以下是訪談題目「教師是否會因照顧學生的動線而影響教學？(U8 是否會帶來負面的影響)」的回答內容。

受訪者 1：若教師動線過於固著某一路線，相對於其他同學的關注較少，對於學生學習及專注參與力略有影響。

受訪者 2：不一定會受影響，因師生有互動當然會影響教學，但若老師有掌握時間或課程進度要

那麼緊湊，那麼就不會有影響，因為一切都在掌握中。

根據上述內容得知：教師的走動路線有時會因照顧學生而影響教學。

(四) 以下是訪談題目「請問是否因做此評鑑而給您的教學帶來負面的影響？(U8 是否會帶來負面的影響)」的回答內容。

受訪者 1：在評鑑的過程中，學到不同的觀察方式，也在自己的教學上有所成長。

受訪者 3：能提供教學上的反省機會，有助於發現問題和改進。

發現當輔導教師在觀課時，不會為受評教師帶來負面的影響，表示該評鑑符合後設評鑑之有效性 (U8 是否會帶來負面的影響)。

(五) 以下是訪談題目「請問教師 (評鑑者與受評者) 是否因做此評鑑而在專業上有所成長？(U8 是否會帶來負面的影響)」的回答內容。

受訪者 1：受評者更能改善自己的教學現況，而評鑑者則是以此為鏡，反而收穫更多。

受訪者 3：雙方能就觀察重點取得量化的數據加以分析討論，因此能夠看清楚問題的所在及可努力改進的方向。

由上述訪談內容得知，做教學觀察後，輔導教師（評鑑者）與受評者在專業上均有所成長。

(六) 以下是訪談題目「請問受評教師在做了教學觀察後，有那些地方做了改變？」的回答內容。

受訪者 3：在教學活動上的設計，不要切割的太細，避免學生在活動的轉換的過程中分心；另外，也意識到自己缺乏正向語言鼓勵學生。

受訪者 3：在動線上，有更注意到動線要平均分散到各角落。

由上述回答內容了解受評教師在做了教學觀察後，在日後的教學上有做了一些調整，以精進教學。

五、結論

筆者整理了文件、訪問內容及問卷後得到下列結論：

(一) 教學輔導教師認證評鑑大多符合後設評鑑之有效性標準。因其評鑑報告清楚地揭露受評教師實際教學狀況，而所提供的資訊也能有助於相關利害人，來了解自己教學狀況，進而精進自己的教學。

(二) 相關的評鑑者及受評者對於教學輔導教師所做的教學觀察評鑑，多是正面回應；如果教師對於教學專業發展評鑑方法及內容有完整的了解，並且可以從評鑑過程

中得到專業成長的益處，相信教師在意願方面和心態方面就不會那麼排斥。

(三) 在比較教專進階評鑑和教學輔導認證評鑑內容標準之後，得知進階評鑑階段比較廣泛但較表面性，較不容易看出教師易犯的缺失，僅能就各項指標概略地評鑑；而教學輔導教師認證評鑑，是根據受評者所需求的觀察焦點進行教學觀察，實以量化數字呈現教學上的缺失，所得到回饋更為深入，所撰寫的報告內容較能提供受評教師實際所需資訊，受評教師才能清楚明瞭自己教學上的盲點，並在教學上立即做出回應和改進。對受評教師和評鑑教師而言，教學輔導教師的教學觀察比進階教專評鑑的教學觀察更有助益。

(四) 已經完成教學輔導教師認證的教師及相關受評教師均認為教學輔導教師的教學觀察對他們都有很大的助益，受評教師能因透過教學觀察而得知自己平時教學上所看不到盲點和缺失，以改善自己教學；而教學輔導教師能從教學觀察過程中得到借鏡，不論受評教師或評鑑教師均能從中學習，並提升自身專業能力。

參考文獻

- 蘇錦麗（2005）。**評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點**。台北：高等教育文化。（原著：Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F. & Kellaghan, T. (2000)）。

- 黃嘉雄（2010）。課程評鑑。台北：心理出版社。

- 教育部（2015）。教師專業發展評鑑研習手冊。

- Stufflebeam, D. L. (2000a). Professional standards and principals for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan. (Eds.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

- Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.



對教師專業發展評鑑之另類評析

王瑞芬

國立台中教育大學教育博士生

一、前言

今日科學昌明，凡事講求量化，科學帶來對數據的迷思，讓這個時代處處講求學術專業，卻又是最不專業的時代。教育普及到高學歷的碩博士人才滿街都是，博士生賣雞排，各行各業多的是轉行轉業的非專業人士；而教師這一行業，在臺灣卻是最保守最難容許轉業者的進入。一個教師養成，從大學本科與教育相關學分的修習、實習、資格考合格後才能拿到教師證書；之後，在眾多合格教師的競爭之下，通過教甄(筆試、口試、試教)，才能成為正式教師；看似「專業」，但入職之後，還不能被視為教育「專業」人士對待，需每四年甚至每一年做起教師專業評鑑，列舉出一條條的檢核要點來評鑑教師的「專業能力」，不論是自評或者是互評，將傳統的師道精神化約為行為主義的制約項目，將教育實務回歸到實驗室中對動物的操作制約，只為了將教師變為符合各項檢核要點下的「專家」！正如羅家倫指出「專家是訓練有素的狗」！這是開教育的倒車、違背對教育多元化的趨勢，將中國傳統對師道的精神貶為教師教育機構生產出來的「資本主義的成品」，是對教師的「物化」、人性的桎梏。

二、中西方教師文化的差異

中小學的教師專業發展評鑑，說穿了是美國 1960 年代教師教育能力取向的過時產品。在美國教育發展史上，教師的地位屬於二、三流的職業，

以前都是家庭主婦或軍人轉業等才會想當教師，因此，對教師的資格沒有特殊限制，只要修習一些學分，就可以成為教師，所以 1957 年蘇聯發射一枚人造衛星，讓美國教育界思考教師到底應具備何種能力才能造就出人才，但不論開發出一百多項或一千多項的教師教育的能力指標，最後還是無法界定教師的能力標準、無法明確判定教師教學行為與學生成績的關係，結果既使教育內容缺乏統整性過於機械化，又貶低教育專業性與耗費人力經費等缺點。

然而，師道在中國文化有悠久的歷史。韓愈〈師說〉開宗明義說道「師者，所以傳道、授業、解惑也。」中國古早即已定義了教師這個角色，是在傳遞道理、文化道統、講授課業並且解答疑惑。將「傳道」擺在「授業」與「解惑」之前，強調做人最為重要。又言「聖人無常師」，「孔子曰：『三人行，必有我師焉。』」這也說明了「天生我材，必有用」，老師未必具有多種能力足以滿足個別學生所需，但各有所長，況且「教學相長」，所謂「無貴，無賤，無長，無少，道之所存，師之所存」、「弟子不必不如師，師不必賢於弟子，聞道有先後，術業有專攻」。強調的是人人都可以為師，以「人」為本的「師」，讓任何致力為賢者、為聞道者、為專業者都可以為師，也讓學習者學習在每個人(不分貴賤或年紀)的身上看見值得學習的地方。

更何況，今日的臺灣與美國的狀況不同，臺灣中小學教師都是大學甚至碩士學位的本科系的教師，與美國當時不重學歷的情況不同；且臺灣中小學教師，現在都經過師培機構的篩選、訓練與實習，通過教檢與教甄重重的關卡，卻仍以教師能力取向做為評鑑指標，當作是 21 世紀臺灣教師評鑑的主流，是臺灣高等教育機構不夠「專業」，培育不出「專業」教師？還是臺灣的學歷比較不值錢？教育部每年透過「專家」舉辦的教師檢定甚或教師甄試，無法選出「專業」的教師？讓「專家在專業篩選之外」，是誰的問題？問題出現在哪裡？

三、結語

中國固有的師道精神與教育天職的傳統，融合對教育專業性的尊重，應該還有比能力取向的教師評鑑方式，更符合臺灣本土教師另類的評鑑方式。一個教導「做人」的教育，竟把人當「物」，要如何教「人」？況且十二年國教的教育改革後，學業不是大多數學生學習的重點，學生分流延緩，人文、通識與博雅的「做人」的通才教育與人文素養的培育，在中小學而言才是重點，因此，多元取向的師資才足以應付多元的學生需求。況且，教學是動態的歷程，互動過程產出的結果，未必是制式化的要求，許多潛在的課程，未必是計畫好的，相同的老師在不同的班級帶出來的風格也會因個別差異而有不同，因時因地因人而置宜，才是專業。再則，教育是「十年樹木，百年樹人」的事業，成材成人，是多年的淬鍊，不是一朝

一夕的績效所能評鑑的，中國人儒家思想所形塑與推崇的師道精神，架構出的是教師的「天職」，而非「物化的專業」，在教育本土化中，要推展教師「專業」，從事教師專業發展評鑑，不應打破固有的道統，而是應該昇華師道精神，將教育的目標設定在培養未來的人才，教師專業成長的重點擺在不斷行動研究中與時俱進的批判反思能力，而非耗費時間金錢的流於形式的評鑑作業流程。

十二年國教改革，「適性揚才」，期望教師教學能帶出學生的特長，不讓學生落後；相反的，整個學校環境與教育機構氛圍，又是如何對待經過層層考驗成為合格正式的教師？用何種制度帶出教師的特長？怎樣讓教師持續成長不落後？是操控以及物化教師的教師專業成長評鑑！試想：一位教師以各種檢核項目條列檢核要點來分析自己的學生，是否在學業上或品行上符合所謂的「專業學生」，然後要求其成長精進，這是否符合以「人」為主體的教育精神？！當然也不應該有任何一個機構，設計出如教師專業發展評鑑相類似的檢核要點逐一去評鑑其所謂的「專業的」職業，如醫師、律師、立法委員、甚至總統等，而自以為能以評鑑來促進專業成長？！況且教師專業發展評鑑的缺點，如吳俊憲(2014)指出：定位不清、公平性遭質疑，易流於形式，行政繁瑣、時間不足、剝奪少數教師需求、產生負面影響，內容無法符應真實教學現場和問題。就此種種都是教師抗拒的理由。紅海廝殺的競爭時代已過，這是藍海的世界，應讓教師自由發揮創意，以

最符合教師個人特色的方式教導學生，學生調適與順化適應教師教法才能達到學習，也才能遷移到未來社會情境當中，對不同人事物的適應與應對進退。

參考文獻

■ 李佩嬛(2012)。美國教師成長與評鑑系統兼論臺灣教師專業發展評鑑。正修通識教育學報，9，63-84。

■ 李錦旭、王惠蘭主編(2006)。批判教育學—臺灣的探索。台北市：心理。

■ 吳俊憲(2014)。教師專業發展：評鑑、社群與議題。台北市：五南。

■ 吳錦慧、張育銓、吳俊憲(2013)。影響教師參與教師專業發展評鑑意願的原因。臺灣教育評論月刊，2(4)，80-85。

■ 洪明(2010)。美國教師質量保障體系歷史演進研究。中國北京市：北京師範大學出版社。

■ 許琬甄(2008)。應用教師個人本位評鑑促進教師專業發展。教師之友，17，17-24。



高等教育需更重視培養中高齡人員再學習能力

梅瑤芳

國立臺灣科技大學圖書館長退休

一、我們正迎接高齡化社會

我國在經濟發展富裕和醫療衛生與社會福利先進中，高齡化社會自然來臨。國內人口結構正發生著如何的變化？如圖 1，依據國家發展委員會對於全國人口推計：103 年 14 歲以下幼年人口占 14%，15-64 歲青壯年人口占 74%，65 歲以上高齡人口占 12%，但到 150 年三段年齡層將可能消長為 6%：49%：44%，臺灣社會老得快！

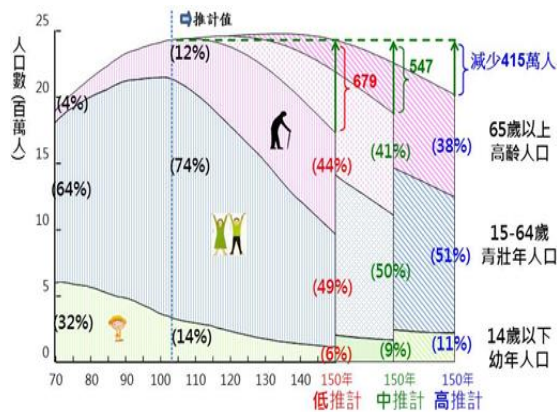


圖 1 我國人口結構變動趨勢圖

說明：括弧中數字為占總人口百分比

資料來源：國家發展委員會「中華民國人口統計」（103 年至 150 年）」

另依據內政部主計處統計 2011 年全國年齡中位數 38 歲、老化指數為 72.2%，到 2016 年中位數提升到 40.6 歲、老化指數已經 101.1%。高齡化的趨勢，推估 2031 年國民扶老比將達 38.7%。

二、邁向終身學習是應然趨勢

1998 年，教育部林清江部長提出「邁向學習社會」教育白皮書，倡導「終身學習」可做為引領國人因應世

界快速變遷所帶來挑戰的良方。1996 年聯合國教科文組織出版「學習：內在的財富」(Learning : the Treasure Within) 一書，揭發未來人類要能適應社會變遷的需要，必須進行四種基本的學習：學會認知 (learning to know)、學會做事 (learning to do)、學會共同生活 (learning to live together) 和學會發展 (learning to be)，就是我們要活到老、學到老。

三、年長者回流高等教育漸增

鑒於我國人口結構已有大幅變化而且加劇，傳統學制的高等教育對象主要針對的是高中職應屆畢業生，如今需否重新考慮放寬到跨年齡層？對於年長已有工作經驗或是人生歷練的民眾，應值得提供其重回學校再教育課程，培養其再學習能力，輔導其再奉獻社會，可以提升其生命價值。

依據臺閩地區人口戶籍註記教育程度統計資料分析得知：近十年我國研究所肄業人數仍逐年上升中，但其中 20-24 歲年齡層的研究所肄業人數自 2013 年起已明顯遞減。從表 1 統計 2013 年的 40 歲以上年齡層就讀研究所計 69,421 人占當年肄業 291,409 總人口的 23.8%、2014 年 76,428 人占就讀研究所 25.5%、2015 年 82,828 人占 27.1%。由此可見修讀研究所的平均年齡逐漸提高，越來越多非應屆畢業生的年長者選擇回到學校就讀研究所。

表 1 近三年臺閩地區人口戶籍註記研究所肄業者年齡分布表

年齡層	2013 年	2014 年	2015 年
15 - 19 歲	1		
20-24 歲	72,128	71,565	70,155
25-29 歲	60,085	59,417	60,483
30-34 歲	48,643	49,116	48,831
35-39 歲	41,131	42,797	43,859
40-44 歲	29,866	31,580	32,658
45-49 歲	19,549	21,719	23,662
50-54 歲	10,589	12,111	13,636
55-59 歲	5,177	6,005	6,952
60-64 歲	2,545	2,942	3,431
65 歲以上	1,695	2,071	2,489
總人數	291,409	299,323	306,156

資料來源：作者依據「中華民國臺閩地區戶口及住宅普查」公布數據統計製表

表 2 近三年臺閩地區人口戶籍註記大學畢業者年齡分布表

年齡層	2013 年	2014 年	2015 年
15-19 歲		10	2
20-24 歲	385,298	387,198	408,334
30-34 歲	1,341,435	1,413,074	1,460,163
40-44 歲	676,647	730,949	792,429
50-54 歲	388,335	404,968	422,831
60-64 歲	268,575	281,918	293,968
65 歲以上	146,130	160,392	177,323
總人數	3,206,420	3,378,509	3,555,050

資料來源：作者依據「中華民國臺閩地區戶口及住宅普查」公布數據統計製表

從具備大學畢業學歷可以報考研究所的人數分析，由表 2 發現全國已完成大學教育的總人數與各年齡層的分布人數近三年皆逐步增加中，包括 20-24 歲年齡層。可見大學畢業具備報考研究所的學習對象似未顯著減少。

我國高等教育市場雖面臨少子化衝擊，何不因應終身學習社會，提供更多元的年長學習者的高等教育，不僅包括長青學苑、樂齡大學、社區大學，也可以發展出高度智能開發的研究所進階課程；協助年長者提升其生命的品質，其進修動機不只經濟需求，也有想對於家庭社會的價值感。

高等教育濫觴於博雅教育，隨著學科分立而發展成當前的專業教育，然而迎接高齡化社會的來臨，高等教育可以積極發揮跨領域的博雅全人教育功能，共同解決當前社會面臨人口高齡化的教育問題。

四、培養年長者再學習的能力需納入高等教育的重點

(一) 銀光智能待開發

迎接高齡化社會，近年開始提倡「銀光經濟」，因為戰後嬰兒潮如今已步入中老年，是相當有積蓄而能消費的市場目標對象。但是這一大群人生不再年輕，對於生命的意義感可能比對於物質的消費滿足感更覺需要？如何提升其生命的意義感？學習是一種好選擇。當人體力退化的時候，是否腦力必然就會退化下去？當頭髮變銀白之際，還能夠學習嗎？還能學習什麼可以更幸福？如果將學習視為只是記憶大量的知識，恐怕人到中年最好放棄如此學習。有那些學習型態會隨著年歲，反而有助於當事人學習前所需的先備經驗？無論面臨做決策、擔當主管、照顧他人、做長輩的角色都需要學習不同於記憶力的「智慧」，而智慧正適合年長者虛心開發，「不經一事、不長一智」。除有「銀光經濟」市場之外，教育機構也可以開發「銀光智能」。人們一生的腦神經細胞有許多尚未被激化活用，當經歷了數十年的生命體驗，都可以重新詮釋、再出發，高齡化社會的教育市場存有銀光智能很大的發展空間。

（二）「學習」歷程需重新解析

1. 單圈學習

傳統的學習方式屬於單圈學習 *single loop learning*，也就是在目標下，採取行動，所得結果加以檢討改進，達成有效的學習；所謂有效通常是指學業成績高分或事業收益更多。

2. 雙圈學習

組織學習之父 Chris Argyris 阿吉瑞斯提出創造性的學習，稱之為雙圈學習 *double loop learning*，強調檢測行為的結果未如預期目標的"前提"是否錯誤？他認為問題的關鍵應回到檢視原目標設定的正確與否，他主張學習者採取修正自己的"前提假設"或修改其組織文化的作業程序，以防止不斷困頓於單圈學習中反覆的偏誤循環。

3. 三圈學習

阿吉瑞斯也提出「再學習」(*deutero learning*)的概念。「再學習」以單圈和雙圈學習為基礎，係指組織對過往學習過程和經驗的深入檢討，從中發展出新的學習策略和機制。透過再學習，組織可以進一步整合既有的學習成果，有效提升組織學習與解決問題的能力，這也是建立學習型組織的重要心智模式。再學習也稱轉化學習，即「學習如何學習」(*learning how to learn*)，通過反思我們如何學習，構成了三圈學習。三圈學習 *triple loop learning* 挑戰現有的學習框架，以及個人習慣的心智模式和假設，通過學習如何學習一段時間，成員發現到是什

麼促進或抑制他們的學習，從而可以產生新的學習策略來開發他們的知識。一些情境中，參與者學習反映出他們是如何思考常規的心態，而不僅只於探討這些規則內文應否被修改等話題。三圈學習模式可以協助我們更多理解自己的、他人的信念與觀點，也可以說是雙圈學習的雙圈學習。

4. 單圈、雙圈與三圈學習的比較

單圈學習是一種刺激反應式的學習，探討行為與目標的連結，屬於適應性的學習 (*adaptive learning*)。雙圈學習更往設定目標的前提去探討如何做決策，由此可以激發出創造性的學習 (*generative learning*)。三圈學習更深入解析人如何做決策的源頭來自於認同感、價值感，故可以啟發典範轉移性的學習 (*transforming*、*radical learning*)。從單圈，到雙圈，再發展到三圈學習，已非一般的知識、技能、態度，更提升到高階的智慧，這對於經歷職場與歲月的年長學習者特別適合深入瞭解而得以更豁達的智慧，終生受益無窮。

5. 再學習力的運用

當環境變動時，一個組織需要重新考量其管理的政策，一個團體或個人需要重新思考其遵循的信念，才能突破習慣的框架而啟動深層的雙圈學習，如此我們不只把事做好 (*do the thing right*)，更要做對了事 (*do the right thing*)，這正是行動科學大師們倡導的進階學習能力。依此發展到三圈學習境界，更深層探討到學習的本質，包

括：組織的學習文化、一個團體或個人的內在認同感與生命存在的意義價值。所以「再學習力」可運用於我們對自己的覺察、與他人的溝通、團隊與組織的學習，可深可廣。

(三) 培養「再學習」能力的課程設計有特點

1. 不同於講授的記誦課程
2. 不同於休閒的樂齡活動
3. 跨領域的整合學養修練

當前大學提供的在職專班或推廣教育，通常直接引用傳統教育課程加以翻版，以為降低學術性就能滿足中年人的學習需求？對於中年學習者並不適合填鴨教育灌輸許多片段知識，而宜以同學為教學的主體，接納其既有的學識、專長與經驗，引導其對自身深層的探究與覺察，學習寬廣的系統觀點思考社會事件與人際關係，進而協助其達成奉獻社會的人生願景。

「學習如何學習」來自於組織學習的觀點，很適合研究所層級的課題提供年長學習者反思與集體探究。阿吉瑞斯所創的左右欄例法可以活用於課堂角色扮演的練習教材，引導當事人覺察自己言行不一致的偏誤。學習起端於「覺察」，若不能覺察，則人何以學習新東西？例如：靜坐是培養覺察觀照力的方法之一，從身心靈全方位協助年長者「再學習」的能力，關注其生命價值，將更能自覺覺人、而自助利他。

五、結語

實現終身學習社會可以順應當前高齡化人口結構，高等教育的對象不該只是著重高中應屆畢業生，需開放多元化的跨年齡層，接納年長者繼續進修研究。若能培養人生「再學習」能力，將可開發銀光智能，提升自我覺察力、理解他人敏感度、整合系統思考力、與奉獻社會的熱忱等，將能為高等教育開拓出生命盎然新風貌。

參考文獻

- 明茲伯格等著，柯雅琪譯（2002）。**組織學習**。臺北：天下文化。
- 彼得聖吉等著，廖月娟等譯（2001）。**變革之舞—持續「學習型組織」動力的挑戰與策略（上）、（下）**。臺北：天下遠見。
- 夏林清、鄭村棋等譯（2006）。**組織學習—理論、方法與實踐**。臺北：遠流。
- 陳肇男（2001）。**快意銀髮族--台灣老人的生活調查報告**。臺北：張老師文化。
- 楊國安等著，劉復苓譯（2001）。**組織學習能力**。臺北：聯經。
- 蔡培村、武文瑛（2006）。**回流教育理論與實務**。高雄市：麗文文化。
- Paul Watzlawick, John Weakland & Richard Fisch著，鄭村棋、陳文聰、夏林清譯（2005）。**Change：與改變共舞**。臺北：遠流。

淺談國立臺灣體育運動大學—臺中中興堂人力配置與運作概況

林詩訓

國立臺灣交響樂團研究助理

一、前言

近年來國內大型公營劇場皆已轉型為行政法人，其餘劇場則採用由管理機關直接派員營運，或依勞務採購方式營運。由於這兩種營運模式不同，也影響了劇場人力的配置，表演團隊與劇場工作人員的短暫接觸，即可感受到不便之處，因此，公營表演場所的人力資源與管理，並未收到重視。其現行的公營劇場人力配置是否符合管理需求？而劇場工作人員在公部門層層法規之下，如何滿足演出單位的需求？本文將藉由臺中中興堂之營運概況，來探討現行劇場人力運作模式，期予有更好的改善空間。

二、中興堂沿革

擁有五十八年歷史的臺中中興堂，長久以來，一直是中部地區重要的藝文場館，也為臺中的藝文生態注入活力。中興堂於民國六十一年五月落成啟用，隸屬國立臺中圖書館(國立公共資訊圖書館)，同年年底，臺灣省交響樂團(國立臺灣交響樂團的前身)由臺北南遷至臺中，辦公室設於中興堂四樓，幾乎是中興堂的駐館樂團，兩者相得益彰，這個作法在藝文風氣不盛的六〇年代實屬難得。

歷經三十餘年舞臺上下，來往著許多夢想與記憶，並見證成長、收藏歷史的意義，爾後因年久失修，建築物已不

符消防及公共安全之法規，於民國九十三年至九十五年間，行政院所核定「中興堂整建計畫」，以保留六〇年代建築風貌且不改變建築體的前提進行整建，歷時二年三個月，整建相關經費總計約達一億二千八百四十一萬元。九十六年委託國立臺灣交響樂團(NTSO)管理，一〇一年中興堂再無償移撥給國立臺灣體育運動大學管理。

整建後的中興堂，舞臺鏡框最大開口寬度十四公尺、高度七點五公尺，舞臺表演區最大深度十公尺。劇場內設置舞臺燈光、音響、舞臺監視、吊具、反射板系統等設備，適合音樂、會議或小型戲劇及舞蹈等不同演出類型的表演。一樓觀眾席共有七百九十二個座位，樓上則有四百四十八個座位，合計一千兩百四十席，另有輪椅專用席。而位於地下一樓，設有大型化妝室一間、中型化妝室一間、小型化妝室兩間。

三、中興堂人力概況分析

重新啟用的中興堂，於九十六年由國立臺灣交響樂團委託專業劇場管理服務團隊「聚光工作坊股份有限公司」執行前、後臺管理服務，管理範圍包括技術管理、監督與支援，設備管理與保養維護，招募與訓練及服務人才，前臺服務引導等；行政人員，乃由國立臺灣交響樂團專人協助辦

理，其餘前後臺之全職工作者共四名，編制可簡單分類如表 1。(由原承辦人員經口述訪問後彙整)

主管為正式職員外，其餘皆為契約型委外人力。除前述全職人員外，工讀生約四十人。於執行演出時，前臺則會有一名組長與八位工讀生；後臺則是一名舞臺監督與二名工讀生。其行政業務，每月一場驗收會議(聚光工作人員與國臺交行政人員)，每三個月一場季會議(聚光工作人員與國臺交各組室主管)，每半年一次結案會議(聚光高級主管、工作人員與國臺交團長及各組室主管)，以會議方式來檢討中興堂前、後臺之專業執行能力，並維持良好的服務品質。

表 1

聘僱方式		非契約型委外人力	契約型委外人力	人數
行政人員	主管	主任(1人) NTSO 行政室		1
	承辦人		行政人員 (1人)NTSO	1
	前臺		組長(2人) 聚光	2
技術人員	舞監		舞監(2人) 聚光	2

而現今中興堂編制於國立臺灣體育運動大學體育室產業營運組，主管為體育室主任職員一名，校務基金派駐人員三名，僅五名全職人員。其中編制可簡單分類如表 2：(與派駐人員口述訪問後彙整)

表 2

聘僱方式		非契約型委外人力	契約型委外人力	人數
行政人員	主管	主任(1人) 副教授兼		1
	承辦人		行政人員 (1人)	1
	前臺	組長(1人)		1
技術人員	舞監		舞監 (2人)	2

除主管及組長為正式職員外，其餘皆為契約型委外人力，並由志工支援(有關志工之相關討論，將於下點論述)協助中興堂。

由兩個不同單位之營運模式，就前後臺人力分配及協助狀況如表 3：

表 3

項目		國立臺灣交響樂團	國立臺灣體育運動大學
委託/辦理單位		聚光工作坊 股份有限公司	體育室
前臺	全職人員	2	1
	執行演出	1	1
	執行演出 (非全職)	8名工讀生	8名志工
後臺	全職人員	2	1
	執行演出	1	2
	執行演出 (非全職)	2	0

委託/辦理單位：國立臺灣交響樂團委託專業人員管理；國立臺灣體育運動大學則由學校體育室以約聘人員方式承辦，以專業性來說，明顯不足。

前臺：國立臺灣交響樂團有二位全職人員輪替，並由前臺專業人員，加以訓練工讀生，除服務及訓練達一定的時數後，經過考試，才可獨立擔

任前臺職務；國立臺灣體育運動大學並無專業人士訓練前臺志工，其志工僅需完成教育訓練後，即可上線，其實地執行時間過少，缺乏經驗，故服務品質大打折扣。

後臺：國立臺灣交響樂團於執行演出時，共三名工作人員協助(中控室、左舞臺、右舞臺各一名)，於演出執行時，較容易掌握狀況；國立臺灣體育運動大學僅二名工作人員，如有一名工作人員離席時，如逢緊急狀況，則不便聯繫，且無法立即解決。

小結：前臺乃為中興堂之門面，如何將觀眾順利地引導至座位及遲到觀眾的入場安排，都是專業與經驗才能累積出來的，國臺交所委託之聚光工作坊股份有限公司之經驗與專業訓練都相當扎實，其工讀生的訓練也是非常系統；相較之下，國立臺灣體育運動大學，採用志工模式協助前臺，雖減少了龐大的資金需求，但因無實質上之誘因，常使得無法讓觀眾感受到良好的前臺接待與服務品質。後臺人員之分配，國臺交所委託之聚光工作坊股份有限公司為燈光舞臺設備出身起家，對於硬體之相關設備，有一定的熟悉度，且人力搭配及安全考量，總是能讓外租單位的技術人員安心；國立臺灣體育大學之後臺人員，因人力配置極為不足，如有緊急狀況，較不易立即解決。

四、行政人員之工作

由表演藝術團隊租借流程可看出中興堂工作人員主要服務項目，而由於每一場演出有不同的需求，在各層面都

必須提供團隊客製化的服務，繁瑣而專業的服務內容無法由一位行政人員獨立負荷。

外租團隊使接洽起，準備期間的窗口都是與行政人員接觸，包括準備的申請文件、確認使用場次、簽約繳費及宣傳文宣等，直到進入劇場前所召開的技術會議，才會與前、後臺工作人員接觸，溝通演出直接上配合的細節，演出結束後，表演團員離場，則又由行政人員接續辦理。

行政人員以徵件為主要工作，其工作重點為團隊聯絡及洽詢、公文辦理、審定團隊的申請書表、租借費用的計算等，工作內容大部份屬文書的性質，必須按照統一的檔案管理書寫、呈核、歸檔、排檔等。租借場地的演出單位之中，仍有單純租借、學校展演活動、會議、畢業典禮等不同類型，而每一種類型的徵選案件，都必須要按照中興堂使用管理要點執行。

五、志工

所謂的志工，正是指那些不收任何酬勞而進行的服務或工作的人，同時志工工作者也不是為了個人的利益或是基於法律上的任何則人而進行該工作，完全是以服務他人為最終出發點(曾華源、曾騰光，2003)。由於現在從事志工工作的人越來越多，許多人都希望藉由志工工作的付出，來增加自己生命的價值，而在現今廣大的志工族群中，每個人可能都因為不同的原因而投入這樣回饋社會的工作，其背後對於社會的意義與價值是值得重視的。

而目前臺灣的志工團體，除了必須經過合法的政府立案程序外，還必須擁有完備的訓練、培訓體制，甚至是必須遵守的倫理守則、志工服務的認證與相關的獎勵辦法……等等，而其目的是希望志工在從事服務工作的同時，能夠給予需要的對象正確且適當的服務，並且依照志工的專長、能力給予相關的資訊，好讓志工能夠提供完善的服務；獎勵方面並不是代表志工服務有任何的酬勞或是好處，而是純粹以表揚、讚賞作為出發點，給志工相關的肯定與認證，而這些都是能夠有效把關並且提高志工服務水準（張英陣，2002）。

依據「國立臺灣體育運動大學中興堂志工服務隊組織章程」所述，其志工訓練係指甄試合格後接受職前訓練：依據志願服務法之規定完成基礎訓練及特殊訓練。職前訓練內容由中興堂訂定之。訓練期間不參與，遲到、早退或曠課超過授課時數四分之一者，不予錄用。該實習由資深志工指導參與服務工作：實習期限為三個月。未完成實習或實習期間服務時數未達二十小時，不予錄用。有關聘任係指實習期滿由中興堂頒發聘書及服務證：志工聘期一年一聘，由中興堂核聘，得享有意外保險。聘期屆滿視實際需要或工作態度，續聘或解聘，年度服務數不足八十小時，不予續聘。志工因故無法繼續出勤服務，須辦理請假手續，最長不得超過三個月（含），長假每年僅限一次，請假時間到期後，若仍無法返回值勤，則視為離隊。志工月例會每月舉行一次（十二月為志工大會），由志工隊長召集主持，

排定每月值班表及中興堂臨時交辦事項，由全體志工參加。志工若因故無法參加，須辦理請假，每年請假不得超過三次（含）。志工大會每年舉行一次，於十二月舉行，志工大會須經二分之一以上志工出席始得舉行，須作年終隊務工作總檢討及志工表揚，並依章程選舉下屆隊長。擔任志工期間，表現優異者，均報請中興堂適時加以表揚，或由本校推薦參與各項表揚活動，相關考核獎勵辦法另訂之。

由於「志工」這樣自願、不收酬勞的工作方式，通常以服務性質的工作為主。目前中興堂志工人數，約為八十人，其年齡層較為年長，主要擔任前臺之相關工作，以服務人群為首要工作，但專業度較不及受過專業訓練之員工。值班的志工於觀眾入場前 1 小時到班，於演出結束觀眾散場後離開，其工作崗位，乃由前臺隊長分配之。

六、結論與建議

綜觀由國立臺灣體育大學營運中興堂，可能存在的幾個問題：前臺志工人員雖有八十名左右，唯教育訓練與實習不足，使得之服務品質不一；後臺專業人員及人力需求嚴重不足，一場演出，至少需要三名技術人員於後臺準備，因外租單位之工作人員於裝臺進場時，往往是容易發生工安意外的時段，人力明顯不足；相關硬體設備需大力改善，中興堂觀眾席為一千兩百四十席，相對之下，舞臺之後臺相當狹窄，休息室與廁所也嚴重不足。原中興堂屬「國立公共資訊圖書館」所有，中興堂之空調設備設於國立公共資訊圖書

館【精武分館】內，使得執行演出時，遇空調設備故障，完全是無法解決之狀態，且無設置停車位供演出團隊使用；網站公開資訊不完善，於官方網站所公告之演出資訊，與公開檔期核對後，並無同步處理，需與會行政人員，才得以確定是否以外租，相當不便民。

2013 年四月，朱宗慶教授語重心長地於中國時報專欄發表於中興堂改隸的社論，文中指出「專業團隊」對於一個劇場營運管理的重要性：

近來許多高水準的樂團都略過了中興堂，因為前、後臺場地和技術服務與先前有明顯落差。原來，從去年起，中興堂已改隸主管機關，原先所有的專業團隊退出，改由鄰近的學校接管，轉接過程，未配套給予人力及經費，忽略專業經營之必要性，把一個好不容易投入資源、功能提升的專業劇場，似乎轉瞬間變成了學校禮堂。（朱宗慶 2013）

中興堂原由國立臺灣交響樂團管理，一〇一年移交改由國立臺灣體育運動大學管理，從文化機關委託民營專業團隊提供前後臺管理服務的經營方式，變成學校自行營運管理。當投入大量成本在硬體設施，卻忽略場館工作人員的專業性與重要性，造成的後果就是破壞一個劇院的專業。由此事件可以觀察，中央主管機關仍未給予劇院管理人員專業足夠的重視。我們更應該要正視劇場專業人員之安排及人力配置，期予未來能夠喚起社會大眾對於此議題的重視。

參考文獻

- 曾華源、曾騰光(2003)。志願服務概論。臺北：揚智。
- 張英陣(2002)。志願服務基礎訓練教材。臺北：內政部。
- 朱宗慶(2013)。別讓臺中中興堂淪為學校禮堂。臺北：中國時報。
- 鄭懿瀛(2007)。中興堂變身-引領一場人文運動。臺中：國立公共資訊圖書館。
- 林芳宜(2011)。再續前緣-中興堂更感性。臺中：大墩文化。



評析國民中學超額教師抽籤機制

—以臺南市國民中學為例

沈千暉

臺南市立文賢國中

一、緒論

(一) 研究動機

近年來臺灣社會正面臨整體性環境的快速變遷，在人口結構上亦呈現少子女化的急遽變化。依教育部統計數據顯示，隨著少子化形成的減班趨勢，將會產生不少超額教師無法超額介聘之難題。國中新生人數從 106 學年的 20 萬 8 千多人，逐年降低至 111 學年度的 17 萬 5 千多人。

由於各校對超額教師計算與認定原則缺乏一致性。甚至在同一縣市的國中，各校對超額教師的處理原則差異很大。因此，本文擬以臺南市為例，透過文獻探討並蒐集臺南市各校所訂定的超額教師處理原則，加以分析、統整、發現問題、提出建議，作為教育行政機關修正超額教師介聘作業要點的重要參考依據，此為本研究動機之一。其次，探討各校超額教師處理原則，討論所衍生的抽籤時機問題，並提出建議以供各校參考。

(二) 研究目的

臺南市所屬各國民中學依據《臺南市立高級中等以下學校暨幼兒園辦理教師介聘甄選分發實施要點》及《南市立國民中小學暨幼稚園超額教師介聘他校服務作業補充說明》自行

訂定超額教師處理原則，各校自訂之超額教師抽籤時機原則有諸多的差異之處。本研究比較各校認定超額教師抽籤之各種時機，討論哪一個時機使用抽籤的機制較為合理。

二、文獻探討

(一) 超額教師的定義

關於超額教師的定義，有較明確的定義者如下

學者文超順(2006)曾針對宜蘭縣國民中小學超額教師進行調查研究，指出超額教師係指學校因裁併校、減班或調整員額編制，致超出核定編制員額數之現職教師員額。

學者張雅惠(2007)在對於臺北市國民小學因應減班超額教師問題對策及教師意見調查研究中也界定超額教師為學校因減班，扣除退休、辭職、資遣、遷調及其他異動人員後，仍超出法定編制員額之教師；或學區內因廢校、併校(班)、新設校、其他學區調整，依移撥班級數計算編制員額後，教師人數仍超出法定編制員額之教師。

學者林立紘(2007)在「苗栗縣國民教育階段超額教師處理之調查研究」中界定超額教師是指由於少子化學生入學人數減少，或部分因都市規劃學

區改變而移撥學生，使學校面臨減班或裁併，導致核配教師編制員額數相對減少，如該年度學校教師退休或離職數無法相抵，所超出「法定編制員額數」的現職教師。

學者曾建銘（2013）在「公立國民小學國民中學教師超額之法律問題 與超額教師之因應策略」也界定，超額教師為國民中小學校因減班、合併、停辦、解散，而導致超出現行法定教職員員額編制下限之現職教師。

綜合上述，本研究所指超額教師係指「學校因減班、合併、停辦、解散，扣除退休、辭職、資遣、遷調及其他異動人員後，仍超出法定編制員額之教師」。

三、研究設計

（一）研究方法與架構

以臺南市 11 所國中所定訂的超額教師處理辦法，採內容分析法，以質化之方式進行探討，以了解國民中學超額教師所產生的問題，並加以討論。根據本研究之研究目的及相關文獻探討，提出本研究架構，如圖 3-1-1 所示。

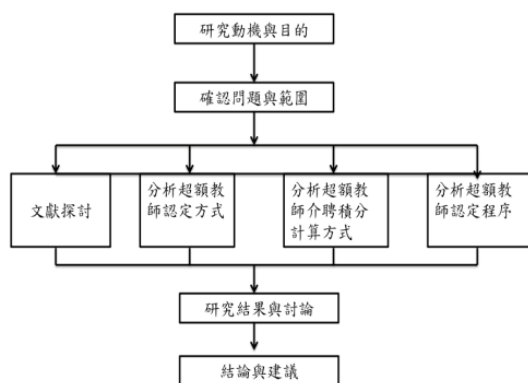


圖3-1-1 研究架構圖

（二）研究對象

臺南市所屬國民中學計 58 所，依照立意抽樣選出 11 所，分成大型學校、中型學校、小型學校等三類。大型學校有後甲國中（70 班）、永康國中（66 班）、崇明國中（62 班）、建興國中（58 班）；中型學校有大橋國中（50 班）、中山國中（37 班）、海佃國中（35 班）、新興國中（28 班）、文賢國中（25 班）；小型學校有下營國中（17 班）、沙崙國中（8 班）

再者，本研究分析對象所通過之超額教師認定辦法之修訂年度如下：後甲國中（2016）、永康國中（2014）、崇明國中（2012）、建興國中（2016）、大橋國中（2016）、中山國中（2011）海佃國中（2016）、新興國中（2015）、文賢國中（2016）、下營國中（2014）、沙崙國中（2012）。

（三）研究限制

文本的涵義不明之處，意義可能有多種，形成解釋困難。抽樣誤差不能作為唯一推論的資料，須配合其他資料才能做定論。沒有訪談教師，不能體現教師的主觀感知。

四、研究結果與討論

（一）臺南市超額教師處理方式

1. 各校非自願超額教師認定原則如下：

建興國中（2016）超額教師名單採不分領域科目方式遴選，並以「後進先

出」為原則。後甲國中（2016）各科超額順序計算方式如下：該科教師每週授課總節數除該科學生每週上課總節數=A，A值最大之科目為第一順位超額科目。第一順位科目超額後，重新計算A值，最大者為第二順位超額科目，其餘以此類推。永康國中（2014）超額教師之領域科目，由教務處依當學年度班級數、教師職務、課務及專長結構核算後排出應超額領域序位後，提交當年度教師評審委員會決議之。崇明國中（2012）任教超額領域科目教師中無志願調出者，以本校減班超額教師介聘他校積分計算表之積分累算高低，積分低者先調出（在本校留職停薪之年資除服役年資仍可採計外，其餘應予扣除）；積分相同者，則以在本校獎懲積分高低順序辦理，積分低者優先；若二項積分相同者，以抽籤決定。大橋國中（2016）依最近四學年度各科目實際任教教師職務別之每週授課節數權重平均值，為該任教科目教師每週平均授課節數之基準，核算該科目教師可提供之總節數。依照班級數核算新學年度各科目所需節數。各科目可提供之總節數與所需節數之比例即為師資比例。再依師資比例來認定超額科目，當第一順位超額科目確認後，依上述公式再重新計算，產生下一順位超額科目，以此類推，直至達到超額人數為止。中山國中（2011）以在本校服務年資最少者（在本校留職停薪之年資應予扣除）為優先。年資相同時，以在本校服務積分較少者。如積分相同時，依序就「年資」、「成績考核」、「研習」、「著作」之積分較少者為超額，如依序各「積分項目」相同時，以抽籤決定之。海佃國中（2016）超額教師之認定，由教務處依本校班級數、課務即教師專長結構核

算，核算方式為：「依據臺南市公佈之國中專任教師授課時數，並依各科目的基本學習時數（不採記彈性時數，電腦科除外）」計算出本校應超額之科目與名單，並送交評審小組審議後公布。新興國中（2015）以在本校服務年資最少者（在本校留職停薪之年資應予扣除）為優先。年資相同時以在本校服務積分較少者（積分計算方式如附表一），積分又相同者，則以抽籤決定。文賢國中（2016）超額教師之科目，由教務處依本校班級數、課務、教師專長結構核算，核算方式為：該科教師每週授課總節數/該科學生每週上課總節數=A，A值最大之科目為第一順位超額科目。下營國中（2014）超額教師之領域科目（語文學習領域分為英語學習領域、國文學習領域），由教務處依本校新學年度班級數之全校師資編制人數乘各領域師資比例，算出新學年度各領域師資人數，超額師資人數最多者優先為超額領域，該領域須提出超額教師名單以提案送交評審小組核定後公布。沙崙國中（2012）超額教師之領域科目，由教務處依本校班級數、課務及教師專長結構核算，並分別由人事室及教務處提案送交評審小組核定後公布。

2. 臺南市建興國中等 11 所學校非自願超額教師抽籤時機如下：

(1) 建興國中(2016)

程序一：以下學年度應有教師數與當學年度現有教師數之差額定之，不分領域，比服務年資，在該校年資淺者優先。

程序二：年資相同時以抽籤決定。

(2) 後甲國中(2016)

程序一：由教務處依下學年度班級數、教師職務、課務及專長結構核算（依專任教師基本授課節數，不含彈性課程），排出應超額領域科目序位。

程序二：任教超額領域科目（不含彈性課程）教師在該校服務年資最淺者為優先。

程序三：年資相同時以抽籤決定。

(3) 永康國中(2014)

程序一：由教務處依下學年度班級數、教師職務、課務及專長結構核算，排出應超額領域科目序位。

程序二：任教超額領域科目教師在該校服務年資最淺者為優先。

程序三：年資相同時以抽籤決定。

(4) 大橋國中(2016)

程序一：由教務處依下學年度班級數、專任教師基本授課節數，（不含彈性課程），排出應超額領域科目序位。

程序二：任教超額領域科目（不含彈性課程）教師以在本校服務年資最淺者為優先。

程序三：年資相同時抽籤決定。

(5) 新興國中(2015)

程序一：由教務處依下學年度班級數、專任教師基本授課節數（不含彈性課程），排出應超額領域科目序位。

程序二：任教超額領域科目（不含彈性課程）教師以在本校服務年資最淺者為優先。

程序三：年資相同者抽籤決定。

(6) 海佃國中(2016)

程序一：教務處依下學年度班級數依專任教師基本授課節數，（不含彈性課程），排出應超額領域科目序位。送評審小組審議。

程序二：任教超額領域科目（不含彈性課程）教師以積分低者。

程序三：積分相同時，依序就比「年資」、「成績考核」、「獎懲」。

程序四：「年資」、「成績考核」、「獎懲」相同時，以抽籤決定之。

(7) 崇明國中(2012)

程序一：由教務處依下學年度班級數、課務及專長結構核算，排出應超額領域科目序位。

程序二：以任教超額領域科目（含彈性課程）教師在該校服務年資最淺者為優先。

程序三：年資相同時比積分，如積分相同時，依序就比「年資」、「獎懲」。

程序四：「年資」、「獎懲」積分相同以抽籤決定之。

(8) 下營國中(2014)

程序一：由教務處依下學年度班級數、專任教師基本授課節數（不含彈性課程），排出應超額領域科目序位。

程序二：以任教超額領域科目（不含彈性課程）教師年資淺者先出。

程序三：年資相同時比積分。

程序四：積分相同時以抽籤決定。

(9) 沙崙國中(2012)

程序一：由教務處依下學年度班級數、專任教師基本授課節數（不含彈性課程），排出應超額領域序位。

程序二：比校內積分（依校內自訂標），低者先出。

程序三：積分總分相同時以抽籤決定。

(10) 中山國中(2011)

程序一：由教務處依下學年度班級數、專任教師基本授課節數，排出應超額領域科目序位。分別由人事室及教務處提案送交評審小組核定後公布。

程序二：以任教超額領域科目教師年資淺者先出。

程序三：年資相同時比積分。如積分相同時，依序就「年資」、「成績考核」、「研習」、「著作」之積分較少者為超額。

程序四：各項積分相同時抽籤決定。

(11) 文賢國中(2016)

程序一：由教務處依下學年度班級數、專任教師基本授課節數（不含彈性課程），排出應超額領域科目序位。

程序二：比校內積分（依校內自訂標），低者先超出。

程序三：積分相同時，依序就「年資」、「成績考核」、「獎懲」、「研習」、「著作」之積分較少者為超額。

程序四：各積分項目相同時抽籤決定。

依據上述分析臺南市 11 所國中減班超額教師處理原則之內容，研究者整理出重點如下：

1. 相同之處

各校決定超額教師皆有採抽籤機制。

2. 相異之處

(二) 關於非自願與自願超額教師之認定，各校之抽籤時機不同。有些學校對超額教師之認定採不分領域，只比服務年資，年資淺者先出，年資相同者抽籤決定；有些學校先依教師專長結構算出各科超額教師之順位，超額科目教師比年資，年資相同時比積分，積分相同時以抽籤決定；有些學校先依教師專長結構算出各科超額教師之順位，接著比超額科目教師

校內積分，積分相同時，依序比「年資」、「成績考核」、「獎懲」、「研習」、「著作」之積分較少者為超額，各積分項目相同時抽籤決定之。

(三) 討論

依據資料分析結果，討論抽籤時機之適當時機

1. 抽籤機制運用於以下四種時機

(1) 不分領域比服務年資，年資淺者先出，年資相同時抽籤決定。

(2) 先計算教師專長結構之後，再自該超額領域之教師以年資排序，年資淺者先出，年資相同時抽籤決定。

(3) 先計算教師專長結構之後，再自該超額領域之教師，以年資排序，年資相同時再以各項積分排序，積分低者先出。積分相同時抽籤決定。

(4) 計算教師專長結構之後，再自該超額領域之師中以積分排序，積分低者先出，各項積分相同時抽籤決定。

2. 不同「抽籤」的時機造成的恐慌心理強度不同，說明如下：

(1) 採用第一種抽籤時機，可能造成部分老師對於工作地點的穩定性產生恐慌心理，也可能降低其對於教職及學校的認同度。

(2) 採用第二種抽籤時機，雖然

考慮到師資結構，但是沒有考慮教師的認真與投入之，容易讓有教學熱忱的老師心灰意冷。

(3) 採用第三種抽籤時機，先考慮師資結構，依序比年資、積分，教師接受度較高。

(4) 採用第四種抽籤時機，考慮師資結構，再依序比總積分及各項積分，避免後進先出，比較能激勵教師的服務熱忱。見圖 4-2-1 抽籤時機示意圖



圖 4-2-1 抽籤時機示意圖

五、建議

(一) 對臺南市教育局的建議

專案研究臺南市教育局所屬各校對超額教師處理之抽籤時機是否有不合理之處。若有影響學生學習權及教師工作權之處，應加以糾正，以盡督導之責。

(二) 對學校的建議

1. 注重教師專長結構核算之合理性與公正性，以維護學生之受教權。
2. 各校制定超額教師處理辦法時，應顧及公平正義之內涵，透過充分的討論與溝通，以建立組織共識，避免教師失去對學校的認同。

3. 在比無可比之情況下，方採用抽籤機制，避免「抽籤」對教師士氣的影響。

參考文獻

■ 文超順（2006）。臺灣地區縣市國民中小學超額教師介聘之研究。《學校行政雙月刊》，45，238-239。

■ 高靖雯（2012）。評析學校決定超額教師之機制與程序。《中等教育月刊》，63（1），81-89。

■ 林立紘（2007）。苗栗縣國民教育階段超額教師處理之調查研究（國立臺北教育大學教育政策與管理碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。

■ 張雅惠（2007）。臺北市國民小學因應減班超額教師問題對策及教師意見之調查研究（國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。

■ 曾建銘（2013）。公立國民小學國民中學教師超額之法律問題與超額教師之因應策略（國立臺北教育大學教育經營與管理學系文教法律碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。



該多管齊下培育金融科技人才

孫又珊

兆豐國際商銀人力資源處辦事員
國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士生

一、金融服務業正需要大量金融科技人才

依據萬寶華 2015 年針對全球 42 個地區執行「全球人才短缺調查」，訪問超過四萬多名雇主，其中包括臺灣雇主 1,048 名，調查結果顯示，臺灣約有 57% 受訪雇主皆表示人才難以尋覓，高於全球平均值之 38%，其中人才短缺最為嚴重狀況集中在金融保險與科技行業。

近年來金融市場環境變化多端莫測，資訊科技的快速轉變，導致金融市場掀起了一波金融科技革命。金融與科技之跨領域人才（即具有兩個或兩個以上專業或學科的基本知識和能力的人才）需求也與日俱增，金融服務業紛紛持續透過多元管道大舉尋求金融科技（即結合傳統金融與科技創新能力）人才。然而在尋求人才上遭遇很多困境，有待透過培育改善並解決上述困境。

二、金融科技人才培育困境

網路經濟時代來臨，改變消費者固有之實體交易模式，取而代之為新興之電子支付方式。金融產業倚賴資訊密集度程度更甚以往，金融科技人才更是未來培育之重點。根據 104 資訊科技進行資料庫探勘，截至 2015 年國內資料相關從業人口約 4.1 萬人，比前兩年大幅成長 83%，預估至 2018 年，國內資料相關人才需求將達 10 萬大軍。面對來勢洶洶之數位人才荒，金融產業在科技人才培育政策上面臨以下困境：

（一）金融科技人才供需失調

臺灣少子化問題衝擊整體社會、經濟、教育等各層面，人才斷層日益嚴重。國發會報告指出，臺灣勞動人口、即意旨工作年齡人口將於 2016 開始每年平均以 18 萬人的速度遞減，若以此推估，臺灣人口紅利最快將於 2027 年，也就是 12 年後消失殆盡。

再者知識經濟時代之來臨，跨領域及整合性的知識更顯重要。然而臺灣高等教育學科分類精細，學科之間涇渭分明經靜靜經位互不融滲，學生對於修習跨領域之機會甚少。臺灣修習雙學位學生與美國等大學相較而言，比例明顯偏低，更何況同時修習金融與資訊雙主修之人才更是寥寥無幾。短期間要從外部管道尋覓兼備金融知識與資訊科技之人才為其不易，且臺灣金融機構家數眾多，各家對於金融科技人才之需求龐大，導致人才供需嚴重失衡，尋覓不易。

（二）金融科技人才培育學用落差大

臺灣高等教育快速擴張，由菁英教育蛻變為普及教育，大學畢業生人力為以往的 3 倍，但卻未能有效反映社會與產業的需求（教育部，2013）。社會新鮮人面對職場之即戰力亦日漸薄弱。依據教育部 2015 年大專校院之概況調查，臺灣大專院校家數多達 158 家，其中擁有商管學院之大專院校更

是不勝枚舉。傳統商學院課程設計概念皆偏重純理論基礎之會計學、經濟學等相關課程，甚少將金融與資訊結合應用發展相關課程。隨著知識應用化時代亟速來臨，少數學校在課程設計上也有所變化。

商學教育在課程設計改革為近期刊才開始陸續推動，惟科技浪潮加上政策雙向推動下，金融產業已正如火如荼進行金融創新變革，現有人力僅受過傳統商學教育洗禮，缺乏互聯網、電子商務等觀念，學用落差大。臺大管理學院院長郭瑞祥（2016）表示近期遇到一位自臺大工管系、風險博士畢業生進入美國金融機構工作，工作職務與所學無關，都在寫程式、做數據分析，雖不懂也僅能靠苦讀自學勝任工作任務。

（三）欠缺系統性之金融科技人才培訓計畫

數位金融時代迅速崛起，臺灣企業在金融科技發展相較歐美國家已呈現落後狀態。企業為應付產業突如其來之急速變化，皆迅速設立相關訓練課程以應付產業變化。然而臺灣企業在訓練教育心態較為保守，視人才培育為成本支出概念，較處在被動式訓練。企業對於投入之培訓成本錙銖必較，訓練品質大多成效不佳。因此，訓練課程內容較為枯燥乏味，員工對於企業開辦金融科技訓練課程，缺乏高度學習意願與興趣。再者，企業開辦訓練課程有時呈現病急亂投醫之狀況，訓練課程計畫未能完善並有效規劃，員工無法持續並深入學習，訓練成效往往未達預期效果。

三、產學合作為金融科技人才培育之重要途徑

面對市場經濟環境窘變與科技人才需求之浪潮，金融科技人才市場供需嚴重失衡，促使銀行育才政策刻不容緩。金管會與教育部於 2016 年攜手合作共同建立「產學合作實習平台」機制，期望經由產學合作實習平台帶動各產業領域人才培育，增加學生職場的適應力與競爭力，進而創造就業機會。余若瑄（2012）在表示：企業居於競爭激烈的產業環境與國際化社會中，欲立於不敗之地，需藉由產學合作，學校可協助企業解決相關問題，更可藉此機會厚植其核心能力，使企業在市場中取得競爭優勢。因此創造價值是跨領域合作之主要核心訴求（Austin，2010）。根據先進國家創建知識型社會經驗之體現，活絡產學合作為激發知識創新、擴散與加值應用的有效途徑（林尚平，陳宥彬、雷漢聲、陳達仁、黃銘傑、蔡渭水、黃家齊、張克群，2009）。以合作的效益而言，產學合作可視為理論與實務的相互聯盟，增強教育與產業間之雙向交流，陳春富、蔡秋田與胡昕昀（2008）亦認為應讓學校之理論教育與工作實務操作有效地達成雙重驗證，以收「學以致用」之成效。

四、多管齊下培育金融科技人才

（一）培育內部講師，培訓金融科技人才，減緩供需失衡

企業知識與技術的延續，有賴內部員工的傳承。培育金融科技內部講師，除了可以提升企業辦訓意願，培養企業專屬金融科技人才外，亦可減

緩外部人才難覓與供需失衡之情形。再者，內部講師亦可與學員分享工作經驗、工作目標，提升企業員工學習之動機。透過內部講師制度，將外顯知識標準化，建立企業內部一致性規範，內部講師藉由課堂中與學員分享經驗並相互交流，增加彼此學習之意願，建立企業多元學習文化。

（二）建立人才隨選架構，精準預測變化，縮小職能落差

資訊科技日新月異，變化速度不亦掌握。華頓商學院教授卡裴利教授(2008)認為新世紀人才培育之方式，企業應以供應鏈創新觀念，建立即時(just-in-time)製造流程，不斷推陳出新，以更精準角度預測變化，讓產品更符合需求。在建立人才隨選架構(talent-on-demand framework)上，可加強與學校雙向合作，了解資訊科技脈動與走向，並與學校共同建立教育訓練平台，例如：虛擬電子商務、虛擬手機銀行等平台。企業亦可與學校共同設計實體與線上多元課程，以理論與實務並重為原則而發展，使現有人力亦有機會接受「再訓練」之培訓課程，增進學用合一，減少學校教育與產業人才需求之斷層，縮小職能落差。

（三）落實終身學習的企業文化

學校教育無法提供個人畢生在工作上所有的知識與技能，因此，終身教育理念可因應現代職涯發展需求。企業員工樂於終身學習，能夠帶動企業成長。企業對於員工在職學習，應

採正面鼓勵態度，提供在職訓練補助及進修訓練補助、設置獎學金、個人考評加分等優惠措施，提升個人學習意願。在學習目標上，推動個人學習護照，建立職涯學習地圖，奠定明確的學習目標，落實持續學習理念，創造學習者自我價值。

五、結語

國以才立，政以才治，業以才興。人才為企業之磐石，企業應正視人才培育，設法留住人才，提升產業競爭力。然而在數位金融化下，金融科技人才扮演關鍵性角色。企業應積極尋求多元內外部管道，加強產學合作機制，培育適時適所人才。在企業文化上，營造優質學習氛圍，傳承內隱和外顯知識，有效整合與管理，創造企業附加價值，促進產業競爭優勢，共創雙贏之局面。

參考文獻

- 卡裴利(2008)。新世紀育才學。哈佛商業評論繁體中文版，26，64-73。
- 余若瑄(2012)。商管產學合作之績效管理(未出版之碩士論文)。國立政治大學會計研究所，臺北。
- 林尚平、陳宥杉、雷漢聲、陳達仁、黃銘傑、蔡渭水、黃家齊、張克群(2009)。行政院國科會產學合作機制之發展現況與未來建議。商管科技季刊，10(1)，1-28。

- 陳春富、蔡秋田、胡昕昀（2008）。臺德菁英計訓練生核心職能之評估調查。《就業安全半年刊》，1，39-46。
- 教育部（2013）。《人才培育白皮書（初稿）》。台北市：作者。
- 楊晴（2016）。金融人才搖籃。郭瑞祥：專業金融能力為本，跨領域整合力為輔。《台灣銀行家》，74，58-60。
- 萬寶華人力資源公司（2015）。「2015全球人才短缺調查結果」。
- Austin, J. E. (2010). From organization to organization: On creating value. *Journal of Business Ethics*, 94 (Supplement-1), 13-15。



我國性別平等教育法實施對學校運作影響 —以大學為例

黃文姬

國立臺灣體育運動大學組長

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

為落實我國《憲法》第 7 條中華民國人民無分男女在法律上一律平等、《憲法增修條文》第 10 條第 6 項國家應消除性別歧視促進兩性地位之實質平等、以及建立性別平等的教育環境，2004 年經總統公佈實施的《性別平等教育法》（以下稱《性平法》），為我國性別平等教育的推動奠定法律基礎。各級學校也根據此法成立性別平等教育委員會（以下稱性平會），辦理學校性別平等教育相關事宜。《性平法》除對學校環境、課程、教學有規定外，另對於校園性侵害、性騷擾及性霸凌之防治與調查、救濟、罰則等亦有相關規範。《性平法》實施至今將近 13 年，其對學校運作影響為何，擬以大學為例進行探討，並提出相關問題與處理建議。

二、《性平法》立法重點

《性平法》全文包含總則、學習環境與資源、課程教材與教學、校園性侵害性騷擾或性霸凌防治、申請調查及救濟、罰則、附則共 7 章、38 條條文，其立法重點包括：

（一）建立性別平等教育推展機制

依據《性平法》第 6 條規定，學校應設置性平會，統整學校相關資源、擬訂性別平等教育實施計畫、規

劃性平活動與安全空間、辦理課程研發推廣，和負責事件調查處理等。另《性平法》第 10 條規定，學校每年應參考性平會所擬各項實施方案編列經費預算。制度與資源是法規目標實踐的基礎，而《性平法》規範性平會的設立與經費編列，為性別平等教育的推動建立良好機制（花蓮縣政府，無日期）。

（二）營造平等安全校園學習環境

學校應提供性別平等的學習環境，並建立安全的校園空間（《性平法》第 12 條）。性別平等的學習環境包含學校招生、就學許可、教學及活動等不得有性別差別待遇等（《性平法》第 13、14 條）。所謂安全的校園空間，指學校在空間規劃上，應盡量減少安全死角、設置足夠的照明設備及明確的指標系統（含緊急求助系統），以提高校園環境安全程度。

（三）鼓勵多元性別觀點課程教學

學校課程及活動設計不得因性別而有差別待遇、大學應廣開性別研究相關課程（《性平法》第 17 條）；教材編寫、選用，應符合性別平等教育原則並呈現多元性別觀點（《性平法》第 18 條）。另教師從事教育活動時，應具備性別平等意識（《性平法》第 19 條）。

(四) 校園性別平等事件防治處理

學校教職員工知悉服務學校發生疑似校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件者，除應立即依學校防治規定所定權責，依相關法規規定通報外，並將該事件交由性平會調查處理（《性平法》第 21 條）。性平會處理前項事件時，得成立調查小組調查，小組成員應具性別平等意識，女性人數比例，應占成員總數二分之一以上，必要時，部分小組成員得外聘；處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件所成立的調查小組，其成員中具性侵害、性騷擾或性霸凌事件調查專業素養的專家學者人數比例於學校應占成員總數三分之一以上（《性平法》第 30 條）。事件調查期間，得採取必要處置，以保障當事人受教權或工作權，並對事件相關人員提供心理輔導、保護措施或其他協助（《性平法》第 23、24 條）。校園性平事件調查屬實後，應依相關法律或法規規定懲處加害人、命其接受心理輔導及進行向被害人道歉等相關處置（《性平法》第 25 條）。此外，為預防加害人再犯，學校應建立所處置事件及加害人的檔案資料，以便其他學校於必要時得以查詢；學校在知悉加害人轉校服務或就讀後一個月內，有義務通報加害人現就讀或服務學校；接獲通報學校，應對加害人加以追蹤輔導，非有正當理由，不得公布加害人姓名或其他足以識別其身分的資料（《性平法》第 27 條）。

三、《性平法》實施影響

自 2004 年《性平法》公佈實施後，我國成為少數設有專法實施性別平等教育的國家，也讓性別議題具有劃時代的意義與作法（張文賢，2012）。實施已近 13 年的《性平法》，其對國立大學校務運作影響分述如下：

(一) 正面影響

1. 有利性平教育施行

為促進性別地位實質平等所制定的《性平法》，提供校園推動性別平等教育的法源依據，對學校推展性別平等教育具有正面意義。

2. 保障學生就學環境

透過《性平法》的積極推動，推展尊重多元、欣賞差異的性平概念，並創造平等、無歧視的校園環境，協助學生安心就學。

(二) 推動困境

1. 性平委員選任兩難

有關《性平法》第 9 條性平會女性委員應占委員總數二分之一以上、性平委員應具性別平等意識規定，顯示性平委員選任須考量性別比例及性平意識等因素。為配合性別比例，各校性平會女性委員依規占委員總數二分之一以上，然而女性委員是否均具性平意識則有待商榷。即為符合《性平法》性別比例規定，學校通常優先選擇女性擔任性平會委員，然女性委員是否具備應有的性平意識，能善盡委員責任，則有待評估。

2. 性平事件調查壓力

性平事件的調查，就學校而言，不論人力或經費均是很沉重的負擔，特別是《性平法》第 30 條第 3 項：處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件所成立的調查小組，其成員中具性侵害、性騷擾或性霸凌事件調查專業素養專家學者的人數比例應占成員總數三分之一以上的規定。因選定適合的性平專業調查人員對學校就是一個很大的挑戰，而後續產生的調查費用，對政府補助經費逐年縮減的大學，無疑是很大的負荷。

四、結語

《性平法》對校園推動性別平等教育，在制度建立、經費編列、環境營建、課程規劃及事件處理等，提供相關規範、依循準則，有利學校推展性別平等教育相關事宜，惟學校實務執行上面臨的困難包含：性平委員性別比例與性平意識如何兼顧、性平事件專業調查人員的選任與衍生費用支應問題等。有關學校推動性別平等教育困境，建議措施如下：

（一）建立性平意識專業認證制度

性平委員原則上由具性平意識教師、職工、家長、學生及性平相關領域專家學等組成（《性平法》第 9 條）。大學針對教職員工生經常會辦理性平課程研討或研習，除國立大學公務人員強制被要求每年一定學習時數外，其他人員參與性平課程學習並無硬性規定。然《性平法》要求委員應具性

平意識，而性平意識的認定目前並無相關機制，建議主管機關研擬性平意識專業認證制度，落實《性平法》性平委員應具性平意識的要求，並提升性平事務運作品質。

（二）設置性平事件獨立調查單位

面對性平調查事件，特別是性侵或性騷擾事件，選定符合性平法規定資格的調查人員對學校或性平委員本身都是極大的壓力，而調查費用亦是學校沉重的負荷。建議主管機關（教育部、直轄市政府、縣市政府）可相互合作（例如經費由教育部支應、場地由直轄市政府或縣市政府負責等），於各縣市設置性平事件獨立調查單位，提供學校性平事件調查服務，減輕學校性平調查事件人力與經費的負擔，俾利學校將相關資源集中投入性別平等教育推展作業，以期降低、減少性平事件的發生機會。

參考文獻

■ 花蓮縣政府(無日期)。**花蓮縣性別平等教育白皮書**。取自

<http://teacher.hlc.edu.tw/imain9.asp?id=98&sid=98>

■ 張文賢(2012)。**校園執行性侵害或性騷擾防治政策困境之研究-以中學為例**(碩士論文)。取自

<http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/login?o=dwebmge>

■ 教育部（2013）。性別平等教育法。取自
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL030508>

■ 總統府（1947）。中華民國憲法。取自
<http://www.president.gov.tw/Default.aspx?tabid=82&ctid=4>

■ 總統府（2005）。中華民國憲法增修條文。取自
<http://www.president.gov.tw/Default.aspx?tabid=82&ctid=4>



以正向管教思維看「學生獎懲輔導實施辦法」

卞一傑

臺中市立爽文國中教師

一、前言

《國民教育法》第 20-1 條規定「直轄市、縣（市）主管機關應訂定學生獎懲規定」。各教育局（處）依此為法源依據，提出各縣市版本的國民中學學生獎懲輔導實施要點（準則），以供轄區內的國民中學訂定學生獎懲輔導實施辦法之用。原則上，國民中學可依據各自的校園文化設立合適的學生獎懲輔導實施辦法。然而目前的狀況，以筆者服務的臺中市為例，《臺中市政府教育局辦理國民中小學學生獎懲輔導實施要點》以明確文字的條文，「建議」學生何種行為可予以嘉獎，如「服裝儀容經常整潔，合於規定，足為同學模範者」；何種行為可予以警告，如「上課時不專心聽講，屢勸不聽者」。學生行為相符於書面上明確的條文，則給予不同程度的獎勵與懲罰，以此條文作為學生獎懲的依據。相對於臺中市的明確「建議」，臺北市的《臺北市國民中學學生獎懲準則》則未以明確文字說明學生特定行為所對應的獎勵和懲罰為何，僅有獎懲與輔導措施項目說明。但雖如此，臺北市和臺中市的國民中學端所使用的學生獎懲輔導辦法，卻有著以雷同文字載明的獎懲條文。不只這兩個直轄市，很多縣市的國民中學也是相似的獎懲條文內容作為獎懲依據。

不難推測這樣的「巧合」應是各校沿用以往規定所使用的文字敘述。對於這現象，筆者認為目前的獎懲輔

導辦法之條文並非不好，而是國民中學教育政策理念轉向培育學生多元發展的能力，這樣的條文文字是否仍足夠現今教育現場所需？獎懲輔導辦法有無可能被賦予更強的功能？本文試圖以正向管教的思維出發，思考學生獎懲輔導可否在目前的教育氛圍中，找尋出一絲改變的可能。

二、獎懲輔導辦法分析

《國民教育法》於 1979 年公布，從第 1 條揭示「國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」後，到 2014 年施行的十二年國民基本教育，其總體目標內涵「有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展」。可知國民教育從根本法源到現行政策，都將學生的五育均衡視為重要的發展目標。因此筆者認為規範學生在校行為準則的學生獎懲輔導辦法，在本質上也應以五育均衡發展為規範的依據。

目前各校使用學生獎懲輔導辦法的現況，多以教育局（處）提供的實施要點為本體，在懲罰上自行增加符合需求的條文後做為各校的適用版本。為降低校際文化差異造成說明的困難，筆者以《臺中市政府教育局辦理國民中小學學生獎懲輔導實施要點》作為分析版本，並以德、智、體、群、美，五育作為分類依據，整理要點中五育所佔的獎懲比例，如表 1。

表 1 實施要點 分類比例表

獎懲種類	德	智	體	群	美
嘉獎	.33	.07	.11	.37	.11
小功	.37	.10	.10	.33	.10
大功	.37	.11	.11	.32	.11
特別獎勵	.43	.07	.07	.36	.07
警告	.41	.03	.03	.48	.03
小過	.48	.06	.06	.35	.06
大過	.68	.05	.05	.18	.05
特別懲罰	.55	.09	.09	.18	.09

資料來源：研究者自行整理

由表 1 可看出目前學生獎懲輔導要點，獎勵部分主要著重在德育與群育兩部分。智育、體育與美育出現的模式，都是「參與團體活動、比賽確有成績表現」此種間接的鼓勵方式呈現，再不就僅能用「其他行為符合鼓勵者」這個項目來給予獎勵。教育現場中的十二年國教政策、教師團體推行的翻轉教育、熱衷實踐的创客運動（maker movement）等教育運動，皆鼓勵學生朝向多元學習的角度看來，我們的學生獎懲輔導辦法朝向德、智、體、群、美，五育均重，是有其必要性。

懲罰部分同樣也著重在德育與群育兩部分，筆者推測這樣的要點，思考方向應為著重方便教師、學校進行學生生活教育。畢竟面對學生群，若無明確的生活規範難以有效率地進行意見傳達，及達到形塑學生品格的目的。在智育、體育、美育上，懲罰並沒有條文針對智育、體育、美育進行懲處，而表 1 中會出現懲罰統計數據，則是因為四種懲罰類別的最後一條皆

為「其他不良行為應予懲處者」。此條文包含範圍寬廣，故筆者將此欄位列入懲罰統計數據之中。教育著重因材施教，獎懲輔導要點設計上不因智育、體育、美育表現不佳而對學生懲罰，這樣的做法符合正向管教的精神。

三、正向管教思維下的建議

教育部於 2007 年 6 月公布「教育部推動校園正向管教工作計畫」，計畫推動至今將逾十年，其倡導以正面行為取代負面方式的教導思維，發展學生自律行為並使學生自我提升（UNESCO，2006/2007）。此思維正可補上目前國民中學對於學生獎懲輔導辦法僅為管理學生之用的不足。王金國（2009）認為正向管教不會只是消極的不使用體罰，教師更應積極協助學生正向發展、正向管教強調正向的態度與方法，以建立明確的規範與標準，讓學生知道相關的規定以協助學生發展自我管理(self-discipline)的能力。在正向管教的思維下，學校層級是否可有所積極作為，筆者認為可以從以下四個方向進行學生獎懲輔導實施要點的規劃配套：

（一）訂定正向鼓勵、兼具五育的獎勵規範標準

五育並重的獎勵規範，有助於強化國民中學學生對於自我肯定及自我探尋的多面向嘗試。學校商請相關領域教師，依據德智體群美五育均衡的目標，訂定各校在此階段建構學生發展及自我肯定所需的層面，並以此層面規畫適當的獎勵規定，確立以積極、正向的態度協助學生多面向發展。

（二）教育人員輔導知能融合獎懲輔導辦法

教師管教學生不宜直接以處罰方式處理，應先採取輔導作為。輔導作為若能結合獎懲輔導辦法，讓管教的功能除了有減弱學生負向行為外，還可增強法治觀念、發展自我管理，以期學生品格由他律道德轉進為自律道德。

（三）學生獎懲輔導辦法結合學區文化

各校皆有承襲自學校歷史的校園文化，或受到鄰近社區所影響的風俗文化。這些文化交會所激盪出的特有學區文化正是學生結合學校與社區兩種生活環境的最佳媒介。將學區文化融入學生獎懲辦法的內涵，可得獎懲輔導辦法結合生活的優點，並可將由獎懲輔導辦法習得的法治精神作為學區文化教育的法治層面支持。

（四）增強學生對於獎懲輔導辦法的正向思維

教師使用到學生獎懲輔導辦法，多為進行負向行為輔導之用，若因擔心落於浮濫而吝於獎勵，這樣的思維就可惜了辦法所提供獎勵與懲罰兩面向的功能。讓學生增加體會獎懲輔導辦法正向意涵的機會，可利用新生訓練、結合社會領域等課程安排方式，強化學生以正向心態面對校園生活。

四、結語

國民中學教育政策理念趨向鼓勵學生適性發展、採取多元進路，不同智能、性向及興趣的學生在學校都應被重視。因此與學生校園生活息息相關的學生獎懲輔導辦法也應與時俱進，由目前著重管理的功能轉型為輔助教師實現正向管教的工具。筆者認為各校應重新審視現行獎懲輔導辦法，訂定正向鼓勵、兼具五育的獎勵規範標準，並將其融入教育人員的輔導知能以符正向管教所需。再將獎懲輔導辦法與學區文化結合，將正向管教思維擴及學生日常生活之中，並作為學生日常生活法治觀念的支持。

學生獎懲輔導辦法核心價值與條文的轉變，會是正向管教的重要一部分。第一線教育人員得以具象化正向管教的理想，來協助國民中學學生在生理、心理迅速成長的時期，尋得適合自己的發展面向。

參考文獻

- 王金國（2009）。正向的態度，正向的教育—正向管教的理想與作法。*靜宜大學實習輔導通訊*，8，1-3。
- UNESCO（2007）。*正面管教法—接納、友善學習的教室*（初版）。（李美華譯）。臺北：人本教育文教基金會。（原著出版於2006）。

偏鄉國小校本特色課程的在地實踐

江嘉杰
彰化縣東和國小校長

一、前言

在臺灣，全國中小學當中有 1,110 所屬於偏鄉學校，約占全國中小總數的 33%。偏鄉學校由於人數相對較少，因此教育問題比較容易被政策所忽視(詹志禹、吳璧純，2015)。根據親子天下 2016 年的報導，各縣市針對「裁併校」有不同的做法。苗栗縣將採「混齡教學」，但裁併校亦是必要的手段之一；南投縣提「小學 20 人以下小校裁併」；雲林縣宣告採「50 人以下小校混齡或採取實驗教育」；嘉義縣採「共伴學校小校+大校互相觀摩」；彰化縣將採「頂尖學校」模式。由報導內容可知，偏鄉小校的教育問題，日漸浮現檯面。然而，隨著少子化趨勢不變以及經濟成長的困頓與停滯，此問題亦將日益加劇。

本文乃以研究者所主持的偏鄉國小為研究個案。近年來個案學校陸續申請教育部相關計畫，逐漸將課程與教學專業對話(dialogue) 的概念引入教師專業學習社群。研究者企圖引領全校教師團隊，建構屬於個案學校的校本特色課程。於 105 年學校成功申請教育部「協助偏鄉地區國民中小學發展課程與教學計畫」(105.08.01~106.06.30)，與靜宜大學教育研究所暨師資培育中心教師專業團隊合作，計畫中陸續邀請教授蒞校輔導校本特色課程發展與建構。本研究即研究者發展校本特色課程過程中，於現場所發現的心得做一概述。

二、在地實踐~學校社區的鏈結

(一) 個案學校簡介

本個案學校位處八卦山南麓，屬教育部偏遠地區國民小學。目前全校每年級各 1 班共有 6 個班，學生人數 56 人。學生家長職業多以農工為主，社經地位偏中下階層。近年來學校都有申請教育部教育優先區計畫補助，來發展學校特色。

自研究者於 101 年 2 月 1 日接任校長後，更加積極爭取教育部及其他部會相關計畫，以補學校課程教學不足之處。除了上述所提教育部「教育優先區計畫」外，陸續申請教育部「學校本位英語教學創新方案」、「學校本位國際教育計畫 SIEP」、「藝文深耕計畫」、「協助偏鄉地區國民中小學發展課程與教學計畫」、「樂活運動站」、「數位機會中心 DOC」以及之前內政部的「火炬計畫」等。個案學校校長帶領團隊申請上述所提部級相關計畫之同時，亦企圖形塑學校的專業學習社群及建構校本特色課程。

目前學校教師團隊成員部分，正式教師有 9 位，1 位正式代理教師，1 位英語領航正式代理教師，加上校長共 12 位，均有合格教師證。其中，有 4 位成員屬於近幾年的生力軍，在研究者接任個案學校校長之後介聘調入。2 位是正式編制內教師，另外 2 位則是正式代理教師。學校有新進教師的加

入動能更強，讓校長在領導上更具彈性。研究者觀察學校組織的運作真的亟需新活水注入，本研究個案即是一顯例。

近年來，因少子化的趨勢學校師資產生超額現象，國中小都少有新進教師。此現象所產生的副作用之一，學校組織僵化。所衍生的校園困境，頗值得深思與重視。

（二）在地實踐~學校與社區的鏈結

處於快速變遷的現代社會中，學校問題會成為社會問題，社會問題亦會成為學校問題，學校不能自外於社區而猶能運作良善，而需要連結社區共構學習網絡，讓「學校社區化，社區學校化」（陳其南，1999）。范信賢、游淑慧(2009)的研究更指出在社區總體營造和學校本位課程的推力下，臺灣的學校和社區更有機會跨越藩籬，進行學校課程的變革。況且，要增益學生的學習，需要學校和社區「同村協力」，一起承擔責任。

由上述可知，學校與社區的鏈結是學校教育成功的重要基礎。依據國民教育法的規定國民小學屬於學區制，學生大部分來自社區，位處偏鄉小校更是如此。是以，如何發展偏鄉國小校本特色課程，是學校落實在地實踐的重要途徑。

個案學校因申請「協助偏鄉地區國民中小學發展課程與教學計畫」與靜宜大學教師專業團隊合作，經過教授們多次的諮詢與輔導，學校教師團

隊充分專業對話之後，決定以在地產業「鳳梨」為課程發展元素來構築學校校本特色課程。

三、校本特色課程的發展運作

偏鄉教育的問題漸受重視，教育部於 104 年 4 月 28 日頒布「偏鄉教育創新發展方案」，亦是為提升偏鄉教育品質及提升偏鄉學生學力基礎與促進多元發展而努力。個案學校根據民國 105 年 8 月 1 日生效的教育部國民及學前教育署推動大學協助偏鄉地區國民中小學發展課程及教學作業要點，提出申請「協助偏鄉地區國民中小學發展課程與教學計畫」，逐漸發展個案學校的特色課程。茲將個案學校校本特色課程發展運作迄今，簡要敘述如下：

（一）醞釀期~學習社群信任感的建立

校本特色課程的發展需要教師的專業對話，需要專業學習社群的支持。而其最重要的基礎，就是教師們彼此要有信任感。黃泮翔、何俊青、邱莉蕻(2013)研究指出身為學校校長必須建立互相關懷的環境，推動特色課程才會成功。本個案學校校長在著手校本特色課程之前，即多次運用教育部專案計畫申請的時機點，鼓勵教師形塑學習社群來專業對話，期待建立「由下而上」的對話機制。經過多次的運作歷練，學習社群成員信任感的建立逐漸形成。信任感的建立需要時間，更需要領導者能以開闊的心胸接納教師所提的可能，溝通協商逐步而成。

（二）發展期~專家諮詢與楷模學習

1. 計畫申請~專家諮詢

本個案學校提出申請「協助偏鄉地區國民中小學發展課程與教學計畫」經由縣府教育處轉呈教育部奉核後執行。經費的挹注，讓偏鄉小校聘請專家教授諮詢的經費迎刃而解。而且，此計畫具有延續性。本文即是以個案所申請第一年計劃的經驗敘述而成。我們期待專業的教授群，能於偏鄉小校經常提供協助，讓學校教師團隊對於課程教學能夠增能與創新。

2. 策略聯盟~楷模學習

經由教授及專家們的諮詢與建議，個案學校教師們多次對話與討論，初步建構校本特色課程~「鳳梨復興 旺來東和」。並且參加由曾榮獲教育部 103 年教學卓越金質獎、103~104 年營造空間美學與發展特色學校計畫(簡稱「空美」)特優及 105 年標竿學校的螺陽國小所領導的「空美」課程策略聯盟「五力齊步走 蝴蝶紫鑽旺」方案，參加教育部 106 年「空美」~「攜手聯盟組」競賽。策略聯盟學校除由螺陽國小領軍外，尚有曾榮獲教育部 104 年閱讀磐石獎的媽厝國小，以及曾榮獲教育部 105 教學卓越獎佳作的大村國小等，四所國小所共組而成。上述策略聯盟學校，皆為個案學校學習之楷模對象。

四所聯盟學校自 105 年 11 月底至 106 年 2 月間，陸續召開跨校學習社群課程會議討論策盟方案，前後歷經 10

多次的對話與討論。經由各校與會代表的互動與分享，也讓個案學校的教師代表增廣見聞楷模學習。研究者發現，這次策略聯盟的參與，間接地奠定了個案學校校本特色課程的基礎。

3. 社區共好~資源流通

在個案學校校本特色課程~「鳳梨復興 旺來東和」的發展過程中，與社區的鏈結更加密切。其中，學校課程教學場域已延伸到社區。包含：邀請社區總舖師指導小朋友烹飪「鳳梨蝦球」及相關佳餚、認識地方產業文化「鳳梨育種~從金鑽 17 號開始」等。

106 年 1 月 12 日學區中復興社區發展協會榮獲縣環保局推薦參加「國家環境教育獎」評選。社區吳理事長蒞校熱切邀請研究者協助評選事宜。在之前，教師帶領學生到社區作踏查參訪，都是理事長熱心協助，學生體驗鳳梨栽種亦是理事長聘請耆老來校協助。研究者當然義不容辭答應協助社區，參加國家環境教育獎的評選。自此，學校與社區的關係更加密切，頗符合 107 課綱「自發、互動、共好」精神。

（三）成長期~短期戰果與肯定

1. 獲獎的激勵~社區入圍國家環境教育獎，學校特色本位課程獲獎

本學期二月初，社區吳理事長又再次造訪學校。來時面有難色，經聊天詢問之後才明白，原來是喜事一樁。復興社區發展協會和全國其他五個社區已通過環保署「國家環境教育

獎」初試，須於今年四月中旬接受訪視委員的複試。因為，五位評審委員寫的意見林林總總共有 13 大點，對於理事長而言造成很大的困擾。經協助解析訪視委員們的意見後，特請理事長勿憂。應允學校若可以協助幫忙之處，定會傾力幫助。這是社區的榮譽，也是學校的榮譽。學校位處社區之中，亦感光榮。況且，校本特色課程~「鳳梨復興 旺來東和」有關鳳梨栽種與相關事務的執行，都需要社區及地方的耆老志工們協助呢！我們很樂意協助社區，與社區協力同行。自此社區和學校的關係，更進一步緊密連結。

社區即將接受「國家環境教育獎」複試的榮耀，亦感染了學校。雖然，學校不是主體，但站在協助的角色上也很光榮。特別的是，學校校本特色課程~「鳳梨復興 旺來東和」的發展與運作，變得更加的順暢。隨及，教育部於今年 4 月 11 日公布 106 學年度推動國民中小學營造空間美學與發展特色學校計畫初審結果，個案學校和策略聯盟學校課程方案，榮獲「攜手聯盟組」獎項。這是榮耀，也是對於學校投入與發展校本特色課程的肯定。

2. 資源的挹注~各方的肯定與幫忙

發展至此，學校和社區的協力互助，已深深結合在一起。學校將大門打開，社區的資源順勢挹注進來。包括了：種鳳梨的耆老、堆疊「石岸」的長輩、煮鳳梨蝦球的總鋪師、製作鳳梨酥的達人...。頓時之間，研究者原先擔憂校本特色課程發展和運作過

程中，可能會遭遇到的困難和挑戰，也隨之降低。每當學校想要找人幫忙，似乎都有貴人的出現來相助。學區的里長、長輩、耆老和達人，都欣然答應擔任學校特色課程的諮詢顧問。來自社區及各方的肯定與協助，已將學校校本特色課程~「鳳梨復興 旺來東和」發展的更順暢。

四、校本特色課程在地實踐剖析

個案學校校本特色課程在地實踐迄今，期間的發展與運作，有甘亦有苦。研究者試著將這過程作剖析，將遭遇的挑戰及助力分述如下：

(一) 校本特色課程發展之挑戰

1. 學校教師的參與程度有待突破

小型學校教師編制有其限制性，教師們所肩負的班級教學與行政事務亦多於中大型學校教師。除了班級經營、課程教學、學生輔導之餘，教師對話時間相對較少。以本個案為例，校本特色課程之發展，大多以校長、教導主任以及三位級任導師共 5 位成員為主。進行跨校策盟的課程討論時，以校長和教導主任 2 位為核心。整體而言，全校教師的參與度仍不夠。

2. 校本特色課程討論時間的不足

誠如上述所言，小校教師幾乎每個人多少肩負教學之外的行政工作。學校申請計畫的執行，整學年下來有好幾案。是以，要規劃大家共同對話討論課程的時間，是有挑戰性的。

3. 學校傳統文化的翻轉有其限制

研究者帶領個案學校，從初任校長迄今，已邁入第六年。從觀察學習到團隊信任，到教師們可以相互對話討論課程，需要時間的積累。個案學校為教育部偏遠小校，有其原本穩定的發展脈絡。多數教師成員待在個案學校，年資都超過 10 年以上，資深教師甚至超過 20 年，學校文化屬於傳統式的農村型學校。研究者到任個案學校前，學校少有申請教育部競爭型計畫的經驗。是以，亟欲翻轉原有學校保守的文化有其限制性。

4. 專家及楷模學習的需求無法滿足

個案學校屬偏遠小校，就資源而言是經常不足的。特別是教師的專業增能以及將老師們帶離「舒適圈」，這一點亦是身為偏鄉校長的考驗。學校經常的做法，是將教授和專家邀請蒞校做指導。在聘請課程教授以及有經驗的現場教師蒞校分享，都需要經費，這亦正是個案學校經常遇到的苦惱之一。然而，發展校本特色課程，專家及楷模學習是必需的。

(二) 校本特色課程在地實踐的助力

1. 課程發展的時機與氛圍適當

個案學校為研究者初任校長的首站，從當初觀察者、示範者、引導者到領導者，投入與等待的時間是蠻長的。課程的發展需要討論與對話，需要專家教授的指導與提點。然而，教師們要能夠討論與對話的先決條件是彼此「信任」。學校教師們的信任氛

圍，是需要經營的。本個案學校校本特色課程，能夠於去年開始發展，也是因為經營許久，教師彼此信任時機已臻合適，團隊有共識才發展。

2. 內外部相關資源的適時到位

相關資源的到位與否，在課程發展的關鍵期至為重要。例如：學校內部教師增能的部分，因為有申請教育部的補助，以及和靜宜大學師資培育中心的合作，讓我們解決了專家蒞校指導以及相關經費不足的缺口。外部資源部分，與社區的合作也讓學校節省不少開銷。特色課程需要地方耆老指導鳳梨栽種，長輩們都樂意且義務協助。理事長更請怪手和重機具，協助學校整地，這些是學校的挑戰。然而，因教育部計畫的申請及與社區的合作，內外部相關資源的到位，讓個案學校校本特色課程發展與運作很順利。

3. 校本特色課程主題獲得認同

學校發展校本課程，很重要的關鍵「校本」二字。課程發展之前，學校必須盤點資源與了解背景脈絡，必須找出大家所認同的元素。因為，「校本課程」非「校長課程」，亦非某位教師的課程。個案學校，經盤點學校資源以及教師們多次對話討論，加上課程教授蒞校指導，師生走訪踏查社區之後，決定以在地的「鳳梨」做為校本課程的發展主題。以老師們認同的主題為核心，發展校本特色課程就是老師們自己的事情了。課程發展至此，亦就水到渠成。

4. 策略聯盟學校的交流與協助

本個案在課程發展之初，並沒有與他校策略聯盟(簡稱策盟)。然研究者與策盟的標竿學校校長、主任及課程發展的老師們熟識，也深入觀察過標竿學校課程發展運作過程，深刻了解到若有標竿學校的協助，以及與外校優質團隊的交流，相信對於個案學校校本特色課程的發展定有助益。本次策略聯盟課程方案，榮獲教育部「攜手聯盟組」獎項，就是最佳佐證。

5. 校長的全力支持與參與

「有怎樣的校長，就有怎樣的學校。」校長是學校課程與教學的領導者，校長的投入與支持，將左右校本特色課程的發展與運作。校長不只參與課程討論，對於課程運作平台以及教學資源的整合與分配甚為重要。例如：敦聘社區耆老擔任校本特色課程的顧問...等，都需要校長出面來處理。校長的角色在個案課程的發展與運作上，至為關鍵。

五、結語~偏鄉小校存在的價值

學校發展校本特色課程~「鳳梨復興 旺來東和」，不僅讓鳳梨復興，也讓學校旺旺來！從課程發展開始到現在，學校與社區的交流日益頻繁。也因為課程教學所需，經常與地方的耆長輩們聊天，更讓自己更加體會到學校的重要性。社區耆老長輩們的智慧、經驗與故事都非常精彩，社區文化的記錄與傳承更是重要且迫不及待。學校必須

參與協助，這將是偏鄉小校存在另一個重要意義。此亦印證了詹志禹、吳璧純(2015)所言，在偏鄉地區，學校一直是知識中心和文化中心的重要角色。是以，落實偏鄉國小校本特色課程在地實踐，乃偏鄉國小教育者重要課題。

參考文獻

- 范信賢、游淑慧(2009)。跨越藩籬-學校與社區協力連結的案例研究。《課程與教學季刊》，12(4)，89-112。
- 陳其南(1999)。學校、社區與地方的教育-學習體系的改革。《中等教育》，50(6)，2-6。
- 詹志禹、吳璧純(2015)。偏鄉教育創新發展。《教育研究月刊》，258，29-41。
- 親子天下(2016)。小校，除了裁併以外的選擇。2017年3月15日，取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/2567>。
- 黃泮翔、何俊青、邱莉蓁(2013)。國小校長推動學校特色課程之策略分析。《現代桃花源學刊》，3，84-99。



數學補救教學的理想與實施困境

林玉雲

臺北市立天母國中數學教師

一、前言

教育政策經過了多次的改革，各式的數學教學方法也被不斷地推廣，但是數學學習低成就的學生始終存在。由此可知，不論何種數學教學方法，均無法對每一位學生產生同樣有效的學習效果。在常態分班的學習狀況下，每個班級的學生各個數學程度都不同，學習能力有一定的落差，但是上課的內容卻是同樣教材，同樣進度。有能力者在數學學習上游刃有餘；一般學生努力後仍能跟上進度，但是數學學習低成就的學生縱使有心想學，雖然努力用心，但卻力有未逮。而更多的學生是因為多次挫折而早已放棄數學的學習。

數學補救教學的理想目標便是幫助學生克服數學學習障礙，達成該階段的學習目標，使其學習能跟上其它學生的學習進度。本文先探討數學補救教學方案的理想，其次提出相關困境，最後歸納相關建議。

二、數學補救教學方案的理想

補救教學（remedial instruction）是指教師在發現學生有學習困難之後，診斷出問題所在，根據學生問題所設計適宜的教學活動（楊德清，2008）。陳惠萍（2009）則認為補救教學是指在教學過程中，教師無法同時兼顧每位學童學習狀況，必須針對未達學習目標的學童，另外採取其它有

效且合適的教學策略。由此可知，補救教學的理想目標便是幫助學生克服學習障礙，達成該階段的學習目標，使其學習能跟上其它學生的學習進度。

2006年，教育部以把「每一位孩子帶上來」為口號，以有計畫且適時地進行補救教學為行動，正式推動「攜手計畫課後扶助方案」，此方案主要以「經學校輔導會議或攜手計畫課後扶助評量系統認定達到應接受補救教學之學生」為對象，透過「補救教學」改善學生的學習狀況以及提升學習成就為目的，來達到補強學習課程的目標（教育部，2009）。

不同的學生有不同的基本能力與思考模式，故在數學學習的認知上亦有所不同。老師在課堂上有既定的進度，所以並無法於課堂上特別照顧數學學習低成就的學生。所以要進行數學補救教學，在時間方面，勢必得利用課餘時間實施，希望能因此縮短學生在學習上與課堂進度的差距。

不過學生數學學習成就的低落並非是一朝一夕就形成的，往往在發覺時，學業便已經落後一段差距了。此類學生大部分並沒有明顯的智力問題，但對於數學學習有些總是無心，有些卻是有心無力。在教學現場中發現數學學習低成就的學生有逐漸增多的趨勢，這些學生在學習數學的表現上有一些共同的特徵，例如在數學定

義上觀念不清楚、在基本計算上能力不足、對於題意無法確實理解、對於數學課程不感興趣，上課時間不專心、學習態度不積極等等。有些狀況並不能全然將責任歸咎於學生，部分學生雖打起精神上課，卻因為與既有數學知識無法銜接，仍然無法有效的接收教師給予的訊息，導致於學習效果不佳，數學教師若能及早發覺到此一現象，適時提供援助，學生在數學學習上便會產生落後的情況應該會有所改善。

研究者認為數學補救教學的理想目標有三：

（一）提升學生學習數學的動力

大部分數學學習低成就的學生，在遭遇多次的挫折之後，已缺乏學習數學的動力，若能提升學生學習數學的動力，也將提升其數學學習效果。

（二）協助學生克服學習中遭遇的困難

數學學習低成就的學生在數學的學習方面，所遇到的困難並非是短期間造成的，應該是從某階段開始逐漸落後，而至於產生過大的落差。當務之急必須協助學生，克服學習中遭遇的困難，根據其所具備的基本能力予以延伸，較具有學習效果。

（三）數學學習低成就的學生能銜接下一階段的學習

數學補救教學最終的目標，便是使數學學習低成就的學生在學習上能

跟上其它學生的學習進度，以能銜接下一階段數學的學習為理想目標。

三、數學補救教學方案實際的實施困境

補救教學的設計課程需花費許多時間與精神，因此少有教師針對學生學習落差設計不同補救教學的課程規劃方案，大多數教師於進行補救教學時，未能使用更為多元、適切的評量方法（宋美瑤，2009；熊正蕙，2009）。吳佳儒（2009）的研究中顯示，雖然教師為顧及學生學習需求與行為表現而調整課程內容、教學與評量方式，但有些教師之補救教學技巧不足，因此而影響其教學成效。而曾勝任（2009）的研究中，因學生程度參差不齊，若人數過多，實施補救教學時，教師也不易兼顧受輔學生的個別差異進行個別化補救教學。

「補救教學方案」的立意良善，且教育局也提供足夠的經費補助，但是確實施行補救教學的比例與成效，並不如預期的高。原因是因為實施補救教學的學校，遭遇到許多執行上的困難，負責的行政單位在推行上受到不少阻礙。而造成這些阻力的原因，不外乎和學校行政人員、學校教師、家長、學生各方面人員的配合，以及教學資源的配合有關。

研究者將教學現場中數學補救教學的實施現況所遭遇到困難，歸納為下列四個方面：

（一）在學校行政單位方面

因參與數學補救教學的對象來自不同的班級，各班會因班級事務而延誤了放學時間，因而延誤了數學補救教學的上課時間。管理學生出缺席的行政單位，在掌握學生上課狀況時，無法確定學生為遲到或是缺席，造成很大的困擾。

（二）在師資方面

雖然數學補救教學的師資來源以校內數學教師為主，但是校內數學教師的授課時數已滿，正常數學教學課程已經有一定的負荷，若要再利用額外時間自編教材，增加授課時數，負擔將會再加重，而且數學學習低成就學生的學習動機較差，教師在教學與管理上勢必付出更多心力，因而學校教師大都不願擔任這類的教學。若是開放為外聘教師、退休教育人員或大學生，雖然不會增加學校教師的負擔，但對於管理學生較無約束力，其在校時間非常有限，僅在每周一至二次的數學補救教學中與學生互動，不易與學校教學課程上有所銜接。

（三）在家長認知方面

有些家長會感覺子女參加學校的數學補救教學，將被視為有問題的學生，以致於產生排斥的心理。因此有些數學低成就學生的家長並不會選擇學校提供的數學補救教學，轉而參加校外的補習班。

（四）在學生方面

數學學習成就低落的學生，有些是被家長強迫參加數學補救教學，學習動機較低，學習效果也會大打折扣。再者，接受數學補救教學的學生程度參差不齊，而且受限於每班二十人的規定，教師教學不易照顧到每位學生的個別差異。在學校行政安排作業方面，數學補救教學時間安排在第八節課較多，學生動機較弱。而開始進行數學補救教學的時間點是從第一次段考後才開始，利用第一次段考的成績來篩選數學補救教學的對象。如此一來，不僅待補救的內容過多，數學課程在銜接上的落差也變大，要跟上原班進度更形困難。

數學補救教學的實施無論是在學生、教師與教材方面確實面臨困擾，使得數學補救教學的實施現況變成了許多學校的一項例行性的事務，數學補救教學的成效未必能確實顯現出來。

四、解決之道

綜上所述，由於課堂上的數學教學無法讓數學學習低成就的學生達成學習目標，學生只能利用數學補救教學來降低學習上的落差。本文針對前開所歸納數學補救教學的實施現況所遭遇到的困難，以下提出三個解決之道：

（一）學校應適度增加補救教學的人力

數學補救教學的人數不宜太多，每位學生的學習狀況均不理想，若人數太多，對進行數學補救教學的老師而言，必無法兼顧每位學生的學習狀況。

（二）教師宜考量學生在學習上的銜接能力

在進行數學補救教學時，需考量學生的基本能力，才能使學生進行有效的學習活動。否則雖然數學課程內容跟上了進度，學生卻沒有收穫，也是白費力氣。

（三）家長要能配合學校的運作

數學補救教學是針對學生不足的部分予以補強，希望對於學生的數學學習有所幫助。坊間的補習班不一定能針對數學學習低成就學生的差異來教學。與學校教學配合，對學生的數學學習會是較合適的選擇。

（四）學生應該珍惜難得的學習機會

雖然之前的數學學習成效不理想，一旦心中未有學習數學的意願，勢必影響自己接下來的學習成效。學習的成效取決於自己，唯有自己辛勤的付出，方能獲得最甜美的果實。

五、結語

數學學習低成就的學生對學習數學的自信心不足，且對於數學學習動機低落，常具有排斥感。因此在進行數學補救教學時，得先考量學生的先備知識，簡化題目，增加學生成功解

題的機會，提升學生的自信，進而減少對數學的排斥感。唯有如此，才能使學生在數學的學習上獲得成就感。雖然數學補救教學仍面臨一些問題，但是唯有落實課後的數學補救教學，才能深入了解數學學習低成就學生的問題，並透過數學補救教學提升其數學能力，希望能讓學生再次重拾對數學學習的信心。

參考文獻

■ 吳佳儒（2009）。電腦化適性預試對試題難度估計精準度之影響（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 宋美瑤（2009）。苗栗縣「攜手計畫課後扶助」政策執行成效評估之研究—以回應性評估觀點（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

■ 教育部（2014）。教育改革。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>

■ 陳惠萍（2009）。提升經濟弱勢兒童學習成就之教學與實踐。臺南：供學。

■ 曾勝任（2009）。攜手計畫實施現況之研究—以臺中市國民小學為例（未出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。

■ 楊德清（2008）。提升不同文化之弱勢學習者數學能力之教與學模式的研究。國科會專題研究計畫成果報告。臺北市：行政院國家科學委員會。取自 www.ncyu.edu.tw/gimse/content.aspx?site_content_sn=26862

- 熊正蕙（2009）。攜手計畫課後扶助政策執行現況與影響因素之研究-以臺北縣為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。



全球視野，在地實踐—淺談國際教育的翻轉概念

王勝忠

台中市立人國小主任

一、翻轉國際教育的迷思

一般提到「國際教育」，許多人便與英語教育聯想在一起，普遍認為國際交流就是國際教育，甚至粗淺的以為國際教育是英語教育裡的一環，若此說法為正確，英語系國家要如何推行其國際教育呢？之所以外界對於「國際教育」會有如此的刻板印象，是由於望文生義以及長久以來台灣經濟、外交主要往來的以歐美國家為主，英語成為主要的外交語言，讓一般民眾將「學好英語」就是國際化，將學好英語與國際接軌畫上等號，殊不知國際教育的真諦，此外，國際化也不等於英語化，學好英語，用英語與外國人溝通、互動只是國際化的一部份，而國際化也只是教育部推動國際教育其中的一環。

近年來，教育主管機關除了積極推動英語教學之外，也重視多元文化的推展，所謂的國際化除了學習英語之外，其實也應該關懷多元文化，對於不同國家，不同語言與文化都要有所認識，更要認識自己的語文與文化，各級學校在推動國際教育的同時，也必須要針對本身的學校特色的本位條件來發展，將國際教育融入中小學課程，如此才能在認識家鄉的同時，讓學生開拓國際觀。學校在推動國際教育時，必須以「學校本位」為出發點，整合學校現有的人力、資源，發展屬於自己學校特色的課程，並要能夠思索困境，尋求外界的協助，並與地方政府教育機關現正推動國際教育的單位合作，群策群力，共創新局。

二、透過國際教育，拓展學生國際觀，提升國際競爭力

21 世紀興起一股全球化浪潮，現今社會國際互動非常密切，各領域人才往來不再是敝帚自珍，而是必須接受全球化的衝擊，必須要與各國的人才競爭與合作，且在各工作領域都必需俱備國際視野、適應多元文化，才不會在國際舞台失去競爭力。

(一) 國際合作提升競爭力

要提升臺灣的國際競爭力，可以透過國際教育，國際教育是協助學生從地球村的觀點，認知人類相互依賴，相互合作的事實，透過跨國的溝通與理解，學習尊重多元文化的差異，培養其成為世界公民，促進永續發展，並且在全球化時代下具有國際競爭力的人才(黃博仁，2005；顏佩如，2005；黃乃熒，2009)。

(二) 學習芬蘭經驗

芬蘭教育制度近年來成為學界競相研究的對象，由其是以芬蘭這樣缺乏天然資源的小國，能夠在世界 PISA 測驗當中獲得佳績，此外在有觀全球公民的素養調查當中排名世界第一，究竟芬蘭是如何培養學生的國際觀？其實芬蘭並沒有特別的教育政策，只是將國際教育融入在課程當中，讓學生潛移默化的培養國際觀，且芬蘭重視閱讀，藉由閱讀讓學生可以認識全

世界不同的國家，英語是芬蘭的外語，學校課程當中將英語規劃為外語學習，學生學習語言之外，也認識英美國家的文化。除此之外，教科書當中也出現不同國家的相關知識，舉例來說，芬蘭學生的數學課本當中就出現臺灣的國旗，教科書當中讓學生藉由國旗上不同的顏色來學習面積所佔的比例，用如此的方式來推動國際教育，用最務實的方式，一步一腳印的在日常教學當中來教學，尤其是以閱讀的方式，讓學生可以延伸閱讀並廣泛的增加課外知識。

（三）透過教育培養國際觀

除了培養學生具有國際觀，具有國際競爭與合作的能力之外，教師也必須要有推動國際教育教學的能力，因此也必須強化學校推展國際教育的能力，確保教師具有國際視野的教學能力，由教育政策確立方向，促使學校推動國際教育，且確保教師具有國際教育課程設計的能力，幫助學生具備國際觀以及跨文化溝通能力，如此才可以提升國家整體的競爭力。

國際教育的推動刻不容緩，芬蘭經驗可以提供借鏡，透過教育來培養學生國際觀，培養學生世界公民的知識，加強學生跨文化溝通與交流的能力。

三、國際教育三大主題面向

目前正夯的國際教育議題並非全新的議題，九年一貫課程當中即有相關的概念，諸如「全球視野」、「國際素養」、「多元文化」等概念，教師在進行教學設計時會將相關的能力指標納入考慮，作為學生學習能力目標

的參考。然而，這些概念都只是附加式的下位概念，稍有觸及，卻不深入。為了讓我國的國際教育真正與國際接軌，教育部於2010年第八次全國教育會議特別成了了「兩岸與國際教育」中心議題，且於2010年4月20日公佈《中小學國際教育白皮書》。「扎根培育21世紀國際化人才」為其願景，預計以10年為期限，分兩階段執行各項行動計畫，希望統整全國的教育資源，以奠基中小學國際教育，落實國際化人才培育目標(教育部，2011)。

在公佈白皮書，確立了落實國際化人才培育的目標之後，全國各縣市開始進行各項的國際教育推展計畫；至於國際教育的課程推展，則主要可以歸納為三大主題，即「文化學習」、「全球議題」、「國際關聯」，學校在規畫國際教育以及教師在設計課程時，可以以此為參考。

（一）文化學習

「文化學習」面向，主要在培養學生體認本國文化，同時也可以認識不同國家的多元文化，深入瞭解彼此的文化差異，培養學生具備跨文化的溝通能力。從在地化出發，以全球化為導向，讓學生能夠深化詮釋本國文化並且接納欣賞外國文化。

（二）全球議題

「全球議題」面向，主要在培養學生關心全球重要議題，諸如地球暖化、能源危機等議題，讓學生從接收全球議題之中，分析議題之間的關聯性，並批判反省其中的要義，以培養全球公民為目標，甚至能夠提出解決策略並身體力行。

（三）國際關聯

「國際關聯」主題是指讓學生體認到，身為地球村的一份子，世界上各個國家所發生的問題，我們不能置身度外，諸如國際人道救援，非營利組織的跨國合作等，都是必須關注到，藉此讓學生體認到全球化的必要性，以及全球問題與國家在地關聯。

學校在推動國際教育以及教師在設計課程時，可以把握上述三大面向的主要概念以及推動原則來規劃活動，並且可以參考教育部所編寫的「國際教育資源手冊」，藉此來發展出切合政策的教學方案，奠定學生國際教學良好的基礎。值得注意的是，學校方面或是教師在參考範例之餘，最好能夠以學校本位的課程模式來進行國際教育的課程融入方案。

四、以學校為本位的課程融入模式

全球化、國際化的同時，別忽略在地化特色，千萬不可為了要達到國際化，而全盤學習外來的文化。

（一）分析在地特色，認識不同文化

教師在設計課程時，要有能力整合校內現有的資源，發現學校獨有的特色，以及可以協助的社會網絡。舉例來說，由於少子化時代來臨，許多新移民家庭的組成，學生來源多元化，學生家長有可能來自於不同的國家，教師在接到新生資料時，可以分析班上學生的組成來源，恰好本學期班上有位國籍是摩爾多瓦（Moldova）

的學生，學生的媽媽只會講一點中文，需要用英語溝通；還有媽媽是來自越南的新移民的學生，另外還有佔大多數的閩客家庭的學生。這時候就可以設計認識不同國家文化的課程，讓學生可以在新班級認識新同學時，認識不同的國家以及文化。學生看到不同膚色的同學時難免會好奇其來歷，教師此時則可以藉此來讓學生瞭解摩爾多瓦（Moldova）是在地球上的哪一州？鄰近的國家有哪些？距離臺灣有多遠？讓學生由認識新同學而充分的認識了一個不熟悉的國家。

（二）學校組織國際教育推動委員會

學校方面若要有效推動國際教育，必須要有長期的規劃，在校內可以成立「國際教育推動委員會」，由校長擔任召集人，集合學校人力、家長夥伴、社區民眾，以及學校在地所屬的大專院校相關系所的學者專家，共同研商策畫學校的「國際教育計畫」，確立發展方向、擬定年度重要的行事、籌辦各項節慶相關慶典文化活動，透過工作任務編配，讓學校行政體系可以協助教學推動教學，進而形成學校特有的文化。

（三）訂定短中長期國際教育計畫

初期計畫可以將國際教育融入學校既有的年度活動當中，如校慶運動會暨多元文化成果展，讓家長可以參與學校重大活動，藉此發揮更大的效益，如此可以符合文化學習的主題。中期計畫，推行委員會可以規劃將重大的全球議題作為學校的年度國際教

育推展重點，如以「糧食危機」、「地球暖化」等，讓教師在進行各科教學時，可以將主軸議題融入其中，設計出符合全球議題的課程。長期計畫，可以找到一個與學校特色相連結的不同國家的一所學校建立長期合作關係，讓學生在認識家鄉國家的同時，關心全球議題，更能夠將知識化為行動，進行國際關聯的真實互動，譬如締結異國姐妹校，兩校的課程合作與交流等都是可行的做法。

國際教育是日前教育政策推動的重點，也是未來世界各國教育推展必然的趨勢，國內中小學如要因應大勢所趨，推動國際教育，必須把握上述三項原則，切莫隨波逐流，抱持著趕流行的心態，隨意找尋其他學校的國際教育推動計畫，依樣畫葫蘆，如此只會具有表相，而不具任何的意義。學校如真有心想要推展國際教育，則要以「學校本位」的模式來規劃推動，畢竟每一所學校都是獨一無二，必須要因地制宜，發展特色，才能符合學校真實的需求。

五、全球視野、在地實踐

以學校為本位的國際教育融入模式，必須要強調發現在地學校特色，分析學校發展的優勢與困境，善用在地的資源，並且能夠提出一套符合學校特性的模式，組織國際教育推動委員會是為了讓學校推展國際教育能更有效率，由校長召集所有相關的人員，整合資源，讓聯繫溝通更加暢通。而不至於像過去由教師單打獨鬥，自己關起門來進行教學，雖說教師在教

室當中即可進行國際教育相關的教學，但是，為了使國際教育推展更有效率，推展更加長久，讓學生具有國際觀、能夠欣賞在地文化、並能有全球議題的分析批判能力，這些都是現今國際化、全球化的教育思潮下，全體教育人員所該有的思維。如此，才能夠讓「全球視野，在地實踐」這句話落實，並藉此提升教師及學生國際化的專業素養。

六、參考文獻

- 黃乃熒(2009)。台灣推動中小學國際教育之行動建構。**教育資料集刊**，42，2009 各國中等教育，1-244。
- 黃博仁（2005）。全球教育。**國教世紀**，214，13-20。
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。台北：教育部。線上檢索日期：2017年4月22日。網址：http://www.edu.tw/news.aspx?news_sn=4430
- 顏佩如（2005）。全球教育課程與教學的發展。**國民教育研究集刊**，13，163-164。



中小學國際教育施行的困境：國際教育不等於英語教育

黃鈺涵

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

由於我國於 2009 年在 PISA(國際學生能力評量計畫)的表現嚴重下滑，使得我國政府官員、教師和家長開始意識到我國孩子的競爭力逐漸落後且缺乏國際觀的現象，因此教育部於 2011 年提出「中小學國際教育白皮書」一系列方案，決定將國際教育往下紮根於中小學施行。不過這些方案在教學現場中仍有許多的迷思和困境需要大家克服，共同面對和解決，才有機會創造出親師生雙贏的局面，讓我國的孩子具有國際觀。在推行國際教育之前，我們應該先了解何謂國際教育，大多數人一聽到國際教育直覺就是和英語有關，在學校的實際現場幾乎是如此，誤把國際教育歸類在英語教育底下，因此幾乎所有的國際教育相關研習和培訓都是派英語教師去參與，但是國際教育就是增進英語能力嗎？國際教育一定要英語教師才能推動嗎？

二、何謂國際教育

教育部(2011)「中小學國際教育白皮書」中清楚地指出中小學國際教育的目標在讓中小學生透過教育國際化的過程，瞭解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。

(一) 國家認同

國際教育應從認識自我文化出發，讓學生具有本土意識與愛國情操。中小學國際教育之推動，學校能透過國際文化的對照，教導學生深入了解自我文化的特質，認識臺灣特殊的歷史定位，體認國家在國際社會的特殊處境，並喚醒國家意識，正視自己對國家的責任。

(二) 國際素養

國際教育應循序漸進，讓學生從外語、文化及相關全議題的學習中，產生具有國家主體的國際意識。中小學國際教育之推動，學校能透過國際面向課程與國際交流活動，教導中小學生理解、尊重與欣賞不同文化，接觸並認識國際及全球議題，學習跨文化溝通的知識與技巧。

(三) 全球競合力

國際教育應提供中小學生體驗跨國學習機會，激發其跨文化比較的觀察力與反思能力。中小學國際教育之推動，學校能引導學生瞭解國際間競爭與合作實際運作情形，強化學生參加國際交流及國際教育活動所需的多元外語能力、專業知識與技能，並鼓勵學生體驗國際競爭與合作經驗，厚植邁向國際舞臺的實力。

（四）全球責任感

國際教育應強調對不同族群、地域、文化的尊重包容，以及對於全球的道德與責任，並提倡世界和平的價值。中小學國際教育之推動，學校能教導學生認識及尊重不同族群的異質文化，強調人權與永續觀念，體認世界和平的價值並重視全球環境生態的相互依存性，從日常生活中養成生命共同體的概念，進而產生對整個地球村的責任感。

三、中小學國際教育施行困境

（一）國際教育是誰的責任

「國際教育研習去找英語教師參加呀！為什麼是我們去？我們英語能力又不好」這句話是每次教務主任在找教師去參與國際教育相關研習時最常聽到的，但是國際教育真的就只是英語教師的責任嗎？其實深入了解後，國際教育並不是只是英語教師的責任而已，更不是英語教育，它涉及的層面更寬更廣，而且是擴及到各領域的，要增進學生的國際觀，務必需要每位老師共同參與課程規劃，將國際教育的理念融入課程，意思就是教師們除了教科書上的教學內容要備課之外，需另外花時間討論課程和進行教學，但是繁雜的課務，充實的教材內容，學校多元的活動，導致教師每天都和時間賽跑，常常抱怨課都上不完了，哪有時間加入國際教育的課程，因此就像踢皮球一樣，沒有人願意放手去嘗試。

（二）無法全面學生都受惠

為了提升中小學生的國際觀，教育部提出了許多相關計畫和經費補助，鼓勵各校踴躍參與國際交流計畫，帶給孩子更多書本以外的知識，提升他們的國際素養。但是願意參與國際交流計畫的學校遇到最大的瓶頸莫過於找指導老師以及全校只有幾個班甚至幾位學生能夠參與受惠，例如國際志工，當學校順利申請到國際志工到校進行文化交流後，會遇到幾個困難點，第一，因為班級數及課堂數的限制，無法安排他人所有的班進行交流，衍伸出只有少數班級能夠受惠，其他班級就沒有機會和國際志工交流的狀況。第二，若要資源平均分配，每班都可受惠，那國際志工來台時間約6~8周，一周約20個班，平均兩周一循環，那麼每個班只能有三次文化交流的課程，對於增進學生的國際素養實質上效益不大。

（三）難以融入到各科

在「中小學國際教育白皮書」中提及國際意識或全球概念雖已列為九年一貫課程綱要的內涵，但仍缺乏整體的課程目標與系統的課程規劃。國際教育的內容或主題，大多出現在英語（或外語）與社會領域或科目，尚未普遍融入各領域或科目。因此在國中小學要普遍施行，是有困難度的。

四、因應方式

（一）國際教育是大家的責任，因此學校由上層帶領大家重視國際教育對學生的重要性，或是規定教師

須輪流參與國際教育相關研習，參與者可回校進行校內分享，將相關資訊分享給大家。

(二) 因應班級數及人數上的限制，若要全面學生都受惠的確有它的困難性在，因此只能以大多數人能受惠為原則進行規劃，鼓勵各班老師將國際教育的主要概念融入課程中，讓學生皆能接觸到相關課程。

(三) 將國際教育的核心循序漸進納入國中小學各領域課程架構中，再以各種國際交流活動為輔，才有可能在潛移默化中透過教育國際化的過程提升學生國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的能力，也就是說中小學若要徹底落實國際教育並解決以上目前遇到的困境，就必須將國際教育必須學校平日的課程及教學，教師們才能夠依照國際教育相關教材進行教學，學生也才能從中獲得國際教育相關知能。

五、結語

隨著時代的變遷，我們已經踏在前往國際化的路上，因此在學生的學習道路上，國際教育是不可或缺的一環，身為中小學的教育工作者，我們應該思考如何在中小學教育階段實施國際教育，奠定學生厚實穩固的國際化基礎，培養學生成為具有國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才。針對上述的三點

困境，提出三個導正國際教育的正確觀念如下：首先，讓所有在教學現場的教師清楚地了解國際教育的重要性；其次，在安排額外國際文化課程或是國際教育相關資源以最多學生能夠受惠為原則安排；最後，直接將國際教育的核心納入國中小學課程架構中，讓老師有現成的資料進行教學，才不會造成老師需花額外時間找資料和授課，而導致時間不夠用的情形。

參考文獻

■ 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。取自

<http://ietw.cityweb.com.tw/GoWeb/include/pdf/whitepaperfull.pdf>

■ 許筱由（2015）。由全球公民素養分析我國國際教育政策之實施-以台北市國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育行正與政策研究所，台北。



不只做一位「教育工程師」—量與質的研究方法評析

蘇珍慧

國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

考選制度對國家發展與人才培育有十分深遠的影響，考選部 106 年 1 月 5 日發布公務人員高等考試三級考試應試科目草案，教育行政類科刪除教育哲學與比較教育學，調整為行政法、教育行政學、教育心理學、教育測驗與統計四科為筆試科目，強調專業科目的刪除與調整，能有效降低考試取材不合宜的障礙，避免考科過多，稀釋核心知能科目的鑑衡比重。實際上，不只考生無所適從與程序的不合法，更是將國家教育人才的培育導向一個數據分析的「教育工程師」，失去身為教育工作者應該具有的思辨能力。

筆者參加 2016 年國家教育研究研所舉辦的「我們的教育 我們的未來」國際研討會，首場講座就是請經濟學者以「國家財政角度」來探討教育的公平，主持人與講者使用數據會說話的論調，提供與會人員對於教育公平與正義的思考產生不同的研究視野。然而以數據推測因果的方法，可能造成過於淺白的解釋，或是完全背離的理解，將量化數字囫圇吞棗般套用在教育領域研究上，忽略了對教育主體的複雜性之詮釋與理解，將複雜的教育系統化約淪為一種簡單方法論。

從上述考選部公布的高考三等應試科目草案，以及數據研究的教育研討會，提醒教育人員應明瞭量化與質性方法在教育研究上的優勢與侷限，本文不

論量化與質性研究之衝突，而是欲從根本的方法論提出教育學研究的本質，期望藉由自然科學與社會科學研究方法論的反思，確立教育學研究的特殊地位，筆者並根據研究方法論提出「線性預測」、「螺旋詮釋」、「打開窗戶」與「顛覆文本」的研究實踐與應用，透過數據與脈絡的辯證，提出使數據更有溫度、讓脈絡更加深入的教育學研究。

二、多元的教育研究途徑

從哲學科學基本概念，我們可以從本體論（ontology）、認識論（epistemology）與方法論（methodology）著手；本體論探討世界存在(existence)的本質是什麼？認識論主要讓我們如何了解本體論所界定的存在？如果是具體存在我們使用那些研究方法證明？如果是建構出來的，我們運用什麼方法去詮釋理解？最後是方法論，則是在知識論確定後，探討如何建構知識的方法，即是本研究要闡明的主題。哲學科學的基本概念構成了三大社會科學研究的不同途徑，筆者也將於三種研究途徑後，補充現在興起的後現代思潮作為研究方法論的依據：

（一）實證主義(positivism)

大多數的自然科學屬之，在「本體論」上探討有一個客觀存在的真實主體，期待我們的追尋和探究；在「知識論」上討論我們如何了解這個真實

的存在？這個客觀但尚未知的主體，可以透過直接觀察、探究真實、經驗分析方法呈現，例如：實驗、科學否證或統計分析（歸納法，成千上萬的觀察值）等，來確認所建構的理論解釋是跟事實很接近的，許多社會科學家也追隨這樣的研究信仰，將教育的科學法則建立在嚴格的因果關係上，再把這些因果關係運用在教育實際中，把原因當手段，結果當目的。

（二）詮釋學(Hermeneutics)

對自然研究科學的一個挑戰，認為人類與社會現象無法用客觀的觀察或測量，真「象」存在於每個人看事物不同的角度中，所以強調參與其中、進入現場，並經過深度思考辯證。楊深坑（2002）曾闡述詮釋學最核心的研究旨趣，指出對於文本的理解，不能忽視針對語言之外的社會、經濟、政治批判的必要性，而詮釋學的教育研究只在揭露、理解並清楚描述教育經驗世界，而非只是系統的、忠實的呈現教育文本的意義而已。

（三）批判理論(critical theory)

如果於歷史詮釋學來理解對象置於社會脈絡中的意義，第一層詮釋為「意義理解」，二層詮釋為「參與其中」，那麼批判的教育學即是「第三重詮釋學」。批判主義者認為實證主義和詮釋主義的研究方法，對這個世界的探究僅是表層現象，在表層之下存在著真正影響世界運作的因素，因此給予我們的是一種對真實世界的質疑，我們所相信的都是由理論、體制或權力等建構出來的，我們

所認為的真實都是想像的。既然「本體論」上的沒有真實本質，此時「認識論」的目標就在於理解這個制度、這個規則和理論到底是誰建構出來的？「方法論」上特別強調意識形態的批判，反思權力關係與其他宰制的可能，藉由揭發與拆解日常事件，就可以穿透表層的假象，揭示物質世界的真正結構（Alvesson & Skoldbeng，2009）。

（四）後現代思潮

有別於現代主義認為存在著某些理性、普遍適用的處理方式和解釋，後現代主義認為那些觀點只是一種迷思的大敘事（grand narratives）、一種詞藻華麗、具宰制性的論述，研究應該以微觀歷史（microhistories）加以取代，這種微觀是有在地的、有條件限制的故事（Alvesson & Skoldbeng，2009）。既然後現代的研究本質是反基礎、反本質、反再現主義的，那麼研究者並非尋求一種能引導分析趨於明確、具邏輯結果與詮釋的理論參考架構，而是致力於多重性、變異性、證明不一致和碎裂化，以及多元詮釋的可能性，真理與證據顯得沒有意義，研究不再是對真理的探索，也不是對世界建構一個可靠的表象。

三、開放的實踐思維

現今社會所重視的數據會說話、因果可推測的研究方法，只是其中一種最基礎的探究方法，身為教育研究者應該讓自己的方法論訓練更具多重且深度的開展，基於這種信念，筆者從方法論的架構與內涵中，梳理出四種理論下的實踐思維（圖 1、2、3、4）：

(一) 實證主義下的因果「線性預測」

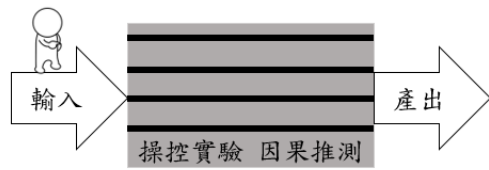


圖 1 實證主義的研究實踐

人是具有普遍性的，可建立一套可控制性、可預測性、系統化的通則，並藉由理性的思辨與科學的方法，使其複雜性化約，用最有效的方式預測研究結果，達到研究目的。但在社會科學的應用上顯得有些粗率、不恰當，問題不在量化或辯證，或形式化上做的接近自然科學就可以了，這樣將把研究目標立基於一個構想拙劣的類比上。

實證主義的經驗分析可作為研究的問題起點，因為研究者所要的資料，是在他們感興趣的議題上，研究者與理論家受本身經驗影響，會尋求某些合理性的推測，然我們除了考慮對稱性的因果關係，也不該忽略不對稱的因果發展 (Liebersen, 陳孟君譯, 1996)。

(二) 詮釋學中的「螺旋詮釋」循環

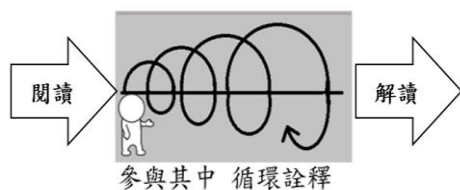


圖 2 詮釋學的研究實踐

實證科學所摒棄的價值、信仰等知識，正是強調意義理解的詮釋學所能提供的，詮釋學是一種傳達、翻譯、解釋和闡明的技藝或學問，將事物或境況從未知帶入「理解」過程，在日常生活中，我們所觀察、體驗到的人之行事邏輯，不全然都是依據「理性」行事，相反的，人作為歷史、文化、社會、傳統的存有 (being)，總是在時間與空間的向度裡彼此交織，發展出各種存有習性 (habitus)、行事策略與思考邏輯。

楊深坑 (1988) 指出「研究者」必須有一種影響史覺識，自覺到自己本身就是整個歷史事件的一環，而作為過去和現在的連結，詮釋學關注人類的存在，突顯存在本身所蘊義的意義。Schleiermacher 更提出閱讀文本的循環詮釋原則，即「部分-整體-部分」的文本理解過程，文本需放入歷史脈絡中理解，如果不經由個體整合是無法理解整體的，會造成武斷性的假設 (李奉儒, 2014)。

(三) 批判理論強調「揭露表象」



圖 3 批判理論的研究實踐

傳統理論與批判理論不同之處在於傳統理論是一種經驗理論，為了研究某一種經驗現象，研究目的在於精確描述、說明、預測該現象；而法蘭克福學派的「批判理論」就是針對這樣的社會現象察覺與批判。不過，批判社會現象之前要先對此

分析與了解，由此可見，批判理論與經驗理論並不是對立的關係，批判理論必須包含傳統經驗理論，透過對現實或看似事實的事物與制度進行批判與否定，喚起群眾意識、破除假意識，邁向更合理的社會。

科學缺乏反省、缺乏對人與社會基礎的認識，這個社會把科學推向了片面的關注，而非人類的福祉。其實，批判理論在1920年代出現的時候，出發點是基於「一個更好的社會」的想法，筆者認為帶有批判色彩在教育領域研究的研究者，是對教育與研究具有相當大的關懷與熱忱的！透過對意識形態或暫時真理的批判與否定，達到教育上更人性化與具主體能動性的目標。

(四) 後現代思潮的「顛覆文本」



圖4 後現代思潮的研究實踐

如果說詮釋學的理解是一種解釋和翻譯，那麼後現代就是一種解構與延異（difference and deferral），雖然與批判理論一樣給社會提供重要的刺激動力，但它更引進了語言、意義、主體等新觀念。然而，後現代主義並不同意人文主義式的主體，它認為單一的主體性是西方的發明物，是相對於外部特定社會和自然背景，並與之產生關係的意識、價值、情感、判斷與行動的動態運行核心，因此後現代主義將主體從中心位置拉下來，意即將主體從著重在思考、知覺等層面上，轉向鑲嵌在語言和論述的脈絡與網絡中。

四、研究方法的評析與建議

根據上述教育多元的研究途徑與研究的開放思維，筆者認為身為教育工作者，不只是「工具理性下的工程師」，更是「回歸本質的脈絡探索者」、「不疑處有疑的教育能動者」，以及「多元視野的跨界教育者」。

(一) 工具理性下的教育工程師

當實證主義作為自然科學或教育領域主要的研究理念與信仰，科學及教育被認為可以透過規劃好的執执行程序、大綱，蒐集被認為是資料、事實、真實的客觀數據，根據已架構好的邏輯分析、驗證，取得一個正確無誤的理論，將符合理論的資料是為正確，不符合之處稱為誤差。人們相信透過理性的運用，可以找出教育過程中的因果關係，為了讓研究結果有效預測教學方向，研究者將複雜的學習環境與歷程，化約成技術性操作。

由此可知，科學與教育的目的就是建立一個客觀、放諸四海皆準的真理與目標，然而在與人、與社會相關為主的精神科學和社會科學，卻有其運用的限制，因為實證主義忽略了人和社會有其複雜性、主動性。

(二) 回歸本質的脈絡探索者

實際的教育系統是複雜的，具有開放、非線性和豐富脈絡的特徵，教學過程中不同的因素互相影響，使得嚴格的變項控制並不容易，從上面實例我們了解到詮釋學方法透過訪談、

文件和參與觀察的筆記，回歸事件的本身和真實意義，環境中的脈絡因素、與研究場域的視域融合，以及「閱讀、解讀、再讀」詮釋循環的理解過程，有助於突破表層現象，深度把握在廣大脈絡中乘載的教育意義。

我們習慣把教育場域視為單純、理性、理想的地方，也試圖將社會情境理想化，強調教育過程透過施教者、受教者與教育媒材彼此的交互作用，傳遞知識、價值與能力，協助個體完成自我完成。然而教育場域與國家、社會文化和歷史脈絡，甚至個別偏見、先前經驗、意識形態與哲學理念等交織而成，成為複雜的教育世界，教育是具有歷史與社會的動態性格，正如楊深坑（1988）指出：「教育之所以為教育，是從人的存有與整個生命作一種詮釋學上的理解，是從社會—文化整體來探究」。

（三）不疑處有疑的教育能動者

批判理論可被描述為一種「三重詮釋學」，社會脈絡中單純的詮釋學關心的是個體及其主體互為主體的教育及文化事實，即第一重意義的詮釋與理解；雙重詮釋是指社會科學家在詮釋與發展有關教育與文化的新知識時參與其中（楊深坑，2002）。批判理論的教育與研究除了上述兩種因素之外，更對無意識過程、意識形態與權力關係等各種可能的宰制現象，進行批判和察覺，是一種自我反省與檢視的能力。

批判理論的研究有種從邊陲、弱勢地帶，對主流與中心進行控訴和對峙，研究主體可以從工業發展下價值的「物化」、知識的「商品化」、教育的「市場化」出發，強調意識形態不是客觀的真理、它只是某些人的利益、它令人不知不覺接受，所以研究者要先能自覺，在方法上使用「無疑處有疑」這樣的原則就能找到切入點，必要時要把不會是錯誤的信念或假設找出來。

（四）多元視野的跨界教育者

後現代顛覆現代性的整體、同一和理性優越，以斷裂性、邊緣性、偶然性及多元方法進行論述，這股思潮對教育造成的影響，首先是多元文化教育的呈現，不管是在教學、教材、教法，或是入學制度、多元鑑測等方面，都沒有一種強而有力的典範或標準供我們依循，是一種沒中心、多元並起、局部小巧的論述，使得質與量研究方法、經驗分析與批判解放不再互斥，在教育內容或方法上，能破除主流，呈現教育與研究的多樣化樣貌。

在 *Anything goes* 的視野下，「多元主義」可以確保數個聲音貫穿其中；「選擇與排除」的過程可以成為研究與新知識的缺口；「歧異、不連貫、矛盾與碎裂」更值得拿來分析與揭露；「作者權和語言敏感度」提醒我們應該對自己的研究負責，並鼓勵讀者進行積極、有創意的文本解讀；最後是研究與文本的「微觀政治」，研究可能成為再現的政治，因此在研究過程中要保持寫作方式的開放性，以及考量不同理論的參考架構，做一位具有思考能力的研究者。

五、結語

方法論的研究途徑理解，可以超越自然科學與社會科學中量與質的矛盾與衝突，而研究方法的運用有其時空性與區域性，將依循目的的不同而使用相異的研究方法，量化與質性的研究的並重，有助於豐富及完善我們的研究視野。

任何一個研究都可能成為其他研究的知識缺口，「實證主義」的經驗分析可作為研究的問題起點；「詮釋螺旋」把握研究在廣大脈絡中乘載的教育意義；「揭露表象」提醒研究者提高自己的研究敏感度，以達到教育上更人性化與具主體能動性的目標；後現代化思潮「顛覆文本」的斷裂性與偶然性是最真實世界的呈現，保持我們研究過程中開放的思維。

教育應該是揉合知識、情感與道德層面的，然而在研究過程中，我們所受的訓練必定要先學會撰寫研究流程與使用符合論文的 APA 格式，導致研究過程中我們花更多心力了解系統性的架構為何？如何撰寫符合論文寫作的格式？爭辯質與量的研究？反而失去研究時須具備的思考的能力。

當教育研究者只作為一位「教育工程師」，透過精密的計算來解釋社會的發展與人的認知，可能讓技術行動控制我們的心靈與學習，忽略了身為人的主動性、能動性與流動性。因此，在研究與教學的過程中，我們需要時時警惕自

己保持開放性，考量不同理論的參考架構，也作「回歸本質的脈絡探索者」、「不疑處有疑的教育能動者」，以及具有「多元視野的跨界教育者」。

參考文獻

- 李奉儒（2014）。教育哲學研究之詮釋學方法。教育哲學：方法篇。P45-75。臺北市：學富文化。
- 楊深坑（1988）。理論·詮釋與實踐-教育學方法論論文集（甲輯）。臺北：師大書苑。
- 楊深坑（2002）。科學理論與教育學發展。心理出版社。
- 陳孟君譯（1996）。量化的反思（Stanly Lieberman 原著）。臺北：巨流。
- 謝明珊、徐筱琦譯（2012）。社會科學研究的邏輯（Arthur L. Stinchcombem 原著）。臺北：國家教育研究院。
- Alvesson, M and Skoldbeng, K. (2009). *Reflexive Methodolgy: New Vistas for Qualitative Research*(2nd). London: Sage.



引導學在個案研究的應用步驟與策略

張臺隆

彰化縣螺陽國小退休校長

靜宜大學兼任助理教授

一、前言

十二年國教課綱，強調學習要自主行動、溝通互動及社會參與等三個面向，希望學生能夠學到「系統思考與解決問題、符號運用與溝通表達、人際關係與團隊合作」等素養(教育部，2014)，引導學(Facilitation)正是培養這些素養的最佳策略，引導學從1980年代從美國 Kimitoshi HORI 開始發展，到現在已經成為一種橫跨溝通、領導、思考、帶領活動等領域的專業能力。不僅能協助組織以更有效率的方式解決問題，也能更容易形成共識、激發更大的團隊潛力，引導學可以運用領域無限寬廣。優質的引導可以帶給團隊的三大效益：提高學習速度、促使團隊發揮綜合效益、培育成員的自我約束力。引導學能夠讓成員在「彼此安心、自由地交換意見」的場域，團體成員當家作主、自我約束，發揮真正的實力，讓組織充滿活力(梁世英(譯)，2012)。王生佳(2009)的研究指出，閱讀策略可以強化學生學習態度與能力，所以在引導學的應用上也以閱讀策略四層次進行資料的分析與整理。

教育部國家教育研究院 106 年國中小校長儲訓班，特別安排了引導學取向的個案研究，分組進行，每組六人，每組選一位對研究有經驗的夥伴當小組長(引導人)，討論的過程系統、架構化，透過實作與高效力溝通

分享，利用集體智慧產出形成共識。本文使用文獻分析法，探討引導學的理论基礎，再從國教院所規範個案研究的步驟，逐一探討每一步驟應有的規則與策略，讓所有成員進行引導學導向之個案研究時有所依據。

二、引導學的意涵與核心要素策略

(一) 引導學的意涵

引導學是一種促進團隊成員的智慧相互激盪的技巧(林信志、洪啟昌，2015)。Facilitation 的字根 facil 一字，在拉丁文裡意味著 easy。Facilitation 這個字的英文原意，指的是「使其容易」「使其便利」或「使其順利」。因此，引導的功能，就是對人類的活動提供支援，讓它變得更容易進行，讓事物更易於進展。所謂引導是「以中立的立場管理團隊活動的各個過程，引出團隊合作，對其提供支援，以讓團隊活動的成果達到最佳化」。而負責扮演該角色的人，便是引導者，又稱為「參與式合作促進者」或「共創支援者」。引導學的運作強調溝通的主體性(梁世英(譯)，2012)。

引導的特點有二：其一是引導必須把活動的內容完全交給團隊決定，只對抵達該內容途中的過程進行督導。如此一來，便能一方面主導活動的進行，一方面把成果的主體性留給

團隊。其二是必須以中立的立場來支援活動。藉由這樣的方式，才能引出客觀且能獲得眾人高度信服的成果。這兩項特點同時存在，才能讓團隊開始對引導者產生信任感，也才能引發團隊的自律(梁世英(譯)，2012)。

(二) 引導學模式的四大階段與策略

引導學模式的四大階段是場域營造、討論架構化、高效溝通與形成共識(梁世英(譯)，2012)，每個階段有不同的經營策略。

1. 場域營造：建立團隊、找出引導人、訂定團隊規則

場域營造最重要的是建立團隊、找出引導人並給予職前培訓。引導人在整體引導過程中扮演十分重要的角色，所以引導人需具備有專業能力(Competence)、正直(Integrity)、責任(Responsibility)、尊重(Respect)、關懷(Concern)、認知(Recognition)、客觀(Objectivity)的特質(張德忻、徐國峰、徐真(譯)，2009)。團隊的運作規則是由團隊成員共同確認，規範是正向、積極、和諧、透明的。場域營造的技巧是創造場域、串聯人們。

2. 討論架構：嵌合與整理、隨時確認、整合意見、彙整成架構圖

討論時要建立思考模式，並不斷的進行架構化，討論的意見要隨時與成員確認，最後整合所有人的意見彙整成架構圖。討論架構化的技巧是嵌合與整理。這個階段的任務，是讓討論的內容依照邏輯順序好好相互嵌

合，整理出討論的全貌，讓論點浮現。這時候可以使用「意見彙整圖」(Facilitation Graphic)的工具，以「可視化」的圖解方式彙總討論的內容，讓人更能夠瞭解。到了這個階段，較需要的是以邏輯思考為首的各種思考技巧。引導者也必須盡可能將更多結構化的工具記在腦中，依討論進行的狀況，靈活地拋出最適合的手法。

3. 高效溝通：強化團隊意識、成員相互理解、引出成員真正想法

小組成員透過實際操作與高效率的溝通分享彼此的經驗，實際操作可以透過圓桌式的對話，進行組內的討論對話、組間的分享產出。組員間的溝通是非攻擊性的表述意見、充分自律、互相尊重，透過相互的理解，引出成員真正的想法。一旦活動開始進行，就進入讓成員自由說出彼此想法、引出各種假說(hypothesis)、強化成員的團隊意識與相互理解的階段。以解決問題而言，這是展開(發散)的步驟，引導者必須在確實理解各項訊息的同時，引出隱藏在其背後的真正意涵，或埋藏在心底的真正想法。這個階段具體需要的是「傾聽、複誦、提問、主張、解讀非語言訊息」等溝通技巧。

4. 形成共識：民主、合邏輯的方式形成共識；採多數決，並重視少數意見

形成共識是逐步漸進的，討論的方式要民主且合乎邏輯，所以經過充分討論後，最後可以採用多數決，對於少數意見可以多加聆聽、肯定。所

形成的共識需要合乎邏輯，重視前因後果。形成共識的技巧是彙總與分享：當論點歸納到某種程度時，便須開始總結各方意見，以求導出創意的共識。以解決問題而言，這便是「決策」的階段。

三、「引導學模式」個案研究的步驟與策略

(一) 成立小組、選出小組長、訂定規範及研究流程

個案研究的進行，首先第一個工作是營造溫馨場域強化凝聚力，也就是成立研究小組，每六個人一個小組，組合的方式採用成員自行組合，有的是同縣市的、有的是同學校畢業的、有的是隨機組合的。成立後第一個工作就是彼此互相認識，然後選出一個符合引導人特質的小組長。接著是訂定團隊的行為準則。小組運作的五大要素：目的、目標、規範、流程及成員。

1. 說明個案研究的目的

引導學取向個案研究是要培養候用校長形成問題的能力；透過問題解決策略蒐集方式進行；透過分享、討論集體合作的方式，獲得解決問題及高層次思考的能力。

2. 個案研究目標

個案研究的目標，是討論十二年國民基本教育的重要議題，決定個案研究主題。探討個案學校在十二年國

民基本教育重要議題實施上所遭遇之困難、校內專業人力資源之匱乏情形，提出各項解決方案，並評估最佳策略。

3. 訂定團隊規範

小組運作之初，先由小組成員訂定適用在這個團隊裡的行為準則。像是「尊重多元意見」「以開放的態度進行活動」等，做為該團隊的行為準則。訂定規則時，具體的表現方式「有人發言時請仔細聆聽、拋下職銜與立場、沒有不可碰觸的禁忌、沒有派系之分、不攻擊別人、保持正向思考（不抱怨、不失落、絕不放棄）、放下成見、不逞強、不虛張聲勢、在快樂的氣氛中進行討論」等（林信志、洪啟昌，2015）。

4. 流程設計

為了到達進行個案研究訂定研究的步驟。「依照研習會課程規範的個案研究時間」，進行小組的研討。另外以 Google 網路硬碟的分享平台（共寫文件），小組成員利用課餘時間上網蒐集資料、或到圖書館查閱各項圖書、雜誌、刊物資料，並將資料透過分享平台進行異地、不同時間的討論。

5. 小組成員

本活動之個案研究以國中小校長儲訓班的學員為對象，因此小組成員就是各班隨機選出六位學員為小組成員，共有六組。小組成員中由研究者透過儲訓班核心能力與職能建構的觀察紀錄中，選出六位具有「專業能力、

專長與經驗」並符合引導人特質的成員當引導人。

(二) 說明思考模式及討論架構化的技巧

個案研究前第二個準備工作就是說明建立思考的模式，及討論架構化的技巧，討論架構主要技巧是「嵌合、整理」。也就是意見彙整，把小組成員的意見透過民主、符合邏輯架構的方式加以彙整。彙整時可以運用邏輯溝通、問題思考工具及各種現成架構。意見彙整並非由引導者任意描繪，而是應該隨時取得與會成員的確認，以整合所有人的意見。接下來需要不斷的使用「討論架構化」的技巧。

1. 意見彙整的方式與步驟

(1) 意見彙整的方式可區分為場地安排及意見彙整工具

在場地安排上常用的方式有□字型（馬蹄形）和扇形。彙整意見的工具具有碼錶、數位相機、白板筆、活動掛圖、便條紙、紙夾筆記板、標籤貼紙。

(2) 彙整意見的基本步驟

首先是把關鍵字（關鍵句）寫下來。其次是把關鍵字（關鍵句）加上裝飾（著色、外框、對話框、加底線、做記號、畫星星、加綵帶）。第三是標記各關鍵字之間的關係（因果、對立、循環、分歧、關係的強弱、直接與間接）。最後是活用圖解的基本模式。

2. 意見彙整的四大基本模式

- (1) 樹狀型（邏輯樹狀圖、決策圖、魚骨圖、心智圖）
- (2) 派餅型（圖型交疊圖、集合圖、親和圖、金字塔圖）
- (3) 流程型（流程圖、程序圖、關聯圖、系統圖）
- (4) 矩陣型（T 圖表、定位圖、產品組合矩陣、決策矩陣）

(三) 內涵研討、問題分析

個案研究正式開始的第一步是內涵研討，也就是閱讀參考文獻及討論，討論過程要能夠做到高效能溝通及架構化，目的是要強化團隊意識、成員相互理解、引出成員真正想法。高效能溝通，要注意到傾聽與提問、非語言訊息、非攻擊型自我主張。提出與對方不同意見時，原則上盡量使用「是的，而且」的附加型表達法，切勿使用「是的，但是」。內涵研討時可以同時書寫「緒論」（問題緣起與動機、研究目的、名詞解釋）；「文獻探討」。

其次是問題分析：經過內涵研討後，小組成員分工蒐集相關案例之資料並討論下次報告內容。案例資料係指個案學校所遭遇之困難，也就是進行問題之人、事、時、地、物之情境分析，並找出代表性問題形成議題。個案研討報告時，由各組報告相關案例之表面及深層問題分析，問題分析時可以同時書寫「個案案例介紹」，包

含三至四個案例。問題分析中的表層問題分析可以運用「提取訊息」的閱讀理解策略，深層問題分析可採「推論訊息」的閱讀理解策略。問題分析時可以使用「魚骨圖、心智圖」等系統圖。此階段需要不斷的溝通與提問，相關的原則如下：

1. 高效能溝通的原則

- (1) 把直述句改為問句：例如「我覺得應該是這樣？→是不是可以這樣？」
- (2) 把封閉型提問改為開放型提問：例如「你是贊成還是反對？→對這件事你有沒有甚麼看法？」
- (3) 弱化主張內容：例如「我們不是應該這樣做嗎？→你覺得這樣做有沒有可能會比較好？」
- (4) 改用「我們」為主詞：例如「你怎麼打算？→我們應該怎麼做會比較好？」
- (5) 檢討事情時，要對事不對人：例如「你為什麼會失敗？→是什麼造成這件事失敗？」
- (6) 發言時先退一步：例如「你這樣的看法很奇怪……→也許我的看法不對，可是……」
- (7) 先強調看法一致的部分：例如「我的看法和你的看法幾乎都相同，只有一個地方……」

2. 提問技巧

- (1) 引導者可善用以下問句，讓提問成為一枝釣竿
 - 針對外界的提問：有沒有什麼事情正在發生變化？
 - 針對內心的提問：那個時候你們感受到了什麼？
 - 關於解釋的提問：那代表了什麼意思？
 - 關於決定的提問：要做些什麼事才能更接近目標？
- (2) 聽到成員回答問題，很容易讓引導者產生想要脫口而出自行回答的衝動。有時候，引導者可以不做回應，把自己當成一面鏡子，將問題反射給其他成員。
 - 引導者：為什麼那個時候沒有那樣做呢？
 - 發言者：是因為我們勇氣不夠的關係嗎？
 - 引導者：各位對現在這個「因為勇氣不夠」的意見，有沒有什麼看法？
- (3) 許多時候其實提問者心裡早有答案；之所以提問，只是為了確認而已。此時，引導者可以這麼問：
 - 發言者：像這種樣子的討論，可以嗎？
 - 引導者：你自己認為如何呢？

(四) 轉化策略、繪製系統圖

個案研究最後階段是運用集體智慧產出形成共識，即彙總與分享（策略方法產出、衝突管理與歸納、回饋），這部分可以運用「詮釋整合、比較評估」的閱讀理解策略。針對上一個階段「問題分析」所發現的問題，蒐集相關理論文獻或求助專家提出各項解決方案（讓理論轉化），並評估最佳策略（探討其恰當性）。解決策略分析，分為預防階段、處理階段、後續處理追蹤階段。同時也要討論可能形成新的問題，並針對新問題提出較佳且可實施之解決策略。

這些方案、策略以系統圖的方式產出。針對前次閱讀及蒐集資料之結果，進行討論並產出系統圖，如心智圖、九宮格圖或魚骨圖等。接著依據討論意見完成小組報告，並進行分組報告、反思及建議。最後要修正小組報告及書寫個人心得，繳交小組報告及依據討論意見完成個人心得報告。

個人的心得報告可以分為 1.自己如何發現問題、形成問題、解決問題；2.自己如何發現他人的問題形成、以及他人如何解決問題；3.討論過程中個人成長之心路歷程；4.個人對此課程之回饋與建議。

四、結語與省思

根據前面的文獻探討、案例問題分析及解決策略分析，引導學應用在個案研究上，有以下之結論（表 1）：

(一) 個案研究的準備階段有成立小組及說明討論架構

1. 成立溫馨的研究小組（場域營造）

營造溫馨場域強化凝聚力，非常重要。所以在個案研究進行前要先成立小組、選出小組長並給行前培訓、訂定規範及研究流程。

2. 說明思考模式及討論架構化的技巧

個案研究前第二個準備工作，就是說明建立思考的模式及討論架構化的技巧，討論架構主要技巧是「嵌合、整理」，也就是意見彙整。個案研究進行時，需要不斷使用討論架構化的技巧。

(二) 個案研究的進行階段有內涵研討、問題分析、轉化策略、繪製系統圖

1. 內涵研討、問題分析（高效溝通）

內涵研討，就是閱讀參考文獻及討論，討論過程要能夠做到高效能溝通，也就是要強化團隊意識、成員相互理解、引出成員真正想法。問題分析：經過內涵研討後，小組成員分工蒐集相關案例並進行分析，針對人、事、時、地、物之情境分析，並找出代表性問題形成議題。問題分析可分為表層問題、深層問題分析。

2. 轉化策略、繪製系統圖（形成共識）
- 針對上一個階段「問題分析」所發現的問題，蒐集相關理論文獻或求助專家提出各項解決方案（讓理論轉化），並評估最佳策略（探討其恰當性）。接著進行討論並產出系統圖，如心智圖、九宮格圖或魚骨圖等。

表 1. 引導學應用在個案研究之步驟

個案研究步驟		引導學模式
個案研究準備階段	成立個案研究小組 （選出合適的小組長、訂定規範及研究流程）	場域營造 和諧、連結。營造溫馨場域強化凝聚力
	說明討論架構（說明建立思考的模式及討論架構化的技巧，討論架構主要技巧是「嵌合、整理」，也就是意見彙整）後面的執行階段需要不斷使用討論架構的技巧。	討論架構化 嵌合、整理。隨時確認、整合意見、彙整成架構圖
個案研究執行階段 討論時 討論架構化 高效溝通 並行	內涵研討（閱讀參考文獻及討論。討論時應用討論架構技巧）	高效溝通 理解、引出。強化團隊意識、成員相互理解、引出成員真正想法
	問題分析（蒐集相關案例並進行分析，針對人、事、時、地、物之情境分析，並找出代表性問題形成議題。可分為表層問題、深層問題分析）（應用提取訊息、推論訊息策略）	
	轉化策略（蒐集相關理論文獻或求助專家提出各項解決方案【讓理論轉化】，並評估最佳策略）（應用詮釋整合、比較評估策略） 繪製系統圖（針對前次閱讀及蒐集資料之結果，進行討論並產出系統圖，如心智圖、九宮格圖或魚骨圖等）	形成共識 彙總、分享。民主、合邏輯的方式形成共識；採多數決，並重視少數意見

(三) 引導學取向個案研究之省思

1. 引導學模式研究的過程，溝通與討論是很重要的關鍵能力

本研究進行中，小組成員的溝通與討論，是較困難但卻是重要的能力。高效溝通與討論模式化是可以努力的方向。

2. 引導學模式的研究，可以朝向實證性的研究

本研究應用文獻探討的方式，釐清引導學的意涵與實施步驟、策略，並從國教院所規範個案研究實施步驟中，尋找相對應的引導策略。但其實施效益如何？無從得知，後續研究可以規畫實證性研究。

3. 引導學能為教育工作者，帶來全新的教育工作價值

實際上，行事低調卻又滿懷熱忱、希望默默地為學生貢獻一己之力的教育工作者，出乎意料地為數眾多。引導學能為這群堅守崗位默默付出的人們，帶來全新的教育工作價值。

參考文獻

■ 王生佳 (2009)。閱讀教學策略對閱讀態度與能力影響之研究：以智慧國小三年級閱讀童話為例（未出版之碩士論文），臺北教育大學，臺北市。

■ 林信志、洪啟昌 (2015)。校務經營引導學課程之成效評估研究：以國教院在職校長成長班為例。104 校務經營個案研究實務研討會成果集。新北市：國家教育研究院。

■ 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：教育部。

■ 張德忻、徐國峰、徐真（譯）(2009)。引導技巧的9堂課：學員導向的學習與改變。（原作者：Priest, S., Gass, M. & Gillis L.）。桃園縣：台灣外展教育基金會。

■ 梁世英（譯）(2012)。Facilitation 引導學：創造場域、高效溝通、討論架構、形成共識，21世紀最重要的專業能力。（原作者：Kimitoshi HORI）。臺北市：經濟新潮社。



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 1,000 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。

- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。

(一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。

(二) 實質審查費：2,000 元。

- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

(一) 傳真：(04) 2239-5751

(二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請Email至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第六卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學生就學的獎助與補助」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第六期將於 2017 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

「公平」(equity) 是在民主社會的重要價值，也是教育的重要目標。基於「人力資源」是決定國家競爭力關鍵要素的認知，各主要國家政府一方面大力發展高等教育以追求卓越，達成強化國家競爭力的目標；另一方面致力於確保不同性別、種族或社會階層之個體，都有相同接受高等教育的機會，以維護和實現社會公平正義。在教育上秉持適性揚才的原則，協助學生發展潛能，避免經濟弱勢學生因家庭經濟因素影響其追求適性發展的機會，乃是社會公平正義的重要指標。

同樣地，基於國家人才培育之需求，以及因應目前社會貧富差距擴大的隱憂，我國政府亦積極推動具體措施，以協助經濟弱勢學生順利就讀大學並完成學業，成為社會中堅。近年來，隨者社會經濟弱勢家庭之子女進入高等教育人數的增加，協助這些學生使其能不受經濟弱勢之限制，順利完成大學學業的問題更廣受討論與重視。

許多學者指出，由於高等教育環境的轉變，目前弱勢學生面臨的問題已不同於以往，政府需要擬訂新的協助做法。舉例來說，弱勢家庭學生就讀大學的人數，隨著大學增設而增加，助學資源需求大增，資源的來源與分配公

平性需要多方考量。再者，弱勢學生就讀大學的機會雖然比以前高出許多，但相較於家長社經地位高的學生，可得到的資源還是較少。弱勢學生能夠上公立大學比例較少，卻又負擔較高的私校學雜費。面對這樣的反重分配現象，如何強化落實高等教育機會公平的目標仍有待努力。

我國高等教育主要透過三大助學措施來協助弱勢學生，包括：(一) 學雜費減免：針對符合低收入戶、中低收入戶、身心障礙、原住民、特殊境遇家庭子女等資格的學生，由政府編列預算補助全額或部分學雜費。(二) 各類獎助學金：教育部自 96 學年度施行《大專校院弱勢學生助學計畫》，將原來對私立大專校院之補助經費，改為直接補助學生學雜費。包含了助學金、生活助學金、緊急紓困助學金及住宿優惠等措施。(三) 就學貸款：透過優惠低利貸款協助經濟弱勢學生順利就學。

多年來，這些措施確實協助許多弱勢學生順利完成大學學業。不過，與過去相較，弱勢助學生不再只是需要協助順利讀完大學，需要協助的面向也不只是經濟上的支持，還有許多面向需要更細膩的設計。透過積極性差別對待的做法，對弱勢學生的大學就學予以補助時，亦須避免導致福利依賴的污名指稱或其他人的反向歧視。弱勢助學問題除了政府以各項政策及相關措施加以協助之外，亦需弭平公私立大學落差，設置更多元的協助方案以拓展弱勢學生的學習資源與品質。

有鑑於此，本期月刊之專題評論乃以「大學生的就學獎助與補助」為焦點，歡迎教育界同仁針對國內大學生的就學獎助與補助相關政策、現存的問題與改進的做法、國外就學獎助的方案與做法等不同面向進行分析與評論，以作為國內大學就學獎補助方案推動或修訂之參考。另外，也歡迎教育界同仁就當前教育相關議題自行訂定題目提出自由評論。

第六卷第六期輪值主編

游自達

國立臺中教育大學教育學系副教授

林彩岫

國立臺中教育大學教育學系教授兼系主任

臺灣教育評論月刊第六卷第七期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「師資培育標準與特色」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第六期將於 2017 年 7 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 5 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本期主題可以分為「探討與評論師資培育標準的訂定與落實」以及「探討與評論師資培育的特色」兩大面向。在師資培育標準方面，教育部於民國 105 年 2 月 15 日公布國家層級的教師專業標準，可視作師資培育標準的參考依據，其內容包含 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，包含教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向。除了提出對於教師專業知能與態度之期許，也希望培養職前師資及在職教師應具備的能力，這些標準的建構依據、完整落實皆可進一步加以評析。此外，在職前教師或正式教師的甄選方面，有那些標準可以更加客觀地篩選出適合培育的師資生或者適合擔任教職的教師，值得我們加以探討。

目前教師缺額少，教師甄試錄取率低，影響優秀學生加入師資培育行列之意願，也影響師培生的學習熱忱，而師資培育大學也難以挑選更多具備師資潛能的人接受師資培育。再者，十二年國民基本教育課程綱要即將實施，需有完整及專業的師資培育過程，才能夠達成教育理想。台灣的師資培育課程大都受教育部的規範，較難依據各大學擁有的資源及條件發揮其特色，也難以培養兼具特色與專業的師資。

因此，本期月刊希望能夠集思廣益，邀請各方專家針對師資培育標準以及師資培育制度、師資生甄選、師資培育課程與教育實習的特色與發展，進行分析與評論，以作為師資培育政策或實務之參考。

第六卷第七期輪值主編

王為國

國立清華大學教育與學習科技學系副教授

曾素秋

朝陽科技大學師資培育中心主任

臺灣教育評論月刊第六卷各期主題

第六卷第一期：大學併校的成果與問題

出版日期：2017 年 01 月 01 日

第六卷第二期：高教創新轉型策略

出版日期：2017 年 02 月 01 日

第六卷第三期：國民中小學核心素養

如何評鑑

出版日期：2017 年 03 月 01 日

第六卷第四期：高教資源分配獎優或扶弱

出版日期：2017 年 04 月 01 日

第六卷第五期：借調教師之檢討

出版日期：2017 年 05 月 01 日

第六卷第六期：大學生就學的獎助與補助

出版日期：2017 年 06 月 01 日

第六卷第七期：師資培育標準與特色

出版日期：2017 年 07 月 01 日

第六卷第八期：產業和大學的教育分工

出版日期：2017 年 08 月 01 日

第六卷第九期：偏鄉教育與師資

出版日期：2017 年 09 月 01 日

第六卷第十期：教師專業學習社群

出版日期：2017 年 10 月 01 日

第六卷第十一期：教育人員退輔制度

出版日期：2017 年 11 月 01 日

第六卷第十二期：高級中等學校特色招生

出版日期：2017 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

壹、

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論文名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考(reference)，作者、年代之後「不必」加註頁碼(參見下文說明)。倘係直接引用(quotation)，則直接引用部分需加引號(40字以內時)，或全段縮入兩格(40字以上時)，並在作者、年代之後加註頁碼，如：(艾偉，2005，頁3)，或(Watson, 1918, p.44)。

(一) 引用論文時

1. 根據艾偉(1995)的研究.....
2. 根據以往中國學者(艾偉，1995)的研究.....
3. 根據Watson(1913)的研究.....200

(二) 引用專書時

1. 艾偉(1995)曾指出.....
2. 有的學者(艾偉，1995)認為.....
3. Watson(1925)曾指出.....
4. 有的學者(Watson, 1925)認為.....

(三) 如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：(艾偉，1995a)，或(Watson, 1918a)。文末參考文獻寫法亦同。

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

1. 學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2. 學者Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

（五）一位以上五位（含）以下作者時，第一次引用請列出所有作者，之後僅列出第一作者，六位（含）作者以上，僅需列出第一作者：

1. 有的學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）認為……（譚光鼎等，2001）……

2. （Bowe, Ball, & Gold, 1992）……（Bowe et al., 1992）……

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

（三）請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

（四）外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2)，和2.(2)。

（六）外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

（七）關於編輯、翻譯的書籍，及學位論文、網路資料之列註體例，請參考(八)實例4、5、6、7、8。

（八）實例

1. 書籍的作者僅一人時

蘇薌雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2. 書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978）。**社會及行為科學研究法**。臺北：東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3. 期刊論文

蘇建文（1978）。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，**11**，25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, *5*(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *7*(1), 14-18.

4. 編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5. 編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育（2005）。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編，**社會價值重建的課程與教學**（頁1-19）。高雄市：復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded

children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).
Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。教育評鑑的模式(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。
臺北:師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon
Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(國立臺灣師範大學教育研究所博士論
文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究(臺北市立教育大學教育學系博
士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmctgsweb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。我國國民小學社會科「潛在課程」分析(未出版之博士論文)。國立臺灣師範
大學教育研究所, 臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an
alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database.
(UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and
continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification,
motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International:
Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Norma-weight and obese* (Unpublished
doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and
father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British
Columbia, Canada.

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/ww>

wsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw