

2020年4月

第9卷 第4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 校長遴用

「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」，這一句話顯示出校長對學校教育與發展的重要性，許多研究也指出校長領導會影響教師工作滿意、學生學習與學校績效。而中小學校長遴用更是教育人員及學者專家所關注的重要課題，此乃校長人才之遴用攸關學校教育的發展與達成。民國88年1月14日立法院三讀通過國民教育法增修條文，公立國民中小學校長遴選制度之時代正式來臨。雖然國內中小學校長遴用有一套公開、公平的遴選程序，以選拔出真正優秀人才擔任校長職位，但中小學校長遴選的程序方法或工具，仍然有討論與精進之處。理想上公立中小學校長遴選應透過良好完善的制度來為學校選擇適合的教育領導人，並減少不必要的外在因素。但顯然地，國內公立中小學校長遴選制度的問題包括遴選工具有待精進，遴選時間短而無法有效選才，遴選委員之專業素養有待考驗，校長領導過於偏向人際關係，還有近年來參與中小學校長遴選者有趨少的現象而形成教育領導人才斷層之隱憂等問題，爰此國內公立中小學校長遴選制度所產生的問題如何有效解決，值得我們來共同討論，所以本期的評論主題即是校長遴用，希望針對此議題徵求學者專家、教育人員及各界的看法，以精進國內公立中小學校長遴選制度，為學校進步及學生學習遴用卓越優秀且合適之教育領導人，以引領學校教育發展。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2020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）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）	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終身榮譽教授）
李雅婷（國立屏東大學教育系教授兼系主任）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2020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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	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）	莊敏仁（國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	潘瑛如（中臺科技大學秘書）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
阮孝齊（國家教育研究院助理研究員）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
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通識教育中心主任）

輪值主編

評論 蔡進雄（國家教育研究院研究員）

文章 阮孝齊（國家教育研究院助理研究員）

專論 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

文章 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

文字編輯 鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

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

10048 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 9 No. 4 April 1, 2020

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2020 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)

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 (Emeritus Professor, Providence University)

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

Lee, Ya-Ting (Professor, National Pingtung University)

Lee, Yi-Fang (Professor & Associate Dean, National Taiwan

Normal University)

Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)

Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)

Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)

Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)

Wei, Yen-Shun (Professor & Director, National Taichung University of Education)

Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung

University of Education)

2020 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

Chuang, Ming-Jen (Professor & Dean, National Taichung University of Education)

Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)

Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)

Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Juan, Hsiao-Chi (Assistant Researcher, National Academy for Educational Research)

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

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

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Pan, Ying-Ju (Secretary, Central Taiwan University of Science

and Technology)

Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)

Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)

Wei, Yen-Shun (Professor & Director, National Taichung University of Education)

Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)

Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors**Review Articles**

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)

Juan, Hsiao-Chi (Assistant Researcher, National Academy for Educational Research)

Essay Articles

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Text Editors

Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, 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.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 10048 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)

Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264

E-mail: ateroffice@gmail.com (Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」，這一句話顯示出校長對學校教育與發展的重要性，許多研究也指出校長領導會影響教師工作滿意、學生學習與學校效能。中小學校長遴用更是教育人員及學者專家所關注的重要課題，此乃校長人才之遴用攸關學校教育的發展與達成。民國 88 年 1 月 14 日立法院三讀通過國民教育法增修條文，公立國民中小學校長遴選制度之時代正式來臨。雖然國內中小學校長遴用有一套公開、公平的遴選程序，以選拔出真正優秀人才擔任校長職位，但中小學校長遴選的程序方法或工具，仍然有討論與精進之處。理想上公立中小學校長遴選應透過良好完善的制度，來為學校選擇適合的教育領導人，並減少不必要的外在干擾因素。但顯然地，國內公立中小學校長遴選制度的問題包括遴選工具有待精進，遴選時間短而無法有效選才，遴選委員之專業素養有待考驗，校長領導過於偏向人際關係，還有近年來參與中小學校長遴選者有趨少的現象，而形成教育領導人才斷層之隱憂等問題。爰此，國內公立中小學校長遴選制度所產生的問題如何有效解決，值得我們來共同討論。

基於前述，本期以「校長遴用」為探究主題，廣邀學者專家、學校校長、教育實務工作者、教育行政人員及教師等賜稿，希望針對此校長遴選議題徵求各界的看法，以精進國內公立中小學校長遴選制度，為學校進步培育遴選卓越優秀且合適之教育領導人，以引領學校教育發展。本期稿件均經審查過程，「主題評論」部分共收錄 12 篇，針對「校長遴用」相關議題進行實務問題與制度建立之探究；「自由評論」部分收錄 20 篇，議題範圍相關多元，包括教學領導、國際教育、幼兒教育、師資培育、美感教育、學務工作、新住民課程、特殊教育、混齡教學等，這些文章從不同面向探析各類教育議題，諸多見解值得參考與學習，並增添豐富了本期之內涵。

本期順利出刊乃是集結匯聚眾人的力量而成的，因此要感謝所有賜稿者對本刊物的行動支持，對於審稿者、所有編務同仁和學會助理的辛勞付出與努力，在此也一併表達感謝之意。

蔡進雄

第九卷第四期輪值主編
國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

阮孝齊

第九卷第四期輪值主編
國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

本期主題：校長遴用

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

- 張慶勳 校長遴選的聞見思 / 1
- 鄭雅芬 從領導理論之情境觀點談高級中等學校校長遴選 / 5
- 丁一顧
- 許籐繼 權力弔詭—國中小學校長遴用制度實施的權力問題與展望 / 13
- 何美瑤 國民中小學校長遴選制度問題之我見 / 19
- 何俊青
- 宋秋儀 校長遴選與臺北市中小學卓越領導人才發展方案 / 22
- 沈啓聰 吳家瑞
- 林信志 我國國民中小學候用校長甄選制度之問題與對策 / 26
- 許凱威
- 張信務 中小學校長遴用模式評析 / 37
- 王英明 由英美校長證照制度談中小學校長專業遴用之啟示 / 40
- 田建中 國民小學校長遴選設置浮動代表現況分析與探究 / 44
- 林雅萍
- 朱淑如 國民中小學校長遴用制度之初探與省思 / 50

- 曾煒傑 國民小學校長遴選浮動委員制度之問題與對策 / 56
- 席榮維 校長遴選如何突破彼得原理的宿命 / 60

自由評論

- 張民杰
賴光真 校長以公開授課進行教學領導之探討 / 64
- 張文龍
蕭韋婷 國際教育旅行轉化志願服務交流合作模式之芻議 / 75
- 周慧蓮
周倩 他山之石—國外兒少個人資料保護與教育 / 81
- 董欣皓 少子化對職前教師培育衝擊與建議 / 89
- 鍾明珊 臺灣的學校教育是家庭優勢的發動機嗎？—教師的當為 / 93
- 許方禎 尋找知識型網紅對父母的助益 / 97
- 張瓊方 服務學習融入正式課程運營方式之可行性 / 101
- 謝翠娟 智慧教育推動與赴美參訪交流之我見 / 106
- 王春綱 跨領域美感教育在學校行政上的實踐 / 114
- 許齡方
劉芳琪 素養導向生活課程理念及其轉化落差初探 / 120
- 陳致瑜 淺談正向行為支持計畫對特殊教育的意義 / 126
- 溫秉哲 談教師之財商素養 / 131
- 陳信豪
潘宥安 教務主任課程領導之探討 / 135
- 姜兆旻
林志哲 淺談高中學務主任工作困境 / 140
- 劉志銘 偏遠國小四合一組長之工作現況、壓力與解決建議 / 145
- 黃彥超 偏鄉小校混齡教學實施初探 / 150
- 游淑靜
梁榮仁 國民小學實施混齡教學困境與解決策略 / 154

- 陳淑卿 困境及突破—新手教師實施混齡教學之經驗與反思 / 160
- 陳毓嬪 國民小學特教教師授課節數之檢討與建議 / 165
- 葉芳伶
- 徐佳好 有知有覺：淺談國小新住民子女於多元文化課程之現況與建議 / 172
- 鄭思秋

專論文章

- 林義棟
- 陳信助 私立高級中等學校形象管理指標建構 / 177
- 莊貴枝
- 陳孟君 缺了一角的圓：論國小資訊科技課程 / 196
- 湯維玲

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 207

臺灣教育評論月刊第九卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 211

臺灣教育評論月刊第九卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 212

臺灣教育評論月刊 2020 年各期主題 / 213

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 214

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 215

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 216

臺灣教育評論學會入會說明 / 220

臺灣教育評論學會入會申請書 / 222

封底

校長遴選的聞見思

張慶勳

屏東大學教育行政研究所教授

一、前言

國內有關從小學至大學校院各級學校校長的遴用機制皆訂有相關法規，以作為辦理校長遴用遵循的依據。依相關規定，校長的遴用機制與辦理單位係由各級學校所隸屬的教育部及各縣市政府教育局處，分別依各級學校校長遴選與聘任相關法規辦理。例如，公私立大學校長與國立高中校長由教育部辦理校長的遴選聘任；縣市政府教育局處則主要係以辦理國中小校長及其縣市所屬高中校長之遴選事宜。

依各級學校校長遴用機制與法規的相關規定，有全國一致性與地方教育需求的個別差異性。本文以地方教育局處所隸屬的國中小為例，提出校長遴用過程的幾個常受到爭議性議題，提出個人的聞見思，供教育行政機構與學校參考。

二、法源基礎

一般而言，成為一位校長需經過甄選、儲訓與遴選聘任三個階段。在校長甄選之前，欲成為校長的學校教師與主任須依校長甄選所必備的學經歷、提出法規所規定學習成果的條件，參加筆試與面試。目前已有部分縣市另增列由教育局處人員、學者專家與校長代表組成的訪視小組至報名參加校長甄選人的學校進行訪視，最後由各項成績的總和擇優錄取。

因此，校長遴用包含了甄選、儲訓與遴選聘任三個階段的各種法規，而其法源依據則包含了國民教育法、教育人員任用條例、人事職級任用規定，以及校長遴用的各階段法規。

三、幾個探討的議題

茲將辦理國中小校長遴選的幾個應考量的因素探討如下，提供教育行政機構與學校教育人員參考。

（一）校長遴選委員會組織成員應有其代表性的廣度與延續性

為辦理國中小校長遴選，縣市政府應組成校長遴選委員會，其成員包含行政人員、社會公正人士、學者、家長會、校長及教師代表。其組成人員已有足夠的代表性，然而在選取代表性組成人員的過程中，仍建議以該代表人員的教育專業

性，以及對各該縣市教育生態有長期參與及深入了解的人員為選取的依據。

此外，遴選小組的成員雖有任期制，但宜以任期屆滿仍可續任為原則，如此可以使遴選委員會成員因了解地方教育生態及脈動，以及學校教育的真實情況而能提出合適校長人選的建議。

（二）以多元途徑取得遴選適任校長資訊的真實性

遴選適任的校長是遴選委員會最大的挑戰。遴選小組要選出一位能「做好校長」的人，而不是「會考試的校長」。因此，如何「擇優錄取」不僅需要有標準，更需要經由多元途徑與長期的觀察，才能遴選出適任的校長。

一位好的校長所應具有的條件，已在教育實務現場及學術界有深入的研究探討。例如，成為校長之前的教育專業素養、教育理念、辦學理念、人際關係與溝通能力、解決問題的能力等都是每位校長所需具備的知能。而成為校長之後，如何綜理校務、解決學校問題的領導策略，更是校長所需具備的專業素養。

據此，如何透過多元途徑與長時間觀察受遴選人的綜合表現是遴選小組的重要職責。因此，校長甄選之前的小組訪視、以階段性先錄取校長缺額的倍數人選，先進入教育局處實習（已有部分縣市已開始進行此一先期作業程序）。其後在甄選上校長時，持續進入教育局處成為目前各縣市所稱的課程督學，持續作為儲備校長的先期工作，以做為校長遴選的參考。

（三）以數據評估甄選校長名額的實際效率性

校長順利獲得遴選及聘任，通常需視各該縣市校長缺額後，由縣市主管教育行政機構辦理遴選作業程序。而為能有效及使已錄取的候用校長不因校長缺額過多而無法在校長儲訓後無法順利獲得遴選，致使部分候用校長因而回任學校教師，或經過多年而無法獲得遴選與聘任。建議縣市政府在辦理校長甄選時以大數據的分析方式，評估未來五年或可預期的現任校長離職率，以有效掌控各級學校校長各年度的職缺名額，以做為辦理甄選校長的名額參考依據。

（四）校長遴選宜減少政治性的考量

校長遴選的實際作業程序中，參加遴選的候用校長依各該縣市學校校長出缺的學校名稱，填列所欲前往任職的學校。但因為欲參加遴選校長的人數比校長出缺學校總數為多，因此，候用校長們通常會先互相協調以避免重複填列。此時，候用校長與縣市政府即已進行微觀政治的運作。

此外，候用校長常會與教育主管機關與民意代表聯繫，提出未來欲前往學校的意向，此時即產生另一微觀政治運作的現象。因此為使校長任職後避免受到政治因素過多的牽制，縣市政府及候用校長宜減少政治性的考量。

(五) 校長治校理念應發會校長領導的綜效性

參加校長遴選的程序之一，即是參加遴選的校長需要提出一份治校理念的報告。除了欲想連任原學校的校長提出學校的治校理念之外，候用校長亦須提出欲想至所屬學校的治校理念。在此提出校長治校理念的內涵宜以校長本身的教育哲思為基礎，進而導引至教育理念與辦學理念，並結合國家教育政策，學校發展脈絡與軌跡，學校組織文化，連結在地及與國際接軌，具體呈現如何治理學校，發揮領導綜效的治校理念。

(六) 完備校長續任遴選程序的周延性

參加校長續任遴選者有時會因為過去的辦學績效不彰、發生特殊案件、與家長、社區、教育行政主管機關，及校內校教職員之間的互動因素，而有未獲遴選的現象。建議除有特殊案件，依法規定不能續任校長之外，為能完備校長續任遴選之行政程序，可以邀請當事者列席遴選委員會說明其個人意見，以作為校長續任之參考。

四、結語

不論是校長的甄選、遴選、儲訓與聘任各階段，都是為國家取才，以辦理教育，作育英才。因此需要有法源依據，以使校長的甄選及遴用有正當性與合乎法定程序。然而從以上所述可知，校長遴用的機制因各地方的不同環境與政治因素，而有其個殊性與複雜性。

本文即以作者多年參與校長遴用的聞見思，提出幾個探討的議題，如(1)校長遴選委員會組織成員應有其代表性的廣度與延續性；(2)以多元途徑取得遴選適任校長資訊的真實性；(3)以數據評估甄選校長名額的實際效率性；(4)校長遴選宜減少政治性的考量；(5)校長治校理念應發會校長領導的綜效性；(6)完備校長續任遴選程序的周延性，期望校長遴用機制能選出適任且具有教育哲思與教育專業的校長，而能真正做好校長。

參考文獻

- 屏東縣政府（2011）。屏東縣縣立國民中小學校長遴選聘任要點。屏東市：

作者。

- 教育部（2018）。國立高級中等學校校長遴選作業要點。臺北市：作者。



從領導理論之情境觀點談高級中等學校校長遴選

鄭雅芬

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

臺北市立復興高級中等學校前校長

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

一、前言

有效能的校長對於有效的學校運作與經營扮演相當重的角色（Nasreen, 2019；Tzeni, Ioannis, Athanasios, & Amalia, 2019），更是校內同時能影響教師與學生的重要他人，其重要性可見一斑。而此誠如張德銳（1999）所言，要辦好學校，最大的關鍵乃是校長的領導品質。因此，世界各國莫不致力於發展出高功能的校長培訓與遴選制度，藉以培養並發現一位具有領導品質的專業校長，我國亦是如是。

就校長遴選而言，有關我國高級中等學校校長遴選（高級中等學校校長遴選包括連任、轉任與新任，本文中的高級中等學校校長遴選則只包括新任與轉任），國立高級中等學校主要是依據教育部 107 年所修正公布之國立高級中等學校校長遴選作業要點，而六都中之市立高級中等學校則依據各縣市所訂定的市立高級中等學校校長遴選作業要點。然不論是國立或市立高級中等學校，每學年都會因應學校校長之出缺，根據相關法規訂定並公告高級中等學校校長遴選簡章，藉以規範校長遴選之相關程序與內容。

校長遴選的重要目的之一，乃在於挑選出具有資格和能力（黃慶宗，2000）、優秀適任（吳錫勳，2004）的校長，以帶領學校並為學校服務；然而，有時也會有政治力介入（黃文振，2012），造成遴選不公之窘境，進而無法遴選出優秀適任的好校長，而此或許就如一般所言：「基層靠考試，高層靠人事。」（湯志民，2002），殊為可惜。

其實，校長遴選主要是「為學校選校長，不是為校長找工作」（張志明，2012），也就是說，校長遴選是期盼透過遴選歷程，找到一位能力與特質能與學校適配的校長，具體言之，就是校長遴選者的特質或能力和學校的各種情境因素能相契合，諸如，學校類型、大小、結構、氛圍、教師文化等。然而，以目前高中校長遴選的現況來看，部份校長只要有學校出缺，就參與該校的遴選，而遴選委員也不見得會以參與遴選者和學校的適配度進行人選的決定。此外，當前高級中等學校校長遴選時也並未依學校類型進行校長之遴選（方慶豐，2019），因此，要選出真正與學校適配的優秀校長，就更不容易了。

基此而論，如何讓高級中等學校校長的遴選將個人的能力或特質，能與學校

情境作最佳的適配，應該是當前校長遴選的重要議題。準此，本文首在說明高級中等學校校長遴選的相關規定與問題分析；其次，則論述情境觀的領導相關理論；最後，則提出以領導情境觀提升校長遴選效益的建議，以為結語。

二、高級中等學校校長遴選的相關規定與問題分析

檢視目前與高級中等學校校長遴選有關的法令或規定大致有：高級中等教育法、教育人員認用條例、高級中等學校校長遴選聘任及辦學績效考評辦法、高級中等學校校長遴選簡章等，茲將有關的內容分述如下：

（一）高級中等教育法

高級中等教育法（2016）第 14 條第一款略以：高級中等學校置校長一人，專任，綜理校務。

（二）教育人員認用條例

教育人員認用條例（2014）第 6 條第一款規定，高級中等學校校長應持有中等學校教師證書，並具下列資格之一：（1）曾任高級中等學校教師五年以上，及各級學校法規所定一級單位主管之學校行政工作三年以上；（2）曾任中等學校教師三年以上，及薦任第九職等以上或與其相當之教育行政相關工作二年以上；（3）曾任各級學校教師合計七年以上，其中擔任高級中等學校教師至少三年，及高級中等學校一級單位主管之學校行政工作二年以上。

（三）高級中等學校校長遴選聘任及辦學績效考評辦法

高級中等學校校長遴選聘任及辦學績效考評辦法（2018）第二條則規定，各主管機關辦理公立高級中等學校校長遴選，應召開遴選委員會，而公立高級中等學校校長遴選會置委員 9-15 人，並就下列人員聘（派）兼之：（1）各該主管機關代表；（2）學者專家；（3）公立高級中等學校校長代表一人；（4）與該主管機關同級並合法立案之教師組織、家長團體代表各一人；（5）出缺或申請連任、延任校長之高級中等學校教師代表及家長代表各一人。

而第 14 條則規定，公立高級中等學校校長辦學績效考評，由各該主管機關就下列項目，綜合總評：（1）平日辦學情形；（2）年度成績考核；（3）學校評鑑成績；（4）其他評核。各該主管機關應將前項總評結果，提供公立高級中等學校校長遴選會作為審議連任、轉任之參考。

(四) 高級中等學校校長遴選簡章

各主管機關則會依教育人員任用條例、高級中等學校校長遴選聘任及辦學績效考評辦法以及高級中等學校校長遴選作業要點規定等，訂定校長遴選簡章，然而，國立與市立高級中等學校簡章之規定則有些許差異：

1. 國立高級中等學校

以 108 學年度國立高級中等學校校長遴選簡章為例。該簡章第十二點規定，校長遴選成績計算：1.筆試：50%；2.資績：50%；3.依筆試及資績合併計算為總成績，總成績相同者，如為原住民重點學校，以具有原住民族身分者優先；其餘再依筆試、資績之順序，比較其成績，作為參加面談之依據。

2. 市立高級中等學校

以 108 學年度臺中市市立高級中等學校新任校長遴選簡章為例該簡章第七點規定，校長遴選之審查方式：1.現職高級中等學校（含特殊教育學校）校長：(1)書面審查，占總成績 50%；(2)口試，占總成績 50%。2.臺中市市立現職教育人員：(1)初選：積分審查，占總成績 30%；(2)筆試，占總成績 35%；(3)複選：口試，占總成績 35%。

綜上相關法令規範可知，有關高級中等學校校長遴選有一定的法令規範依據，讓校長之遴選得以順利推動，然而，其實施過程與內容，卻仍有待改善與優化之處，諸如：

1. 校長遴選究竟是為校長找到學校，還是為學校找到一位最適合的校長。而且，高級中等學校校長遴選委員有五類人員參與，然是否所有類別委員都足以為不同情境的學校遴選出最適合該學校情境的校長，有待商榷。

2. 每位參與遴選的校長都具有其能力與特質，然而這些能力與特質要如何才能真正測量出。此外，目前高級中等學校校長遴選的方式包括筆試與面試，此等方式是否足以測出實際情境中的能力與特質，宜再思量。

3. 針對高級中等學校校長的連任與轉任，各主管機關都會辦理辦學績效考評，並將結果提供公立高級中等學校校長遴選會作為審議之參考。而辦學優良之校長，是否遴選成功轉任到他校後，就會是一位辦學優良的校長？還是應該思考不同類型與情境的學校，辦學優良的樣態是不一樣的。

4. 目前高級中等學校校長遴選的思考點，主要是以遴選學校為主體，讓有意願的校長都可參與遴選，並提出自己為此學校所規劃的辦學理念。然而，校長遴選

應該是為學校找到優良且適合的校長，而非為校長找工作。基此，為讓學校能找到優良且適合的校長，學校是否應該更為具體主動說明學校現況與辦學成效等，以促使參與遴選之校長對學校相關情境有更深入的理解，進而參與符合自我能力與特質的學校校長遴選活動，也是值得省思的問題。

三、 情境觀的領導理論

教育行政領導理論的演進，大致可區分為三個時期，其一為 1910-1945 年的特質論；其二為 1945-1960 年的行為論；其三則是 1960 年以後的權變論（謝文全、林新發、張德銳、張明輝，1995）。

就特質論而言，主要假設領導者之所以能成為一位有效的領導者，乃是其天生具備某種特質或共同特徵，諸如幽默感、積極性、創造力、洞察力等（林天祐等人，2017；謝文全等人，1995）。然而，特質論卻始終無法提出一組完整的領導者特質或特徵，而其主要的原因乃在於，所提的領導者特質或特徵並無法適用到所有的情境中，因此，晚近特質論的研究逐漸將焦點關注在特殊的時空或組織中，藉以找出不同的情境需要哪些不同的領導素質，才較為有效（秦夢群，1998；黃昆輝，1988）。

就行為論而言，有效的領導者乃在於領導者做什麼和如何做（謝文全等人，1995），亦即，行為論重視領導者實際表現的外顯行為（林天祐等人，2017；黃昆輝，1988）。雖然，許多行為論相關研究發現，高關懷、高倡導是較有效的領導方式，也對領導者實務應用有所助益，然而，此一理論也受到些許的批評，諸如，行為論領導的研究並無法發現一種放諸四海、適用各種情境的領導方式（黃昆輝，1988；謝文全等人，1995）。因為，某種領導方式雖然有效，但是可能僅適用於該組織情境、文化氛圍、領導對象等，如果轉移並應用於其他組織情境，就不見的有效果。

就權變理論而言，權變理論又稱情境理論，顧名思義，其指陳領導乃領導者與被領導者在不同情境之下，產生交互作用的結果（林天祐等人，2017）。基此，領導者的人格特質與情境因素間契合程度，就決定了領導的效能（黃昆輝，1988）。而倡導此理論較常被提及的學者諸如，Fiedler 的權變理論（Theory of Contingency）、House 的途徑-目標理論（Path-Goal Theory）、Reddin 的三層面理論（Three-Dimension Theory）、Hersey 與 Blanchard 的情境領導理論（Situational Leadership Theory）（林天祐等人，2017；秦夢群，1998；黃昆輝，1988；謝文全等人，1995）。只不過，四者對「情境」各有不同的見解，其中，Fiedler 主張情境包括職位結構、任務結構以及領導者與部屬的關係；而 House 認為情境係部屬的特性以及環境的壓力和需求；至於，Reddin 則認為情境包括技術、組織哲學、

上司、共事者及部屬等因素；另 Hersey 與 Blanchard 則認為情境係指部屬的準備度（包括能力與意願）（黃昆輝，1988；謝文全等人，1995）。

綜上可知，學校領導理論的發展區分為特質論、行為論以及權變論，雖各有不同的主張，然發展至最後，都認為不管是哪種領導理論，都應考量情境因素，其領導效能才較佳。具體言之，本文總結各類領導理論發現：(1)雖領導理論之發展演進區分為特質論、行為論以及權變論，但不管是哪一種領導理論都有其優勢，也都有實務應用的價值；(2)不論領導者採取特質論、行為論或權變論，領導者與情境因素適配或考量情境因素，都能提升領導的效能；(3)領導理論的情境因素相當廣泛，大致可含括組織因素、個體因素以及互動因素。

四、以領導理論之情境觀點提升校長遴選效益——代結語

校長領導效能確實對一所學校長期發展產生關鍵性的影響力，顯見為學校遴選一位優質專業的校長是相當重要的，然校長遴選並非為校長找工作，而是為學校找一位優質且適合的校長。本文發現，當前教育主關機關為高級中等學校校長之遴選訂有一定的規範和程序，有益於校長遴選之進行，然而，卻也有部份的問題有待思量，諸如，遴選組織、遴選方式、辦學績效考評等，是否足以遴選出優良且適合學校情境的校長。

其次，本文也從領導理論的發展中發現，不論領導者是採取特質論、行為論或權變論，如果要提升學校辦學的績效與效能，則領導者與情境因素之適配，可說是最具重要關鍵。準此，本文乃參考領導理論的情境觀點，針對高級中等學校校長遴選所衍生的問題加以思考，並提出五點淺見供參酌：

(一) 彰顯個體優秀特質與能力，主動影響學校之情境

本文發現，特質論認為領導者之所以能成為一位有效的領導者，乃是因其具備某種特質或共同特徵；而行為論與權變論則更進而強調個體或組織情境的重要性。此外，由於高級中等學校校長之培育與遴選都具有特定的品質掌控過程，因此，應該已具有一定程度的素質和條件。準此，本文建議，通過遴選成為新任或轉任之高級中等學校校長，應該積極展現個體自我的優秀特質及領導能力，主動影響及改變學校教師與組織情境或氛圍，以有效提升學校整體之辦學成效。

(二) 辦理學校情境狀況之說明，提供有意者深度理解

本文發現，目前高級中等學校校長遴選都是以遴選學校為主體，而參與遴選之校長則為客體，然而，高級中等學校校長遴選的過程，其實遴選學校與參與遴

選之校長，兩邊應該都互為主客體，既是主體，也是客體。因此，本文建議，未來學校校長出缺之際，主管行政機關可協助學校辦理校長遴選的說明會或線上資訊公告，將出缺學校的基本資料、辦學現況與績效等，更具體地說明，主動提供有能力與意願的校長對學校各種情境和狀況有更深入的理解，以作為其是否參與遴選之參考。

(三) 評估自我能力與學校特質，作為參與遴選之決定

本文發現，當前部份校長於參與校長遴選之際，總是一有學校出缺，不是抱著姑且一試之心態，就是有學校邀約就義無反顧的參與，此種狀況對於未來學校經營之效益就不可言喻。準此，本文建議，未來校長要參加遴選之際，實應先針對自我的能力與特質作一深入的評估，以瞭解自己的優劣勢；其次，再評估如此能力與特質適合何種類型之學校或親師生群體，最後才決定是否參與此學校之遴選，如此，對未來就任後的學校經營應有相當的助益。

(四) 發展學校經營情境式題組，提供筆試與面試運用

本文發現，目前高級中等學校校長遴選之方式，大多採取資績、筆試與口試，其中，不同國（市）立在配分上，各有不同的比例及計算方式。不過，不論是筆試或口試，並沒有具體說明其實施的內容，也就是說，完全依據出題者或面試者的個人主觀意見。因此，本文建議，未來主管教育機關理應邀集學者專家，針對筆試或口試內容，共同發展學校經營情境題組（或情境影音資料），亦即，針對不同情境或類型的學校，研發不同的校務經營情境題組，以提供校長遴選時筆試或口試之運用。

(五) 分析辦學績效之情境因素，作為轉任學校之選擇

本文發現，目前國（市）立高級中等學校在辦理校長遴選之際，各主管機關都會針對要轉任的校長，進行辦學績效考評，並將結果提供高級中等學校校長遴選會作為審議連任、轉任之參考。不過，究竟如何參考，卻也未具體說明。因此，本文建議，各主管教育機關在辦理辦學績效評估之際，也應於辦學評估過程瞭解與分析該辦學成效之相關情境因素，以提供遴選委員進行不同學校、不同特質或能力校長之搭配，並進而將校長遴選至與原學校情境或因素較類似的學校，以促使成功辦學的有效轉移。

(六) 探究情境之最佳適配實務，建構有效遴選之模組

本文發現，不管是特質論、行為論以及權變論，其研究與實務的發展都是邁

向與情境因素的結合，具體言之，有效的領導乃是領導者與該組織中的各種情境因素間有最佳的契合，也較能產生高強效的組織與個體績效。因此，本文建議，未來似可進行領導與情境之相關實徵研究，探討何種領導特質或能力必須在何種的情境之中，才會產生較佳的組織績效，反之亦然，藉以分析出各種領導特質或能力與情境結合的最佳適配實務，進而建構出有效遴選的模組。

參考文獻

- 方慶豐（2019）。高中校長遴選、續任暨轉任相關問題芻議。臺灣教育評論月刊，8(7)，49-56。
- 吳錫勳（2004）。教育論壇-國中小校長遴聘如何從理想與實問取得平衡。教育資料與研究，56，36-40。
- 林天祐、吳清山、張德銳、湯志民、丁一顧、周崇儒、蔡菁芝、林雍智（2017）。教育行政學。臺北市：心理。
- 秦夢群（1998）。教育行政：理論部份。臺北市：五南。
- 教育部（2016年6月1日）。高級中等教育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060043>
- 教育部（2018年1月30日）。高級中等學校校長遴選聘任及辦學績效考評辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060016>
- 教育部（2014年1月22日）。教育人員任用條例。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150017>
- 張志明（2012）。國民中小學校長遴選制度的樣態。臺灣教育評論月刊，1(12)，14-15。
- 張德銳（1999）。國民小學校長評鑑系統的初探。初等教育期刊，7，15-37。
- 黃文振（2012）。高中職校長遴選面面觀。臺灣教育評論月刊，1(12)，49-56。
- 黃昆輝（1988）。教育行政學。臺北市：東華。
- 湯志民（2002）。中小學校遴選制度之評議。教師天地，118，20-27。

- 謝文全、林新發、張德銳、張明輝（1995）。**教育行政學**。新北市：國立空中大學。
- Nasreen, A. (2019). The world of a school principal: A qualitative study of secondary school principals' selection, capability, and current practices in the Province of Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 161-179.
- Tzeni, D., Ioannis, A., Athanasios, L., & Amalia, S. (2019). Effective school leadership according to the perceptions of principals and physical education teachers. *Journal of Physical Education and Sport*, 119 (3), Art 135, 936-944.



權力弔詭—國中小學校長遴用制度實施的 權力問題與展望

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心副教授

一、前言

校長是學校組織的領導者，也是校務發展的關鍵人物。因此，校長的選擇與任用關乎學校教育的品質與成敗，成為社會大眾關注的焦點。從過去的經驗顯示，校長的任用歷經了官派、考用合一與遴用三個不同的階段。官派階段係自民國 35 年至 53 年，是一個比較缺乏校長任用制度的時期。校長的產生主要由縣市首長直接派任，有時甚至流於政治酬庸。而考用合一階段則是從民國 54 年至 87 年，是校長任用制度建立的時期。校長的產生主要經由甄試與儲訓及格後，由地方政府列冊候用，遇缺分發派任。不過，該制度因缺乏品質監控與淘汰機制，使得候用者一旦派任校長，若無特殊重大事件，可終生為校長，故也被譏為萬年校長。最後，遴用階段是指民國 88 年 2 月 3 日國民教育法修正公佈實施至今，係為校長產生方式的變革時期。其變革理念主要源於行政院教育改革審議委員會（簡稱教審會）所揭櫫「教育鬆綁」（deregulation），以及「學校本位管理」（school-based management）的思潮。校長的產生經由甄選、儲訓、授證，以取得候用校長資格，再由縣（市）政府組織校長遴選委員會，就具資格者遴選後聘任之。自此，校長一職也由過去的終身職轉變為非終身職。當校長任期將屆時，必須再參與遴選，通過者始可連任，未通過者得回任教師或另作安排（吳財順，2004；許籐繼，2001；湯志民，2002）。

根據上述，校長的產生方式已經從早期地方首長直接派任，轉變為現在的遴用制度。此種遴用制度希望達到兩個主要目的：其一是藉由校長遴用制度，建立校園民主機制，並減少政府不必要的干預和管制；其二是破除所謂萬年校長的陋習，透過任期制以選拔具有民主素養、擅長溝通協調與符應校內外利害關人期盼的優質校長（湯志民，2002）。然而，校長遴用制度實施至今，是否已達成當初改革之目的，抑或是衍生了更多的問題？事實上，在遴用制度的實施過程，已經發現了一些問題，包括遴選過程有關說、送禮、逢迎、巴結等不當公關行為，還有候用校長名額不足，無法達到真正遴選的用意等問題（羅德水，2015）。不過，本文並不以遴用過程所產生的技術問題為探討的焦點，而是從權力弔詭的觀點，來評析制度實施後所發現的權力問題，並藉以展望問題的解決方向。

二、校長遴用制度權力弔詭的問題

（一）地方政府和校長遴選委員會之間的有權無責

有關校長的遴選和聘任者，國民教育法第 9 條規定，「縣（市）立國民中、小學校長，由縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後聘任之。」前述法規顯示，遴選委員會具有校長遴選之權力，理應對於遴選結果負起責任。然而，實際上遴選委員在校長遴選過程中，會凸顯其權力的主體性。但是，無論遴選結果如何，很難對遴選委員究責（吳財順，2004）。

另一方面，縣（市）政府依法具有遴選委員會的組織權以及校長的聘任權，理應對遴選委員會的組成和校長的聘任負起相應的責任。不過，在實際運作中卻發現，有的縣（市）政府在幕後規劃、安排與運籌帷幄，常透過對遴選委員的篩選等方式，來主導遴選委員會的決定，甚至使遴選過程流於一種過場的儀式。然而，表面上其對外均宣稱遴選委員會的客觀性與公正性（羅德水，2015）。可見，校長遴用制度雖然想要減少政府不必要的干預，然而實際運作的結果卻顯示，縣市政府的官方意志仍相當程度左右或主導著校長遴選的結果。可是，當遴選結果產生爭議時，地方政府卻又藉由委員會的機制來規避相關責任，而對遴選委員會也難以進行究責，因而產生二者有權無責的現象（許籐繼，2001）。

（二）浮動委員與校長之間權力主客體的交疊

有關校長遴選委員會的組織和運作，國民教育法第 9 條規定：「遴選委員會應有家長會代表參與，其比例不得少於五分之一。遴選委員會之組織及運作方式，分別由組織遴選委員會之機關定之」。可見，法律上授權各縣市政府訂定中小學校長遴選委員會的組織，包括各方代表與人數等，而各縣市政府對於遴選委員的組成有不同的規定，特別是部分縣市讓出缺學校的教師及家長各一人成為遴選委員，稱為浮動委員。希望藉由浮動委員來表達學校多數成員的意向，以落實校園民主並減少政府不必要的管制，選拔出學校教師和家長期盼的校長（湯志民，2002）。這樣的浮動委員措施，也解構了學校統治者（校長）與被統治者（教職員工）的單向權力關係（錢幼蘭，2006），符合目前學校實際運作的權力狀態。從學校校務會議、教師評審委員會、學校課程發展委員會等，都必須透過民主程序和專業對話來合議決定（羅德水，2015）。因此，藉由浮動委員的意見表達，應可以遴選出更符合校園民主需求和傾聽校園意見的學校領導者。

不過，從國民教育法規定國民小學及國民中學校長綜理校務而言，校長仍需為校務成敗負主要的責任。如此，則校長理應擁有最大的權力，以發揮其領導效能。然而，這些具有理念且願意承擔權責的校長，可能會考慮浮動委員在遴選過程的選舉操弄，而對其在校務經營的施展，產生一定的遏制結果。可能令其一些良好的教育理念無法發揮，而影響學校的發展（吳財順，2004；羅德水，2015）。是以，在校長遴選制度中，浮動委員與校長彼此之間，出現了權力主客體的交疊

現象。原本在學校組織中作為權力客體的浮動委員，反而成為影響校長通過遴選與否的權力主體。反觀，此時作為校園權力主體的校長，反而成為遴選過程的權力客體。彼此的權力主客體交疊，也使得校長為求通過遴選，而必須在校務經營上與教師有所妥協。

(三) 校長權力來源與問責主體的多元，使遴選陷入微觀的權力鬥爭

過去在國中小學校長考用合一階段，校長的校務經營表現和績效，主要接受地方主管教育行政機關首長之考核並向其負責。校長的權力來源與問責主體明確且統一，均來自地方主管教育行政機關首長。但是，校長遴選制度實施之後，校長權力來源包括遴選委員會和聘任的地方政府。顯然，校長的權力來源與問責主體更為多元與分歧。當校長任期即將屆滿而參與遴選時，必須置於全景敞視主義（panopticism）機制中，接受全方位不同立場者之檢視（錢幼蘭，2006）。

在校長權力來源與問責主體多元化的情況下，包括地方政府和不同遴選委員，其背後有其利益及壓力團體，大家各擁其主互不相讓，使得校長遴選陷入一種不同團體所代表的微觀權力鬥爭（吳財順，2001）。校長遴選的結果成為一種彼此拉扯之間的妥協產物，也是一種階段性的鬥爭結果。所產生的校長可能是一個柔順和可被駕馭的個體，而具有較強烈個人教育使命與風格者，則容易在此微觀權力鬥爭過程中遭遇挫敗（吳財順，2004）。

(四) 校長一職係事務官或政務官的定位不明

校長遴選制度中有關校長職位性質，在國民教育法第 9 條規定，「國民小學及國民中學校長在同一學校得連任一次。任期屆滿得回任教職。」又國民教育法第 9-4 條規定，「現職校長具有教師資格願意回任教師者，由主管教育行政機關分發學校任教，不受教師法、教育人員任用條例應經學校教師評審委員會審議相關規定之限制。現職校長未獲遴聘，未具教師資格無法回任或具有教師資格不願回任教師者，直轄市、縣（市）政府得依下列方式辦理：(1)符合退休條件自願退休者，准其退休。(2)不符合退休條件或不自願退休者，視其意願及資格條件，優先輔導轉任他職。」前述法規，顯示其有意將國中小校長一職比照大學校長，然而這樣的規範顯然忽略了國中小學和大學的差異。

大學法第 1 條明文確立「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」再者，大學法第 17 條規定：「大學教師分教授、副教授、助理教授、講師，從事授課、研究及輔導。」以及教育人員任用條例第 10 條之規定：「大學校長資格應具中央研究院院士、教授或曾任相當教授之教學、學術研究工作之一。」可見，大學係享有自治權的組織，而且組織中設有教師分級聘用的制度，

再者，大學校長的必備資格為教授等級。反觀，國中小學依國民教育法第 4 條之規定，「國民教育，以由政府辦理為原則，並鼓勵私人興辦。公立國民小學及國民中學，由直轄市或縣（市）政府依據人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分布情形，劃分學區，分區設置；其學區劃分原則及分發入學規定，由直轄市、縣（市）政府定之。」可見，國民中小學本身並無法定的自治權，也沒有教師分級的設計。從國中小學校長主任教師甄選儲訓及介聘辦法第 5、6 條條文顯示，國中小教師兼任組長、主任和專任校長職務的相關資格條件，可以看出其屬於學校行政科層職位升遷的軌跡。因此，遴用制度對於校長一職是事務官或政務官的定位不明。在忽視大學與國中小學差異的情況下，強行規定「國民中、小學校長任期屆滿時得回任教師或專任他職」，不但混淆了校長作為教師升遷職位事務官或政務官的定位，更因國中小缺乏教師分級制度，使得校長無法獲得「首席教師」的尊榮，因而多數校長不願意回任教師，寧可選擇退休（吳財順，2004；羅德水，2015）。

三、校長遴用制度權力問題解決之未來展望

（一）明確化地方政府對校長選任的權力與責任

校長遴用制度透過遴選委員會的遴選與地方政府的聘任，改善了校長官派和萬年校長的缺失。雖然符應了傅科（Foucault）反對傳統集中權力的特質，試圖以多元、片斷和不確定性的方式，開創一個自由的空間（錢幼蘭，2006）。但是，經過這些年的實施結果卻顯示，地方政府和校長遴選委員會之間有權無責的吊詭現象，以及校長權力來源與問責主體多元，遴選陷入了微觀的權力鬥爭情形。有鑑於此，基於權責相符的原則以及地方自治的民主選舉，未來應明確化地方政府對校長的選任權責（Palmer & Mullooly, 2015），讓地方主管機關擁有選任校長的明確權力，也同時承擔起相應的責任。

（二）取消浮動委員而增加出缺學校之本位管理委員會對遴選結果的諮詢

校長遴用制度設計的目的之一，即在於藉此制度授權學校建立本位管理的校園民主機制，減少政府不必要的管制（湯志民，2002）。然而，校長遴選制度實施以來，部分縣市的學校浮動委員與校長之間權力主客體的交疊現象，抑制了校長教育理想或使命的推動。為了消除此種不利的影響因素，又能兼顧學校本位管理和地方政府的權責相符精神，未來校長遴用的過程，應取消遴選委員會之浮動委員，整個遴選委員會的組成應由地方主管教育機關主導，並在遴選過程中增加出缺學校，類似學校本位管理委員會之校務會議，對校長遴選結果的諮詢（林芳薪，2017；Palmer & Mullooly, 2015）。最終，基於權責相符的原則，由地方政府就遴選結果和學校校務會議諮詢意見，進行遴選結果的確認和聘任。

（三）法制化校長作為政務官的定位，並建立教師分級之配套制度

從國民教育法第 9 條對於國中小校長任期屆滿得回任教師，顯示其欲比照大學校長任期屆滿回任教授的做法。但是，此種比照忽略了大學和國中小學之間的差異性，其中國民中小學本身並無法定的自治權。不過，近年來基於學校本位管理的精神，國民教育法和教師法等相關法律，也陸續賦予學校部分的課程權與人事權等。此外，另一個差異即是國中小學沒有如大學般的教師分級設計，只有行政的職位升遷，通常校長一職被視為國中小教育人員升遷的最高職位。因此，當國中小學校長回任教師時，若無法提供相應於校長地位的教師職級。從社會的觀感解讀會有校長遭降級的涵義，不但對回任的校長不夠尊重，甚至會被視為是對回任校長的一種懲罰。因此，如果希望校長任期屆滿回任教師，那麼就應將校長定位為政務官職位，同時建立相應的教師分級配套措施。使教師職級成為學校教師升遷的制度，而校長一職則定位於政務官性質，在實現校務經營承諾任期屆滿後，回任於高等級的教師職位（吳財順，2004；Palmer, 2017）。

四、結語

人員在組織運作中，常有「不在其位，不謀其政」的說法，此乃意謂著權責相符的原則和精神。本文從權力弔詭的觀點，評析國中小學校長遴用制度實施後所出現的權力問題，包括地方政府和校長遴選委員會之間的有權無責、浮動委員與校長之間權力主客體的交疊、校長權力來源與問責主體的多元使遴選陷入微觀的權力鬥爭、校長一職係事務官或政務官的定位不明。為消解前述的權力問題，對於校長遴用制度提出三點展望，首先是明確化地方政府對校長選任的權力與責任、取消浮動委員而增加出缺學校之本位管理委員會對遴選結果的諮詢、法制化校長作為政務官的定位並建立教師分級之配套制度。期盼本文的評析與展望，能夠達到拋磚引玉的效果，引發更多人對於國中小校長遴用制度改善的關注，並對後續相關的議題進行探究，如將校務會議發展為學校本位管理委員會、法制化校長作為政務官的定位的影響等。共同來探究並改善校長遴用制度，進而選出最優秀且適切學校本位條件的校長，最終促進學校教育的創新、進步與持續發展。

參考文獻

- 林芳薪（2017）。探究臺灣國中小校長遴選制度。臺灣教育評論月刊，6(12)，59-62。
- 吳財順（2004）。國民中小學遴選制度之研究—以臺北縣與新竹市為例（未出版碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。

- 許籐繼（2001）。**學校組織權力重建**。臺北市：五南。
- 湯志民（2002）。中小學校長遴選制度之評議。**教師天地**，118，20-27。
- 錢幼蘭（2006）。探討校長遴選委員會之權力運作。**學校行政**，44，43-55。
- 羅德水（2015）。**選個好校長，然後呢？**取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/3177>
- Palmer, B. (2017). A renewed call to action: Update principal selection methods. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 14(3), 11-27.
- Palmer, B. & Mullooly, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul? *Journal of Education & Social Policy*, 2(2), 26-37.



國民中小學校長遴選制度問題之我見

何美瑤

臺北市國民教育輔導團專任輔導員

何俊青

國立臺東大學教育學系教授

一、法源依據與評述

民國 88 年 1 月 14 日立法院三讀通過國民教育法增修條文，公立國民中小學校長遴選制度之時代正式來臨，105 年 6 月 1 日修定的國民教育法第九條有關校長遴選制度，其條文內容及逐項評述如下：

第一項

國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，任期一任為四年。但原住民、山地、偏遠、離島等地區之學校校長任期，由直轄市、縣（市）政府定之。

有關第一項條文內容，原住民、山地、偏遠、離島等地區之學校校長任期，由直轄市、縣（市）政府定之外，各縣市的國民中小學除了少部分的地方政府實施實驗中小學學制，校長任期另有規定外，一般任期都是一任四年。

第二項

國民小學及國民中學校長在同一學校得連任一次。任期屆滿得回任教職。有關任期屆滿回任教職，對於各縣市現任的中小學校長確實有諸多難以實施的困境。

第三項

縣（市）立國民中、小學校長，由縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後聘任之。

第四項

直轄市立國民中、小學校長，由直轄市政府教育局組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後，報請直轄市政府聘任之。不管是縣（市）政府或是直轄市政府在第九條第三項第四項的條文中，都有明定：「組織遴選委員會……遴選後，…聘任之。」而遴選委員會各縣市的組成代表人數不一，訂定標準以符應各縣市的遴選實際狀況為主。

第六項

前三項遴選委員會應有家長會代表參與，其比例不得少於五分之一。遴選委員會之組織及運作方式，分別由組織遴選委員會之機關、學校定之。家長會代表參與比例，其立法原意是希望家長會一定比例以上的參與，能夠讓學校選出更適合該校的校長，而各縣市的家長會或是其他組織代表，是否能落實原本的立法精神，視其組織人員的公民參與素養而定。

二、實施效應與問題

根據國民教育法修正規定，國中小校長聘任採「校長遴選」制度，目前各縣市教育局研擬的遴選辦法引發諸多意見及討論，下面我們就針對修正後的效應與問題，加以討論。

(一) 實施效應

談到校長遴選，很多校長會覺得似乎像是市場中的貨品，所以多數校長對遴選持抱持著消極又不得不面對的態度。遴選可能帶來的效應如下：

1. 校長因為遴選制度，可能會將一些選舉的文化帶進校園，因為校長若想連任，就非得在任期內有所作為，維持校園內的和諧受到挑戰。
2. 校長受選票箝制，為了得到校內的票數，可能原本的治校理念無法發揮，延緩學校求新求變的期程。
3. 遴選委員難免遇到壓力團體，可能因不同的團體，而模糊原本遴選的立法原意。
4. 當前遴選制度，校長必須勇於自我推銷，可能會使遴選有利於具有自我行銷特質的候選人、或是某些不可改變的天生因素(例如：性別)。
5. 校長遴選制度提供了校園各個不同組織表達意見的途徑，也開啟了校園民主的氛圍與加深了公民參與的素養。
6. 校長遴選制度提供了候選人有更多元接觸不同人脈的機緣，以及拓廣候選人本身看待事情的視野。

(二) 遴選問題

遴選制度實施後，無論是遴選者本人，各個學校的遴選委員成員或是縣(市)政府、直轄市政府的遴選委員會，或多或少會有一些因應各方壓力團體後而產生的問題，大致條列如下：

1. 委員會由哪些團體組成，比例各占多少，才能選出真正合適的校長？

2. 遴選委員的素質涵養如何評定？
3. 家長會代表不能少於五分之一，雖然增加了家長對校務的參與，如何產生具有代表性的家長委員？
4. 明星學校的校長競爭激烈，偏遠地區的校長卻無人問津，如何解決偏遠地區校長的供需問題？
5. 如果遴選失利，校長如何回任教師？回任原校或是他校或是其他合適的單位？讓校長能夠華麗轉身，適才適用？
6. 若在同一縣市中，校長出缺情形嚴重，基本遴選委員怎麼能夠在有限的時間內完成全部的遴選工作？

(三) 回任教師問題

校長回任教師，看起來簡單，其實困難重重，在回任教師方面可能遇到下面的問題。

1. 回任教師制是沿用大學校長回任教授的方式，但是大學與中小學的狀況並不同；大學教授負責教學與研究，學術地位崇高，擔任校長只是多了行政上的工作，教學與研究並不會中斷，所以回任並不會造成太多困擾。
2. 中小學校長負責推動教育政策，處理學校大小小事務，任期內常會因為推動校務而得罪學校教師，校長回任教師時，過去的是非可能影響人際關係，讓校長回任教師後，不如預期所想的回歸教學工作之情況。
3. 回任教師的舊校長與新校長難免有倫理上的考量，或面對外界人士的不同眼光。
4. 校長若欲回任原校教師，原校沒缺，到他校應聘不見得被錄用。教師任用是由教評會決定，若學校有教師缺額，教評會不願接納時，沒有相關法源保障校長回任教師的條文。

三、結語

目前這套措施，因各縣市仍有許多尚未完備之處，主管教育行政機關應訂定一套健全的委員會組織，及合宜的運作模式，讓遴選的紛爭減到最低。

至於回任教師部分，目前面臨的困境是，校長回任教師後的工作權沒有受到保障，應該建立完善的制度，讓回任教師的校長在工作權上得到保障。如能建構教師分級制度，校長回任教師可依年資計算，成為資深教師，發揮教學領導長才，作初任教師的指導者或研究風氣的推動者，或者可以依其年資轉任督學或其他相關研究崗位，以利整體教育的健全發展。

校長遴選與臺北市中小學卓越領導人才發展方案

宋秋儀

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

沈啓聰

臺北市文山區永建國民小學輔導主任

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

吳家瑞

臺北市立大學附設實驗小學教務主任

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

一、背景

誠如本期評論主題背景及撰稿重點說明所述，本文主要係以重點方式討論國內公立中小學校長遴選制度，常被質疑的有：遴選方式是否真能選才，遴選時間過短而無法有效選才，遴選委員之專業素養疑慮，校長領導傾向人際關係之維持，以及近年來參與中小學校長遴選者減少的現象，而形成教育領導人才斷層之隱憂等問題。同時，爰此提出臺北市政府教育局對應這些陳年問題所做的培育儲訓變革，以其能解決國內公立中小學校長遴選制度所產生的問題。

二、公立中小學校長的遴選方式與問題解決策略

校長攸關學校教育經營成敗之關鍵，校長的領導風格、專業素養與人格特質，將影響到學校整體文化與氛圍，包含行政的運作、教師的教學表現以及學生的學習成效等，因此，校長的遴選與任用非常的重要。我國各縣市的校長遴選制度其實都有些許不同，各有制度設計上的考量與優缺點。目前公立中小學校長遴選由直轄市教育局或縣（市）政府組成遴選委員會執行遴選業務，就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之現職校長，或曾任校長者，遴選後聘任；遴選方式以書面審查、面談、列席說明等方式為主。然而，傳統的遴選方式多半被批評為流於形式，導致無法選出符合時代需求、地方特色與學校發展的專業領導人選，其遴選過程也持續招來許多詬病與批評聲浪。

有鑑於此，臺北市率先將中小學校長培育實施進階到專業性的三階段，強化其都會型領導特色，其校長專業領導人才培育三階段為中小學校長培育班、校長儲訓班暨初任校長導入班。由一系列的培育與養成課程方案設計，提升中小學校長專業領導的核心能力與素養，同時因應變化的國際環境與全球競爭，在臺北市政府教育局實施綱要主導下，將中小學校長專業發展由本土化擴散到對全球人才脈動的國際觀層次，優化線型系統的中小學校長培育機制與架構，建立一個具有都會型特色且永續發展的學校校長領導圖像(劉春榮，2019)。同時，緩步減少中小學校長遴選者減少的現象，避免教育領導人才斷層，為臺北市儲備具有教育專業與領導管理專業的中小學校長人選資料庫。

第一作者自 2006 年起任職於臺北市立大學以來，每年皆擔任臺北市中小學校長培育班的單元講師，主授校長人際與公共關係和校長專業標準。同時以師傅教授身分參與近年的初任校長導入班，透過專業課程研修、主題研討、案例學習、校務見習、標竿學校參訪、師徒學習與專業學習成長社群等方式，見證臺北市校長培育深根專業的演化、紮根與茁壯。在培育訓練實施的過程中，觀察到師徒間自然而然形成的專業領導社群的交流、諮詢與支持網絡，其攸關專業治理的學員提問，與業內前輩的對話，皆深入校務治理的 know how 與領導決策過程的掙扎與取捨，相當精采。

三、學校卓越領導人才發展方案

臺北市政府於 2018 年 10 月公布臺北市校長學-學校卓越領導人才發展方案，肩負著基礎教育及中小學校經營管理的績效責任，企圖優化臺北市整體學校教育的領導核心力量（劉春榮，2019）。

此重大變革影響了臺北市國中小校長人才的培育、儲訓，到初任校長導入、現職校長的增能。首當其衝的是 2019 年臺北市國中小候用校長甄試制度的重大改變，從原有的先資格績分初審、筆試，以及口試的兩階段甄試，變成先資格績分初審、口試、增加臨床實習觀察，最後才筆試的三階段甄選方式。臺北市現行中小學校長職前培育制度從先甄選後訓練轉化為先培育後甄選的模式已實施多年，對於臺北市國中小學校校長領導專業培訓開啟了新紀元，同時也為有心投入校長職涯的應考人帶來不小的衝擊。

四、臺北市國民中小學甄選現況說明

原有的臺北市候用校長甄選程序第一階段計算年資績分與筆試分數，接著按年資績分及筆試加權總分高低，依序錄取三倍名額參加第二階段甄選，期間間隔七天；第二階段以口試行政領導、課程與教學領導為主；測試應考人的學校領導專業知能。第一階段得分占總成績的 60%，第二階段得分占總成績 40%，合計 100%。

變革後的制度自 2019 年起，臺北市國小候用校長甄選採三階段方式辦理，第一階段包括年資績分與口試。年資績分占總成績 35%，以年資績分評分為資格標準，實務上觀察，多數應考者此部分幾乎都滿分，分數排序鑑別度不大。新制度的口試在筆試之前，運作上最大的問題是需要龐大數量的口試委員、考試經費與場地安排，評分占總成績 30%，方式採即席演講、教育實務與理論以抽籤問答方式進行。

接著，按年資績分及口試總分高低，依序錄取 2.5 倍名額，即 15 名，參加第二階段實習。第二階段的臨床實習於學期中進行，以分散式，每週兩天到指定的兩校實習，每校見習五週，為期十週，總計二十日。臨床實習評分占總成績 10%。最後階段為筆試，評分占總成績 25%，原則上以國民教育與政策、學校領導素養的領域為命題範圍。候選人完成後，最後會加總以上三階段各項成績，依高低排序錄取六名參加中小學候用校長儲訓。

通過候用校長甄試後，符合資格者開始投入開缺學校校長遴選。校長遴選由各縣市政府教育局（處）組織遴選委員會，遴選委員會依各縣市規定而有不同的組成成員，包括教育學者專家、家長代表、教師代表等人員組織的遴選委員會，該委員會再從符合校長資格者中，遴選出正式校長。由校長遴選委員會設置及作業要點，可以看出遴選委會委員除了主委、副主委，其餘委員皆由縣市首長聘任，致使行政機關是否強力主導遴選結果常引發外界質疑，也就是常說的黑箱作業。回到本文背景所提示的校長遴選問題之一的遴選委員專業素養疑慮，目前尚無方案規劃檢討此部分，只能從行政倫理操守觀點期盼行政機關勾選出合適的委員人選。

五、結語

最後，臺北市已形成校長學，為解決大部分國內公立中小學校長遴選制度所產生的陳年問題所做的培育儲訓變革，已具備系統性機制，三階段重點統整如下：

第一階段校長培育課程模組、學習方式與現場實作緊密連結，學習方式包含案例學習、校務見習、師徒學習與專業學習社群。此外，校長培育深具教育公益價值，方案經費從原先的自費，提升為教育局補助學員 50%，這有鼓勵學員深化專業行政領導學習之效益，承辦單位為臺北市立大學教育行政與評鑑研究所。

第二階段實施對象為通過臺北市校長甄試，取得校長儲訓資格之人員。學習方式包含核心課程研修、學校經營實踐、標竿學習、案例學習、校務見習、師徒學習與專業學習社群，比較特別的是學員必須通過候用校長初試，實施一學期師徒現場實習與考核。取得候用資格後，得借調教育局及所屬機構歷練至少一年，拓展視野。方案經費與承辦單位為臺北市教師研習中心。

第三階段為導入階段，實施對象為臺北市初任中小學校長，透過穩舵啟航讓新手校長很快勝任校長工作，學習方式包含主題工作坊、標竿學校參訪、成長團體、師徒學習與專業學習社群等，比較特別的是課程模組規劃專注在學校經營與危機管理、教育政策推動與轉化、課程與學習領導、公共關係與校園文化、校務決策與績效責任以及典範學習。學習期程為一學年共計 36 小時。方案經費來自

教育局，承辦單位為臺北市立大學教育行政與評鑑研究所。

參考文獻

- 宋秋儀(2011)。萌芽校長的培育:中小學校長職前培育臨床實習實施之研究。《學校行政》，73，48-62。
- 陳清義、宋秋儀(2010)。以教育重建系統比較美國與我國之國小教育改革。《學校行政》，70，138-153。doi:10.6423/HHHC.201011.0138
- 劉春榮(2019)。臺北校長學—學校卓越領導人才發展方案。《台灣教育》，716，129-145。
- 臺北市立大學校長中心(2018)。《臺北市 107 學年度中小學校長培育班實施計畫》。臺北市：作者。



我國國民中小學候用校長甄選制度之問題與對策

林信志

國家教育研究院教育制度及政策研究中心副研究員

許凱威

國立政治大學教育學系博士生

一、前言

校長的素養與績效表現將影響學校的整體效能，且攸關學校的辦學品質，教師的教學品質，以及學生的學習品質。我國自《國民教育法》於 1999 年修正公布後，國民中小學校長產生方式出現極大之變革，「甄選-派任」制度轉變成「甄選-遴選」制度，而且校長「考（甄選）、訓（儲訓）、選（遴選）、用（任用）」業務皆回歸為各縣市政府，實施迄今已近二十年，除了遴選制度（選）迄今仍飽受非教育專業因素的嚴重干擾外，另一個問題就是候用校長甄選制度（考）的保守與不合時宜。

進言之，此國民中小學候用校長甄選業務由各縣市政府接手之後，實施型態和方式幾乎與前教育廳統一辦理時期大同小異，不外乎資績審查、筆試與口試，且多數縣市採兩階段篩選（資績或資績與筆試之分數高者，方進入第二階段口試）。然而，在資績與口試分數差異不大的狀況下，筆試仍是制度中的關鍵項目，也因此許多人戲稱候用校長甄選制度為「五題校長制度」，因為筆試的那五題寫得好不好竟成為錄取候用校長的關鍵。更令人驚訝的是，許多參與過筆試閱卷的學者專家直言，很多考卷的答案竟出現大同小異的觀點，格式也完全一樣（例如金八點、張八點等）的狀況，似乎是明代八股文體的復辟，令人憂心整個候用校長甄選制度的選才功能是否出了問題。

值得注意的是，近年來有些縣市（例如臺南市與高雄市）除了資績審查、筆試及口試外，又加入了平時表現（由教育局組成訪評小組對甄試者平日表現深入訪評），而臺北市在 2019 年（更首次先進行口試與資績項目篩選，並將第二階段筆試項目挪到學校實習項目之後，這樣的改變是否更符合人才培育與篩選原則呢？本研究應用文件分析法，藉由蒐集比較分析各縣市甄選辦法或簡章，剖析我國國民中小學候用校長甄選制度之現況與問題，並提出相關策略。

二、各縣市甄選制度之現況分析

有關我國國民中小學候用校長甄選制度之規定，係由各縣市主管教育行政機關定之，惟各縣市所訂規定不盡相同。研究者整理我國各縣市國小及國中候用校長甄選制度並分析比較如表 1、2 所示（僅連江縣尚未蒐集到其相關資料），茲以甄選程序、甄選項目、配分權重、原住民籍保障名額等四層面論述如下：

（一）甄選程序

甄選程序有一階段制、兩階段制，多數縣市採用兩階段甄選方式。採用一階段計算總分決定錄取人員共有 6 縣市，分別為基隆市、新竹市、嘉義市、新竹縣、苗栗縣、宜蘭縣等縣市。採用兩階段篩選方式共有 15 縣市，又分為以下三種類型：(1)臺中市、臺南市、彰化縣、南投縣、雲林縣、臺東縣、金門縣等 7 縣市以資績做為初選標準，再進行筆試及口試；(2)新北市、桃園市、高雄市、嘉義縣、屏東縣、花蓮縣、澎湖縣等 8 縣市，則以資績及筆試做為初選標準，再進行口試。(3)臺北市 2019 年首度嘗試以資績及口試為初選標準，第二階段進行實習與筆試。較為特別的是，各縣市國小與國中大多採取相同階段甄選程序，惟嘉義縣國中甄選程序採一階段程序，與國小採用兩階段篩選做法不同。

（二）甄選項目

各縣市甄選項目皆有「資績、筆試、口試」等三個項目，較為特別的是，臺南市報考組別分為教育行政組及學校行政組，另採計平時表現項目，高雄市另採計訪評項目。「資績」部分僅宜蘭縣為甄選門檻，不列入總成績，其他縣市皆併入總成績計算。「資績」積分項目大致上可分為學歷、服務年資、服務成績、研習訓練等四大項目，其中桃園市、臺中市、嘉義市、新竹縣、苗栗縣、彰化縣、屏東縣、宜蘭縣、花蓮縣、澎湖縣、金門縣等 11 縣市另採計「特殊加分」項目，另新竹市、南投縣、雲林縣等 3 縣市則於國中校長甄選另採計「特殊加分」。「特殊加分」包括取得教育相關證書或獎項、偏遠地區學校服務年資、高普考及格證書、相關著作、語言能力證明、借調該縣市政府服務年資等內容。

（三）配分權重

各縣市在資績、筆試、口試配分並不相同，各縣市「資績」占總成績比例在 20%至 40%之間，「筆試」占總成績比例在 30%至 45%之間，「口試」占總成績比例在 20%至 40%之間。其中，臺南市另採計「平時表現」，占總成績比例 20%；高雄市另採計「訪評」，占總成績比例 15%。在配分權重方面以「資績」及「口試」項目之比例範圍較大，顯見各縣市對於資績及口試之配分權重認定差異較大。

（四）原住民籍保障名額

各縣市依其行政區特性及保障弱勢族群權益，設有原住民保障名額或增額錄取之規定，惟以原住民保障名額或增額錄取者，應遴選至原住民區學校及原住民重點學校服務任期兩任後，始可參加一般地區學校校長遴選。國小甄選計有新北市、桃園市、臺中市、高雄市、苗栗縣、南投縣、屏東縣、宜蘭縣、臺東縣等

9 縣市，國中甄選則有新北市、高雄市、南投縣、宜蘭縣、臺東縣等 5 縣市設有原住民保障名額或增額錄取之規定。另花蓮縣則有原住民族籍考生筆試得分加乘 10% 規定

表 1 各縣市國民小學候用校長甄選比較表

縣市	資績積分項目	初選甄選項目	複選甄選項目	綜合計分方式	備註
臺北市 (2019)	1.學歷 20 分 2.年資 35 分 3.服務成績 30 分 4.考試、學分進修、培育班及研習訓練 15 分	1.資績審查 2.口試	1.實習 2.筆試	資績 35% 口試 30% 實習 10% 筆試 25%	
新北市 (2019)	1.一般年資 50 分 2.特別年資 20 分 3.特殊表現 20 分 4.研習訓練 10 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 30% 口試 40%	如無具原住民身分者錄取時，得增額錄取 1 位具原住民身分之候用校長
桃園市 (2018)	1.學歷 20 分 2.服務年資 28 分 3.考核成績 10 分 4.服務成績 10 分 5.特殊加分 14 分 6.進修 18 分 7.外加項目 3 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 30% 口試 40%	原住民籍 1 名
臺中市 (2018)	1.學歷 28 分 2.服務成績 21 分 3.主任服務加分 10 分 4.服務年資 30 分 5.研習 9 分 6.偏遠地區加分 5 分 7.特殊加分 5 分 8.超過以 100 分計	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 20% 筆試 45% 口試 35%	倘錄取者無原住民身分者，則得增額錄取進入口試之具原住民身分考生最高分者 1 名
臺南市 (2019)	1.學歷 12 分 2.服務年資 45 分 3.服務成績 30 分 4.進修研習 13 分	資績審查	1.筆試 2.口試 3.平時表現	資績 25% 筆試 35% 口試 20% 平時表現 20%	報考組別分為教育行政組、學校行政組
高雄市 (2018)	1.學歷 21 分 2.服務年資 36 分 3.服務成績 28 分 4.研究與進修 15 分	1.資績審查 2.筆試	1.訪評 2.口試	資績 35% 筆試 30% 訪評 15% 口試 20%	外加原住民籍保障名額 1 名
基隆市 (2018)	1.學歷 10 分 2.經歷 40 分 3.服務成績 30 分 4.專業效能 20 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 40% 筆試 30% 口試 30%	
新竹市 (2019)	1.學歷 20 分 2.服務成績 30 分 3.服務年資 30 分 4.進修 20 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
嘉義市	1.學歷 26 分	1.資績審查		資績 30%	

(2018)	2.經歷 40 分 3.服務成績 17 分 4.考試加分 5 分 5.特殊加分 6 分 6.進修加分 6 分	2.筆試 3.口試		筆試 40% 口試 30%	
新竹縣 (2018)	1.學歷 20 分 2.經歷 25 分 3.服務成績 25 分 4.進修 15 分 5.特殊加分 15 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
苗栗縣 (2018)	1.學歷 20 分 2.服務成績 25 分 3.服務年資 40 分 4.進修 15 分 5.其他(加分)	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 20% 筆試 40% 口試 40%	原住民類組 1 名
彰化縣 (2018)	1.學歷 30 分 2.服務成績 27 分 3.服務年資 32 分 4.特殊加分 14 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 20% 筆試 45% 口試 35%	
南投縣 (2018)	1.學歷 29 分 2.服務成績 32 分 3.服務年資 32 分 4.進修 7 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 25% 筆試 40% 口試 35%	保障原住民籍 1 名；若最高成績前 10 名已有原住民籍者，即不再保障
雲林縣 (2018)	1.學歷 28 分 2.服務年資 32 分 3.服務成績 27 分 4.進修研習及考試 13 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 25% 筆試 45% 口試 30%	
嘉義縣 (2018)	1.學歷 10 分 2.服務成績 20 分 3.服務年資 33 分 4.經歷 32 分 5.進修 5 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 35% 筆試 35% 口試 30%	
屏東縣 (2018)	1.服務成績 36 分 2.學歷、經歷 40 分 3.著作及進修研習 20 分 4.考試加分 4 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 40% 口試 30%	外加原住民籍 1 名
宜蘭縣 (2019)	1.學歷 20 分 2.經歷 40 分 3.服務成績 25 分 4.進修 10 分 5.特殊表現 10 分 【以 100 分為積分採計上限】	1.資績審查 2.筆試 3.口試		筆試 60% 口試 40%	原住民達錄取標準者至少 1 名 資績 70 分以上即具報名資格，不計入總分
花蓮縣 (2018)	1.學歷 18 分 2.年資 16 分 3.經歷 20 分 4.服務成績 27 分 5.職務歷練 8 分 6.進修 6 分 7.語言能力 3 分 8.個人著作、出版品 2	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 40% 口試 30%	原住民族籍考生筆試得分加乘 10%

	分 9.取得校園性侵害或性騷擾事件調查資格之教師，實際參與調查 5 分				
臺東縣 (2018)	1.學歷 10 分 2.服務成績 50 分 3.服務年資 30 分 4.研究與進修 10 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 20% 筆試 40% 口試 40%	外加原住民籍增額 1 名
澎湖縣 (2018)	1.學歷 22 分 2.服務年資 36 分 3.最近 5 年考核 10 分 4.最近 5 年獎懲 13 分 5.特殊加分 15 分 6.研習與專業訓練 4 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
金門縣 (2018)	1.學歷 25 分 2.經歷 25 分 3.進修訓練 20 分 4.服務成績 25 分 5.特殊加分 5 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 40% 筆試 40% 口試 20%	

資料來源：研究者自行整理。

表 2 各縣市國民中學候用校長甄選比較表

縣市	資績積分項目	初選甄選項目	複選甄選項目	綜合計分方式	備註
臺北市 (2019a)	1.學歷 15 分 2.年資 40 分 3.服務成績 30 分 4.考試及研習進修 15 分	1.資績審查 2.口試	1.實習 2.筆試	資績 40% 口試 25% 實習 10% 筆試 25%	
新北市 (2019)	1.一般年資 50 分 2.特別年資 20 分 3.特殊表現 20 分 4.研習訓練 10 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 30% 口試 40%	如無具原住民身分者錄取時，得增額錄取 1 位具原住民身分之候用校長
桃園市 (2018)	1.學歷 28 分 2.服務年資 33 分 3.服務成績 19 分 4.考試加分 5 分 5.特殊加分 7 分 6.進修 8 分 7.外加項目 3 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 30% 口試 40%	
臺中市 (2018a)	1.學歷 20 分 2.服務成績 20 分 3.主任服務加分 10 分 4.服務年資 41 分 5.進修 9 分 6.特遠、山地偏遠學校加分 5 分 7.特殊加分 5 分 【超過以 100 分計】	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
臺南市 (2019)	1.學歷 12 分 2.服務年資 45 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 25% 筆試 35%	報考組別分為教育行政組、

	3.服務成績 30 分 4.進修研習 13 分		3.平時表現	口試 20% 平時表現 20%	學校行政組
高雄市 (2018)	1.學歷 21 分 2.服務年資 36 分 3.服務成績 28 分 4.研究與進修 15 分	1.資績審查 2.筆試	1.訪評 2.口試	資績 35% 筆試 30% 訪評 15% 口試 20%	外加原住民籍保障名額 1 名
基隆市 (2018a)	1.學歷 10 分 2.經歷 40 分 3.服務成績 30 分 4.專業效能 20 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 40% 筆試 30% 口試 30%	
新竹市 (2019)	1.學歷 30 分 2.經歷 36 分 3.服務成績 19 分 4.考試加分 8 分 5.特殊加分 7 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
嘉義市 (2018)	1.學歷 26 分 2.經歷 40 分 3.服務成績 17 分 4.考試加分 5 分 5.特殊加分 6 分 6.進修加分 6 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
新竹縣 (2018)	1.學歷 20 分 2.經歷 25 分 3.服務成績 25 分 4.進修 15 分 5.特殊加分 15 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
苗栗縣 (2018)	1.學歷 20 分 2.服務成績 25 分 3.服務年資 40 分 4.進修 15 分 5.其他(加分)	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 20% 筆試 40% 口試 40%	
彰化縣 (2018a)	1.學歷 30 分 2.經歷 36 分 3.服務成績 19 分 4.特殊加分 15 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 25% 筆試 40% 口試 35%	
南投縣 (2018a)	1.學歷 30 分 2.經歷 36 分 3.服務成績 19 分 4.特殊加分 10 分 5.研習進修 5 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 25% 筆試 40% 口試 35%	保障原住民籍 1 名
雲林縣 (2018)	1.學歷 30 分 2.經歷 36 分 3.服務成績 19 分 4.考試加分 8 分 5.特殊加分 7 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 25% 筆試 45% 口試 30%	
嘉義縣 (2018a)	1.學歷 10 分 2.服務成績 20 分 3.服務年資 33 分 4.經歷 32 分 5.進修 5 分	1.資績審查 2.筆試 3.口試		資績 35% 筆試 35% 口試 30%	
屏東縣 (2018)	1.服務成績 36 分 2.學歷、經歷 40 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 40%	

	3.著作及進修研習 15 分 4.考試加分 4 分 5.特殊加分 5 分			口試 30%	
宜蘭縣 (2019)	1.學歷 20 分 2.經歷 40 分 3.服務成績 25 分 4.進修 10 分 5.特殊表現 10 分 【以 100 分為積分採計上限】	1.資績審查 2.筆試 3.口試		筆試 60% 口試 40%	原住民達錄取標準者至少 1 名 資績 70 分以上即具報名資格，不計入總分
花蓮縣 (2018)	1.學歷 18 分 2.年資 16 分 3.經歷 20 分 4.服務成績 27 分 5.職務歷練 8 分 6.進修 6 分 7.語言能力 3 分 8.個人著作、出版品 2 分 9.取得校園性侵害或性騷擾事件調查資格之教師，實際參與調查 5 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 40% 口試 30%	原住民族籍考生筆試得分加乘 10%
臺東縣 (2018)	1.學歷 10 分 2.服務成績 50 分 3.服務年資 30 分 4.研究與進修 10 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 20% 筆試 40% 口試 40%	外加原住民籍增額 1 名
澎湖縣 (2018)	1.學歷 22 分 2.服務年資 36 分 3.最近 5 年考核 10 分 4.最近 5 年獎懲 13 分 5.特殊加分 15 分 6.研習與專業訓練 4 分	1.資績審查 2.筆試	口試	資績 30% 筆試 40% 口試 30%	
金門縣 (2018)	1.學歷 25 分 2.經歷 25 分 3.進修訓練 20 分 4.服務成績 25 分 5.特殊加分 5 分	資績審查	1.筆試 2.口試	資績 40% 筆試 40% 口試 20%	

資料來源：研究者自行整理。

三、問題與對策

綜觀各縣市在現行候用校長甄選階段中，主要採用二階段篩選，項目包含資績、筆試、口試，少數縣市使用訪視與實習。在資績計分項目中，主要細項有學經歷、服務年資、服務成績、研習訓練、特殊表現。平均而言，資績約占 30%、筆試約占 40%、口試約占 30%。顯示各縣市仍較重視筆試。研究者以為，這係因為大多數人仍質疑資績成績實務操作上差異不大，口試又過於主觀，因而筆試成績才成為重點。然而挑選學校領導人才實不應該以筆試為主要評量工具。臺北市的作法相當創新，值得其他縣市參考，但其中也有不少問題，分述如下：(一)

首先是先面談、實習再筆試，還是把筆試當成最後一關，候選人自然會認為讀書準備考試比實習重要，不太符合領導人才的挑選原則。(二) 面談有加入三分鐘演說，實習達三個月（在兩間學校進行），方法上皆有評鑑中心法的精神，但演說的評量架構不明，而實習也沒有結構化（應設計共同的校內活動讓評分有可比較性），評分的信效度有待商榷。(三) 長達三個月的實習對候選人付出的時間成本太高，加上淘汰率（60%）相當高，可能造成未來臺北市的主任或教師不願意考校長。

綜上，研究者提出建議之改善方案如下：(一) 第一階段採用資績與筆試，第二階段採用訪評與面談，第一階段之分數僅是門檻。(二) 確認各個甄選項目（資績、筆試、訪評、面談）所要評量的職能。(三) 筆試盡量以實作式情境式評量（以領導實務的案例問題解決能力為主）。(四) 訪視除訪談各利害關係人外，也應加入原校校長的推薦函。(五) 面談（口試）應朝向結構化（以前瞻性面談為主）或創新化（應用評鑑中心法的各項模擬演練工具）來進行。

另外，依據國民教育法第九條第三、四項「直轄市立、縣（市）立國民中、小學校長，由直轄市、縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員遴選後聘任之。」及國民中小學校長主任甄選儲訓及介聘辦法第九條第一項「參加國民中、小學校長甄選合格，經儲訓期滿成績考核及格者，發給證書。」但事實上問題的關鍵是，各縣市皆只重視短期「甄選階段」的人才篩選功能，而不願意強化或重視長期「儲訓階段」的人才挑選功能。完整的甄選制度本來就應該涵蓋「甄選」與「儲訓」，但各縣市只希望在短時間中選出領導人才，但方法又是傳統且信效度不佳的評量方式，無怪乎每年各縣市都有少數幾位不太適當領導者的參與報考者通過甄選，讓各縣市長官困擾著是否該讓其參與接下來的校長遴選，故建議未來可加強儲訓的功能，並授權給儲訓單位有淘汰的權力，以彌補甄選過程可能的缺失，使甄選及儲訓兼顧，藉此將更可遴用卓越之學校領導人才。

四、結語

近年來，在教育改革趨勢影響下，學校面臨前所未有的衝擊，學校領導者所承擔之責任及角色也愈趨複雜，然而綜觀各縣市甄選制度，筆試成績仍是錄取的關鍵，如此不合時宜的評量方式自然不符學校領導者的選才原則，期望未來校長甄選制度能持續改善，選出真正適才適所的學校領導人，方能領導學校發揮最大的效能。

參考文獻

- 宜蘭縣（2019）。宜蘭縣 106 年國民中小學候用校長甄選簡章。取自

www.fsjh.ilc.edu.tw/Board/Board/ShowData.asp?LID=25181

- 花蓮縣（2018）。花蓮縣 106 學年度國民中小學校長甄試積分審查。取自 <http://www.bcps.hlc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=1102>
- 金門縣（2018）。金門縣 106 學年度國民中、小學儲備候用校長甄選簡章。取自 <http://www.jjes.km.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=1264>
- 南投縣政府教育處（2018）。南投縣 106 年國民小學校長甄選儲訓要點。取自 <https://reurl.cc/GVdq8x>
- 南投縣政府教育處（2018a）。南投縣 106 年國民中學校長甄選儲訓要點。取自 <https://reurl.cc/kdVbxx>
- 屏東縣政府教育處（2018）。屏東縣「106 學年度國民中小學校長主任甄選」。取自 <http://www.wtps.ptc.edu.tw/p/404-1018-18019.php>
- 苗栗縣政府教育處（2018）。公告本縣 106 學年度國中小校長甄選相關訊息。取自 <http://www.mlc.edu.tw/System/main/News/Detail.php?ID=2991>
- 桃園市政府教育局（2018）。106 年度國民中小學第 21 期校長、主任候用人員甄選簡章。取自 http://163.30.44.17/principal_test/
- 高雄市政府教育局（2018）。107 年市立國民中小學校長甄選專區。取自 <http://www.kh.edu.tw/forms/getDirectory/2974>
- 基隆市（2018）。107 年國民小學候用校長甄選儲訓簡章。取自 <http://www.nnjh.kl.edu.tw/office/201507020759/201712111506>
- 基隆市（2018a）。公告本市「106 年國民中學候用校長甄選儲訓簡章」。取自 http://www.pfjh.kl.edu.tw/~school/pub/index_show.php?fr=i&flag=1&id=5397&selpage=44&selpart=4&prgid=150
- 雲林縣（2018）。本縣 107 年度公立國民中小學校長主任甄選要點及相關表件。取自 <http://www.bces.ylc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=1861#A>
- 新北市（2019）。新北市 106 年度市立國民中小學候用校長甄選簡章。取自 http://www.hnps.ntpc.edu.tw/news/u_news_v2.asp?id=%7B9CFE1382-928A-41A5-9

EF9-57547E32A74B%7D&newsid=14933

- 新竹市政府教育處（2019）。新竹市 105 學年度國民中小學校長、主任候用人員甄選儲訓作業規定。取自 <http://www.bmps.hc.edu.tw/bmps1/modules/tadnews/index.php?nsn=1522>
- 新竹縣（2018）。本縣 106 年度國民中小學校長主任候用人員甄選簡章。取自 <http://www.ljsh.hcc.edu.tw/files/15-1063-190426,c52-1.php>
- 嘉義市政府教育處（2018）。103 學年度國民中小學候用校長、候用主任甄選簡章、積分表、報名表及切結書。取自 http://163.27.44.16/news/u_news_v2.asp?id=%7B42AAE8E6-073B-4AB2-956C-9AA7D22F5CF4%7D&newsid=2156
- 嘉義縣（2018）。公告本縣 105 學年度國民小學候用校長及偏遠特偏地區候用主任甄選儲訓簡章及資績積分標準表。取自 <http://www.cyc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=41995>
- 嘉義縣（2018a）。公告本縣 105 學年度國民中學候用校長主任甄選儲訓簡章及資績積分標準表。取自 <http://www.cyc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=41996>
- 彰化縣（2018）。本縣（106 學年度）國民小學第 17 期校長及第 18 期主任候聘人員甄選儲訓日程表、簡章、積分表及相關表件。取自 <http://sfs.chc.edu.tw/boe/view.php?view=15467>
- 彰化縣（2018a）。105 學年度國民中學第 16 期校長及第 17 期主任候聘人員甄選儲訓日程表、簡章、積分表及相關表件。取自 <http://sfs.chc.edu.tw/boe/view.php?view=18502>
- 臺中市（2018）。106 年度臺中市市屬公立國民小學候用校長甄選簡章、初選積分表及甄選積分審查注意事項。取自 <https://www.tc.edu.tw/news/show/id/98553>
- 臺中市（2018a）。106 年度臺中市市屬公立國民中學候用校長甄選簡章、初選積分表及甄選積分審查注意事項。取自 <http://www.cgsh.tc.edu.tw/m/404-1001-2145.php>
- 臺北市（2019）。臺北市 105 年度第 2 次市立國民小學候用校長甄選。取自

<http://203.71.210.5/web/10502principal/>

- 臺北市（2019a）。**臺北市 104 學年度市立國民中學候用校長甄選儲訓須知及相關附件**。取自 http://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=9FD270235C89E007&sms=78D644F2755ACCAA&s=69803F57D22DBBC5
- 臺東縣（2018）。**105 學年度校長主任甄選**。取自 <http://210.240.109.1/school/web/index.php?dt=pub&pubid=8253>
- 臺南市（2019）。**本市 107 年度市立國民中小學校長甄選簡章暨重要期程**。取自 <http://candidates.tn.edu.tw/View.aspx?id=239>
- 澎湖縣（2018）。**本縣 106 學年度國民中學候用校長暨國民中小學候用主任甄選儲訓簡章**。取自 <http://www.chps.phc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=2690>



中小學校長遴用模式評析

張信務

新北市新莊區新莊國小校長
中華民國中小學校長協會副理事長

「有好校長，才有好學校；有好學校，才有好教育」，教育是國家希望的工程，而校長正是希望工程的總舵手，執行教育政策與領導課程教學，奠定教育基石的關鍵樞紐。校長是任期制，任滿須參加校長遴選，也影響學校領導者的選擇與整體發展。因此，各縣市都非常重視校長遴選的歷程，莫不以專業公平與多元參與為主軸，期望能為每個學校遴選出優秀適任的校長。

綜觀目前各縣市中小學校長遴選，存在著不同的模式，也各有優缺點，然而近年來相關遴選爭議仍時有所聞，常躍上新聞版面受到社會關注，除了造成參與遴選校長的困擾，更造成學校與社區的不安，影響甚鉅。而其中的遴選代表更是重要關鍵，有部分縣市採用固定委員制，也有加入受遴選學校的浮動委員，形成了不同的遴選樣態，也造成各界不同的評論，以下僅就長期的觀察提出個人看法：論文格式說明

（一）固定委員制的優點

1. 多元參與

遴選委員依遴選辦法選出，有行政、學者專家、校長、家長、教師(獲師鐸獎、教學獎等優先推薦)等組成，均具有教育資歷與聲望，代表性高。

2. 過程周延

- (1) 訪視：先由各區督學於 4 月底前進行校內問卷與彙整校長任期內現(含教育局各科、績效)、並提供校務評鑑、校長評鑑結果作遴選參考。
- (2) 審查：參與遴選校長繳交現任學校經營報告書與前三志願學校校務經營企劃書，提供遴選委員審閱。
- (3) 面談：由遴選委員進行面談，給予極力推薦、推薦或不予推薦的建議，再進行合議討論。

3. 民主合議

遴選委員就參與遴選校長資料審閱、問卷調查、面談結果等進行合議制遴選，為學校聘任最適合的校長。

（二）學校浮動委員易產生的問題

1. 領導困境

因為有浮動代表，所以浮動代表要求要有校內投票，浮動代表才依據校內投票結果到遴選委員會投票。但是校長兼負行政與教學領導，帶領老師推動各項教育工作，如由教師來投票，四年任期到了就和校長算總帳，校長將處處受縛。

2. 疲於奔命

因為要校內投票，所以校長就得到教師會和家長會分別舉辦的治校理念說明會報告，校長就像政治人物，也像水果攤上的水果，任家長和教師挑選。

3. 參與率低

由於治校理念說明會辦理時，教師和家長並無法全數參與，也無法全程參與聆聽，因此教師會和家長會也會運用消息散布手法，讓候選校長無機會澄清的狀況下落選。

4. 互相角力

當校內家長會和教師會對候選人意見不合時，就在校內相互角力，也會互相運用民意代表對教育局施壓，而形成對峙的局面，也對學校產生不良影響。

5. 橡皮圖章

當校內家長會和教師會對候選人人選相同時，遴選委員會就可能尊重學校的抉擇，不敢有不同的決定，可能淪為浮動委員的橡皮圖章。

6. 易受操作

由於要選出校長遴選候選人排序是校內投票機制，參與投票為各群組代表，人數不多，因此少數人就能左右選舉的結果，校內推選易受操作，投票結果無法顯現全體成員的意見，對於參與遴選校長造成不公。

7. 時程漫長

因為有浮動代表，所以候選校長報名幾所學校，萬一一直沒遴選上，就要不斷進入遴委會報告，因為每一場的浮動代表不同，也因此遴委會要開很長的時間。

就以上分析，提出下列建議，期能藉供健全各縣市中小學校長遴選制度之參考：首先，在校長遴選代表方面，應採固定委員制，除行政代表外，應由多方推薦代表，並建議相關必備資格，方能有效遴選校長。

其次，為有效評估校長的校務經營表現，作為遴選之重要參考，可輔以學校訪視與辦學績效評估，亦可訪談教師、學生與家長，以了解校長辦學的具體績效。另外，校長評鑑應結合績效責任制度，除繼續強化現有的中小學校長相關考核措施外，校長應依據參加遴選時所提的辦學理念，參加遴選前應提出現職學校經營

報告書與未來學校的經營理念書面報告，作為任期屆滿校長申請連任或轉任他校遴選時的重要文件。

最後，各縣市辦理中小學校長遴選時，宜持續強化公開、公正及民主、開放的精神，跳脫政治干預。並建立校務經營預警機制，適時提供校長發現校務經營的問題，能及早因應與解決。亦可推薦資深優秀的校長參加全國校長協會辦理的校長專業支持系統-師傅校長培訓工作坊，取得師傅校長證書，並有效輔導初任或校務經營遭遇困境的校長，避免遴選時才產生問題，造成教育的損失。

總之，培育校長並不容易，遴選適任學校的好校長更需嚴謹，就目前各縣市中小學校長的遴選制度，如能就上述建議做整全式的系統思考，並扣緊每一個相互銜接機制，應可逐步建立完善的校長遴用體制，讓每個學校有好校長，更讓每個校長找到好學校。



由英美校長證照制度談中小學校長專業遴用之啟示

王英明
屏東縣立瑞光國小校長

一、前言

中小學校長遴選辦法，乃依據民國 105 年 06 月 01 日修正公布的《國民教育法》第九條：「……直轄市立國民中、小學校長，由直轄市政府教育局組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後，報請直轄市政府聘任之。」雖然各縣市校長遴選方式略有不同，評分標準不一，雖有法規要點，也常遴選出素質不一的校長（林芳薪，2017）。因此筆者認為，若能協落實校長專業證照制度，協助現職校長增能，讓遴選機制更加完善，才能為優質校園找尋良好素質的校長。

二、從一校園事件談起

近日，某國中傳出校長為了懶得掃落葉，將校園 130 棵樹砍光的新聞，雖然校長宣稱砍樹事前經過生態學者評估及市府簽准，家長也支持，此舉卻讓愛樹團體撻伐，引來軒然大波（中央社，2020）。從此校園事件中，凸顯校長在決策時，不僅要兼顧法理情，校長本身更要有良好的溝通能力及專業素養。每一校園衝突事件背後，都會讓社會大眾針對校長適任與否產生討論。校長在努力辦學之虞，常需體察民意，更需充實專業知能，才能符合社會需求與期待。

每逢到了校長遴選階段，各縣市遴選爭議再次浮上檯面。林騰蛟（2012）指出中小學校長遴選普遍存在問題有：一階段與二階段遴選爭議、固定與浮動委員衍伸問題、現任優先與齊一看待之抉擇、校長回任教職的難題及處理、黑函攻訐與查實認定等。如何建立公平客觀的評核制度，消弭校長遴選的各項疑慮，是現階段值得關切的課題，

依據何采靜（2010）的研究指出，成功獲取校長遴選關鍵因素為統合能力及行銷能力。統合能力指個人領導魅力、人際關係及市場價值三項；行銷能力則是計畫行銷、執行行銷及創造價值等項。這些關鍵能力對現職校長格外重要，若能讓校長們不斷回流充電，獲取專業知能，對於教育現場所遭遇的實質問題，將有很大助益。

三、建立校長專業證照制度

校長養成、培訓及在職增能實屬不易，若能以有系統、有計畫的方式進行，建立專業證照制度，透由取得專業證書、證照升級與更新、各項評鑑、職涯工作

轉換與專業發展等，讓校長在專業分級上產生關連（吳玲梅，2009）。

校長肩負績效的重任，必須透由健全完善培育的具體策略，才能培育出具備知識、能力、心向、信念、價值觀、教育理念與行政哲學理念的好校長（林文律，2001）。以下就英美國家多年實施校長證照制度現況說明如下：

四、英美國家的校長證照制度

（一）英國的校長證照制度

英國政府成立「國家學校領導學院」（National College for School Leadership-NCSL），用以培育校長之機構。NCSL 主要有三項校長培育及認證方案，包含「校長專業資格檢定」、「初任校長導入方案」、「校長領導與管理訓練課程」，不僅提供初任校長入門輔導，對於有三年職務經驗的校長，則進行領導實務學習、深度回饋與診斷分析（秦夢群，2007）。

在 2017 年 10 月亦公布了「國家專業證照內容與評量架構」（NPQ content and assessment framework），提供給中小學中階、資深領導者、執行副校長及校長們參考，並提出各領導者應具備有擬定組織策略與促進校園持續改進、教學與課程領導、激勵領導與溝通協調、親師合作與社區參與、資源與風險管理及協助教職員增能等六項領域之知識與技能（駐英國代表處教育組，2018）。在校長參與十二至十八個月的培訓後，仍需提出兩項計畫以檢視習得證照的完整性（林信志，2018）。

歐秀文（2002）認為：證照制度建立了國家級認定標準，讓甄選校長品管化，在嚴謹的篩選、評估及訓練課程中，使證照更具專業性，並開放社會多元參與，多元進路及多重選擇的機會。

（二）美國的校長證照制度

美國各州的校長證照制度，差異中也逐漸趨於一致（林文律，2000），依證照類型可分為初級、專業及精熟等級，證書採分級限期制，依碩士學歷資格限定，並制定換證辦法，以行政實習和在職行政經驗為取證基準，完成特定時數之專業課程，做為各級校長換證之標準（陳芝筠，2002）。

此外，美國在 2015 年 10 月發布《教育領導者專業標準》（Professional Standards for Educational Leaders, PSEL），強調校長領導須知道做什麼，來呈現有效領導，在促進教職員有效教學與學生學習上，做出有效貢獻的方式（葉怡伶，

2020)。根據鄭新輝（2017）認為 PSEL 已將校長領導由組織效能焦點，轉向促成每位學生都能成功，將教育的核心明確定位在每位學生的學習。這些教育的趨勢發展，足可以提供我們學習與參考。

五、給教育主管機關的建議

（一）設置專責機構培育證照課程

校長須不斷充實專業領導能力，若能仿效英美國家，讓國家級的專責機構辦理校長證照培訓，使校長任職期間，有參與專業進修的義務與途徑，才能做好現職校長的品質管理，也能鞏固校長的專業地位。。

（二）建立證照分級落實職涯規劃

若將證照課程加以分級，讓校長長期不斷專業學習，可以帶動終身學習，也能因年資增加，嘗試換證方式，讓考選制度分開，使有校長資格者做好職涯規畫準備。

（三）兼顧師傅輔導融合理論實務

可結合經驗豐富的師傅校長，擔任初任校長之職業輔導，在經驗傳承與遇事討論時，都有實質幫助，也可減少不適任校長的情事發生。

（四）訂定校長準則發展指標及測驗

我國目前尚未建立校長證照制度，欠缺明確的校長準則規範，因此宜發展證照指標，並制定證照測驗題庫，用以作為校長認證時所需之檢定工具。

（五）增進學校效能保障學生受教權

落實校長專業證照，除了可以提升校長的專業形象，更可以將學校營造成學習型組織，提升學校的行政效能，進而保障學生的受教權。在教育講求專業的前提下，校長的證照制度，是維繫校長專業的把關歷程（張榮景，2005）。

六、結語

教育部（2013）公布的《人才培育白皮書》中提及，將訂定全國一致性的國中小校長專業標準與培育制度，藉由系統性的培育課程、實習及相關配套措施，

培育符應現代社會與學校教育需求的國中小校長，以此增進校長的領導效能策略。

然目前尚未實施校長專業證照，也尚未發展相對應的指標及測驗，對於遴用專業性的校長仍嫌不足。此外若能在校長培育過程中，有良好的品質認證程序，輔以量化校長專業的績效，也能使校長遴用過程，杜絕不必要的干擾因素，提供客觀的參考數據，不僅能以專業角度為學校找出合適的校長，進而帶動校長專業成長風氣，也能建立校長一職邁向專業的目標。



國民小學校長遴選設置浮動代表現況分析與探究

田建中

高雄市三民區博愛國小校長

林雅萍

國立屏東大學教育行政研究所博士候選人

一、前言

「校長卓越領導獎」評選要點第一條即期許校長能具備專業領導、創意經營，樹立優質學校經營典範，提升學校辦學績效。校長為學校的校務引航者，肩負重要的教育使命，相對的社會地位崇高，而其產生方式自然受到各方重視。自2000年起，各縣市訂定遴選作業相關規定，與推展之初相較，近年來相關爭議事件已明顯減少，但歷年仍有躍上新聞版面的事件，而其中浮動委員的設置方式最常被論及。

綜觀國民小學校長遴選制度的實施與運作，因各縣市模式的差異，而有不同的作法，本文就以六都在校長遴選設置浮動代表現況做分析並探討，期盼未來有更周全的選任制度，找到適切的人選來辦校、治校。

二、六都在國民小學校長遴選設置要點之比較與分析

遴選委員是遴選優質校長的關鍵人物，六都在遴選委員的聘任上有不同的方式，以下將浮動代表制的大致作業流程先做敘述。

（一）浮動代表制作業流程

1. 先期作業

- (1) 教育局行文要求學校召開家長會員代表大會、全體專任教師、行政會議，以民主程序推選浮動代表。
- (2) 學校辦理座談會與有意遴選的校長晤談、溝通，互相了解學校需求及理念。

2. 遴選過程

- (1) 遴選委員會請浮動代表及三方列席代表進場，先由浮動代表報告學校之需求及期望人選，再由列席代表補充表示意見，委員再提問題。
- (2) 教育局報告出缺學校之情形及參選校長之辦學績效概況。
- (3) 參選校長分別作治校理念報告，委員提問題。
- (4) 遴選委員討論。
- (5) 投票，得票過半數者當選。

校長出缺學校經由民主程序推選之代表參與直接遴選，藉這樣的制度，讓遴

選校長瞭解學校的問題與需求，代表也能理解遴選校長將來對學校的理念、規劃與作法。

(二) 六都在國民小學校長遴選設置要點之比較

「國民教育法」第 9 條中提到了遴選委員會應有家長會代表參與，其比例不得少於五分之一。家長的參與印證了績效責任及彰顯家長教育選擇權，也讓校長的聘任有著不同的變化，體現了民主社會的多元。遴選聘任制自 1999 年國民教育法修正後實施，迄今已逾 20 年，各縣市制定之遴選作業要點及實際運作情形，亦有不同的聲音出現，茲將六都（臺北、新北、桃園、臺中、臺南、高雄）國民小學校長遴選設置要點之委員代表部份分析與比較，如表 1 所示。

表 1 六都國民小學校長遴選委員設置之現況分析

市名稱	遴選委員人數	委員代表人數	浮動代表
臺北	13 人	1.家長會代表 3 人 2.專家學者代表 1 人 3.教師代表 3 人 4.校長代表 3 人 5.市政府代表 3 人	經會議推選 1.家長會代表 1 人 2.教師代表 1 人
新北	15 人	1.教育局局長 2.教育局副局長 3.家長會代表 3 人 4.教師代表 3 人 5.學者專家代表 2 人 6.退休校長代表 2 人 7.現任校長代表 1 人 8.市政府相關機關代表 2 人	無 (出缺學校家長代表、教師代表得參與面談)
桃園	15 人	1.教育局局長 2.教育行政人員 2 人 3.教育學者 3 人 4.校長代表 3 人 5.家長會代表 3 人 6.教師代表 3 人	無
臺中	15 人	1.教育局局長 2.教育局副局長 3.教育局主管 3 人 4.專家學者 2 人 5.校長代表 2 人 6.家長會代表 3 人 7.教師代表 3 人	經會議推選 1.家長會代表 1 人 2.教師代表 1 人
臺南	13 人	1.局長 2.人事處處長 3.學者專家代表 3 人 4.社會公正人士 1 人 5.教育行政人員代表 2 人 6.學校家長會代表 3 人 7.曾於教學或行政領導獲市級以上獎項之教師代表 1 人	公開機制推選 1.家長會代表 1 名 2.教職員工代表 1 名 列席說明
高雄	17 人	1.教師代表 4 人 2.家長代表 4 人 3.校長代表 4 人 4.學者專家代表 2 人 5.教育局主管以上人員 3 人（局長為當然委員）	無 (出缺學校家長代表、教師代表參與面談)

以上資料呈現臺北市、臺中市將校長出缺學校的家長、教師納入遴選委員，具有投票權；臺南市則有家長及教師列席說明；新北市與高雄市則在設置要點中，提到家長與教師代表在遴選過程中，可依委員會規定參加與候選校長的座談會；桃園市則採固定委員制，校長出缺學校無家長及教師代表可參與面談或投票。

六都中僅有桃園沒有提供校長出缺學校家長、教師與候選校長的對談機會，

表示各市的遴選都能注重到各校浮動代表的參與與意見，這對校長的遴選是有其重要意義。

三、不同教育團體對浮動委員設置的立場與看法

不同的團體爭對浮動代表的設置各有不同的自我主張，但行政處理自有一套準則，所謂「有法依法，無法依例；無例依擬，未擬交議；不滿再研，最後面敘。」從新制校長遴選以來，確實呈現如上的流程和協商。

（一）法源依據

2012年8月教育部函覆臺南教育局，確認校長遴選委員會中「家長會代表」資格疑義，這個函文確認了「家長會代表」係指「學校家長會代表」，也就是擔任校長遴選委員，必須是當年度的學校家長會成員，但校長遴選制度對其固定委員與浮動委員設置的方式並未有明確規定，教育部正式授權各縣市訂定校長遴選作業要點，當然也正式開啟一國多制。

（二）教師團體的主張

未設置浮動代表的縣市教師團體不斷爭取，以六都高雄市為例，原高雄縣有設置浮動代表，縣市合併後，新的作業要點就取消浮動代表，當然原縣教師團體便會積極爭取，綜括其理由：

1. 依據高雄市立國民中小學校長甄選儲訓遴選及轉任作業要點，校長遴選委員會由教育局邀請機關、學校或團體推薦人員遴聘，但無出缺學校之代表，遴選委員會委員幾乎都不瞭解遴選學校實際情況，無法落實公平、公正、公開與尊重學校代表的參與權，故唯有設置浮動代表，讓遴選過程更具實質意義，才能創造遴選的雙贏目標。
2. 依教育部「高級中等學校校長遴選聘任及辦學績效考評辦法」第二條第二項第五款規定：「出缺或申請連任、延任校長之高級中等學校教師代表及家長代表各一人。」可見學校之代表有其必要性，且全市各級學校應有一致的作業方式，不因教育階段不同而有所差別，高中職階段的校長遴選可以，為何國中小不一致？
3. 高雄縣市合併前，原高雄縣校長遴選設有浮動代表，縣市合併後卻取消，實為開校園民主之倒車。而六都中的臺中市設有浮動代表，中市教師職業工會就曾指出，浮動代表才是遴選關鍵，能適度反映學校親師生對校長遴選的

意見，現行制度只淪為校長對學校秤斤論兩，而學校只能透過遴選會表達意見，無法參與遴選，完全不能就需要怎樣的校長有所選擇。

（三）校長的立場

校長團體卻是持相反的意見，若校長爭取遴選時，浮動代表提出不合理的要求，不同意時可能被代表否決，將導致校長只能討好而不敢專業展現，認真辦學將不再是校長獲得認同的方式，並浮現「2 票大過 13 票」爭議，故校長團體堅持的理由如下：

1. 委員浮動代表制其弊大於利

讓出缺學校的教師及家長各有一到二票進入遴選委員會，雖說可以彰顯民主精神與學校參與感，但從實務面觀察，浮動代表產生後，委員身分往往無法保密，難免產生關說、送禮、逢迎、巴結等不良校園文化。而且浮動代表未受過培訓，卻是最積極在遴選現場積極游說與陳述主張者，在現場氛圍與壓力下，其他遴選委員往往會順於人情而贊同學校代表的決定，不敢有不同的決定，反「淪為浮動委員的橡皮圖章」。

2. 少數浮動委員的主觀好惡常成為整個遴選結果的關鍵

尤其短時間內如刻意操作假新聞，就可以讓候選校長在當場無機會澄清的狀況下被否定而落選，少數人卻能左右遴選結果。過往臺北市校長遴選經驗，浮動委員常常完全喪失客觀的專業判斷，倘若背後再有特定團體惡意操弄，後遺症恐更難收拾，如此，未來校長辦學會更重於「做人」，而不敢「勇於任事」。

3. 浮動代表制度常會辦理治校理念說明會的附帶作法

如此一來，「校長遴選」就變成「校長選舉」，遴選校長疲於奔命與會，因為說明會結束接著常要舉行校內投票，這時校長轉眼間變成攤上的貨品任人挑選。說明會如偶有特定團體藉故鬧場、散布斷章取義或刻意扭曲訊息，少數人就能左右選舉的結果。但校長遴選的初衷是要透過專業、以公正程序為學校選出最適任的校長，只憑藉現場簡報和提問，無法如實呈現候選人辦學能力和品格，實質意義不大，不足作為用人參考。

（四）家長團體的意見

家長團體方面意見較不一致，1999 年校長遴選制度開始施行，臺北市是當時全國唯一的浮動委員制度，家長浮動委員堅信最能謹慎、負責、誠心而公開地為學生、為學校舉才。多年下來，沒有經驗的家長會更能從他校的經驗中反思求改進，達成「讓學校選自己的校長」的目標，彌補了官方行政的疏漏和不足。也

設有浮動代表的臺中市，家長團體更相信真金不怕火煉，會做事的校長也一定會溝通，絕無遺珠之憾的事情發生。

非六都的宜蘭縣在 2018 年修正校長遴選作業要點時，家長協會的立場是反對把所有浮動委員取消，但支持取消學校教師代表，以便新任校長上任後能專業的管理。而目前設置固定代表的高雄市，家長團體大部分支持教育局的現成作業要點，認同在辦理校長遴選會議前有規劃「出缺學校需求座談會」，邀請遴選委員及出缺學校家長、教師代表與擬參與校長遴選者進行雙向交流，並於遴選委員會召開前邀請出缺學校家長、教師代表列席聆聽及提問，皆依此提供管道供家長及教師代表參與，實施多年來已漸趨成熟。

四、改進與建議措施

二十一世紀講求民主與法治，無論浮動與固定制皆有利弊，但讓參與校長遴選的各方社群，更清楚遴選的遊戲規則，不輕易逾越或放棄本身的權責，唯有讓理性站出來，讓真相說話，好的制度方得以延續，故針對校長遴選制度提出建議，期望有助於提升校園正向文化。

（一）建立完整的校長辦學評核

校長的遴選過程不應只著重在遴選會議簡報，或是書審遴選者的辦學理念及待解決問題處理書面報告，更須於平日對校長辦學確實考核，對於校長的政策執行、行政管理、教學研究領導、品德操守、專業素養，訂定明確的考核規準，候用校長亦可以列入擔任教師時的考核成績，或聚焦一年實習期間的工作表現及為人處事等評核，如此在遴選會議上提出具備公信力的客觀資訊，才能發揮真正存優汰劣的目標。

（二）浮動代表應依規定產生並不逾越團體主張

各類浮動代表人選產生必須符合法定規範，家長浮動代表及列席代表應由學校召開班級家長代表大會推選產生，教師浮動代表由全體教師普選產生，而行政代表應由全體行政人員推選產生。並確保各類浮動委員的意見非少數人意見，嚴格要求所有主張得經各類代表大會議決，方能彰顯「浮動委員為所有學生、社區、學校舉才」的精神。

（三）力求公平、公正、公開、尊重，創造校園多贏局面

固定代表制被人詬病剝奪出缺學校家長和教師的參與權，但如果能以高雄市

的模式執行，在辦理校長遴選會議前規劃「出缺學校需求說明會」，相信可以充分表達該出缺學校對未來新任校長的期待，遴選者也可提出未來經營的理念與策略來爭取認同。並於遴選委員會召開前半段，再邀請出缺學校家長、教師代表列席，充分表達該團體的主張，以提供遴選委員於會議中做決定的參考，以彌補無法直接參與之不足，相信每位校長都可自在選到他所愛的學校，出缺學校尋到所愛，未來皆能愛他所選學校。

五、結語

教育是百年樹人的工作，校長是學校教育的領航者與執行者，校長在學校的重要性是不容忽視的，唯有透過公開、公平、透明的機制，才能將績效責任落實，也才能將好校長的熱情、熱忱激發，帶動良性的競爭模式。現今浮動代表的設置，存在著教育機關、教師團體、遴選校長、家長團體的不同立場論述或許對立，但是不可否認在現行國民中小學校長的遴選制度，已將我國教育行政制度推向一個新的民主方向，但教育沒有最好，只有更好，希冀未來能藉由法規的滾動修訂，建立更公平、公開有效的遴選制度，透過合理、合乎人性的機制，給予遴選校長尊重與關懷，並營造家長、教師多元參與的空間，也為學校遴選出一位理想、適當的校長，方能雙贏下以激勵校長創造優質辦學績效。



國民中小學校長遴用制度之初探與省思

朱淑如
高雄市六龜國民小學校長

一、前言

價值決定行動，文化引導抉擇，常言道「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」，可見校長對學校的影響至鉅，後現代主義風潮重視多元差異、彰顯特色，個人主體性深受尊重，地方社區特色與文化各異。多元價值與傳播媒體蓬勃發展下，校長若缺乏對教育的正確認知及品德修養的淬鍊，常流於人云亦云，受外在訊息操弄，導致學校內外行政及教學品質的制肘，校長本身反而成為限制學校的發展與學生的受教權益的導火線。

歷時近二十年的校長遴選的政策仍備受爭議，每到遴選時期，教育局依法定遴選程序行禮如儀，檯面下許多干預遴選的政治勢力讓遴選歷程複雜化，遴選政策的周全性不足也讓部分校長渾身解數、摩拳擦掌的參與校長遴選，本文從個人層次和群體層次，檢視校長遴選的重要性、政策實施的時間歷程、校長主體價值，思維校長遴選適配性，如何兼顧校長個人的特質與社區地方的特性的融合，尋思探究校長遴用的正義性。

二、校長遴用的正義性探討

人的行為和環境常產生複雜的變化，期望理論指出個人配合著環境的限制和自身的能力，進而抉擇行動，是一個錯綜複雜的心理歷程。秦夢群（2003）引用 Vroom 指出期望理論由吸引力、期待和實用性三者所構築關係，當吸引力引發個體設立目標後，心中的驅力讓人朝著目標前進，當努力的過程達成目標的機率將持續其行為是實用性與否的檢核，目標的吸引力和實現機率的大小將決定其個人動機。由此觀察校長遴用的歷程而言，每一位參加遴選的校長無不希望能如願以償，然而當環境複雜或政策不良，校長本身對自我認知有差距時，部分校長不當行為所帶來的混亂現象和心理衝擊，其實年復一年，不斷困擾著參與遴選的校長們。

有關校長遴用的正義性探討，首先從校長的任用政策談起，自民國 88 年，教育改革後由派任改為遴選後聘用，國民教育法第 9 條：「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制。國民小學校長，由直轄市或縣（市）主管教育行政機關遴用；國民中學校長，由直轄市或省主管教育行政機關遴用」。校長為學校首長，綜理所有的校務，需全權負起學校經營之責，無可推託，凡舉校內之學生學習、教師專業及校園安全，校外的社區關係、資源募集和學校行銷，都是校長必須承擔的績效責任之列，可見校長的重要性。

對於校長參與遴選，葉連祺（2017）從正義的角度強調每個人均應給予公平、均等的機會，對於正義的概念詮釋，Lebacqz（1986）提出源於自由主義和基督教神學的六種詮釋正義的理論觀點分別為功利、績效、自由、平等、道德和共善；Sandel（2010）則指出基於功利主義、自由主義和社群主義以詮釋正義的三個理念：增進福祉（maximizing welfare）、尊重自由（respecting freedom）、提升美德（promoting virtue）。

依循葉連祺（2017）如圖 1 所示正義觀點的脈絡分析，正義性為尊重自由、增進福祉和提升美德的互動中，兼顧群體公益和個人需求，一種動態性的良性循環。在功利主義主張保障個人權益上，應以追求功利或福祉最大化，重視最多數人的最大幸福，因此為學校與社區遴用適配的校長，將達成群體利益的最大化；在自由主義方面尊重個人公平選擇的自由，促成實踐自由選擇，增進起初平等地位的假想選擇而努力，校長遴用機制應提供校長公平、尊重的遴用歷程，增加校長的個人自我實現的尊榮感；在社群主義上強調社會公民義務責任，注重培養民主社會公民，良善美德，追求和思辨共善，建立民主公開的遴選機制將更有利於校長社群的團體動力，有益於教育品質的整體提升。可見一個適當的遴選機制應為在教育品質與學校發展的社會層次上，基於公益，選擇適當人才來承擔經營學校的重任，在校長的個人層次上，應以尊重自由及保障其權利與福祉的狀況下，確保遴選過程的公平性及遴選結果的適配性。

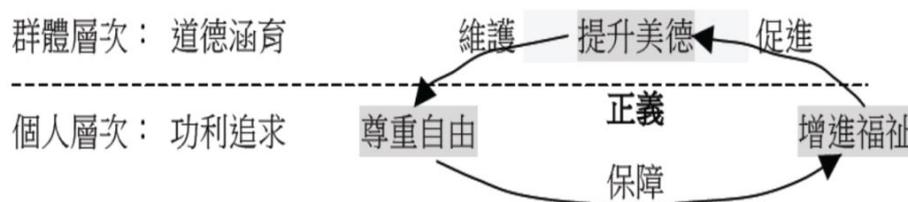


圖 1 三項正義觀點彼此可能影響關係
資料來源：自葉連祺（2017）

檢視校長遴用的現況，發現自民國 88 年實施後之《國民教育法》，有關於各縣市的遴選機制，均有符合縣市地方教育法規的遴選辦法，其中實施計畫明定成立委員會組織職責及申請資格遴選歷程，通常以委員會確定人選後，送機關首長核定，部分縣市遴選出適當的人選群組、再由縣長做最後勾選。有關續任的法令機制，根據 88 年修正公布的《國民教育法》明訂：「組織遴選委員會之機關、師範校院及設有教育院（系）之大學，應就所屬國民中（小）學校長辦學績效予以評鑑，以為應否繼續遴聘之依據。」該法修正至今已近二十多年，各縣市為辦理校長遴選所規劃辦理之國民中小學校長辦學績效評鑑執行情形與成效不一，有些縣市優秀校長在遴選過程中，並未能獲得優先遴選之肯定與鼓勵，衍生對有積極作為校長的負面衝擊，不符國內對日益重視之學校辦學績效與品質提升之期待。

三、多元價值環境下的校長遴選困境

針對校長遴選的實施，從正義性的道德涵育和功利追求的目的，檢視政策規畫、遴選的參與歷程實踐，可見政策的結構上、遴選的過程有機會讓政治勢力介入衍生現有複雜狀況，凌駕教育專業的決定的經驗，可歸納下列幾點困境：

（一）遴用法令行之多年，然亂象未獲改善

88 年校長遴選因國民教育法的修正而改變，迄今已二十餘年，然而每年到遴選的季節，面臨遴選的校長無不人人自危力保江山，部分校長摩拳擦掌汲汲鑽營，將教育的典範作為拋諸腦後，暗潮洶湧對許多歷經遴選廝殺的校長常視為一場惡夢。縣市政府雖年年檢討校長遴選政策的價值與執行歷程，努力減少地方的政治權力介入，將專業遴選的職權回歸到教育單位，以減少紛擾，然成效有限。

（二）委員會浮動代表爭議不斷

遴選委員會的設置目的在於為學校遴選出適任校長，委員的專業與職責明確且責任重大，但委員的專業性和超然立場仍常受質疑，基於民主參與風潮，部分縣市設有浮動代表，由出缺學校遴選浮動代表參與委員會運作，部分浮動委員具代表性卻無法確保其專業表現，常因個人的因素或校內積怨而在遴選會場上擦槍走火，導致遴選過程險象環生，讓縣市紛紛捨棄浮動代表制。檢討委員的代表性或專業性，如何遴選適當的專業委員，給予委員規範與共識引導，提供足夠資料增加委員的抉擇參考，是否也是需要思考的一環。

（三）任期制與遴選制的結構衝突

遴選的重點在於適配性，尋求符合地方文化與學校特性的校長，葉宗文（2018）指出校長領導在於發揮專長經營特色、在於適任或不適任，應無任期的考量，然國民教育法中提到校長四年一任最多延長到八年，任期制遴選的壓力，讓校長對於治校的時間有期限的壓力，準備為下一任的遴選工作，去頭去尾後，學校任期相對實質縮短。

（四）輔導資源偏重初任與問題校長

遴選和聘用應有一體兩面的完善功能，檢視各縣市政府對於校長聘用後多為責任制，除對初任校長提供師傅校長、對於有爭議的校長提供資深校長輔導外，其他的校長未有制度化的協助，常出現「有事才受關注，出事接受輔導」的刻板印象。

(五) 遴選基準的校長評鑑未完善

法令規範校長於續任前須接受校長評鑑以作為遴選的依據，然校長的績效表現與學校經營息息相關，加上校長若以續聘為主的評鑑，在教師權益高漲的狀況下，基於校長遴選為目的的評鑑，更無法凝聚校內合作的氛圍，導致許多縣市政府以校務評鑑或學校評鑑代之。因此如何為校長辦學績效提供一個證據本位的實證資料，減少政治勢力介入仍考驗著教育政策的規劃者與執行者。

(六) 不適任校長轉場機制待建立

國民教育法中對於不適任或任期期滿校長，可以轉任教師，但因目前社會價值的觀念不破，校長轉任教師常被視為懲罰性的規劃，一般的校長仍會選擇退休保持尊嚴來應對，「十年樹木百年樹人」經驗豐富的校長也會因外在環境而產生困頓，缺乏適當的轉場機制，對於長期培育任用的校長人才折損甚鉅。

四、代結語-從正義性看待校長與學校的適配度

檢視校長遴選的現況，校長遴選政策執行二十多年，仍無法建立完善制度、避免政治介入的事實，諸多的複雜因素顯現遴用政策周全性遭受挑戰、政治勢力介入影響、校長的主體性未被重視，本文從正義性看待校長與學校的適配度，提出下列建議如下：

(一) 尊重自由-校長主體價值與領導專業的增能

人具有自由意志做抉擇，從個人利益的層面，尊重主體性與自由抉擇的前提下，校長秉持的教育專業與品德價值，應時時反省檢討、莫忘教育初衷，發揮領頭羊的典範，不斷的學習充實自身專業。依據馬斯洛的需求理論指出自我實現是個人為追求理想的典範而不斷自我發展、自我創造的過程。強化內在動機及心理能量，使內在思維和環境挑戰過程中常保正向發展，面對校長的挑戰日益增加，透過多元學習常保活力與變革的精神不斷創新，有助於面對遴選的歷程中的困頓。

學校的發展有賴校長的專業引導與成員的奉獻努力，善用學習型的組織經營與發展的策略，凝聚學校共識、激勵成員動機促使學校朝向優質卓越的表現，使校長和教師能形成良善的組織文化和工作氛圍。面對後現代多元價值的時代，校長須培養逆境容忍力與正確價值，視校長轉場機制為校長教育生涯的不同風景轉換，嘗試理解與接納。

（二）增進福祉-適配學校與地方融合的績效發展

學校是地方社區的樞紐，兼具培育未來人才與社區創生的重任，校長治校能力更顯得重要，若社區文化、學校目標與校長個人價值能一致，形成共識與認同感，更能鼓勵校長達成經營績效。遴選社區特性適配的校長引導學校與社區的發展，尋求在地助力，透過社區文化為校長帶路，結合校本課程與教學的落實，為孩子的學習與學校經營符應社區發特色，實為地方之福。

從群體福祉的發展上，建議校長理解個人特質與專長下綜理學校事務，對內應注視學校課程與社區的結合，以確保學校的品質管理；對外則應思考學校的永續發展，理解社區的發展脈絡，搭配在地生活脈動，透過文化共融的引導，讓學校在社區上發揮文化傳承的關鍵角色。

（三）提升美德-致力遴選政策的改善，活絡校長社群的共善

有鑑於社群主義上強調社會公民義務責任，注重培養公民及美德，追求民主和思辨共善，好的遴選機制將更有利於校長社群的團體動力，有益於教育品質的整體提升。面對政策執行帶來的亂象與困境，從正義的群體角度而言，規劃良善的校長遴用政策，有助於提升校長的整體價值、維護德性與典範前提下達成遴選適配的校長的目標。政策執行者應檢討現有的校長遴用制度，從遴選結構上遴聘的適用性與派任的任期制交錯，遴選委員的專業聘用，校長評鑑的續任基準，以及不適任校長轉場機制的建立，透過校長遴用的政策的改善，引導校長妥當參與遴選，全面提升校長的價值與德行，達成優質共善的美德。

參考文獻

- 文超順(2000)。宜蘭縣國民中小學校長遴選政策之分析。**學校行政**，8，86-92。
- 秦夢群（2003）。**教育行政-理論部分**。臺北市：五南文化。
- 葉連祺（2017）。國中小校長續任評鑑議題、評鑑正義觀點與指標。**學校行政雙月刊**，109，188-217。
- 葉宗文（2018）。熱血沸騰後冷靜看校長遴選。**師友雙月刊**，612，59-64。
- 游文華(1999)。我為龍安“娶”校長~龍安第十九屆校長遴選紀實。**學校行政**，3，96-99。

- 濮世緯（2002）。從行政程序的觀點，探討我國中小學校長遴選制度。《學校行政》，19，10-28。
- Lebacqz(1986).Six theories of justice: Perspectives from philosophical and theological ethics. Minneapolis, MN: Augsburg Publishing House.
- Sandel, M. J. (2010). *Justice: What's the right thing to do?*. New York, NY: Farrar, Strausand Giroux.



國民小學校長遴選浮動委員制度之問題與對策

曾焯傑

國立臺灣師範大學教育系博士生
臺北市政府教育局綜合企劃科專員

一、事件緣起

校長遴選制始於 83 年大學法之公布，大學校長改由遴選方式產生，激起中小學校長是否遴選問題之討論。88 年國民教育法和高級中學法相繼公布，確定國民小學校長之任用由派任制改為遴選聘任制（湯志民，2002）。

國民小學校長遴選制度，已運作逾 21 年，惟遴選浮動制度迄今尚無全國一致作法，相關爭議亦時有聽聞。2020 年 2 月：「宜蘭縣長遴選恢復「浮動委員」制」報導亦指出，宜蘭縣府 2018 年修正縣內國中小校長遴選作業要點，取消參與遴選的 3 名浮動委員，惟 2020 年，宜蘭縣府又恢復浮動委員制度（自由時報，2019）。有關國民小學校長遴選浮動委員制度之根本問題為何？因應對策又為何？值得進一步探討。

二、問題討論

（一）問題性質

《國民教育法》（民國 105 年 06 月 01 日）第 9 條第 6 項規定：「前三項遴選委員會應有家長會代表參與，其比例不得少於五分之一。遴選委員會之組織及運作方式，分別由組織遴選委員會之機關、學校定之。」，由上開規定可知，現行法規未就國民小學浮動委員制度進行規範，而係授權各地方教育主管機關自行訂定之。

（二）六都現況

表 1 六都國民小學校長遴選委員會比較表

縣市	法規依據	遴選委員會委員規定	浮動委員規定
臺北市	臺北市國民中小學校長遴選自治條例（96 年 6 月 28 日）	委員 13 人：家長會代表（3 人）、專家學者代表（1 人）、教師代表（3 人）、校長代表（3 人）、市政府代表（3）。	一、家長會及教師會代表，應有校長出缺學校之家長會及教師代表各一人（以下簡稱浮動委員）擔任。二、浮動委員行使職權時，應分別以家長代表大會、全體教師之意見為依據。

新北市	新北市立國民中學及國民小學校長遴選委員會設置及作業要點（107年03月23日）	委員 15 人：主任委員教育局長（1 人）、副主任委員教育局副局長（1 人）、市府相關機關代表（2 人）、家長會代表（3 人）、教師代表（3 人）、學者專家代表（2 人）、退休校長代表（2 人）、現任校長代表（1 人）	無
桃園市	桃園市市立國民中小學校長遴選作業要點（107年1月22日）	委員 15 人：召集人教育局長（1 人）、教育行政人員（2 人）、教育學者（3 人）、校長代表（3 人）、家長會代表（3 人）、教師代表（3 人）	無
臺中市	臺中市政府教育局遴選國民中小學校長作業要點（108年1月10日）	委員 15 人：召集人教育局長（1 人）、副召集人教育局副局長（1 人）、教育局主管代表（3 人）、專家學者（2 人）、校長代表（2 人）、家長會代表（3 人）、教師代表（3 人）	家長會代表一人應由遴選學校家長代表大會選舉產生 教師代表一人應由遴選學校專任教師選舉產生
臺南市	臺南市立國民中小學校長遴選委員會設置及作業要點（109年1月2日）	委員 13 人：主任委員教育局局長（1 人）、副主任委員教育局副局長（1 人）、學者專家代表（3 人）、教育行政人員代表（2 人）、學校家長會代表（3 人）、曾於教學或行政領導獲市級以上獎項之教師代表（1 人）、曾於教學或行政領導獲市級以上獎項之校長代表（1 人）、社會公正人士（1 人）	無
高雄市	高雄市立國民中小學校長甄選儲訓遴選及轉任作業要點（107年2月1日）	委員 17 人：教師代表（4 人）、家長會代表（4 人）、校長代表（4 人）、教局主管以上人員（3 人）、學者專家代表（2 人）。	無

資料來源：研究者自行整理

由表 1 可知，六都中僅臺北市、臺中市訂有浮動委員制度；而臺北市又就浮動委員制另訂有規範，其意見應分別以家長代表大會、全體教師之意見為依據。

(三) 支持浮動委員論點

1. 多數教師家長代表認同

依楊振昇（2002）研究，多數（71.1%）的填答者認為「教師代表與家長會代表均應採浮動委員設計」；此外，蔡富美、林梅琴（2007）亦指出參照浮動委員意見，更能贏取家長的認同，營造校園和諧，共創辦學績效。

2. 符合適材適任目的

校長遴選的本意，即為以「遴選」方式將最適校長安置於最適學校，若以整體遇缺學校視野來檢視整體待安置校長，恐無法確實達成遴選本意（吳財順，

2004；林芳薪，2017）。

(四) 反對浮動委員論點

1. 影響校園清明靜樂

湯堯(2011)認為，浮動委員勢必需要借用類似政治遊說方式擴大其影響力，使遴選委員會就變成政治角力，校長遴選是否更應該提升品質，減少甚至消除人為斧鑿。

2. 恐有人為不當操作

全國校長協會主張廢除浮動委員制度有幾項原因，包含易有不當操作、少數人左右遴選結果、行政準備作業曠日費時，過程紛擾等（大紀元新聞網，2018）。

三、政策建議—代結語

(一) 浮動委員制度宜充分溝通，取得共識後方建立

多數縣市國小校長遴選委員會無浮動委員制度，浮動委員固然可增加服務學校民意正當性，惟亦可能附隨帶來政治紛擾，因此，倘需建立浮動委員制度，宜邀集該縣市相關學校、家長、專家學者代表，取得共識後再建立。

(二) 浮動委員制度應審慎討論，謀求周延配套後行

國小校長遴選有浮動委員制之縣市，學者指出浮動委員仍居關鍵主流；其次，因學校辦說明會的範圍小，候選校長較少，擇才侷限，基於上開問題應適度調整制度（湯志民，2002）；譬如，可參考臺北市之規定，規定浮動委員行使職權時，應分別以家長代表大會、全體教師之意見為依據，使其意見更具有民意正當性；此外，亦可增進浮動委員遴選專業知能（李芳齡，2007），由主管機關開設相關課程或座談會，依浮動委員意願，協助他們更客觀遴選校長，實現使命。

參考文獻

■ 大紀元新聞網（2018）。浮動委員制度弊病 全校協：讓校長任人挑選。取自 <https://www.epochtimes.com/b5/18/6/27/n10516581.htm>

■ 自由時報（2019.3.21）。遴選校長人選遭退回 高教產夜襲遴選會場抗議韓市府。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2734892>

- 自由時報(2019.3.21)。讓學校充分表達意見 宜縣校長遴選恢復「浮動委員」制。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/3058606>
- 吳財順(2004)。國民中學校長遴選制度之研究—以台北縣與新竹市為例(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李芳齡(2007)。國民中小學校長遴選制度之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 林芳薪(2017)。探究臺灣國中小校長遴選制度。臺灣教育評論月刊，6(12)，59-62。
- 湯志民(2002)。中小學校長遴選制度之評議。教師天地，118，20-27。
- 湯堯(2011)。給校長遴選一個淨樂空間。臺灣教育評論月刊，1(1)，39-40。
- 楊振昇(2002)。中小學校長遴選制度之研究(E89041)【原始數據】。取自中央研究院人文社會科學研究中心調查研究專題中心學術調查研究資料庫。doi:10.6141/TW-SRDA-E89041-1
- 蔡富美、林梅琴(2007)。臺北市國民小學家長心目中理想校長條件之研究。國民教育研究學報，18，27-57。



校長遴選如何突破彼得原理的宿命

席榮維
新北市和平國小教導主任

一、前言

「有怎麼樣的校長，就有怎麼樣的學校」(As is the principal, so the school)，每個人都希望能找到適切的人選，來辦好學校、治理好學校，提升學校效能與改善學生學習，自從 2000 年實施校長遴選制度以來，各縣市不斷修改校長遴選辦法，仍然無法完全解決這個問題。只思考如何防弊是不夠的，要找出限制選出好校長的深層原因，為何人才會被擢升到不能勝任的地方，阻礙學校邁向卓越？才能建立更妥善校長遴選機制。

二、彼得原理與校長遴選

彼得原理是 1969 年由勞倫斯·彼得 (Laurence J. Peter) 以自己為名所提出的理論，強調在組織或企業的等級制度中，人們會在意自己能不能得到升遷，卻沒有考慮個人能力是否符合新職位的需求。而人們也會因其某種特質或特殊技能，令他在被擢升到不能勝任的地步，反變成組織發展的障礙物 (Laurence, 1989)。例如：一名稱職的教師，因表現優異而被拔擢為校長，之後卻因為沒有行政管理能力而無法勝任校長工作；優秀小型學校校長，被調任至大型學校，最後卻無所作為，這些都是彼得原理的受害者。

三、彼得原理的宿命

從彼得原理透視鏡分析校長遴選機制時，會發現以下問題：首先，遴選委員無論如何慧眼識英雄，都無法避免在 15~20 分鐘面談中看走眼；其次，學校的最佳表現絕對比現在更理想；最後，每一個參加遴選的校長雖然都是人才，但是有人適合留在原地發光發熱；有的校長則適合到新的角色或學校去開疆闢土！若不能擺脫彼得原理的詛咒，會使學校表現趨於平庸，校長無法展現領導專業，造成學校與校長雙輸的局面。

四、校長遴選擺脫彼得原理宿命的改進策略

不是誰在戲棚下站最久，位子就是你的，校長遴選的本質是為學校找好校長，不是為校長謀工作！借鏡彼得原理的陷阱，提出校長遴選機制的改進策略：

（一）重拾課程教學專業，扮好首席教師與行政管理者

21 世紀的學校領導重心已轉至「學習」，學習領導已經從概念，進一步成為「規定」，現在成為校長的必備要求，但在 108 課綱規定校長公開授課之前，校長遴選、培訓及社會期待，均未強調校長為首席教師的角色（吳清山、高新建、楊坤祥、熊儒卿、黃政傑、黃馨誼，2019；吳麗君，2019）。短期之間如此大的髮夾彎，現職校長如何兼顧課程教學領導及行政管理呢？校長之路，孤獨但不孤單，成立校長專業社群，透過共同學習強化校長行政領導者、課程領導者及教學領導者等多元角色。

（二）不急於擠入高處不勝寒的階層，深知巧勝於早的哲理

人生如粥，關鍵在一個「熬」字。火候到了，滋味自然就有了。Laurence（1985）指出真正的進步是不斷向前邁進，而非沒有充分準備向上攀升至無法勝任的職務，有反而會弄巧成拙，過著自己全然無法控制的生活。這類校長心裏之苦卻不能說，其實人不必活在別人的期待裡，只要追隨你的內心做真實的自己，最真實的你，就是最好的你！老子曰：上善若水，水善利萬物而不爭，處為人之所惡，故幾於道。只要用心付出，在找到自己的優勢，才是彼得原理的真諦。

（三）建立校長表現即時回饋機制，幫助及早自我調整

Dickinson & Villeval（2012）發現立即提供工作表現回饋，個體就能快速自我調適，減少彼得原理的影響力。校長平日辦學除了督學考評之外，缺乏回饋機制，部分人甚至誤將學校評鑑當作校長評鑑（王麗雲、葉珍玲，2019）。校長們更需要了解利害關係人對自己的評價，走入教師、家長與學生之中，時時聆聽他們意見，尋求師傅校長的建議。不能等到遴選時候，才用一紙公文總結校長四年的成敗，這對校長及孩子來說都不公平，錯失自我調整的機會，透過教育大數據建立即時回饋機制，幫助校長及早發現異狀，調整經營策略。

（四）「向上」與「向下」兩軌併存，如此人人才能脫胎換骨

國民教育法第 9 條訂有校長回任教師及不適任改任他職機制，但社會上的成就標準是「向上提升」，如要顛覆彼得原理的宿命的話，不稱職的校長是否有足夠的勇氣選擇回任？而主管機關一旦發現彼得原理的傷害太大，是否有足夠勇氣當機立斷的「換人做做看」？遴選委員會應用「同一標準」檢視每個參與遴選者，無論現任校長或候用校長，為學校找出最優秀、最適任的校長，而不是為現職校長找工作。主管機關若依彼得原理，不保證現任校長優先續（調）任，以公平、公開、真實地方式檢視平日辦學，而非考量校長期別，必能依彼得原則所示，激發校長辦學潛能，提升學生學習。

（五）善用學校行政人才，給予舞台讓每個人適才適所

校長回任教師雖然有助於教育活水的流動，但是既然具備學校行政的專長的人才，就應該給他們另一個舞台繼續發光發熱。彼得原則肯定每個人的努力，但不是每個人都適合擔任校長一職，努力不是只用在讓自己往上爬，教育家的成就不在於名片，而是在於每個你曾接觸的生命，在他們心中留下的印記。各縣市國民教育輔導團承擔教育政策與實務轉化工作，需與教育行政體系共同合作建立「課程教學網絡體系」，需要同時具備教學與行政領導能力的校長、主任加入，對第一線教師發揮更大影響力。

五、結語

教育是百年樹人的工作，校長是學校教育的領航者與執行者，校長在學校的重要性是不容忽視的！為學校遴選出一位理想適當的校長是全校師生與家長共同的期望。未來希望能藉由彼得原理的引用，建立校長遴選的「向上」與「向下」流動和配套機制，讓每一個行政人才都能在不同角色中適才適所，獲得肯定、激勵與賞識，進一步提升學生學習成效。

參考文獻

- 王麗雲、葉珍玲（2019）。誰怕評鑑？我國學校評鑑問題剖析。**教育研究**，299，75-93。
- 吳清山、高新建、楊坤祥、熊儒卿、黃政傑、黃馨誼（2019）。中小學校長公開授課。**臺灣教育**，718，1-22。
- 吳麗君（2019）。國小校長公開授課的暖身：停格、再聽。**教育研究**，306，74-87
- 許哲銘（2019）。從校長專業社群談校長領導與專業發展。**臺灣教育**，719，93-102
- 黃騰、李文富（2010）。國家課程與教學推動網絡的困境與想像：以地方國教輔導團為例。**教育研究集刊**，56(4)，59-93。
- 劉春榮（2019）。臺北校長學—學校卓越領導人才發展方案。**臺灣教育**，716，129-145。

- Dickinson, D. L & Villeval, M. C. (2012). Job allocation rules and sorting efficiency: Experiment outcomes in a Peter Principle environment. *Southern Economic*, 78(3), 842-859.
- Laurence J. P. (1989). 彼得原理：事半功倍論【許清梯譯】。臺北市：水牛。（原著出版於 1969）
- Laurence J. P. (1985). 彼得處方：跨越終點職位 66 法則【魯燕萍譯】。臺北市：遠流。（原著出版於 1973）



校長以公開授課進行教學領導之探討

張民杰

國立臺灣師範大學師資培育學院教授

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

一、前言

教育部（2014）「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（以下簡稱 108 課程總綱）規定，校長及每位教師每學年應至少公開授課一次，並進行專業回饋。對於校長是否應和教師一樣公開授課，在總綱制定過程以及定案之後，都持續有著贊成與反對的熱烈討論與爭議。

究竟校長是否應該公開授課？校長透過公開授課如何發揮教學領導的職責與功能？容或有繼續討論的空間。本文即針對這些議題，嘗試提出評論與見解。

對於校長公開授課，黃政傑、吳清山、高新建、楊坤祥與熊儒卿（2019）歸納正反兩方意見，指出贊成的理由主要包括：(1)校長以身作則，讓教師感受到校長願意一起專業成長，降低教師的抗拒，並促進教師對校長的信任與情誼。(2)直接接觸教育最重要的課程教學核心，了解教師教學和學生學習的情況、需求和困難。(3)改善校長偏重行政的印象和作為，有效重塑校長的專業形象與提升領導力。(4)做為教學領導的一部分。至於反對的理由，則主要包括：(1)校長綜理校務，其法職權不包括授課，公開授課之要求不合法規和實際。(2)校長一年授課一次，象徵意義大於實質，無法達到改善自身教學之原定目的。(3)校長「借課」公開授課，影響師生教學的正常化。(4)校長可善用既有的巡堂職責，了解教師和學生課堂情形，以其他方式進行教學領導。

綜觀上述理由，可以發現無論正反意見任何一方，均主張校長必須擔負教學領導此項職責。若校長必須擔負此項職責乃為大家的共識，而公開授課的目的和內涵，也得到國小校長的高度認同（顏國樑、謝翠霞、宋美瑤，2019），那麼討論焦點就在於：第一，校長親自公開授課，是否可以發揮教學領導的正面功能，不致產生太多負面影響；以及，第二，校長親自公開授課是否是教學領導的必要作為？

針對第一點，反對意見認為校長公開授課的象徵意義大於實質意義，甚至可能干擾教師或學生的正常教學。從另一個角度觀之，校長的公開授課可以考慮配合「借課」班級師生的教學進度。正如常見擔任教育實習輔導的教師釋放部分時間給予實習師資生進行教學演練一般，實習師資生可以占用部分時間實習教學，那麼校長公開授課占用教學的課堂時間數更少，理當更能夠加以包容。國民及學

前教育署（2019）公布之《高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則》，也提到「授課人員經學校同意於非原授課班級進行公開授課，原授課教師須參與共同備課，並於該堂課與授課人員進行協同教學」，也解決了這項爭議。如果，校長親自公開授課，不但符應總綱規範，而且可以發揮以身作則、身先士卒、置身事「內」的宣示效果，或者透過公開授課、教學觀察三部曲的嚴謹程序，親自示範教師教育專業發展與成長的具體方式，供全校教師參考，相對於前述的輕微干擾，利遠大於弊，當可積極作為。

至於第二點關注校長親自公開授課是否是教學領導的必要作為。在凡事強調多元的今日，公開授課自然不會是校長教學領導的唯一路徑，舉凡觀念溝通、主持會議、舉辦研習、巡堂、資源爭取等等，均為教學領導的可行路徑。校長教學領導也有發展教學目標與任務、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛、及發展支持的工作環境等多個層面（李安明，2016）。校長要善盡教學領導職責可以、甚至更應該透過多元的路徑，採行各式各樣的方法與策略，始能竟其全功。既然主張以多元路徑來達到教學領導，意味著不必刻意排斥任何一種方法，公開授課亦為可以或應該考慮的路徑之一。但重要的是，108 課程總綱倡議教師透過公開授課與專業回饋以達到教師專業發展，此種作為乃是過去所沒有的新措施，在教師缺乏經驗或者徬徨猶豫的時刻，校長更應該特意的將親自公開授課納入做為教學領導的重要路徑之一。因此，我們可以說，在其他情境下，校長親自公開授課不是教學領導的「充分條件」或「必要條件」；但是在新課綱、新制度推動之初，親自公開授課將會階段性的是校長教學領導「充分且必要的條件」。

劉世雄（2019）以打球來比喻公開授課，認為校長像是球隊的總教練，總教練不需要親自上場打球，也不需要跟球員比賽誰比較會打球，不過，在帶領球隊的過程中，總教練除了要能知道每位球員的特質，規劃球員的訓練計畫，以帶領球隊達到階段性目標之外，在帶領、陪練的過程中，偶而能夠上場展露幾手，讓球員知道他不僅懂球、會教球，還真的會打球，那麼對於球員的領導，將具有加分的效果。由此比喻來思考，校長在教學領導的諸多作為中，能夠部分時間的親自公開授課，讓教師體察到校長不僅懂教學，能夠做教學領導，而且對教學也真的有「兩把刷子」，對於激勵學校教師提升教學專業，應該具有積極的功能。

前述總教練的比喻，除了可以引導眾人正向看待校長親自公開授課之外，同時也提醒校長，對於教學領導，包括公開授課此種路徑，應該不忘更宏觀、更整體和更深入地參與這個過程。

仔細分析 108 課程總綱關於公開授課相關規定的意涵，我們可以發現，公開授課以及連帶的專業回饋，僅是教師專業發展的手段，其目的應該是持續提升教

學品質及學生學習成效，以及形塑同儕共學的教學文化。基於此，校長必須針對公開授課的手段與目的，展現教學領導作為，方能確保教師以適切的方式運作公開授課，並且達到公開授課訴求的目的，發揮公開授課的效益。

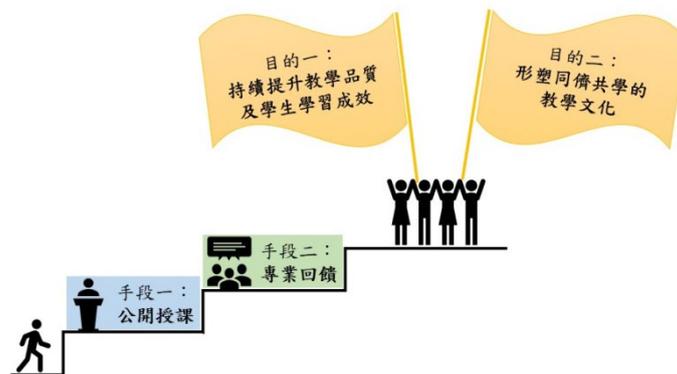


圖 1 課程總綱公開授課示意圖

以下分別就建立公開授課的行政措施、引導教師熟悉教學觀察三部曲、支持公開授課後的教師專業發展等三面向，來加以說明。

二、建立公開授課的行政措施

依據108課程總綱之規定，公開授課乃是全校性的教師專業發展事務，因此校長必須協同學校行政人員、教師社群召集人或者全體教師，共同建立公開授課的行政措施。

雖然國民及學前教育署（2016、2019）先後公布有《國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則》及《高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則》（以下簡稱公開授課參考原則），提供學校做為公開授課的運作參考，但是校長仍應更進一步領導建立各該學校的公開授課行政措施，包含公開授課的運作機制以及相關的配套措施等。

在公開授課的運作機制方面，公開授課可以透過領域/群科/學程/科目（含特殊需求領域課程）教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群來進行，校長即應領導教師共商決定校內要採取領域學科、年級年段、學習社群等哪一種模式，或者兼採多元模式（張民杰，賴光真，2019）。又例如，公開授課要採取行政主導模式，還是採取 Kaufman& Grimm(2013)倡導的授課教師主導(Teacher-Driven Observation, TDO)的模式(王勝忠，2019)，抑或兼容兩種模式，也應該與教師討論決定。再者，前揭兩個公開授課參考原則（國民及學前教育署，2016、2019）也都提到公開授課得結合學校之定期教學觀

摩、教師專業研習、課程與教學創新、教育實驗及相關計畫辦理。校長也可以引導教師選擇將公開授課與這些課程與教學創新、教育實驗，或是學校本位課程、校訂課程、彈性學習課程等結合辦理，如此也能發揮校長的教學領導。

此外，例如公開授課是否要開放或邀請家長、社區人士參與？若要參與，應該採取怎樣的方式？是否設定特定的條件等？校長也應該與教師，乃至於家長、社區人士代表等商議，以達成共識。

而初期建立的公開授課行政措施往往會有若干疏漏或者窒礙難行之處，校長有責任在試行一學期或一學年之末，與學校行政人員以及教師等共同檢討，並就缺失之處進行調整修改，或者就未能落實之處，訴求進一步的提升。

三、引導教師熟悉教學觀察三部曲

公開授課的程序通常分為備觀、觀課和議課等三步驟。而公開授課必然配合教學觀察，因此其程序也可以用觀察前會談（pre-observation meeting）、觀察（observation）、觀察後回饋會談（post-observation debriefing）等教學觀察三部曲的概念來思考。校長應該透過自身公開授課的示範，或者親自講解，或者辦理研習等，引導校內教師熟悉公開授課與專業回饋的程序，並具備所需的相關知能。

（一）備課/觀察前會談

校長要引導教師理解，在進行公開授課之前，應該先能與其他教師共同備課，或者自己先自行備課，然後在觀課前進行說課，或者直接與觀課教師進行教學觀察前會談。

再者，校長應讓教師認知，觀察前的說課或者觀察前會談必須聚焦在教學觀察所關注的事項上，因此最好參照特定的會談題綱來進行討論，向觀察者說明課程的背景脈絡，說明期望觀察的焦點，分配任務，說明資料蒐集方法，提供觀察工具，並約定觀察、觀察後回饋會談的時間地點，以及說明其他配套注意事宜。而在說課或者觀察前回饋會談的過程中，隨時釐清觀察者的疑惑，藉此為觀課或教學觀察奠定最佳的共識基礎。

進一步言之，校長應該引導教師體認觀察前準備的重要性。具體言之，就是在進行公開授課、啟動教學觀察三部曲之前，能夠對自己的課程教學產生問題意識，提出焦點問題（focus question），依據此一焦點問題，選擇資料蒐集方法、工具，並且準備會談題綱，然後邀請適任的觀察者，決定觀察三部曲之日期、時間與地點以及其他教學觀察相關的配套事宜等。這些準備，將能使觀察前的說課

或者觀察前會談嚴謹且有效率的進行。校長可以將前述事項，彙整成為一張引導思考的表格，或者直接提供觀察前會談紀錄表格（針對：1.課程脈絡、2.觀察焦點及觀察工具、3.觀課相關配合事宜（含觀課位置、錄影與錄音等倫理議題、預定觀課和議課時間）三大部分，如附件 1），建議教師依據這些表格的提示，預先做好相關的準備。

（二）觀課/觀察

觀課或教學觀察是要幫助擔任公開授課的教學者蒐集課堂上發生的客觀事實，以利後續的專業回饋。觀課者要能完善且忠實地記錄自己在觀課過程聽到什麼、看到什麼，需要運用特定的觀察方法和觀察工具。

校長應該透過研習或工作坊，引導教師認識並嘗試運用若干較常被使用的觀察方法與觀察工具，諸如軼事紀錄、選擇性逐字記錄、在工作中、佛蘭德斯互動分析系統、語言流動、教室移動等。校長也應該提醒觀察者在觀察時，不要被課堂氣氛影響而忘記了蒐集資料，也不要在此時急於對所觀察或蒐集到的資料賦予意義或做成結論。

若學校本身較難自行辦理，校長可以鼓勵教師參加教師專業發展支持系統中「教師專業發展實踐方案」的「中小學教師專業發展初、進階專業回饋人才與教學輔導教師三類專業人才培訓認證」，培訓認證歷程將系統性的引導教師認識這些觀察方法與工具。

（三）議課/觀察後回饋會談

議課或觀察後回饋會談是收割公開授課此項努力的重要程序，也是專業回饋的重要時機。為了讓公開授課能夠有所收穫，校長應該引導教師認知，議課或觀察後回饋會談也應該參照特定的會談題綱（例如根據：1.客觀事實（objectivity）：觀課人員說明觀察到的教與學具體事實；2.關聯（relationship）：前述觀察資料與觀察焦點的關聯（即觀察資料能否回應觀察焦點的問題）；3.詮釋（interpretation）：授課教師與觀課人員分享公開授課/教學觀察彼此的收穫或對未來教與學的啟發；4.決定（decision）：授課教師/觀課人員下次擬採取之教與學行動或策略（含下次的觀察焦點四個步驟，如附件 2）等來進行。

在校長的引導下，教師充分理解並能實際落實議課/觀察後回饋會談的重點與程序，公開授課或教學觀察三部曲的歷程始為完整。

四、支持公開授課後的教師專業發展

校長透過公開授課來支持教師專業發展，除親自公開授課，展現以身作則的領頭角色之外，還應該在心理上、觀念上給予教師支持。心理上，諸如讓教師體認公開授課並不如想像中的困難、令人畏懼；觀念上，諸如讓教師體認公開授課乃是教師本來就要實踐的教師專業發展事項，屬於原來的、既有的事項，而非新增的額外負擔。

除了讓教師體認到公開授課的本分必要與簡易可行之外，更重要的，校長必須讓教師體認公開授課為教師帶來的效益。校長必須充分認知教師公開授課乃至於專業回饋，都仍僅是手段，更重要的目的乃是持續提升教學品質及學生學習成效，以及形塑同儕共學的教學文化。同儕共學的教學文化往往不易直接形塑，但校長若能讓教師體認公開授課可以因為引導教師彼此觀察並討論課程與教學，而明顯且有效的提升教學品質及學生學習成效，則同儕共學此種教師教學文化之形塑，將有希望水到渠成。

但是若以Kirkpatrick(1998)、Kirkpatrick & Kirkpatrick(2006)所說的「反應、學習、行為、成果」四個成效評估層次為參照，公開授課以及專業回饋至多只能讓教師完成四個成效評估層次的「反應」、「學習」而已，若僅止於此，未能進一步推演到「行為」、「成果」，將無法真正改變教學行為，進而提升學生學習成效。此種未盡全功、不夠到位的公開授課，必將流於形式，每學年行禮如儀一番，徒得勞師動眾、勞民傷財的罵名。因此，校長必須引導教師在公開授課之後，能夠進一步達到「行為」、「成果」層次。具體言之，就是必須引導教師，立基於公開授課與專業回饋所得到的事實、發現、啟發，以及所決定的教學改進，能夠實際落實於後續的課程教學實際行為中，透過調整之後的課程與教學，達到提升教學品質及學生學習成效的成果。

公開授課之後的教學改進行動，有一部分是教師可以自力為之者，部分則需要學校的支持。校長的責任便是提供教師教學改進所需的人力、物力、財力、空間、時間等資源，盡量滿足教師的需求，支持教師真正落實改進其教學。

除了此種個別性的需求滿足之外，校長亦應考慮透過學校課程發展會議、教學研究會或教師專業學習社群，階段性的綜整教師公開授課之後所提出的教學改善計畫，擬定學校性的支持措施。例如若教師普遍有某方面的教學改進需求，則優先配合辦理該項增能研習或者資源提供。108課程總綱對教師專業發展的實施內涵，除教師共同備課、教學觀察與回饋等公開授課之外，也提到研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式（教育部，2014），校長不妨將公

開授課與這些更廣泛的教師專業發展活動彼此整合，使得公開授課、教師專業發展更呈現出整合、有機的樣貌。

五、結語

108 課程總綱關於校長應比照教師公開授課的規定，校長之間各有正反意見，然綜觀之，其利遠大於其弊，校長應積極正向的看待，發揮領頭羊之姿，以身作則，帶動教師。所謂「參與者擁有影響力」，校長要能發揮影響力，讓學校教師均能願意透過公開授課而達到專業發展，本身的參與、投入，特別是在新制度推動之初，當為教學領導充分且必要的條件。

校長要懂得如何備、觀、議課，具備觀察和會談的知識、能力和態度，並且親身參與公開授課，如此才能基於教學領導的思考，以總教練之角度，站在更高的地位，透過建立公開授課的行政措施、引導教師熟悉教學觀察三部曲、支持公開授課後的教師專業發展等作為，讓校內教師的公開授課以適切的方式運作。當校長和教師們都有能力和技巧運用課堂上蒐集到的客觀事實，進行專業回饋，形塑信任自在、專業對話的氛圍，進而落實到教與學的歷程，如此方能達成公開授課訴求的持續提升教學品質及學生學習成效，以及形塑同儕共學的教學文化之目的。

附註：圖 1 為袁薏淳繪製，特予致謝。

參考文獻

- 王勝忠（2019）。108 課綱施行後教師公開授課的新取向。臺灣教育評論月刊，8(11)，178-183。
- 李安明（2016）。國民小學校長教學領導之責任探究：以新竹縣市三所國小為例。教育行政論壇，8(1)，1-33。
- 國民及學前教育署（2016）。國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則。105年10月17日臺教國署國字第1050111992號函。
- 國民及學前教育署（2019）。高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則。108年5月1日臺教國署國字第1080045919號函。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。

- 黃政傑、吳清山、高新建、楊坤祥、熊儒卿（2019）。中小學校長公開授課。臺灣教育，718，1-22。
- 張民杰、賴光真（2019）。以 TDO 公開授課提升教師專業發展。師友月刊，616，5-16。
- 劉世雄（2019）。從校長的公開授課談論校長在學校課程發展的作為。師友月刊，616，23-28。
- 顏國樑、謝翠霞、宋美瑤（2019）。國民小學校長實施公開授課之研究。教育政策論壇，22(3)，69-100。DOI：10.3966/156082982019082203003。
- Kaufman, T. E. & Grimm, E. D. (2013). *The transparent teacher: Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, California: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, LA: Berrett-Koehler.

附件 1 公開授課 / 教學觀察前會談紀錄表

授課教師		任教 年級		任教領域/ 科目	
觀課人員					
備課社群（選填）		教學單元			
觀察前會談日期	___年___月___日	地點			
<p>一、課程脈絡（可包含：（一）學習目標：含核心素養、學習表現與學習內容；（二）學生經驗：含學生先備知識、起點行為、學生特性等；（三）教師教學預定流程與策略；（四）學生學習策略或方法；（五）教學評量方式。）：</p>		<p>二、觀察焦點（由授課教師決定，不同觀課人員可安排不同觀察焦點或觀察任務）及觀察工具（請依觀察焦點選擇適切的觀察工具，可參考附件「觀察焦點與觀察工具的選擇」）：</p>			

三、 觀課相關配合事宜：**（一）觀課人員觀課位置及角色（經授課教師同意）：**

1. 觀課人員位在教室前、中、後、小組旁、個別學生旁（請打勾）。
2. 觀課人員是 完全觀課人員、有部分的參與，參與事項：

3. 拍照或錄影：皆無、皆有、只錄影、只拍照（請打勾）。備註：拍照或錄影，如涉及揭露學生身分，請先徵求學生及其家長同意，同意書請參考附件「觀察焦點與觀察工具的選擇」。

（二）預定公開授課 / 教學觀察日期與地點：

1. 日期：_____年_____月_____日_____時_____分
2. 地點：_____

（三）回饋會談預定日期與地點：（建議於公開授課 / 教學觀察後三天內完成會談為佳）

1. 日期：_____年_____月_____日_____時_____分
2. 地點：_____) _____

附件 2 公開授課 / 教學觀察後回饋會談紀錄表

授課教師		任教 年級		任教領域/ 科目	
觀課人員					
教學單元					
回饋會談日期	__年__月__日	地點			
一、客觀事實(objectivity)：觀課人員說明觀察到的教與學具體事實		二、關聯(relationship)：前述觀察資料與觀察焦點的關聯（即觀察資料能否回應觀察焦點的問題）			
三、詮釋(interpretation)：授課教師與觀課人員分享公開授課 / 教學觀察彼此的收穫或對未來教與學的啟發		四、決定(decision)：授課教師 / 觀課人員下次擬採取之教與學行動或策略（含下次的觀察焦點）			

國際教育旅行轉化志願服務交流合作模式之芻議

張文龍

國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

蕭韋婷

國立臺北商業大學商業設計管理系專任講師

一、前言

國際教育旅行（Educational Trip；School Trip；Study Tour），係指本國學校與國外學校透過交流互訪、姊妹校結盟等方式，以推展多元學習並拓展國際視野的一種學習途徑方法，此從臺灣國際教育旅行聯盟網頁中，可以查詢相關資訊（<http://travel-edu.com.tw/>）。根據聯盟統計，2005 年至 2018 年臺日、臺韓之間，高中職生交流的密切與頻繁，有逐年上升之趨勢，然而交流國家也只限於日、韓兩國，範圍似乎太過侷限。加上扣除政府補助外的學生旅費過高、相關行政人員業務繁重及旅行課程規劃內容走馬看花等實質問題（蔡百川，2018），推動後中學生國際教育旅行的政策實有轉化之必要性。

另一方面，臺灣青年志願服務發展已將近 20 年，為全世界青年志願服務運動的前五大推展地區，志工已在臺灣各社區關懷領域生根，服務面向多元豐富，包括環境保護、社會福利、社區營造、文化創意等皆堪稱典範。近年來青年志願服務更將觸角伸及國際並蔚為潮流，因此青年的創意及活力，長久皆是志工界不容忽視的重要資源。然而教育部青年發展署針對海外志工服務的相關計畫補助要點（<https://iyouth.youthhub.tw/Map.php?kind=281>）皆以 18-35 歲為對象，等於排除後中階段的學子，實屬可惜。尤其我國公民素養的向下扎根態勢已刻不容緩，而志願服務是全球普世價值，從事服務的志工是公民社會成長的重要基石。因此，鼓勵並誘發後中學生參與國內外志願服務交流的補助機制應可適時修改。因為每個人藉由自身的樂意付出，讓社會變得更和諧、快樂，並獲得心靈的滿足。也因為志願服務的精神並不會因文化、國家而有所區別，反而更能從價值分享的交流中獲得非凡的養分，匯聚成永續向上的心靈資源，世界公民的概念也因此應運而生。

承上，近年來藉由活動而相互交流的方式日益成熟，除了經貿及觀光活動之外，後續也不乏許多文教類且具有教育意義的活動。而對於日漸頻繁的國際交流與互動，如何弭平各國籍、種族及語言間的偏見，增進包容、尊重與合作，實屬國際交流權責主管機關的主要工作。因此，若能將我國後中學生國際教育旅行形式，適時地轉化成與各國青年學子共同參與志願服務，不僅有助於相互交流，更擴大了服務的力量，啟發學生自我對社會的關懷，並由團隊合作中體驗「實作中學習」（Learning by Doing）與「付出中學習」（Learning by Giving）的志工精神；更具體發揚 108 課綱「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向的主

要精神。

二、相關理論

誠如上述，由於國際青年學生交流日益頻繁，國外學生透過官方正式管道交換或參訪臺灣人數日增，而臺灣學生利用寒暑假期間訪問各國者，為數更難以估計。有鑑於此，本文嘗試透過團隊合作、族群接觸及和平與衝突教育等理論，探討青年學生志願服務交流對於提升雙方的理解與認識之影響。

（一）團隊合作

團隊是一個具有高度信任的團體，成員間相互支持合作，並以每個人本身的才能，共同為團體的使命及共同目標所努力，而成員之間講求溝通、意見參與，共同為績效的設定及達成而貢獻才能（孫本初，2000）。因此，團體合作的內涵為合作學習（Cooperative Learning），是一種可以有效地與不同背景專業知識的個體合作，透過互助的關係使團體中的個體成員可以持續為共同目標努力，進而實現自我在團體內的目標動機。由於合作學習是以合作而非競爭的目標結構為基礎，在工作過程中，小組成員會獲得與人互動的心裡滿足感，並加強學習動機（Slavin, 2011）。

（二）族群接觸理論

另外根據「族群接觸理論」（Contact Hypothesis 或 Intergroup Contact Theory），主張增加族群接觸以減少群際偏見、與增進不同群體的了解及接納程度。其中該學說的前提是族群間通常存在著「過失無知現象」（faulty ignorance）的假設，其主張一個群體/種族對另一群體/種族在缺乏充足資訊，或彼此間存在錯誤資訊的情況下，就會造成群際刻板印象與不友好的態度。許多研究也證明，族群間個人接觸機會越多，雙方的溝通交流越頻繁，就能產生更開放、更友好的態度，而發生衝突的偏見、歧視、敵意等負面情緒就越少（Bickmore, 2008; Novotny & Polonsky, 2011; Savelkoul et al., 2010）。

（三）和平與衝突教育

和平與衝突教育的推動是各國實施公民意識教育（Citizenship Education）的重點項目（Bickmore, 2008），至於其推行的較佳方式則是說故事、文化交流、參訪與角色互換等對話與體驗等，除能開拓多元視野外，更可增進彼此設身處地的為他人著想（Henderson, 2006）。而此種跨越種族/族群的團體溝通，如果是規模較小、非正式且志願性質，而參與者本身也有意願主動尋求和平且態度開放

的話，其影響甚至長達終身之久（Funk & Said, 2004）。

綜合上述，國際交流與合作除了經濟動機外，在面對政治社會化的議題中，若能透過隱含與非正式的交流與參訪，比較能夠增進跨文化衝突的解決。而雙方透過分享、拜訪、服務等接觸機會，消除錯誤偏見，拉近彼此的距離。若能再善加利用團隊合作的模式，將「奉獻」、「友愛」、「互助」等儒家信念具體落實在志願服務的精神上，不僅有助培養「社會互信」，亦將達到社會的和諧（Bell, 2008）。因此，筆者認為臺灣後中學生國際教育旅行，不僅應將文化與教育交流擺在優先順位，更應擴大志願服務交流項目，期能透過儒家等古訓，奠基在互相尊重與了解的基礎上，創造更多彼此能接受的溝通模式，則或許能夠超脫現存全球化與本土化的框架，進而發展成獨特的交流模式。

三、志願服務交流的項目

臺灣青年到國外志願服務的地點大都以當地偏遠地區的學校為主，由於地域寬廣，雖然美景無限，卻也意味著在地學童，往往需要翻山越嶺、長途跋涉數小時，只為了求學。因此志工組織透過以校領鄉的模式，進而改善整個社區的發展。以臺灣微客海外國際志工為例（<https://www.waker.org.tw/>），招募對象為 15 歲以上青年，其服務據點包括：泰國、印度、中國西部各省份（甘肅、青海、新疆、內蒙古、四川、寧夏、陝西、雲南等）、尼泊爾、柬埔寨、菲律賓、馬來西亞、非洲，並逐步擴增至俄羅斯、北越、馬達加斯加等。而志願服務的項目大都集中下列三種：

（一）輔助教學

教育資源不均與專業師資的缺乏，一直是偏遠地區孩童先天學習上的弱勢。因此除了協助英、數、物理、化學等共同科目外，志願服務內涵也讓孩童們能有接觸音樂、美術、體育...等藝能課程的機會，讓孩子在成長學習中有不一樣的體驗外，也有新的文化及資訊的刺激。

（二）陪伴

陪伴，是志工組織的服務項目裡相當重要的一環，以中國大陸為例，「留守兒童」（臺灣稱為隔代教養）眾多，顯示出中國大西部地區中，嚴重的社區結構性問題，因為對於父母長期離家打工而失去父母陪伴的孩子們來說，透過陪伴與家訪，彼此的分享，就是孩子們紓發心情的極佳管道。

（三）家庭訪問

當志願青年聽到孩子們說：「我的家到學校需要 2 個小時的路程」時，往往在服務過程中會安排「陪孩子走一段回家的路」的方式，實地翻山越嶺到孩子家中做探訪，看見真正生活中的不便，聽見每個家庭真實的生活故事。用真誠的笑容與當地居民互動並給與更多關懷的支持力量，探訪結束後，將其故事帶回臺灣，整合有效資源並連結在地生產動能，成為給予當地社區更多的實質助力。

除了上述針對孩童的服務項目外，每個志願服務梯次團隊的重點項目不盡相同，例如植樹治沙與還原綠貌（內蒙古）、搭建牛棚與放牧（雲南）、增建房舍（尼泊爾、柬埔寨）及社區清掃服務等，皆是青年熱心參與的工作內容。反觀我國後中學生前往國際教育旅行的現今主流模式，通常是六天五夜的行程，當中前往 1~2 間學校參訪並交流約 6 小時，實際課程體驗的時間相當有限；整個行程除了學校參訪，其餘天數則是風土民情探索，與參加國外團體旅遊無異。況且只針對日、韓兩國進行國際教育旅行，雖能給予學子不同的異國體驗，但能否增進國際觀卻有待商榷（蔡百川，2018）。因此筆者認為，國際教育旅行此一學習方式的主要宗旨是讓學生充分從多元、異質的文化中，與不同成長背景但年齡相仿的朋友交流互動、彼此學習，並促進自我認識與成長、拓展國際視野與文化關懷。在此前提下，志願服務交流的項目，應更能充分體現此內涵，而且也不必然一定要遠征海外，只要能夠跨出原生地，即使只是涉足臺灣本土的偏鄉、離島、部落等地域，一樣能讓學生「自發」、「互動」、「共好」。

四、結論與建議

（一）結論

所謂旅行的意義就在於和不同的人相遇，在和異質領域人士相處的過程中，才是厚積個人學養的契機，這些機會往往稍縱即逝，無法重頭再來。因此志願服務的意涵不僅是培養青年學生對國際社會人文關懷之使命感、責任感，進而拓展國際視野、履行世界公民之義務，也是磨練所學專業知識與技術能力。更重要的是在服務過程中，反思自我的成長歷程，進而發展正向積極的人生態度。

（二）建議

現今全球產業競爭激烈，年輕人大都陷入低薪低就業率的社會現況。除了就業外，為了因應現代年輕人多元的想法，未來在青年創業議題中，應該試著在傳統模式外，多些創意的思考，如社會企業等。再者現今年輕人大都熱心關懷社會，致力於追求公平正義與理想，過去他們大多只能擔任志工，投身於依賴社會捐款

而無法長期任職的公益團體。但若能透過商業手法及創新思維導入現有資源後，就可以讓這些公益團體轉化成有營收、可自給自足的社會企業，甚至回頭投入更多資源給需要協助的弱勢族群。因此，國際教育旅行轉化為志願服務交流不僅能深化公民素養，更能導引未來社會創新的想法，此種異國、異族及異質的青年合作方式，便是值得推廣的新模式，以下為具體建議：

1. 建議主管機關審慎思考國際教育旅行內涵轉化為志願服務交流項目的可能性，並委請後中課程學者專家評核，各校申請補助計畫與各類型高中課綱精神的連結性。
2. 建議主管機關將國內偏鄉地區或部落納入補助計畫，並建構媒合資訊平臺，未來可呈現交流項目與成果，讓參與學生利於建構自己的學習歷程檔案。
3. 建議學校應廣泛納入其他國家為計畫執行地點，落實國際觀及南向政策，而不應以日、韓 2 國為限。
4. 建議學校取經或結合國際志工組織，規劃完善訓練課程，透過志願服務模式把技能和資源帶到貧困區域或國家，藉以發揮華人儒家思想並落實在各地域中。
5. 建議主管機關或學校，規劃資源誘發教師利用校本課程開設「國際教育見習」等課程，課程內容以解決社會底層問題，改善生活空間的目標為首要宗旨。

參考文獻

- 孫本初（2000）。團隊建立的途徑與步驟。游於藝雙月刊，第20期第3版，20-25。
- 蔡百川（2018）。高中職辦理日本教育旅行之困境與迷思。臺灣教育評論月刊，7(6)，160-162。
- Al-Haj, M. (2005). National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Isreal. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 47-71.
- Bell, D. A.(2008). *China's New Confucianism: Politics and everyday life in a changing society*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Bickmore, K. (2008). Peace and conflict education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (Eds.), *The Sage handbook of education for citizenship and democracy*. 438-450 Los Angeles and London: Sage.

- Funk, N., & Said, A. A. (2004). Islam and the west: Narratives of conflict and conflict transformation. *International Journal of Peace Studies*, 9(1), 1-28.
- Henderson, G. (2006). The public and peace: The consequences of citizenship of the democratic peace literature. *International Studies Review*, 8(2), 199-224.
- Novotny, J., & Polonsky, F. (2011). The level of knowledge about Islam and perception of Islam among Czech and Slovak university students: does Ignorance determine subjective attitudes? *Sociologia*, 43(6), 674-696.
- Savelkoul, M., Scheepers, P., Tolsma, J., & Hagendoorn, L. (2010). Anti-Muslim attitudes in the Netherlands: Tests of contradictory hypotheses derived from ethnic competition theory and intergroup contact theory. *European Sociological Review*, 27(6), 741-758.
- Slavin, R. E. (2011). *Instruction based on cooperative learning*. Research on Learning and Instruction, Handbook of Research on Learning and Instruction, Madison Avenue, New York.



他山之石—國外兒少個人資料保護與教育

周慧蓮

國立科學工業園區實驗高級中學雙語部專任教師

周倩¹

國立交通大學教育研究所教授

一、前言

日益完善的網路基礎設施深化人們對網路使用的依賴性，也促使個人資料大量流通於網路上，再加上電腦演算能力有助於資料整理，不但可持久保留資料的完整性，更可連結資料並再加值利用或產生識別性（宋皇志，2018）。據此，主事者應致力於民眾的個人資料保護與意識提升，使用者應謹慎處理自己的網路足跡。

鑒於兒少心智發展未臻成熟，師長亦無法時刻監督兒少的網路使用，教導兒少如何保護其個人資料與妥善使用他人資料便格外重要。以下將簡要介紹歐盟、加拿大、紐西蘭與新加坡的兒童或青少年（下文會個別說明其不同國家之定義）個人資料的保護與教育政策，做為國內發展教育政策之參考，冀能有效提升兒少暴露個人資料的風險意識，並瞭解相關保護措施及權利。

二、歐盟的兒少個人資料保護與教育

對於個人資料保護最重大的變革莫過於歐盟於 2016 年通過、2018 年 5 月施行的「一般資料保護規則（General Data Protection Regulation, GDPR）」，取代 1995 年的「個人資料保護指令（Personal Data Protection Directive 95/46/EC）」。「一般資料保護規則」不只適用於歐盟境內的組織，亦適用於歐盟境外提供商品或服務予歐盟境內資料主體（data subjects，以下簡稱個體）的組織。根據此一規則，歐盟境外國家（如臺灣），如欲提供貨品、服務予歐盟境內的個體，甚或監測個體行為，必須確保其處理與控管個人資料的方式能達到與 GDPR 規範內容相當之程度（廖緯民，2018）。

關於兒少的個資保護，GDPR 第八條規定：線上服務若處理十六歲以下兒少的個資時，需取得監護人的同意。原則上，歐盟會員國無需額外立法即可直接適用 GDPR，但會員國也可自行立法下修不需取得監護人行使同意權的兒少年齡，但不得低於十三歲。資料控管者必須盡合理的努力，使用當時可得之科技確保該同意權係出於兒少之監護人（國家發展委員會，2018）。有關兒少個資處理的例外條款，於 GDPR 的前言第三十八條（Recital 38）提及，涉及兒少諮商或預防

¹ 兼通訊作者：cchou@mail.nctu.edu.tw

性服務之情況，無須取得監護人的同意（財團法人金融聯合徵信中心，2018）。

在學校行政方面，由歐盟資助的學校教育守門員（School Education Gateway）於 2018 年 7 月提出學校與教師因應歐盟「一般資料保護規則」的指南，提醒學校雖可因「公益」而處理個資，但不得將因公益而取得的個資轉作其他用途。學校不但要稽核校內的資料處理程序，也要讓教職員接受資安教育訓練，更應向家長說明校方收集的資料範疇、收集原因及授權第三方的使用範圍（School Education Gateway, 2018）。

拱廊專案（Introducing dAta pRoteCtion AnD privacy issuEs at schoolS in the European Union, ARCADES-Project）是根據歐盟「個人資料保護指令」以教育兒童（children）、青年（teens）、教師與父母為目的而成立之教育專案，（ARCADES-Project, 2016）。該計畫先瞭解現行學校內的隱私與個資保護教育現況，進而設計教材內容，透過研討傾聽教師意見，再根據相關意見修正教材，完成教材定案。因此雖其早在歐盟「一般資料保護規則」通過前結束（2014-2016），其相關內容卻值得參考。

拱廊專案設計的教師手冊中，針對十個單元如隱私概念介紹（Introducing privacy）、個資保護概念介紹（Introducing personal data protection）、誰要你的個資（Who wants your personal data?）、數位身分（Digital identity）、家庭與個資保護（Family, privacy and personal data protection）、採取行動（Taking action）等，提供討論議題、真實案例介紹、建議課堂活動，並針對不同年齡層設定教學目標。例如，Instagram 的「#BabyRP」活動是「家庭與個資保護」單元中的真實案例，使用者未經當事人同意上傳其嬰兒照片。在「採取行動」單元中的建議活動便是要求學生自行向某公司索取其被收集的個資副本（ARCADES-Project, 2016）。

三、加拿大的兒少個人資料保護與教育

加拿大的隱私與個資保護規範主要有二，其一為隱私法（Privacy Act），其二為個人資料保護與電子檔案法（Personal Information Protection and Electronic Documents ACT, PIPEDA）。前者的規範對象是政府機關，而後者則為加拿大境內的私人機構。加拿大隱私委員會（Office of the Privacy Commissioner, OPC）負責監督上述兩個法規的實施狀況。OPC（2019a）根據法規提出建議予欲收集兒童或青少年（children and youth）資訊的私人機構如：僅收集必要的個人資訊、避免無意義的（inadvertent）的個資收集、針對閒置帳號設定適當的保留時間、確認使用者瞭解服務或者使其父母或監護人瞭解情況等。

OPC 為加強年輕人的隱私與個資保護教育，設計許多可供老師與家長使用的教育資源。提供給家長的資源，包括父母教育孩子線上隱私的十二個技巧、親子共同訂立保護線上隱私之家庭規則的電腦工具、11 個適合與孩子討論的隱私議題與隱私小試等。其中，「11 個適合與孩子討論的隱私議題」是 OPC 透過數次與加拿大青少年的對話收集所得，討論議題多元，包括建立線上身分、關心朋友的隱私、避免透露實體位置與省思資訊的重組與再利用等。每個議題會介紹科技所帶來的隱私衝擊以及使用者如何控制或保護個人隱私。OPC 提供教師的資源，有區分國小、國中和高中而建置的教學投影片、可張貼於教室內的教育海報、教案及教學活動學習單。另外有電子版漫畫（Social Smarts- Privacy, the Internet and You）供免費下載利用，並設計相關討論引導。除此之外，更提供其他組織的隱私與個資保護教育資源連結（OPC, 2019b）。

加拿大亦有非官方組織提供隱私與個資保護教育資源，以聰明媒體（MediaSmarts）為例，網頁上分設家長與教師專區，與隱私教育相關的線上互動遊戲有：隱私海盜（Privacy pirates）、同意再按（Click if you agree）與資料防禦者（Data defenders）、最高機密（Top secret）與隱私遊樂場（Privacy playground）等。另外還有針對中學生的教學計畫如供教師使用之「資料防禦者」教案，連結資料防禦者線上遊戲的使用，學生透過五種隱私工具分析自己正在使用的網站或平台，認清個資的價值與妥善管理個資的重要性（MediaSmarts, 2019）。

四、紐西蘭的兒少個人資料保護與教育

紐西蘭主要以隱私法（Privacy Act）規範個資保護，法案設立 12 個隱私準則指引個資如何被收集、使用、儲存與揭露。隱私委員會（Privacy Commissioner）為紐西蘭主管個資保護的獨立機關，其網頁上提供專屬頁面，民眾可直接向紐西蘭政府或企業索取其被收集的個資（Office of the Privacy Commissioner, 2019a）。紐西蘭每年訂定一週為「隱私意識週」，2019 年隱私意識週的主題是「保護隱私，人人有責」，活動內容包括電話與線上問卷、論壇與線上知識測試等，並提供多種語言版本的隱私意識海報供人張貼。2020 年度的隱私週為 5 月 11 日至 15 日，相關活動尚在規劃中（Office of the Privacy Commissioner, 2019b）。委員會另訂定每年的 9 月 28 日為「知的權利日（Right to Know Day）」，宣導紐西蘭隱私法與公部門資訊法（Official Information Act）如何促進政府與企業的資訊透明。

紐西蘭隱私法雖未針對收集兒少資料另立規定，但委員會指出該國機構應透過五個步驟自我檢視其是否適合收集與分享兒童（children）的個人資訊，而比例原則（proportionality principle）為檢驗步驟的精髓。機構於收集兒童的個資時，倘若於以下五個問題獲得否定答案，代表個資的收集並非必要，應予以避免。問題包括資料可否匿名取得？資料當事人是否已同意？機構是否已告知當事人？

資料安全是否受到嚴重威脅？是否有任何法律條款可適用？（Office of the Privacy Commissioner, 2019c）。紐西蘭隱私委員會網頁上也提供免費的隱私教育模組課程，包括隱私概念、法規介紹與隱私衝擊評估，並提供數位學習導引電子書（Office of the Privacy Commissioner, 2019d）。

貓頭鷹計畫（OWLS Project）為紐西蘭隱私委員會與其他相關單位於 2014 年共同建立，提供數種不同的資訊隱私與個資保護教材模組。網頁內容區分為四個主題：擁有自己的資料（Own your information）、等待並隨時詢問其他人（Wait and feel free to ask someone else）、鎖住你的資料（Lock your stuff）與安全第一（Safety first）。各主題之教案內容可能包含線上影片、討論故事與海報等，讓學習者重新省思隱私的意義。舉例而言，其中一個討論故事是紐西蘭政府將個資誤寄至錯誤的接收人，故事討論要求學生思考作為資料主體或接收人，應該有何作為，作為資料管理者又該負擔何種責任；如果只是單純懷疑自己的個資遭人誤用，又該如何處理（OWLS, 2014）。

五、新加坡的兒少個人資料保護與教育

新加坡的個資保護主要基於新加坡個人資料保護法（Personal Data Protection Act, PDPA），該法案於 2012 年發布並分階段施行，作為企業收集與利用個資的最低限度要求（林秀蓮、李世德，2014），發布至今已歷經數次修正；法案內容主要關注「同意（consent）」、「目的（purpose）」與「合理性（reasonableness）」。企業必須告知目的並獲得當事人的知情同意，方可收集、利用與揭露個資。此外，目的必須合乎情理（Personal Data Protection Commission, 2020a）。民眾懷疑或確認其個資被濫用時，均可於新加坡的個人資料保護委員會（Personal Data Protection Commission, PDPC）的網頁進行舉報。新加坡個人資料保護法並未針對兒少訂定個別的保護規定，倘企業欲收集或利用未成年人（minors，依新加坡法規，指低於 21 歲者）的個資，可參考 PDPC 網頁上公布的準則，除了考量其他可能適用的法規，也必須通盤考量未成年人的成熟度、所為活動的本質與行使同意權的後果（Personal Data Protection Commission, 2020b）。PDPC 進一步建議參考美國的兒童線上隱私保護法（Children Online Privacy Protection Act, COPPA），以 13 歲作為企業是否需要取得未成年人的父母或監護人同意的分野。企業欲收集或利用 13 歲以下使用者的個資時，應獲得當事人的父母或監護人的同意（Personal Data Protection Commission, 2020b）。

PDPC 網頁針對個人與企業提供各式隱私與個資保護教學資源如漫畫、遊戲、宣傳手冊、海報或影片等（Personal Data Protection Commission, 2020c）。宣傳手冊透過漫畫讓使用者瞭解何謂個資以及個資保護法的適用範圍；亦另外說明「同意權」的意義，當事人如何撤回同意權、要求存取或更正被收集的個資。線

上遊戲以 60 秒為限，遊戲者必須於有限時間內依據遊戲指示判斷該不同情境下適合提交的個資內容。舉例而言，若企業收集資料係以「聯絡」為目的時，我們可以提交行動電話號碼，而不是基因圖譜（DNA profiles）或指紋。此外，PDPC 也提供五個關於網路安全的教學活動單，活動單裡除了相關漫畫、填字遊戲，也包含可與父母討論的議題，例如哪些資料適合刊登在社群網路上（Personal Data Protection Commission, 2020c）。

六、結語

下表總結上述各國的兒少個資保護規範與教育（參考表 1）。反觀臺灣，民國 84 年制訂的「電腦處理個人資料保護法」於民國 99 年起更名為「個人資料保護法」並歷經多次修正，然而其並未個別規範兒少的個資保護。雖曾有立委於民國 105 年草擬「兒童個人資料保護法」，草案卻遭衛生福利部否決（衛生福利部，2016）。關於兒少行使個資保護的相關權利，係適用民法有關行為能力之一般性規定。行政院於民國 107 年 5 月責成國家發展委員會（國發會）成立「個人資料保護專案辦公室」，辦公室主要職責在於配合檢討現行的個資保護法並因應 GDPR 相關事宜。根據國發會於 108 年底的記者會，表示有意於今年修正個人資料保護法並設立個人資料保護委員會（聯合新聞網，2019）。

表 1 國外兒少個資保護與教育簡介

	主要適用法規	主管及監督機關	兒少個資保護規範	個人資料保護教育
歐盟	一般資料保護規則（GDPR）	各會員國設立至少一個獨立公務機關	GDPR 第 8 條規定線上服務若處理 16 歲以下兒少的個資時，需取得監護人的同意。但有例外條款。	歐盟成立個資教育專案，名為拱廊專案（ARCADES）。其教師手冊提供十個單元的討論議題、真實案例介紹、建議課堂活動等。
加拿大	隱私法（Privacy Act）、個人資訊保護與電子檔案法（Personal Information Protection and Electronic Documents ACT, PIPEDA）	隱私委員會（Office of the Privacy Commissioner, OPC）	無特別立法，僅向私人機構提出收集兒少個資的建議。	隱私委員會與非官方組織如聰明媒體（MediaSmarts）提供各種線上教育資源，如海報、漫畫、教學投影片與隱私小試等。
紐西蘭	隱私法（Privacy Act）	隱私委員會（Privacy Commissioner）	無特別立法，僅向私人機構提出收集兒少個資的建議。	每年訂定隱私意識週。隱私委員會不但提供線上教育資源，亦與其他相關單

位建立貓頭鷹計畫（OWLS Project），提供數種個資保護教材模組。。

新加坡	個人資料保護法（Personal Data Protection Act，PDPA）	個人資料保護委員會（Personal Data Protection Commission，PDPC）	無特別立法，僅提出收集兒少個資的準則。建議考參考美國的兒童線上隱私保護法（Children Online Privacy Protection Act，COPPA）	個人資料保護委員會提供線上教育資源，如漫畫、遊戲、宣傳手冊、海報或影片等。
-----	--	---	--	---------------------------------------

相較於國外（如加拿大與紐西蘭）的個資保護職責單位與個資教育推動，臺灣目前對於推廣國人的個資保護知識，仍有大幅度的改善空間。隱私與個資保護教育應從小扎根，針對中小學學童的相關教育，家長、教師與學童都各居關鍵角色，建議臺灣個資保護辦公室（或未來的個人資料保護委員會）可以先行瞭解現行學校內的個資保護現況、未成年學童使用網路時面臨的個資保護議題，根據現況與問題進而設計教材內容，再透過教師專業發展機制向現職教師介紹教材，參酌意見並修正教材以完成教材定案。教材施行一定日期後，尚可再開設工作坊瞭解實施成效與修正方向等。除了課堂內的隱私教育，辦公室或委員會亦可設計相關宣導產品，如海報、電腦桌布、手遊與競賽等，讓學生們瞭解關於個資保護的相關權利，包括同意資料被處理的條件（Conditions for consent）、資料近用權（Right to access）、可能增加的遺忘權（Right to be forgotten）與資料可攜性（Data portability）等。學生除了需謹慎決定釋出何種個資，亦瞭解到可以向收集資料的機關索取、更正或刪除自己的資料時，方可化被動保護為積極防禦。

參考文獻

- 宋皇志（2018）。巨量資料交易之法律風險與管理意涵—以個人資料再識別化為中心。《管理評論》，37(4)，37-51。
- 林秀蓮、李世德（2014）。考察南韓、新加坡個人資料保護法制及相關專責機關。取自 <https://www.moj.gov.tw/dl-28516-a995043f3abc4232880631412726984c.html>
- 財團法人金融聯合徵信中心(2018)。歐盟 GDPR 法規。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=F98A8C27A0F54C30
- 國家發展委員會（2018）。歐盟 GDPR 導讀。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=F417F294CBF7FFF3

- 廖緯民（2018）。歐盟 GDPR 與個人資料保護認證。電腦稽核，38，84-102。
- 衛生福利部（2016）。兒童網路個人資料保護法草案專案報告。取自 <https://mohw.gov.tw/mp-1.html>
- 聯合新聞網（2019）。國發會明年推動數位三法：個資法、組織法、開放資料專法。取自 <https://udn.com/news/story/7238/4246581>
- ARCADES-Project (2016). Retrieved from <http://arcades-project.eu/>
- Data Security Council of India (2019). *Data privacy day*. Retrieved from <https://www.dsci.in/content/data-privacy-day>
- European Commission's Joint Research Centre (2018). *Understanding GDPR: New game from the JRC*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/understanding-gdpr-new-game-jrc>
- Media Smarts (2019). *Teacher resources*. Retrieved from <http://mediasmarts.ca/>
- Ministry of Electronics & Information Technology, Government of India (2018a). *Data protection framework*. Retrieved from <https://meity.gov.in/data-protection-framework>
- Ministry of Electronics & Information Technology, Government of India (2018b). *Constitution of committee of experts to deliberate on data governance framework*. Retrieved from <https://meity.gov.in/content/constitution-committee-experts-deliberate-data-governance-framework>
- Office of the Privacy Commissioner of Canada (2019a). *Office of the privacy commissioner of Canada*. Retrieved from https://www.priv.gc.ca/en/privacy-topics/business-privacy/bus_kids/02_05_d_62_tips/
- Office of the Privacy Commissioner of Canada (2019b). *Privacy and kids*. Retrieved from <https://www.priv.gc.ca/en/privacy-topics/information-and-advice-for-individuals/privacy-and-kids/>
- Office of the Privacy Commissioner (2019a). *Request my info tool*. Retrieved from <https://www.privacy.org.nz/further-resources/aboutme-request-my-info-tool/>
- Office of the Privacy Commissioner (2019b). *Privacy week*. Retrieved from <https://www.privacy.org.nz/forums-and-seminars/privacy-week/>
- Office of the Privacy Commissioner (2019c). *Information sharing guidance – Child welfare and family violence*. Retrieved from <https://www.privacy.org.nz/news-and-publications/guidance-resources/information-sharing-guidance-child-welfare-fam>

ily-violence/

- Office of the Privacy Commissioner (2019d). *Welcome to the elearning site of the office of the privacy commissioner*. Retrieved from <https://elearning.privacy.org.nz/>
- OWLS (2014). Retrieved from <http://www.netsafe.org.nz/owls/>
- Personal Data Protection Commission (2020a). *Legislation and guidelines*. Retrieved from <https://www.pdpc.gov.sg/Legislation-and-Guidelines/Personal-Data-Protection-Act-Overview>
- Personal Data Protection Commission (2020b). *Advisory guidelines on the Personal Data Protection Act for selected topics*. Retrieved from <https://www.pdpc.gov.sg/Legislation-and-Guidelines/Guidelines/Main-Advisory-Guidelines#AG2>
- Personal Data Protection Commission (2020c). *Resources*. Retrieved from <https://www.pdpc.gov.sg/Resources/For-Individuals>
- School Education Gateway (2018). *A brief guide to GDPR for schools and teachers*. Retrieved from <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/tutorials/brief-gdpr-guide-for-schools.htm>



少子化對職前教師培育衝擊與建議

董欣皓

國立嘉義大學教育系碩士班研究生

一、前言

近年少子化衝擊，導致教師甄試越來越難考，在相關新聞可說是屢見不鮮，如：「受到少子化衝擊，桃園市 107 學年度國中新生約 1 萬 9 千人，班級數較去年 106 學年度大減 110 班，班級數銳減連帶影響教師人數，桃園市政府教育局今年將第二度全面停辦國中新進教師聯合甄試」（聯合新聞網，2018）。

「以新北市為例，2018 年國中教師甄試開放 47 個名額，吸引 2 千 2 百多人爭取，錄取率僅有 2%。」（聯合新聞網，2018）。

「花蓮縣全縣有超過 400 位代課老師，比例約佔三分之一，因為少子化關係，對於正職老師的名額缺額管控，像是在花蓮玉里的長良國小，全校 30 名學生有 10 位老師，而且只有兩位是正式教師」（TVBS 新聞，2019）。

「睽違 4 年，雲林縣府 108 學年度國小教師甄選，招考 45 人共有 776 人報名，預估錄取率不到 6%，其中以普通班、特教教師最搶手，錄取率只有 3%左右。」（自由時報，2019）。

根據上述新聞來看，可發現因「少子化」衝擊，各級學校甄試教師的難度越來越高，再依內政部最新統計，2019 年 1 到 6 月全臺新生兒僅 8 萬 5961 人，比 2018 年同期減少 3869 人，創下近 8 年新低。「世界人口綜述」（World Population Review）2019 年各國生育率報告出爐，全球 200 個國家和地區中，臺灣名列倒數第一，平均每位婦女只生下 1.218 個小孩，凸顯臺灣社會高齡化、少子化嚴重（World Population Review，網址：<http://worldpopulationreview.com/countries/total-fertility-rate/>）。

二、少子化對教師甄試員額的衝擊

少子化帶來之國中小學減班、裁併校及教師遇缺不補等後續影響，持續衝擊著師資培育政策及教育學門畢業生主要就業管道（王金國，2012）。面對如此嚴峻的狀態，除了學校將直接面對招生困難的問題外，影響最大的就是有志成為老師的新血教師們。少子化不僅對師資培育機構的運作上產生影響，而師資生人數減少也意味師資多元化後，師資質與量的改變（周祝瑛，2009）。

本文所提的職前教師、新血教師，指得就是剛考過教師檢定取得教師證書，

開始南征北討踏上教師甄試一途的老師們。回顧師資培育政策，自 2002 年教育部重新修訂師資培育法，將原有實習制度由一年縮減為半年，實習身分也由實習教師轉為實習學生，且在完成實習後須參加「教師資格檢定考試」，通過後才取得合格教師證。

在今日少子化趨勢下，新生人數逐年減少，學校只能減班，再加上招不到新生，進而衝擊到老師的員額數，想考取正式教師將越來越難。目前職前教師要面對中、小學招生不足，學校減班與併校、師資培育過剩等衝擊，不僅許多學校開始啟動教師退休遇缺不補的應變機制。更有地方政府應變不及而產生教師超額的現象（王瑞堦，2008），使得各縣市的教師甄選變成窄門，合格教師想成為編制內正式教師的困難度大幅提高，準教師們到處參加教師甄選與兼課（黃毅志，2011）。

每年 6 至 8 月是教師甄試的熱季，由各縣市自辦，或聯合自辦，有志成為老師的考生們，為了爭取更多機會，幾乎是全臺「考」透透，像是逐考試而居的「遊牧民族」，不僅要參加筆試，還要進行口試、試教，錄取率雖低，仍有人堅持報考。據統計，從 96 學年到 106 學年，國中小教師數減少 7.5%，其中國小教師近十年減少 6953 人，國中減少 4555 人。對此，教育部再推動「國民小學班級學生人數調降方案」、「國民中學階段精緻國教發展方案」，適度引導班級學生數下降，同時也控制教師員額，推動增加每班編制教師員額，以及彈性調節員額控留等，因此，國中、國小教師人數減幅，明顯低於學生數減少的 34.6%及 31.5%。

三、新血教師面對少子化挑戰應有的心態建議

在少子化趨勢下，教師人數減少無可避免。現在正在修習教程或是踏上考試征途的新血教師們，在迎接未來教育環境的挑戰，除了熱情與專業外，就自身心態與能力來講，須要比以往準備更多努力。就筆者來講，有幾點可供建議。

（一）提升自身素養

尤其 108 課綱上路，其中「素養」為課綱裡揭櫫的共同目標，所有教學活動最終目的都是培養學生的「素養」。「素養」是指一個人為適應現在生活和面對未來挑戰，應該具備的知識、能力和態度。所以在教學上不同以往傳統式的教學方法，因此新血教師在準備自身能力時，不能再用傳統考試導向的方式去進行教學，更要著重在橫向連結、建構自身的生命經驗，具備不同的視野與工作、社團經驗，讓生命累積更多的厚度與視野，產生不同看待事情或處理「問題解決」的方式。如此，在教學現場才能培養學生的素養。

（二）數位建立學習檔案

另外，因應資訊化、數位化時代，資訊能力已成為生活必需，縱使是專科教師，在教學方法、應用上也無法與資訊能力脫勾，以「學習歷程檔案」為例，就開始要求以數位建檔、整理，身為教師面對數位時代與新課綱的挑戰，必須要儘早開始準備。

108 課綱強調的核心素養應該在生活中培養，教育上教師要更重視情境、問題導向，要讓學生感受到學習是有用的。所以要更重視動機和情意，因為要讓學生感受到有趣，再來加強與在地連結、當代議題，就是希望讓學生感受當下發生的各種事件跟自己有關，讓學生「有感」學習。

（三）避免以考試為導向的教學模式

上課內容不再是以考試為導向，不能再用「這是考試重點」帶過，而是要讓學生理解其重要性，並從中獲得知識類化與遷移。當我們考量要怎麼教時，不能只採取反覆練習到精熟的扁平式教法，更重要的是要培養學生思考並解決問題的能力，比如九大項目中的「系統思考與解決問題」這一項，是各界人士都會同意的重要素養。能夠透過系統性的思考解決問題，不就是最珍貴的職場能力之一嗎？

四、結語

面對少子化影響，新進教師們仍要繼續與教甄窄門奮鬥，但在那之前，在準備考試時，要先扭轉自身的觀念，因為新課綱上路，先能熟稔、掌握對考試有其幫助；再者，若未來通過考試窄門成為正式教師，就能得心應手。「少子化」或許是個難關，但未必不是另一個轉機，小班教學更適合應用相關的教學方法，我們可以傳授的是學習的能力、學習的態度、應用知識的方法、如何克服新事物的挑戰。這些東西，也就是所謂的「素養」，才是真正不會過時的，是可以陪孩子一辈子的東西。

參考文獻

- 聯合新聞網（2018-05-31）。少子化衝擊 桃市再停辦國中教師甄試。取自：<https://udn.com/news/story/7324/3172183>
- 聯合新聞網（2018-07-20）。少子化競爭大教師甄試搶破頭。取自：<https://udn.com/news/story/7266/3264096>

- TVBS 新聞（2019-05-15）。少子化影響正職教師名額少「代課比例高」。取自：<https://news.tvbs.com.tw/life/1132963>
- 自由時報（2019-06-18）。錄取率不到 6%雲林縣教師甄試超競爭。取自：<https://news.ltn.com.tw/news/Yunlin/breakingnews/2825825>
- 王金國（2012）。少子化的教育問題與因應。臺灣教育評論月刊，1(5)，38-43。
- 王瑞堦（2008）。人口結構變遷下我國師資培育現況之分析，臺東大學教育學報，19(2)，143-182。
- 周祝瑛（2009）。台灣地區師資培育政策之檢討與展望。中等教育，60(3)，8-20。
- 黃毅志（2011）。臺灣的教育分流、勞力市場階層結構與地位取得。臺北市：心理。



臺灣的學校教育是家庭優勢的發動機嗎？—— 教師的當為

鍾明珊

高雄市天主教道明高級中學歷史教師
國立高雄師範大學課程與教學教育學系碩士生

一、前言

來自紐西蘭漫畫家 Toby Morris 創作的小漫畫《盤子上》(On a Plate)，描述兩個在不同環境中長大的孩子，怎樣一步步走向完全不同的人生。漫畫的註解寫著：「有錢人和窮人的距離，從小就『天差地遠』，也根本『不可能』靠教育翻轉！」由於筆者在私校任教，覺得既寫實又難過。

此種差別便是馬太效應 (Matthew Effect)，描述了強者愈強、弱者愈弱的兩極分化現象。馬太效應在教育層面讓我們不得不重視，也讓我開始想了解，學校教育是家庭優勢的發動機嗎？而身為教師的我們又該如何打破馬太效應，幫助孩子讓學校教育可以是階級翻身的踏腳石呢？

二、學校中的馬太效應

從文獻資料發現臺灣的學校教育從社會面向、教育制度變革、學校獎勵機制、明星學校現象、特殊能力分班及十二年國教 108 課綱，都顯示臺灣的學校教育可能成為家庭優勢的發動機。臺大經濟系教授駱明慶 (2002) 在《誰是臺大學生？》研究發現：從 1982 至 2000 年，有百分之五十七點六的臺大學生來自雙北地區，而苗栗、嘉義、花蓮、新竹、臺東五個縣的比率都低於百分之一。臺大學生的父親為中高白領階級、公務員的占了百分之七十七點五，是工農子弟百分之八點五的九倍強，顯現臺灣教育體制中，「馬太效應」嚴重的程度令人咋舌。

(一) 臺灣教育「馬太效應」形成原因

綜觀顧彤彤、王俐 (2012) 和楊朝祥 (2013) 的研究，以下列點闡述：

1. 社會面向方面

臺灣雖然幅員不大，但人口都市集中化的現象極為嚴重，都市區幾乎囊括了經濟、文化、教育、政治的資源，在資源優勢之下，都會區的學生，相對於偏鄉的學生，早就贏在起跑點上。

2. 教育制度變革

「教科書商業化」、「升學多元化」及「公私立大學學費的差距化」使富有家庭孩子可購買各版本教科書、課外補習，而申請入學時能夠穿著得體，擁有多才多藝的藝能，種種因素對弱勢家庭的學生造成嚴重的壓抑效應。

3. 學校獎勵機制

家境弱勢學生往往需要協助家庭經濟，成績比家境優越課業有資源補強的學生較落後，然而學校的成績優秀獎金、名次獎狀有限，競爭過程變得異常艱難。因此馬太效應使得文化資本有優勢的學生成為「貴族」，多數文化不利的學生成了受冷落的「被棄者」。

(二) 臺灣教育的階級複製

1. 關於明星學校

畢業於建國中學的李伯寬（2014）自述其學生時期求學情況，並不認為現今的考試制度可以讓社會階級翻身，認為明星學校實質上只是一群擁有相似社會地位的人一同砥礪的天堂，而絕大多數社會底層的人們，依然在社會底層徘徊。明星學校缺乏了階級翻轉的可能性，它讓階級差距不斷地擴大，而新聞中偏鄉的狀元，畢竟只是少數中的極少數。

2. 關於能力分班

許殷宏（2006）指出新北市國中的藝術才能班學生大多擁有豐厚的文化資本，受到升學主義的影響，藝術才能班經常被冠以「資優班」或「前段班」的光環，透過學校教師的不同期望，美術班與普通班學生將註定朝向不同的發展規劃，升學主義影響階級再製的可能性。

3. 關於十二年國教 108 課綱

全國十二年國教家長聯盟於 2019 年 5 月舉辦記者會提出：由於申請入學比例大幅提高，為了讓備審資料「漂亮」，各種琳琅滿目的營隊因應而生，且價格動輒五千至上萬，申請入學已經變質成多錢入學。未來教育部要推動的「學習歷程」將讓「多錢入學」極致化，讓家長們憂心忡忡，教育不再是社會流動的動力，而是階級複製的幫兇（沈超群，2019）。

另外，城鄉差距造成偏鄉師資不足，且 108 課綱的多元選修課程由校內老師開班，每間高中的特色課程都有所不同，但不是所有學校都在一個相同的立足點上，因此教育資源的分布、教育辦學的情況、城鄉差距，都有可能造成教育層面的階級複製。

三、建議

教師在教育現場能如何幫助文化資本較弱勢的孩子，以下列出幾點建議：

(一) 學校內部、教師教學方面

1. 學校內部或老師可以建立多樣化的榮譽、獎勵辦法

並非所有學生都在課業學習方面有突出的表現，應關注學生個性化的發展，每個學生都有其各自不同的興趣點、發光點，老師應鼓勵學生發揮所長，適時給予物質或精神的獎勵。

2. 教師應盡可能關注每一位學生

讓每個學生都能感受到老師的關懷，避免讓資源在已處於優勢的學生身上不斷累加，即使對於普通班的學生也盡可能給予期望與厚愛，讓弱勢學生珍視自己的才能與進步的可能。

(二) 網路學習讓階級翻身變成可能

教育 E 化給貧苦孩子翻身的機會。在今日網路發達的世界，知識的易達性遠遠比過去高，即使沒有機會海外留學，也有機會在網路上看到海外頂尖大學的開放課程，網路成就了「全民可以自學」的時代。

因此老師可以教導學生網路上有哪些開放課程的學習資源、教學影片值得觀賞，使學生不被現實生活網綁束縛，只要有心學習，到處都是教育與學習的機會。

(三) 108 課綱可以是階級翻身的機會

108 課綱強調「彈性課程」與「自主學習」，是學生專為自己蓋大樓的學習工程，蓋大樓需要鷹架，其中重要的鷹架，是兼具專業與熱誠的老師。

身為老師應該要積極參與社群共備，產出素養導向的多元選修、探究與實作的課程，帶領學生自我探索、自我選擇、並且多元思考，幫助學生「適性」，為國家「揚才」。讓每個學生可以在學習之中找到自己生活的動力，絕不是無知的順從那些一層不變的讀書與考試，受限於高社會地位賦予的「單一觀念」與「讀書能翻身」的騙局，持續地再製階級的藩籬。

四、結語

也許原生家庭早已注定，但身為教師的我們可以是一盞明燈帶領學生尋找工作求知的方法，可以是學生的精神支柱換個角度思考問題，也可以成為課程的設計師幫助學生探索自身的發光點。就讓我們共同為學生打造學習的鷹架，陪伴學生信心喊話，使學生能不斷提升自我能量，成為更好的自己並翻轉人生。

參考文獻

- 李伯寬（2014年8月5日）。受教育者的框架與階級複製現象一個明星高中學生的反思。取自[https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1700\(2020.1.7\)](https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1700(2020.1.7))
- 沈超群（2019年5月25日）。多元入學變「多錢入學」家長聯盟控：教育部學習歷程是階級複製的幫兇。取自[http://www.limedia.tw/edu/3411/?fb_comment_id=2221281364576158_2221308971240064\(2020.1.7\)](http://www.limedia.tw/edu/3411/?fb_comment_id=2221281364576158_2221308971240064(2020.1.7))
- 許殷宏（2006）。能力分班中的階級問題。《課程與教學》，9(4)，101-118。
- 楊朝祥（2013年4月26日）。教育的「馬太效應」正愈演愈烈。取自[https://www.npf.org.tw/1/12188\(2020.1.7\)](https://www.npf.org.tw/1/12188(2020.1.7))
- 駱明慶（2002）。誰是台大學生？性別、省籍與城鄉差異。《經濟論文叢刊》，30(1)，113-147。
- 顧彤彤、王俐（2012）。高校獎勵工作中「馬太效應」的影響及規避方法。《教育探索》，12，72-73。



「與其想著剝奪手機，不如正面迎擊」 —尋找知識型網紅對父母的助益

許方禎

高雄市立鹽埕國民小學附設幼兒園教師

一、前言

知識型網紅為一種私人化、平民化、普泛化、自主化的媒體，以現代化、電子化的手段，建立全新的社交互動方式，當群眾感知內容付現的機會來臨，便會盲目的跟進。因此出生在這個世代的孩子，自然接收新文化。究竟孩子會對知識型網紅產生依賴，或是父母呢？

本文章藉由教育專業者的眼界，以觀察孩子的需求為視角，提出父母的學習建議。學習終身化，領域趨跨界化，作為教育者重新思考終身學習的意義，對孩子而言，能陪伴終身到老的學習到底為何呢？

二、本文

（一）知識型網紅的特點與現代父母的反應

親職不僅存在於個人角色的轉換，也意味著生命的傳承（李慧美，2003）。角色包涵養育、照顧、經濟，而教育更是不可或缺的一環（高淑貴，1986）。有趣的是兩者間的關係特殊，有時孩子對於偶像的崇拜與迷戀，受父母間接影響。

知識型網紅傳遞知識的方式，採取散播模式，當孩子收到更新頻道傳來的訊息時，總是樂於跟朋友炫耀，轉傳分享，專注聆聽內容中每一句言語，訊息被接受度高。針對呈現的資訊，孩子能夠自行選擇，接受或過濾，正因為之間的權利平等性高，孩子能夠感到自信，提升成就感。當孩子對資訊不了解時，便可重覆播放，畢竟頻道不會像父母一樣，重複說到動怒。

知識型網紅透過網路瞭解消費者行為，因此能準確地得知孩子的喜好，修改先前不受好評的內容，再度預測觀眾反應。相較於父母總是以灌輸理念的方式與孩子溝通，自行過濾掉認為不適當的資訊，易讓孩子覺得千篇一律，感到煩躁。一旦失去耐心，和孩子說不上話，關係冰冷，便不得其法了解孩子，之間的權力平等性自然不對等。

即便知識型網紅相較之下略為開明，孩子欣然買單，然而他們也存在著擔憂，害怕終有一天，觀眾對於內容漸感到疲乏因而流失，這點也與親子間的處境

不謀而合。知識型網紅與父母都是充滿故事的人，若是能轉化表達方式，親子間的關係將能昇華，孩子會發現父母身上歲月積累的寶藏。

（二）知識型網紅吸引孩子的原因

移動網路時代，孩子透過網路分享的視角，看見他們未曾接觸過的視界。原先被上課時間與上班時間分割的時間裡，鮮少有喘息空間，然而改變生活模式的知識型網紅出現後，如今碎片時間產生價值，代替父母陪伴空閒時間。

相較於成人，網紅傳播者的互動模式更加有趣、活潑。說話的方式創造時代潮流，與同儕產生共鳴與討論，知識內容也相當新奇，方式更為多元。除了提供陪伴與社群話題外，雙向及時的訊息通道，滿足孩子的空虛心理；平等性高的互動模式，孩子藉以提升成就感，得到相同權力的關係對話。

當孩童在標準化的世代裡被慣性檢視，便容易從選擇自媒體上獲得並提升成就感。知識型網路傳播者需要處理人際關係，面對不喜歡自己的人如何智慧應對，間接給予霸凌關係中的孩子思考契機。

知識型網紅提供給孩子的影響不容忽視，經過整理的內容，傳遞平時生活較少接觸的文化底蘊。當孩子在現實生活中遇到挫折時，經常扮演陪伴角色，消除壓力。除了將其當成偶像，單純而盲目的迷戀崇拜外，孩子可以向其製作的熱情與堅持看齊。成就知識內容前，須經過事前蒐集、事中整理與事後分析，內化後融會貫通，此種統整訊息的後設認知能力，不正好連結起素養導向課程嗎？知識型網紅將個人的成長經歷與能力培養融入技能，不斷產出原創內容，成為孩子的榜樣。除了能夠幫助孩子更高效能的掌握外顯有價值的資訊外，也能給予孩子一份勇氣鼓舞嘗試。

（三）知性型網紅可能造成的問題

知識型網路自媒體雖提供精要的內容，然而所謂的懶人包皆為第二手知識，容易造成資訊多元紊亂，被灌輸意識形態而難改變。孩子經常會沉溺於眼前所見的事實，未加以求證。學習者終將面對實際的問題，無法使用任何代讀或整理深入基礎進行系統化學習。入門型的知識提供的僅為知識再應用的整理，而非知識系統本身原理的掌握與應用。

無明確分級制度的網路平台，難以篩選適宜的知識型內容與傳播者，而其提供特殊而前衛的主觀觀點，易傳遞被塑造為指標的意識形態，因此培養孩子思考的邏輯與歷程非常重要。給他魚吃，不如教他如何釣魚。當孩子能判斷選擇適當

的教材，才能為自己的人生把關，學會負責任的態度。我們要讓孩子明白，追隨主要潮流，被短暫的跨界現象迷惑，其實是社會在形成新分工的過程。不同的時代有不同的學習情境，所以不要害怕知識帶來的衝擊與焦慮。

若欲避免孩子沉迷於使用網路，盲目追隨偶像，現代親職教育者便不能疏忽教育責任。我們不能將陪伴孩子的時間交給手機或補習機構，而疏於了解孩子的情緒，不詢問的溝通方式易產生誤解與爭執。

(四) 父母的因應之道

1. 建立平行的雙向溝通

網路資訊爆炸時代，親師不再是唯一的訊息來源。一味禁止孩子閱覽網路資訊的管道，適得其反。期待親職角色配給時間陪伴孩子，不自覺間，忽視了家長的難處。期待孩子的服從，陷入衝突對立，不如調整互動角色，建立平行的雙向溝通，進而支持、引導子女的成長問題。

知識型網紅傳遞給孩子觀念，孩子二話不說的買單，他們能做的事，難道父母做不到嗎？知識型網紅的崛起，我們應反思現代教養的不足。前面提及兩者的異同，何不將孩子對網路的依賴與沉迷，正向轉化為培養批判，以及找正確答案的能力呢？理解孩子的學習方式，讓他們在學習上得到更好的體驗，因為每個孩子的學習方式並非千篇一律，有其對不同學習方式的詮釋。

2. 建立自主選擇的歷程

以個人中心治療理論為基礎，教導父母進行自我覺察、學習瞭解、接納、積極傾聽，以增進親子溝通和親子關係。父母可以引導孩子整理該知識型網紅的特點，篩選出可以做為學習楷模的對象，共同參與前置作業歷程。

藉由公民參與的對話，讓自主選擇的技巧深植孩子的生活（王以仁，2001）。孩子從中學會自由完整的思考方式，由選擇、辨別到取捨，學習真正重要的事和其他事情的差異。工作之餘可以與孩子討論審視適合的選材，並列出優缺點。

孩子如何在資訊海中撈得自己想要的資料，父母必須提供安心探索的環境與支持。協助孩子建造知識地基，可以多方累積正向的互動經驗，並嘗試在負向經驗裡，找到轉化挫折的方法。學習用平靜的態度去面對，先瞭解事情的原因，再找出適合的導正方法，讓孩子養成尊重別人和社會規範的習慣，避免放任孩子變本加厲地以自我為中心。避免孩子對其僅產生單純而盲目的迷戀崇拜，父母可以協助引導孩子注意製作的熱情與堅持、事前蒐集、事中整理與事後分析、網路時

代的優勢，引導孩子正確的使用網路資訊。孩子應當學習在言論自由的地方作負責任的表述，行使權利時不忘義務。

3. 建立完善的心態

網路的普及自媒體的風華易淪曇花一現，父母應協助孩子建立完善的心態，面對瞬息萬變的資訊勿悵然若失，得失心過重。若是孩子對自媒體經營與操弄產生興趣，工作閒暇之餘不妨陪伴嘗試討論。人類從始至今是喜歡聽故事的群體，再小的個體，再獨立的也有屬於自己的品牌故事。父母教育者可以先做一張評斷表，再與孩子的做對照。陪孩子先行閱讀書籍，再審視知識型網紅的想法與己是否相似，共同篩選適宜的教材。

三、結語

批判是一門藝術，網路資訊流竄是難能可貴的內心考驗。父母可以創造安全的情境，讓孩子放心全然體驗，需要學習如何在看見的文字之判斷是非。當孩子具備專業的意見與專長，便能洞悉自媒體帶來的知識正確性。知識型網紅必須成為親子教育間的雙向溝通利器，而非產生親子嫌隙的戾氣。孩子創造出自成一格的審視眼光後，了解平台選擇、內容定位、創作過程中的技巧與經營方式，便能將自媒體運用自如，讓網路時代成為學習上的優勢。

參考文獻

- 王以仁（2001）。未來的家庭發展與親職教育。臺北：心理出版社。
- 李慧美（2003）。開啟親世紀的親職教育。載於國立嘉義大學家庭教育研究所主編，**家庭教育學（559-593）**。嘉義：濤石文化。
- 高淑貴（1986）。雙生涯家庭親職功能的實施。**社區發展**，35，31-36。



服務學習融入正式課程運營方式之可行性

張瓊方

實踐大學休閒產業管理學系副教授

臺灣教育評論學會會員

一、問題意識

教育部於2007年函送「大專校院服務學習方案」，鼓勵各大專院校規劃服務學習課程，各大學便陸續以各種方式開設服務學習課程，例如以通識課程開設或由學系以專業融入服務學習方式進行開設相關課程，此外，教育部大專校院服務學習方案尚有提出可以與實習課程結合服務活動之方式進行。總之，政策性期望各校推展落實大學生服務學習。實際上並非臺灣，同為亞洲國家的日本也設置服務學習課程；川田（2014）以大學教育導入服務學習的可能性為題，探討了日本服務學習先驅大學，包括國際基督大學、立命館大學、筑波學院大學、惠泉女學園大學、日本福祉大學等校的實施狀況。山下（2017）表示服務學習導入大學授課，授課的準備階段需要時間與勞力；學生參與服務學習前最低限度的社會人基礎力，包括思考與行動、禮節、公共心、倫理觀等都有確認的必要；服務學習真正期待的是培育學生知識、敏感度、態度，進而釀成智慧的意義。

服務學習就是「服務-學習」讓「服務」與「學習」連結的學習方式或課程科目，但當服務學習成為一門正式科目時，教師要維持一門正式課程實施並執行運作其實並不容易，教師一定得付出真心，頭腦思考、情感付出、身體力行，還要用心費盡心思心力，才能維持課程良好運作。該如何安排學生如何進行服務，何時、何地、做甚麼；特別是甚麼樣的服務與學習經驗或歷程對該系學系同學的專業學習相符，是所有接下服務學習課程的老師都得進行思考的問題。服務學習是立意良好的課程，但如何進行服務學習，無論在教材教法甚至評量上，教師該怎麼做、如何做，也都在參考援例並構思建立自己教學的方式。本文乃以服務學習課程為主題，提出教師經驗和理念反思，論述之內容對於同樣身肩推動服務學習課之教師，或必須執行類似實務課程之教師，在教材、課程運作上應有其參考之意義。

二、課程運作、教師責任與學生輔導

服務學習必然被認定需要安排至校外參與服務工作，其在執行上之現實面不得不予以考量。有些偏遠學校距離社區環境都有好一段距離，學生行動往返校區與校外，讓課程進行時間就不好控制排定，致使服務時程的安排確實不易，學生前一堂課或後一堂課的銜接會受到影響，站在教師立場，讓學生自行騎車至服務地點上課，教師總是掛心學生，交通安全堪慮；若學生未能自備摩托車等交通工具，教師如不安排交通工具，對有些學生而言則難以往返校內外參與校外服務，

但當學生是為了修課而需行動時，教師則應對學生安全負起責任。如此說來，服務學習這門課無論在課程內容的安排、時程安排、交通安排、服務性質、學習甚麼？不單是課程也還有經費問題。畢竟交通費、保險費、校外服務時是否提供餐費，因為要面對課程推動上的困境，教師也必須找到解決問題之方法。因此，教師確定學系學習特性，針對課程特質安排學生學習，教師不但得用心於課程內容上的安排，並且得費心於著重課程實施運作的方式，讓課程得以符合服務學習課程精神的本意。為了讓服務-學習課程能順利運作，課程規劃應可因時地制宜，教師可採取策略性的做法，讓服務學習活動能因應實務彈性調整，維持文本內容（服務學習意義、服務倫理、志願服務法）、學生計畫討論、服務執行、分享、反思，建立學生服務學習檔案等步驟，使課程能達到教學目標。

三、服務學習課程運營之可行性

（一）配合相關計畫實施服務學習課程

學校及學系等教學單位都設有教學目標與培養學生核心能力的標準，因此所開設之服務學習課程其服務與學習的內涵應與學系教學目標及學生核心能力培養有關，教師如果能事先規劃配合相關補助計畫而規畫課程，讓服務學習活動與計畫的目標及內容契合，則能配合相關計畫實施與執行，如此，不但學生學習內容符合相輔相成，且對於實施服務學習經費所需，交通費等各方面則亦能獲得緩解與挹注。例如，教育部學校體育運動志工培訓計畫課程中「志願服務倫理」、「志願服務法規」、「樂在服務」、「自我了解與肯定」等課程，皆適合於服務學習課程中成為教材；特別是計畫中各校得配合需求可決定安排特殊訓練課程，這讓各校得以各自需求設定課程，適合同步考量服務學習課程運作。教育部去年度運動志工計畫要求辦理兒童寒假營隊活動，透過兒童冬令休閒運動體驗營的活動規劃與籌辦，藉此機會讓開學後有修習服務學習課程之同學以自願方式參與，擔任寒假運動休閒體驗營志工，讓籌辦與推動運動休閒體驗營活動成為先修的服務學習課程之一。教育部體育署委託臺灣大學體育室負責之學校體育運動志工培訓與樂在服務活動已實施十多年，可以提供志工保險費、餐費、交通費、材料費等，可同步結合服務課程實施與學習，對教師及學生都是值得感恩的支柱。現在，教育部亦有補助大專校院教學實踐研究計畫，亦可提供教師在教學實踐與研究兼做結合。

（二）鼓勵學生發揮創意構思服務學習計畫並學習撰寫計畫

服務學習是根據美國教育學者杜威理念所提倡，1960年代導入大學的教育手法，鼓勵學生認識近身環境，關心自己所處的地方或社區並進而了解它，透過對社區環境的理解，未來能成為良好公民。配合服務學習精神，教師得於課程設計

要求學生採訪學校鄰近地需資訊，學習設計符合服務的計畫，學生對於社區的了解可透過資料收集撰寫計畫、發表、分享，對於社區有更多的了解。雖然，有些學生可能對校區外周圍環境仍在探索學習階段，由於不夠熟絡，有些計畫尚未成熟到得以執行之階段，或說學生規畫的服務計畫也在時空考量上不一定能配合時程執行運作完成，所幸現在網路資訊發達，師生可以透過網路資訊收集查詢或聯絡，以作為擬訂計畫之課程之一。學生可以關注社區議題與需求，例如實踐大學高雄校區學生曾實際參與鄰近鄉鎮美濃白玉蘿蔔的行銷設計與執行，當時學生還設計製作了白玉蘿蔔活動宣傳單，也創設了白玉蘿蔔 LINE 貼圖，對於計畫的擬定與撰寫課程內容，雖然不盡然最後都能實施完成，成了天馬行空的創意想像，但能刺激同學計畫規劃與想像力，對同學學習仍有裨益。

（三）建立能穩定實施運作服務學習之友好合作夥伴關係

服務學習是一個圖美好理想且立意良好的政策，但只要執行過服務學習課程者就可以知道其存在的問題與困難度，與穩定發展的機構合作較能穩定維持課程運作。多數服務安排需要利用整個上午或下午、甚至全天；學生參與各項服務也會考量自己的興趣、學生自己的時間行事上的安排，服務內容與形式等，應該說變數很大，教師也無法強迫學生。每位學生至少服務12小時是學校教師課程安排的規定，也因此教師必須要找出多項的服務內容才足以讓每位學生都能服務12小時以上，教師須建立長期穩定的合作脈絡與機制，才能確保課程穩定實施，並保持彈性可調整的作法是最適切的。筆者的學生曾參與某社區樂齡服務，陪伴老人一起參與資源回收、手做裝飾社區服務中心、陪伴老人歌唱舞蹈，不過由於社區距離學校遙遠，學生搭乘公車車程也需二、三十分鐘，連同從學校前往車站和等車，加上社區老人成員出缺席也難以穩定，以致於較難成為長期合作之夥伴關係。不穩定的合作關係，有時會造成學習安排上的困擾。因此，教師每年在安排學生服務學習時都必須因應應變調整。建議與學校或教育單位連結，因為服務學習與志工服務活動並不相同，必須涵蓋服務與學習兩個層面，學校部門有時確實比較能理解如何做到讓學生能夠獲得學習的機會。像是實踐大學與高雄市七賢國小今年度的合作，有如大手牽小手的合作機會，協助國小於高雄文化中心辦理畢業音樂會，舞蹈與音樂結合，由大學生舞蹈協演並協助場務實施，對學生來說有了一次很棒的「做中學」機會，而七賢國小教師也很能站在教育立場清晰指導如何運作合作關係。

（四）鼓勵學生建立個人服務學習履歷

教師要鼓勵學生不是為了修課能到學分而參與服務，而是要珍惜自己每一次所獲得的服務機會，反思自己從過程中看到了什麼、聽到了什麼、學到了什麼，從計畫參與到服務完成，能反省自己的態度、能力是否仍有可以改善之處，為自

己所做過之事留下紀錄。對學生而言最寶貴的是其所經歷的經驗。辛文義（2012）曾提到建立學習歷程，可以提供生涯規劃與發展的依據，增加升學與就業競爭力的提升優勢。教師引導學生建立服務學習檔案，記錄下所參與過的活動內容及服務工作性質亦應列為課程內容之一。以結合科技製作學習履歷教材，APP 或各式剪輯軟體操作簡易，由於各款手機皆具備拍照與錄影功能，因此在資料收集上亦甚為便利，大學生不但已經可以自行製作影音學習履歷檔案，尚可發揮創意製作具有個人風格的學習履歷檔案，技術層面採用剪輯軟體便可以創作製作，以剪輯軟體工具欄、時間軸、播放器、特效調整器等功能操作，製作完成服務學習檔案後存檔匯出即成。如圖 1 所示，教師或學生可依照學理做影片結構上的處理，教師將學習歷程分成準備、行動（服務）、反思、慶賀四個階段，讓學習檔案製作按照此四階段依序呈現；教師可事先製作 PPT 檔的模板作為素材檔，讓學生在製作時可有全班統一呈現的一致性，將資料依序拉入剪輯軟體軌道位置中就可完成。



圖 1 學習履歷檔案例製作（由左至右，由上列至下列）

四、結論

服務學習（Service-Learning）是經驗學習的一種形式，透過服務學習過程中的反思，從互惠中獲得學習的效果與成長。服務學習的定義多樣且廣泛，但主要精神仍在於鼓勵學生「做中學」，要推動服務學習課程並能付諸實務執行，須謹慎整合人力、時間與軟硬體資源，在經費、課程或研究內容上適合結合其他相關計畫實施執行。大學推動服務學習課程，服務是一種中介方法，學生能透過課程「學習」到甚麼應比「服務」來得重要，教師仍應設定學生配合可能在服務工作須具備的專業知識與技能的教學。教師在教學引導方面，必須鼓勵校內學生組織或參與服務學習相關活動，培養學生服務學習之精神與提升年輕學子的社會公民意識，教師整合資源，長期與持續性地結合民間相關團體的專業與資源，保持交

流友好合作機會，讓學生有機會參與各類型服務，教師亦配合鄰近社區之需求辦理校外性服務活動，培養學生關懷社區及公民參與；實際帶領同學參與集體驗服務真諦，學生受被服務單位正向、具體回饋能獲得慶賀的有能感。最後，能記錄下學生服務履歷的檔案，是很有意義地學習成果呈現方式，善用科技製作教材，能讓學生年輕不留白地呈示與珍藏自己的成果。

參考文獻

- 高建民（2016）。服務-學習模式之探究：意義、發展與建構。臺灣教育評論月刊，5(10)，197-226。
- 辛文義（2012）。學習履歷的發展與應用。國家圖書館刊，106(2)，109-134。
- 張瓊方（2019）。舞蹈課中服務他人策略對學習成效之影響。彰化師大體育學報，18，1-19。
- 山下美樹（2017）。サービスラーニング：学生の変容と挑戦。麗澤大学際ジャーナル *Reitaku Journal of Interdisciplinary Studies*，25(1)，15-30。
- 川田虎男（2014）。大学教育における、サービスラーニング導入の可能性について。聖学院大学総合研究所 *Newsletter*，23(3)，17-25。



智慧教育推動與赴美參訪交流之我見

謝翠娟

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人
基隆市仁愛國民小學教師
基隆市 108 年國民小學候用校長

一、前言

近年來創客運動（Maker Movement）風起雲湧，翻轉學習模式，使學生從做中學為各國致力發展之教育目標。而在美國，創客風潮已深入了許多產業領域。在 2014 年，白宮舉辦了第一屆創客嘉年華（National Maker Faire）活動，前美國總統歐巴馬（Barack Obama）公開宣稱美國是一個「創客的國度」。在 2015 年 6 月，設立了「創造周」（合作媒體 tech2ipo，2016），每年六月皆舉辦創客嘉年華，吸引了上萬人聚首一堂，自作者公開展示其 DIY 作品，將自己的知識、技術，在創客社群中無私分享，為的不僅是自己，而是整個 Maker 社群的發展。

身為國小教師的我，日前曾商借於基隆市政府教育處，協助推動智慧教育之業務，亦支援承辦「創客教室建置案」，致力於推動智慧創客教育，翻轉學習模式，給予學生和老師帶來不同於傳統之教學。為給予孩子及老師更多元的學習方式及環境，市府（教育處）特規劃辦理參訪美國學校之活動，前往該國進行智慧創客教育交流，藉由吸取他國經驗，思考市內學校可行的推展方式，改變師生之間的教與學，提升孩子的組織、邏輯、主動學習及解決問題的能力。

二、基隆市智慧教推動之歷程

（一）推動首部曲—建置智慧創客教室

「教育部中小學資訊教育白皮書」之「培訓具備資訊科技應用能力的教師」目標指出，每一位教師都應有將資訊科技有效應用於教學設計、教學實施、教學管理及教學評鑑等知識與技能，同時亦能善用科技提升工作效能和專業發展（教育部，2008）。陳淑敏、李文淵、楊育修、黃幼萱、吳志富（2016）指出為鼓勵學校師生發揮創意、動手實作，中央推動創新自造教育計畫，讓學生了解創客精神並啟發更多創意思想及實作的樂趣。

資訊科技運用最終的目的，乃是在於教學現場的應用，幫助教師教學、改變學生學習模式、提供學生有意義的學習與批判思考的能力，藉以提升教育的品質與學習成效（蔡政宏，2012）。然而，透過網際網路新構通模式之應用，學習者更能夠追尋、探索與建構多元化的自我認同感（蔡政宏，2008）。藉由不同資訊科技輔具之應用（如教學電腦、網際網路、液晶電視），更可讓學習者具備超連

結性，擺脫過往線性學習之單向思考模式。

學生的資訊科技應用能力培養及教師的資訊科技應用能力培訓，皆需具備充分的數位教學資源。整體而言，創客課程可以讓學生從教師傳遞知識到學生思考進而讓學生動手做並實際參與，然後用心完成。藉由創客課程，當學生面臨挑戰時，學生可以自己找尋適合自己學習的方式，設計出獨特的解決方法而理解，同時內化成自己的學習經驗。

劉明洲（2016）指出：創客教育的理想雖高，但要具體落實以達到原先規劃以學生為主體的理想，包括(1)學生能發揮主動性，(2)以落實學生的點子為主要目標，(3)學生能了解自己的作品（能清楚解釋作品的來龍去脈），以及(4)學生能展現解決問題的能力和自信。此外，創客的精神是動手、創新與分享。從原本的獲得樂趣（製作裝飾品或玩具），以及解決生活問題（製作器具或修理事物），到促進產業創新的創業人才培育與創新能力培養……而中小學的創客教育可以透過四種不同策略來進行：融入正式課程、透過社團活動教學、舉辦研習活動、開放創客空間（張玉山，2015）。創客不分年齡、工作性質，只要是動手實做，解決問題，就具備動手實作的精神（林誠展，2015）。

綜上，在首長積極重視教育下，投入許多教育資源，於是「智慧創客教室之建置」為全市學校推動智慧教育之首部曲。

（二）智慧創客教室之設備規劃

市府教育處、教網中心及資訊輔導團審慎思維，對於每間智慧創客教室教學科技設備內容有了初步構思，所需內容略以：70 吋以上液晶電視、桌上型電腦（含顯示器）、3D 印表機 2 台、筆記型電腦 30 套（依班級學生數微調）、充電車 1 台、Arduino 套件及周邊感應器、無線基地台 12 台、視訊會議設備、智慧創客教室裝修等。

然而地方政府經費著實有限，是以積極向中央爭取補助，對於學校兼任行政職務的老師而言，寫計畫向中央爭取經費並非為容易的事，於是經由數次提報與修正，終也獲得中央對於學校努力的肯定，全市國中小各校均能建置一間智慧創客教室，造福學子。

（三）培訓教師創客教育之專業知能

發展創客教育，需有創客能力足夠的教師，然而大多數的教師只具備教育本位的知識與教學技能，欲實施創客教育又缺乏可參考的教學資源，創客教育的發

展必須經過有效規劃後，針對各項內容謹慎籌策，從實施過程中探索與檢討問題，並且加以改進，以助於創客教育的推動與落實（陳盈君，2016）。

為提升教師創客教育專業知能，除親臨赴美參訪觀摩學習外，回國後並安排一連串之創客師資專業研習課程，不僅校長及各校資訊組長受益，對於創客教育有興趣之老師亦能參加培訓，將所學知能貢獻給學子，落實創客教育之推動。

三、赴美參訪與交流

（一）地點擇選與規劃

為符應市長親民愛民政策，造福學子，在教育處前陳素芬處長指導與率領下，曾邀請各科技大廠或專業團隊與市內各級學校代表之校長共同參與全市智慧教育推動之研議，舉凡：Microsoft、IBM、Google、思科、資策會、工業局、工研院、國家高速網路與計算中心……，經由數次會議不斷精進與討論，進而瞭解 Google 公司不僅位居科技龍頭、幸福企業以及榮登世代年輕人最想進入的企業，對於「教育」更是免費，並且提供無限儲存空間供教育者使用，於是經由數次密切的聯繫，數十封英文書信的往返，成就了這趟美好旅程，也讓參與夥伴增廣見聞，獲益良多。

（二）參訪與交流地點

第一天到 Google 總部進行參訪，而第二天則由 Google 總部推薦與他們共同合作的四間學校（Dartmouth Middle School、Noddin Elementary、Lietz Elementary、Union Middle School），第三天透過教育部駐舊金山辦事處教育組的協助，安排三間學校（The Nueva School、College Park Elementary School、Yu Ming Charter School），第四天則赴柏克萊及史丹佛大學巡禮，並撥冗參訪美國景點-舊金山市區等。

（三）參訪目的

期以美國中小學推動數位科技及智慧教育為主軸，期盼瞭解美國於 smart education、AI、maker、coding、Hi tech……等在科技教育推動極有成效之學校進行參訪，做為本市學習觀摩對象。

(四) 訪後體悟

1. 學生部分

瞭解到美國學生從小已養成獨立自主、認真學習，人手一台 Chromebook，自己想辦法解決問題，遇到問題會主動詢問老師，大家共同討論，在戶外課程之際，學生都認真學習，鑽研他們想瞭解的知識，孩子上課是認真且開心的，無論年紀大小，即便是小學的女學生，也能拿鋸子、學會操作機器，自己動手做，發掘問題點再利用團隊合作的精神與同學齊心合力完成想達成的目標。

2. 老師部分

參訪學校每間教室幾乎都有協同教師或熱心家長協助，指導孩子使用機器或課業，而老師會於課前備課，將整學期欲教授的內容深具統整性依據課程目標教導學生，無論於室內或室外都能看到老師十分認真教學。

3. 家長部分

親眼目睹已是祖母級之美國家長竟然也在操作 Apple 電腦，當下令我驚訝無比也著實令人感動，彼此之間相互討論與提攜，利用閒暇時間擔任志工，協助圖書館及學校推動業務，讓學校業務更加順利推展。

四、建議

(一) 學校方面

每個孩子都是影響台灣未來的一個機會，期待能從校園中的智慧創客教室引動，進行推動智慧教育，內容如下：

1. 校長帶領全校教師群能不斷自我精進

校長是全校師生的楷模及典範，帶動全校教師不斷自我精進，美國重視學生實作能力，勇於讓學生嘗試，校長亦能帶領教師群將實作課程及創意思考納入課程規劃，激發學生的想像力，提升學生的創新力。

美國提倡教育創新計畫，將小學科學教育課程分為工程教育與科學教育，並將創客的概念融入教學，鼓勵孩子透過動手做、創造的過程中，學習解決問題的能力及增強科學、工程、數學、科技領域的知識。在過去中規中矩的教育模式裡，教師在課堂上是主體、在科目上更是獨立教學，而創客教育注重的是從創造的過程學習更多領域的知識，教學者從主體的角色轉變成協助的角色，甚至是只提供材料和工具，讓學生自己動手解決困難。因此，倡導創客的教師必須重新思索課

程規劃、教學方式，方能引導學生思考與開展創意（陳盈君，2016）。

惟有身體力行的領導者，方能上行下效，帶領全體師生一起因應數位科技時代。

2. 培訓創客種子教師發揚光大

創客課程則是學生必須對自己學習的任務、資源與程序要有自主權，從問題中找尋解決問題的方法，沉浸於學習之中，進而產出新的創意又能夠提升學習動機與信心（陳淑敏等人，2016）。

惟培訓創客種子教師係為首要之務，讓種子教師不斷傳承，甚而發揚光大，將創客課程推廣給全校教師群；然而，學校若僅有資訊組長為種子教師，人力資源有限，建議應廣大培訓，讓各校皆有多位創客種子教師，促使每個教師科技專業知能提升，方能規劃及拓展適合學子的學習課程。教師能透過智慧創客教室真正發展教學專業，讓科技融入老師們的教學策略中，發展出科技創新教學模式，學生能在課堂上被吸引、被感動，促使課堂變成智慧課堂，讓學生喜歡上課及學習。

教育的本質應當是立基於互動、發展於熱情、專精於智慧（蔡政宏，2012），能如此，每位教師便能真正照顧到每位孩子，成就每一位學生。

(二) 主管機關方面

1. 督請學校善用智慧創客教室設備

智慧創客教室裡有許多科技設備，然而，有少部分學校擔心財產遺失或設備損壞，促使創客教室幾乎都上鎖，使用率偏低，一般教師也很少踏入，設備極少使用或僅利用那教室進行開會，未讓孩子普遍化使用；在美國的學生，人手一台平板，任何地方皆能學習，也因此，帶著走的能力是逐漸養成，比起國內學校過度管控，深怕設備遺失或故障，在與日俱進的社會，許多設備沒若被師生使用將很快被淘汰，甚為可惜。

創客課程主要是藉由「玩」的方式及過程來吸引學生，激發其好奇心，希望透過合作過程，將每個人的優勢發揮至極大化，向目標前進。惟有讓孩子經常接觸這些科技設備，學生才會熟悉與習慣，也才能瞭解每項設備的基本操作功能，亦能逐一克服問題，學會解決問題。

沒有教室，可以花錢蓋；設備老舊，可以全部更新。但是如果花了大錢、買了設備卻沒人用，反而造成更大的浪費。因此，主管機關應督請學校經常讓孩子

使用智慧创客教室，畢竟，珍貴的公帑不應花在建置無謂的蚊子館身上，應讓每位師生懂得如何操作與使用创客教室中的每項設備為宜，方能造福師生。

2. 能持續關心學校後續使用效益

「科技領域」是 108 年課綱最受矚目的亮點指標，而初步建置的智慧创客教室，具備一般创客教育的基本設備，為因應 108 年課綱，中央將投入許多資源建置全國的生科教室及更新資訊設備，而科技領域的新設，讓老師們看見的希望與轉機；然而，不是花錢買設備師生能力就會提升，真正要落實的是一如何讓每一個設備達到它最大效益，藉由上課的操作與使用，才能讓師生瞭解每項設備之功能，才能讓學生真正學會帶著走的能力。

主管機關應持續關心各校後續使用效益，每項所採購的設備是否好用？是否適合師生？而非僅採購或建置就結束，學生是否藉由設備之操作提升自我效能感？老師們在操作設備上是否有產生任何問題？如何改善或革新？好的事物經常發生在轉折點，藉由小小改變，能有大大效益，期能由小處思維，方能將教師教學專業充分發揮，設計思考自主課程，引導學生多元的創意思維。

3. 挹注符應潮流的科技設備，培育數位公民

張奕華、王緒溢、吳權威、吳宗哲與韓長澤（2011）研究指出，利用科技創新教學評估指標無外乎使用便利性（convenience）、展現效能性（efficiency）、與科技智慧性（intelligence）上述三項指標，或當為現今教學者在實施資訊融入教學進行教學活動時，當先行思索之評估指標。然而為因應 IoT 之世界科技潮流向下扎根，藉由创客教室中 arduino 及相關感測器的設備與行動載具（以藍牙技術操控相關感測器），導入教學現場以資訊融入教學模式融入領域教學中，讓領域教學科技化，帶給學生新的學習方式，同時也讓學生從小培養 IoT 的概念，讓 IoT 的科技潮流自然而然融入學生生活中。

隨著科技時代來臨，學生不再只從書本上學習，世界各國政府與企業已積極投入创客運動的行列，並從校園中落實及推廣，期能讓學生培養獨立思考、合作精神、激發學生的好奇心，並培育學生擁有解決問題的能力；而教育部 2016-2020 資訊教育總藍圖提及：未來人才應能有效利用資訊科技進行深度學習，並在不同情境中應用，解決問題，同時成為具正確態度、行為與責任感之數位公民（教育部，2016）。

爰此，智慧创客教室中的科技設備不應僅侷限初步規劃時的內容，應該符應時代潮流，與日俱進，例如：未來若採購液晶電視亦能調整為觸控型，同時因應學校實際需求，將冷氣裝設納入規劃……，培訓教師專業知能，導入創新且符應潮流的虛擬實境及擴增實境設備，將最新科技的技術帶給學子，讓不同年級學生

能依其年紀學習適合自己的科技設備，如此，方能培養有責任感的數位公民。

五、結語

期許智慧教育的推動能創造不同自主課程，引導孩子創意思辨、學習思辨以及批判思辨之能力，每個人樂於成為 Maker，激發教學創造力與教材製作實踐力，更能結合產業與學校的力量，將生活空間自造的精神從校園推廣到社會大眾，也讓全市朝向智慧的學習型城市邁進，這也是建置智慧创客教室的初衷，希望結合產業與學校的力量，將生活空間自造的精神從校園推廣到社會大眾，同時，也能透過網路，掙脫傳統教學的時空侷限，拉近師生及同儕之間的距離，不僅能提供公平、開放、自主的學習機會，亦能逐步實現全民教育機會，未來更能培育 21 世紀創新經濟所需人才。

參考文獻

- 合作媒體 tech2ipo (2016)。自造精神人人愛。取自<https://www.inside.com.tw/article/5719-he-diy-maker-movement-survives-by-doing-the-opposite-of-whats-smart>
- 林誠展 (2015)。互動設計結合创客運動之研究。國立臺北科技大學碩士論文，臺北市。
- 教育部 (2008)。中小學資訊教育白皮書。2010 年 1 月 5 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/97-100year.pdf
- 教育部 (2016)。「2016-2020 資訊教育總藍圖」。2016 年 5 月。取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/refile/6315/46563/65ebb64a-683c-4f7a-bcf0-325113ddb436.pdf>
- 張玉山 (2015)。中小學訂定策略 落實创客教育。取自 <https://www.mdnkids.com/speak/detail.asp?sn=6164>
- 張奕華、王緒溢、吳權威、吳宗哲與韓長澤 (2011)。教學科技與創新教學—理論與案例。臺北市：網奕資訊科技股份有限公司。
- 陳盈君 (2016)。教師创客教學能力培養研究。國立臺灣師範大學資訊工程研究所碩士論文，臺北市。
- 陳淑敏、李文淵、楊育修、黃幼萱、吳志富 (2016)。自造者教育的理念與

實踐：國際案例與我國經驗之分析。國家教育研究院教育脈動電子期刊，6，1-15。

■ 蔡政宏（2008）。家長指導國小高年級學童使用電腦網路之課程設計行動研究。國立交通大學教育研究所碩士論文，新竹市。

■ 蔡政宏（2012）。創造教育雲—智慧教室建構與教學應用模式行動研究。新竹縣教育研究發展暨網路中心。

■ 劉明洲（2016）。創客教育的理念與實踐~應該被關注的配套設計。臺灣教育評論月刊，2016，5(1)，158-159。



跨領域美感教育在學校行政上的實踐

王春綱

桃園市蘆竹區龍安國小教務主任
國立臺灣師範大學教育政策與行政博士候選人

一、前言

「美感教育」是培育美感素養的實踐作為；美感素養乃透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人、事、物，進行賞析、建構與分享的態度、能力。教育部自 103 學年度起推動美感教育計畫，積極投入大量教師人力開發創新美感課程，著重於日常生活中的探索、體驗及美感的潛移默化，讓學生增進對生活周遭的審美判斷力，「跨領域」及「創新教育」是 12 年國教的核心元素，以藝術為中心結合其他學科，不但加強學生的藝術涵養，進而提升學生對學科的興趣。目前進入教育部美感教育中長程計畫第二期，其著重在跨領域的美感教育，藉由不同科別的老師跨域合作，共同產生不同以往的課程美學，提升學生美感素養，培育美感前瞻人才，增進國家美感競爭力。

二、學校行政支援跨領域美感教育課程之策略

美感教育課程是一種跨領域的展現，行政是支援跨領域美感教育課程的最佳動力，只要引發老師的教學熱情，感染學生的學習動機，讓師生感受生活是一種美學、是一種智慧，透過實際的體驗，讓學生在美感中薰陶，在合作中成長，在關愛中茁壯，我們需要培養孩子對生活中美的敏感度，進而孕育美感素養，基於如此信念，檢視目前跨領域美感教育課程在實踐上出現以下問題，筆者以學校行政觀點提出因應策略以供參考。

（一）提升教師跨領域美感教育課程與教學能力

多數老師沒有藝術專長，時常困擾著美感要用什麼教材？該如何教？Schwab（1969）曾指出課程是由教師、學生、環境、教材等四個共同要素組成，教師、環境、教材三個要素交互作用的過程，影響學習的主體—學生，在學習歷程中，獲得的學習經驗與學習成效。周淑卿（2017）也指出，好的教材能夠促進學習，並達成學習目標。因此，在跨領域美感教育於學校的實施過程中，研發跨領域美感教育課程是很重要的關鍵因素，教師如何能創發設計系統化的跨領域美感教育課程及教材，讓學生有興趣、有熱情、有成效的持續學習，並且運用在日常生活中，是至關重要的，學校行政協助申請教師學習社群補助經費，辦理跨領域美感教育教材教法研習，針對跨領域美感教育課程、教案設計及成果發表活動，聘請專家學者蒞校指導，在教師增能研習後，鼓勵跨域美感學習社群研發創新課

程結合理論與實務，進行滾動式修正。

（二）辦理提升學生跨領域美感教育相關課程與活動

以「美感藝起來」跨育教師學習社群為例：學校行政擔任社群召集人，協助老師撰寫跨領域美感閱讀計畫申請經費補助，帶領研發創新課程與教學策略，引導學生感受《弟子規》古典文學之美，培育學生跨領域的美感素養，從《弟子規》的閱讀，探索美善品格，最後，融入數位互動遊戲競賽及結合教育戲劇展演，提升學生學習動機並體驗美感，這些課程與活動都有助於孕育學生具跨領域的美感素養。

此外，學校可以辦理多元化、多樣性的跨域社團、課程與活動如：合唱團、管弦樂團、魔術社、舞蹈社、話劇社等進行音樂、舞蹈、戲劇、體育、魔術表演，創作音樂劇、微電影製作、積木創作、美感鄉土踏查、藝術季……等，發展音樂跨戲劇、美術跨電影、體育跨音樂等多元表演活動，讓孩子學會發現美、體驗美、探索美、創作美、分享美，也從中建立跨領域的美感人文素養。

（三）重視跨領域美感教育與多元評量

學校將跨領域美感教育融入校訂課程，建構由一到六年級的跨領域學習課程，永續發展，而美感教育的學習成效該如何評量呢？紙筆測驗是傳統使用最多的評量，大多著重學科內容的學習，如何評量出學生的美感素養與價值信念，甚至透過評量達到素養目標的導引，恐怕不是傳統評量能夠達到。面對翻轉教育這股新趨勢，老師們必須要改變評量的方法，美感教育素養導向的評量著重「美感體驗的歷程」、「促進美感學習的發生」與「創造美感的情境與表現」。在重視美感素養的年輕新世代，孩子在學校須要能內涵美感素養，在家也須「參與家庭美感設計規劃」，「培養提升生活品味的習慣」，在社區「感受生活周遭的美」，如此才能涵養具有美感素養與提升生活品味的新國民。因此筆者認為美感素養導向的評量應落實以下幾個面向：(1)除了紙筆測驗，輔以多元評量；(2)以察覺、探索、感受美、認識美及實踐美為導向；(3)貼近生活情境；(4)培養審美能力；(5)建立創造美感之能力；(6)體現與運用美感於日常生活中，讓跨域美感教育呈現多元及彈性的評量，達成教學目標與成效。

（四）營造美感校園，讓親師生沉浸在美的學習環境中

學校行政與親師生合作，營造包含自然生態環境、在地特色文化、學校親師生需求及整體視覺美感之校園，進而透過「境教」潛移默化的方式，提升自我學習環境之認同感，運用學校校園環境的美感薰陶過程，培育親師生們美感價值的

潛意識，更重視運用環境的美感陶冶，能更協助親師生培養敏銳而深沉的人格形塑與美感素養、形塑具有美感之校園教學情境、創造美感體驗和文化探索、教師與學生之間交流對話的場域、催化校園知性與美育的逐步改善認知；改善校園與周邊社區生活美學，兼顧自然環境、在地文化、學校需求及整體美感之教育場域，彰顯學校環境特色，打造校園與社區的美感共學場域，成為一座跨越圍牆的「社區美學教育中心」，真正達到跨領域的美感教育。

三、以「美感藝起來」教師學習社群進行跨領域美感教育為例

在教育現場老師們習慣照著課本趕進度，深怕課程教不完，筆者認為，學校行政在規劃美感素養之課程時，可以結合不同領域及相關活動，利用日常生活化與情境脈絡化的學習，以培養能展現美感素養的新世代。如何來規劃與落實跨領域美感教育的課程？舉例來說，為了從小扎根學生的美感、閱讀與品格素養，學校推行美感閱讀融入品格教育之「跨領域美感閱讀課程」，由五年級導師與行政組成「美感藝起來」教師學習社群，藉由教導學童《弟子規》內文中，孝、悌、謹、信、汎愛眾、親仁、學文等七大綱領，探討為人子弟在家、外出、待人接物、求學等應有的禮儀和規範，特別講求家庭和生活教育，藉此提升學童美善品格，老師將《弟子規》融入於學校教育中，進而導入學童待人處世正確價值觀，使其外顯於行為，散發人性之美，最後，結合美術、音樂、舞蹈，以《弟子規》為故事文本，用戲劇的形式來詮釋傳統文化的精神內涵，文學與藝術的交匯與融合，讓這部戲劇注入了不同的藝術美感，不是只有傳統的朗誦《弟子規》，沒有局限於《弟子規》原文的條文框架和刻板窠臼，《弟子規》戲劇成果展用有血有肉的劇情故事，以創意的戲劇形式，來闡釋中華傳統文化尊崇的孝道，這種講解、展演、互動的形式，讓美感教育課程結合藝術、文化及閱讀，從美感教育延伸品格教育、人文素養，藉由古典文學美感體驗，讓小朋友走入《弟子規》的經典文學，進一步創作屬於自己的戲劇舞台，在全校師生及家長前完美演出，這是行政支援老師互助合作的最佳呈現，以下為實施的方式：

1. 導師每日在黑板寫下四句《弟子規》（前一天抄聯絡簿一起寫），利用五分鐘講解文辭涵意，並由學生抄寫在連絡本空白處，《弟子規》共 360 句，預估一學期可以教授完畢。
2. 每日語文課，鐘聲響起後，全班一起念誦一遍《弟子規》，不要求學生背誦，約三~四個月，學生即朗朗上口。
3. 第二個月第一週，利用一節綜合課，全班一起觀賞一集《弟子規》動畫卡通《天庭小子-小乾坤》，並由老師帶領，討論影片內容與相關文章，進行價值澄清與生活教育。
4. 隔週綜合課由老師帶領習寫《弟子規》遊戲本，並於最後十分鐘，分組進行

《弟子規》搖桿遊戲競賽！（老師自行設計研發之數位遊戲）

5. 進行《弟子規》回饋單及大會考，於學期末統一時間，五年級各班一起進行相關活動！
6. 行政協助並提供資源於學期末舉辦全學年《弟子規》搖桿遊戲大賽與戲劇成果展，表現優良前六名給予獎品公開頒獎鼓勵。

藉由推動高年級跨領域美感閱讀與戲劇展演計畫，協助老師進行課程研發，建立課程模組與學生學習檔案，讓美感閱讀課程延伸為美感素養課程，使學生不再只是呆板的坐在課桌椅上學習書本知識，而是讓學生從閱讀經典文學，於品格教育中探索知識、體驗文學美感、引發人性美善，吸引學生美感閱讀自主學習，進而創作《弟子規》戲劇展演，將古典、傳統、藝術、美感等或抽象或枯燥的東西，變成生動活潑的形象，這是對傳統文化教育、品德教育改革的新模式，也是對原有課堂的一種有益的擴充。而跨領域美感教育教學的設計與實施，必須全面關照知識、能力與態度的統整，強調學習經驗、學習歷程、學習方法及學習策略，尤其「學會學習」、「自主學習」是非常重要的能力，學會學習後才可能自主學習，而且能多元學習，最後達到終身學習的目標，也才能在生活及情境脈絡中統整、運用、實踐與行動。由此可知，美感教育與素養教學強調生活情境與學習的連結、學生的主動學習、積極參與、體會認知、情意與技能的統整，並能針對不同素養項目加以適當的調整，達到學習成效（周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如，2018）。

在教育現場可以透過藝術與美感的涵養，環境的營造，療癒身心，淨化心靈，培養藝術氣質，提升生活質感；老師們能研發創新課程與教學策略，找出學習的關鍵，強化基本能力，培養學生美感素養與思考能力，開發多元潛能，能與他人和自然和諧相處；亦可藉由跨領域課程推動美感與品格教育，安排服務學習、愛與利他活動，培養現代公民之良好素養，建立美善品格、美善校園。另外，還可透過家庭教育與社區關懷讓學生找到良善的本性，願意犧牲與付出，主動關懷與同理他人，互相包容與尊重，深化品格與美感教育，深耕鄉土，開拓國際視野，規劃全面性、豐富多元而具人文美感素養的課程，達到教學目標與成效。

四、國小行政支援跨領域美感教育實踐之建議

（一）就行政領導而言

跨域美感教育實踐上應以提供跨域美感教育方向的帶動，美感教育就是讓學生易於獲得美感經驗（Aesthetic Experience），並能時常沐浴於美的感受的一種教育活動。換言之，「美感教育」即是使學生能具備「對美的欣賞力」、「對美的感

受力」，然後與現有經驗交織產生「對美的創造力」（陳木金，1999）。

（二）就行政管理而言

行政主管在推動美感教育工作時，若採取由上往下的推行模式，易導致第一線教師被動接收改革訊息，卻難以將實施問題反應至上層，使在政策、研究與教學面每有脫節與斷裂的問題，以致較難真正落實改善教學的問題。趙惠玲（2014）在研究課程政策與教師意識間的連結時提出，在教學第一線的教師不僅是課程的詮釋者，更具有學生學習內容的主要決定權，使教師進行教學時的實務踐履，成為影響課程政策走向，以及學生學習成效良莠的重要因素，故行政領導必須身先士卒並成為重要推手，協助解決教師美感教育實施之難題。

綜上，學校實施跨領域美感教育，在確立目標後，行政團隊必然要成為教師堅強後盾，在此次的「美感藝起來」教學中，在學校主任的帶領下，鼓勵教師以學年為單位，各班學生在老師教導《弟子規》的古典文學中，感受文學之美、孝道之美、品格之美，藉由全班學生每天早晨共同朗誦，體會文中涵義，運用戲劇表演《弟子規》的情境，並且使用數位遊戲融入教學，以互動遊戲加深學生學習理解與興趣，鼓勵將所學實際運用於學校與家庭的日常生活中，老師與家長們對美感閱讀教育影響了學生美善品格的發展，進而增進了其他學科的學習態度與成效，都非常支持、肯定與讚賞，孩子的轉變間接地也影響了更多老師及班級的加入，這正是教育使人向上向善的最佳寫照。期待我們所培養的學生都能成為蘊含美感素養與全人發展的好公民，增進國民美學前瞻能力。

參考文獻

- 周淑卿（2013）。課程綱要與教科書的差距—問題與成因。《課程與教學季刊》，16(3)，31-58。
- 周淑卿（2017年6月）。透過教材設計增進教師的課程專業。T&D 飛訊，231，1-12。取自 <http://www.nacs.gov.tw/NcsiWebFileDocuments/d6e34ab1e56845200a9c484a413e23fb.pdf>
- 周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如（2018）。《素養導向教學設計參考手冊》。臺北：教育部國民及學前教育署。
- 教育部（2017年10月）。《教育部美感教育中長程計畫第二期五年計畫（108-112年）》。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7844/61296/e0a9702c-1f05-44ec-9207-f9abf1504abc.pdf>。

- 陳木金（1999）。美感教育的理念與詮釋之研究。全人教育與美感教育詮釋與對話研討會論文專輯（36-51）。新北市：國立臺灣藝術大學。
- 陳昱宏（2017）。融入美感於學習媒材之省思。臺灣教育評論月刊，6(9)，頁 285-287。
- 喻薈融，趙惠玲，林小玉，李其昌（2015）。美力跨界：跨領域美感教育之課程理論與實務初探。國家教育研究院教育脈動電子期刊第 2 期。取自 https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=655&mp=teric_b&xItem=2048176
- 黃政傑（2016）。評中小學課綱審議機制的修法方向。臺灣教育評論月刊，5(7)，45。



素養導向生活課程理念及其轉化落差初探

許齡方

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士生

劉芳琪

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士生

一、前言

國小低年級的學習階段，生活課程是帶領孩子認識這個世界的管道，也是接觸社會與文化的橋樑。臺灣的生活課程為一統整課程，強調「兒童」為生活的主體，課程以「生活」為中心。因生活課程在 2001 年 9 月搭乘九年一貫教育改革浪潮確立實施，籌備的過程僅有短暫的三年（歐用生，2002），所以在生活課程成為正式課程之初，有許多第一線的老師並不清楚生活課程之課程精神為何，實際教學後，也認為其並未呈現統整課程的面貌。吳璧純與秦葆琦（2015）指出，為使生活課程能在穩健中求發展，孕育更多正向的課程發展能量，生活課程於九年一貫時期設置實施後，進行課綱的修訂與反省。生活課程也在十二年國教新課綱的制定後，逐漸發展出課程本身的主體性與重要性，在課綱修訂的歷程中，課程更以兒童為生活的主體，培養學童「生活核心素養」，也以掌握統整課程的特性為修訂課綱的重點，讓課程精神愈來愈明朗清晰。

舉凡教育改革，需要實務的配合，才能往成功之路邁進。而如何成功，有賴於教師的課程轉化（林郡雯，2018）。若課程的精神明確，但教師卻無法將自身掌握到的課程精神落實於教學之中，那課程改革可能無法順利。筆者目前為生活課程的教學者，基於對生活課程的關懷，以目前的教學現場為主要研究場域，三位目前於國小任教生活課程的資深教師及三位生活課程專家為訪談對象，探討十二年國教國小生活課程之中，課程精神到課程實務之中的轉化落差可能原因，並試提出解決途徑，希冀能對生活課程教師的教學有所幫助。

二、教師體認之生活課程精神探討

十二年國教中的生活課程課綱修訂，奠定於 97 生活課程課綱的基礎上，目的在於將統整課程的精神表達得更清楚（教育部，2018）。除此之外，吳璧純（2017）也指出生活課程在十二年國教中做了調整，為的是使生活課程的圖像建構在：兒童為學習的主體、培養學童的生活能力、以及拓展學童對事物的多面向意義的三個軸面之上。而這三個軸面，也是生活課程在十二年國教中最核心的課程精神。

臺灣生活課程設置實施後，經上述的課綱調整及修訂，那現場教師掌握了哪些生活課程精神？筆者由此問題出發，設計以下訪談大綱：

- 1.在進行生活課程備課時，老師最注重的哪些地方？
- 2.在進行生活課程教學時，老師希望學生能在課程中獲得什麼？
- 3.生活課程為一統整課程，老師在教學中的實踐情形如何？

為深入了解現場教師對生活課程的體認，筆者以個案訪談的方式，訪談三位生活課程教學經驗豐富的現場教師，以下分別整理與說明現場教師體認到的生活課程精神：

（一）生活課程應以兒童為主體

受訪三位教師皆認為，生活課程應從孩子有興趣的地方出發，例如有老師提到：「我會把我今天所要上的課程中最主要的內容先提出讓小朋友知道，因為會讓小朋友覺得這裡面可能會有他們想要學的東西，我也想要知道哪些內容小朋友有興趣。」老師們在進行生活課程之前，會想要先激起孩子學習的欲望，並且會先了解哪些課程的內容是孩子感興趣的，從學生想要探究的課程內容作為教學的開端。除此之外，其中有兩位老師點出生活課程有重要的課程地位，老師們指出：「生活課程是以兒童為主體的，畢竟生活課程只有低年級才有。幼兒園都是那種主題教學，所以剛上來一年級就讓他們進行分科教學的話，他們可能剛開始會比較不適應。」由此可知，受訪教師認為生活課程的學習應符合兒童的發展階段，才能夠銜接學生幼兒園的學習生活，以及奠定中年級分科學習的基礎。上述老師們所提之內容，如同吳壁純（2017）指出，生活課程主題教學設計或發展，應考量國小低年級學童的生活經驗、發展與學習特性，引導其主動探究而後建構知識。

（二）生活課程應從生活經驗出發

受訪三位教師提到，生活課程重要的是提供孩子在地性的生活體驗，提供在地社區資源以貼近學生生活經驗。其中一位受訪教師，有在兩所學校教學的經驗，她便指出：「在備課的時候，我會想要去連結學生的生活，因為之前和現在的學校不一樣，我會比較想要多去了解小朋友他本來的基礎，再去做調整。」受訪老師認為，生活課程的教師應從兒童的觀點出發，一同體驗兒童所處的世界。林文生（2009）也指出，生活課程應回到兒童真實的生活，讓學生學習真實的生活經驗。

（三）生活課程應著重學生之探索與體驗

生活課程強調學童生活能力的培養，這些能力大多是心理歷程能力而非行為目標能力，是學童透過活動探索或事物探究的歷程發展來的（吳壁純，2009）。因此，比起學習的結果，生活課程的重點更應擺在學習的歷程。當談及老師們所

注重的生活課程精神，受訪老師提到：「生活課程要讓孩子實際去看、走到戶外去觀察，然後運用自己的五感去進行觀察，那這樣子他的體會才會比較深刻一點。」由上述可知，生活課程就是大量的提供學生探索的機會，孩子才能透過五感觀察，從中去發掘問題與好奇的事物。而老師應是陪伴孩子經歷探索與體驗的歷程，並幫助他們將體會到的事物內化成知識，而非直接從課本中傳遞的學科概念。

(四) 生活課程應呈現統整課程之特性

秦葆琦（2018）指出，生活課程在研修十二年國教新課綱時，即是將生活課程作為超越學科之統整課程的特性為原則來進行修訂。因此，理想上的生活課程應能呈現出超學科的統整課程樣貌。在訪談過程中，受訪老師談到：「設計、進行生活課程時，要去思考，哪些東西、課程裡面有哪些元素，我們可以把牠變成一個統整的、主題的活動。」當教師將學生的生活視為一個整體，生活之中需要解決哪些問題、需要使用到哪些能力的時候，學生自然而然就會運用自身學過的知識，此時學科的界線是模糊的，這也就是統整課程的精神。

由上述訪談內容可以發現，生活課程現場教師所體認的「生活課程應以兒童為主體」、「生活課程應從生活經驗出發」、「生活課程應著重學生之探索與體驗」及「生活課程應呈現統整課程之特性」四項課程精神，與十二年國教生活課程課綱中傳達之課程精神，以及相關學者談到的生活課程理念互相呼應，代表現場教師大多都能掌握課程精神。

三、課程精神與課程實務落差之可能原因

課程綱要的目標願景理念為抽象的概念，在教學現場中，教育實務工作者要將課程政策性語言轉化為全校性課程與實際學生真實經驗有一定的困難，此時就會產生課程轉化的落差（顏佩如，2019；Brophy, 1982）由上述訪談結果可以了解，受訪的生活課程現場教師都對課綱中提及的課程精神有一定程度的了解。但筆者回到教學現場，卻看見有許多老師們在實際教學課堂中，仍以分科教學的方式進行生活課程，也沒有提供給孩子足夠的探索與體驗機會，仍是以電子教科書的影片，取代學生真實的生活觀察，無法呈現出上述的課程精神。從教師掌握的課程精神到課程實務之間產生的轉化落差，可能的原因為何？筆者帶者此一疑問，進一步訪談教學現場中的三位生活課程專家教師，整理出以下產生課程轉化落差的可能原因：

(一) 教師的教學能力與經驗

首先，因生活課程經歷多次課綱修訂，有些現場教學的教師並沒有增進自己在生活課程方面的專業知能，只是依照教科書和電子書來教學，那生活課程的精神當然就難以呈現。其次，由上述訪談內容可以得知，生活課程是有「在地性」的，在教科書的編撰上，無法符應各地區學童的學習經驗，此時現場教師的專業能力就非常重要，必須非常清楚生活課程的理念、知道應該怎麼教、學生的角色應該是什麼。相對的，如果現場教師只是依賴教科書，那生活課程在地性的精神便會流失。最後，因生活課程強調學習的歷程，在生活課程進行時，教學者須對孩子反應非常敏感，要隨時進行課程的調整與安排，因此，教學者的教學經驗將會影響這方面課程精神的呈現。

（二）教師的課程統整觀

生活課程是臺灣第一個以統整課程樣貌呈現的課程，在此之前，臺灣的正式課程大多是分科學習。現場教師的課程觀點是否有跟著調整，將會影響課程精神的呈現。此外，一位專家老師也提到，課程統整的方式本來就有很多種，如學者周珮儀（2003）從學科界限的有無和統整的強度，將課程統整的方式區分為單一學科統整、跨學科統整、科際融合統整、超學科統整四大類。而教學者能執行的程度到哪裡？這或許都是影響現行生活課程進行的因素，也使得課程精神無法完整的呈現。

（三）教師的教科書轉化能力

教科書的編輯、審定必須經歷嚴謹繁複的過程，編輯教科書的老師，也必須先掌握課程精神，才能開始著手編撰。因此，使用教科書的老師，才是呈現課程精神的關鍵。尤其是在生活課程的課程統整部分，如果教學的老師沒有帶著課程統整的概念來使用教科書、轉化課程，即使教科書編輯一直往統整的方向前進，呈現出來的課程還是會有落差。另一方面，當老師在使用教科書時，即使知道教科書想傳遞的精神和概念，但願不願意去實施、或實施的並不徹底，還是會產生課程轉化的落差，讓課程精神淪為一種理想狀態。

四、課程精神與課程實務轉化落差之因應建議

筆者根據課程精神到課程實務之中的轉化落差可能原因，試提出解決途徑，以供生活課程教學者參考：

（一）教師多參與相關課程研習，授課教師共同備課

在進行教學之前，教師可多參與由國家教育研究院及各縣市輔導團辦理相關的生活課程研習，以掌握課綱內涵，更新自身課程知識，並增進教科書轉化方面

的專業知能。於學期中，可透過參與工作坊、教學研討會等方式，提升自身的教學專業。另一方面，教學者須留意「在地性」方面的課程設計問題，教師可透過共同備課或組成教師專業社群的方式，彼此分享教學經驗與社區資源，甚至教學者與行政端能互相討論，結合學校特色或校本課程進行教學。

（二）教師在課程統整方面，需進行課程意識的覺醒與教學實踐

課程意識意指教師對內在實務知識的覺知、對教學實踐的行動，以及教學成效的深層批判反省（甄曉蘭，2003）。生活課程現場教師的課程統整觀，影響著課程精神的呈現，因此在課程統整方面，現場教師應進行對自身課程意識的覺醒，在自省的歷程中釐清自身對於課程統整的理解，進行更新與調整，進而產生教學的實踐與行動，挑戰習以為常的教學方式與做法，落實課程統整的生活課程教學。

（三）教學者須留意教室內的教學轉化

生活課程重視學生的學習歷程，因此，在課程轉化過程中，教學者須時時評估教室內學生的經驗課程，傾聽學生想法，確實省思課程實施對學生的意義。另一方面，教學者可透過課堂討論的方式，了解學生的學習動機與學習興趣，除了教科書內的教學資源，可另外提供給學生更貼近其真實生活的經驗作為課程素材，減少教師體認的課程精神與學生經驗課程之間落差。

五、結語

臺灣為因應時代變化進行課程改革與調整，在十二年國教中，生活課程也朝課程統整之精神邁進，調整課程內涵，使課程更成熟完善、使「生活課程」更能貼近孩子的「生活」。筆者由此一研究歷程發現，現場教師也大多都能理解課程內涵並掌握課程的精神。但如同學者 Brophy（1982）所說，「教師」是課程轉化的中間人。若臺灣生活課程不斷精進的同時，身為教學現場第一線的教師，也能不斷精進自身教學知能，願意與課程改革協力同行，則課程轉化產生的落差，應會縮小一些。

參考文獻

- 吳壁純（2009）注重並增進學童心理歷程能力的生活課程多元評量。《教育研究期刊》，5(4)，1-30。
- 吳壁純（2013）。十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究—生活課程篇。新北市：國家教育研究院。

- 吳璧純、秦葆琦（2015）。生活課程中的自主學習精神之探究。《**北市教育期刊**》，49，79-103。
- 吳璧純（2017）。耕耘一畝兒童學習的沃土——十二年國民基本教育之生活課程特色。《**教育脈動**》，10。新北市：國家教育研究院。
- 林文生（2009）。生活課程的現象學反思。載於中華民國教材研究學會（主編），**生活課程綱要微調的教學挑戰與展望**（頁11-30）。臺北：中華民國教材研究學會印行。
- 林郡雯（2018）。幾個關於以核心素養為導向的課程轉化問題。《**中等教育**》，69(2)，40-56。
- 周珮儀（2003）。**課程統整**。高雄：復文圖書。
- 秦葆琦（2018）。生活課程的精神與特色。取自<http://newsletter.edu.tw/2018/07/10/%E7%94%9F%E6%B4%BB%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%9A%84%E7%B2%BE%E7%A5%9E%E8%88%87%E7%89%B9%E8%89%B2/>
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民小學-生活課程。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c1594-1.php>
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。《**教育研究集刊**》，49(1)，63-94。
- 歐用生主編（2002）。**生活課程研究**。中華民國教材研究學會印行。
- 顏佩如（2019）。十二年國教課綱課程實施問題與解決之道。《**臺灣教育評論月刊**》，8(8)，57-61。
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.



淺談正向行為支持計畫對特殊教育的意義

陳致瑜

國立臺中教育大學特殊教育學系碩士班研究生

一、前言

教育學生除了教導學科知識的內容外，最重要的是教導學生如何適應學校生活，促使他們能夠融入人群當中，建立符合社會規範的良好行為。大部分的孩子能夠在一般狀況下，透過同儕學習或情境模仿，習得適當的行為以因應各種生活情境，甚至在師長的管教下，能夠導正自己的行為問題，以符合社會大眾的期待。然而，有些特殊需求的孩子可能礙於溝通的困難或情緒控管的不易，容易使用不合宜的行為表達自身的需求，進而造成教師或家長在教學或管教上的困擾，嚴重影響學習的成效，亦可能造成同儕相處上的衝突，甚至引起社會大眾的側目，如果不加以處理，對學童的身心都會造成不良的影響。近年來，功能評量與正向行為支持計畫對行為問題處理的研究相當多，大部分的研究結果都有相當不錯的成效。本文將整理正向行為支持計畫的相關資料，闡述其重要理論與精神，以及對特殊教育的重大意義。

二、功能評量（functional assessment）

要說明正向行為支持的理念以前，不得不了解行為功能的意義與界定方式。功能評量來自於應用行為分析的領域，它的提出被視為處理問題行為的重大轉變（吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷，2011；鈕文英，2001）。早期的行為分析學家不重視問題的起因，只強調如何控制結果，著重在問題行為的消除，從 1970 年代開始，一些行為分析學家開始強調要了解行為的起因，也就是了解導致或維持問題行為的情境（黃裕惠，2006）。為了解行為問題與環境之間的關係，應用行為分析學派發展出一套很重要的技術，稱為功能評量，藉以了解問題行為發生的背後原因，使介入者能夠用來預測與控制問題行為的發生與否（鈕文英，2009）。

（一）行為的功能

問題行為的型態相當多元，舉凡哭鬧、尖叫、違抗、攻擊、自傷、上課離座等等，而每個問題行為的功能也不盡相同。鈕文英（2009）將行為的功能分為四種，分別為取得內在刺激、取得外在刺激、逃避內在刺激與逃避外在刺激。侯禎塘（2003）則將行為的功能分為六種，分別是獲得感官刺激、獲得別人注意、獲得想要事物、逃避感官刺激、逃避別人注意與逃避厭惡事物。每一種問題行為都有其發生的原因，而同一種問題行為的功能也可能不同，例如：某個孩子尖叫，尖叫的功能可能是想要取得別人注意，或者是想要逃避不喜歡的要求。了解每個行為背後的原因之後，能引發介入者以不同的觀點去看待問題行為，甚至教學者

在了解學童問題行為的功能後，更能控制面對學生問題的情緒，避免陷入不良的師生關係，進而尋找適切的方式，有效處理學生的問題行為（劉文英、林初穗，2006）。

（二）功能評量的方式

功能評量強調行為和環境的連結，行為可能受到環境的影響而產生，因此，不能單就行為本身進行評估，也要考量環境的因素。功能評量常透過以下方式來進行行為功能的評估（吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷，2011；侯禎塘，2003；鈕文英，2009）：

1. 間接評估：透過訪談學生的重要他人，了解學生問題行為發生的情境及行為表現，是屬於主觀的意見調查評量，例如透過訪談學生的教師和家長，藉以了解行為問題發生的可能原因、情境及後果。
2. 直接評估：直接觀察學生在真實情境下的行為問題，透過有系統的觀察紀錄，以評估行為的前因後果。
3. 系統化的操作：此方法又稱作功能分析（functional analysis），是實驗性的分析方法，為功能評量中最謹慎的方法，先對行為問題的功能先形成假設，系統性的操弄可能影響行為出現的可能變項，能準確地找出行為的功能。但此方法過程費時、費力，實驗操作難度高，所觀察到的行為並非在真實情境下的表現，若操作不當，亦可能造成行為問題產生新的功能。除非前兩項評估方式無法得知行為問題的功能，否則應小心使用。

透過功能評量，能夠了解問題行為的背後原因，分析出引發問題行為的刺激變項或情境，以及維持問題行為的後果增強，如果能夠控制引發問題行為的前事情境，消除維持問題行為的後效增強，進而教導功能等值的適當行為取代問題行為，對於學童的生活適應與學習成效必然會有大幅的改善。

三、正向行為支持計畫（positive behavior support plan）

正向行為支持計畫是以功能評量為本的行為問題處理計畫。應用行為學派發展出功能評量之後，能了解行為背後的原因和功能，但如何針對所分析出來的結果應用於行為的處理，又是一個很大的課題。因此，學者們開始發展以功能評量為本的行為支持計畫，用以設計出個別化的行為處理方案，以改善行為問題所帶來的困擾（Sugai, Horner, Sprague, 1999；Sugai, Lewis-Palmer, Hagan, 1998）。正向行為支持是一種以價值為導向的方法或過程，除以功能評量為基礎，並以團隊合作的方式發展並實施個別化的正向行為支持計畫，目標除了減少行為問題，更重要的是改善個體的生活品質（吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷，2011）。

鈕文英（2009）指出正向行為支持的過程包含了七個步驟：(1)選擇和描述目標行為；(2)診斷目標行為；(3)擬定正向行為支持計畫；(4)實施正向行為支持計畫；(5)評鑑正向行為支持計畫的實施成效；(6)分享正向行為支持計畫的實施成效；(7)觀察與記錄行為。其中第七個步驟觀察與記錄行為是持續進行收集第一個至第五個步驟的行為資料，若評鑑之後已達預定的目標，則停止計畫的實施，若無法達到預定目標，則回到前四個步驟評估無效的原因，並調整計畫繼續實施。

擬定正向行為支持計畫時，可以依循前事控制策略、生態環境改善策略、行為教導策略、後果處理策略與其他個體背景因素介入策略發展計畫，根據行為功能評量的結果，找出各個歷程適切的處理策略（呂建志、李永昌，2014；張育頻、沈小玫、侯禎塘，2014；鈕文英，2009）。

四、正向行為支持計畫對特殊教育的意義

（一）發現行為的正面「問題」

依據最新的特殊教育法施行細則（2013）第9條第1項第4款規定，具情緒與行為問題學生於個別化教育計畫內需加入所需之行為功能介入方案及行政支援，由此可知，為需求學生擬定行為處理計畫已成為必要的處理項目，是特教教師不可或缺的一項重要專業能力。

早期強調使用功能評量來找尋問題行為背後的原因，進而設計出一套消除或替代問題行為的處理策略，僅僅針對問題行為的本身，較不重視環境面相對行為所造成的重大影響。近年來以功能評量為基礎所發展的正向行為支持計畫，與傳統功能評量概念不同的是，更強調行為問題的「問題」，期待找出發生不當行為的問題原因，並以正向的態度處理學童的行為問題，不再只有著重消除不良的行為，更強調營造正面的環境與調整行為的前事徵兆，引導學生建立適切的行為來替代造成困擾的行為問題。

（二）正向一詞給予正能量

筆者認為正向行為支持計畫固然是行為處理中一種良好的策略模式，但更難能可貴的是「正向」一詞所帶來的價值觀，給予特殊需求學生正能量的概念，提供學生在不適應環境上必要的支持，除了行為處理的策略，我們是否應該思考如何營造一個更多元、更正向的環境與價值觀，符合更多孩子的特質與需求？在筆者實務教學的經驗中，時常處理特殊生情緒失控或與其他同學的紛爭，近一步詢問小孩與任課教師事情發生的經過之後，細細探究問題發生的原因，很多原因都

是其他小朋友不當的語氣所造成，或者其他同儕不自覺放大檢視特殊生的不當行為，形成大家都可以管教特殊生的局面，這樣的氛圍對情緒自我控管不易的特殊生而言，無疑是火上加油。因此，建立平時良好的班級經營，向學生傳達互助、互愛的精神，並與其他同儕溝通對待特殊生的適當方式，都有助於特殊生於普通環境的融合與適應。

再者，無障礙環境的建立始終是特殊教育所重視的，障礙可分為有形的和無形的，有形的無障礙設施如無障礙坡道、有點字的電梯控制鈕；無形的無障礙就如廣泛社會大眾對於特殊需求人士的接納與包容。無形的無障礙環境，可以藉著正向行為支持的精神，給予更積極的營造方向，除了以微觀的角度去檢視和處理影響學童行為問題的相近因子，更需要以鉅觀的角度去營造班級和學校的正向氛圍，甚至提升廣大社會的接納度。

五、結語

正向行為支持計畫是近年來相當受大家青睞的行為處理計畫模式，國內許多研究應用正向行為支持理論，擬定相關計畫介入學童的行為問題，大多都有良好的成效（吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷，2011；張育頻、沈小玫、侯禎塘，2014；陳郁菁、鈕文英，2004；黃麗娟，2011）。即使大多的研究最後都會寫出該研究的樣本數過少，不足以類推至所有具有行為問題的個案，但特殊需求學生本是個別差異相當大的群體，即使各個研究的差異很大，但其中的經驗與處理策略都是值得參考的，我們姑且把他們當成資料庫，吸取我們所需要的，也仰賴我們實施後的分享。正向行為支持計畫是將過往功能評量與各種行為處理策略做一個統整性的模式，繼往開來，作為擬訂行為處理計畫的重要參考模式，我們更需要關注的是它尊重、正常化與正向的價值觀，讓我們以更正面與積極的態度去面對行為問題，提供學童創造更好的學習與生活品質。

參考文獻

- 吳怡靜、黃雅蘭、楊雅婷（2011）。正向行為支持計畫對國中資源班自閉症學生尖叫哭鬧行為處理之成效研究。**特教園丁**，26(4)，1-12。
- 呂建志、李永昌（2014）。正向行為支持計畫對改善國小輕度自閉症學生上課分心行為之成效。**障礙者理解半年刊**，13(2)，19-34。
- 侯禎塘（2003）。特殊兒童行為問題處理之個案研究：以自閉症兒童的攻擊行為為例。**屏東師院學報**，18，155-192。

- 張育頻、沈小玫、侯禎塘（2014）。正向行為支持方案對特殊兒童行為問題處理之個案研究-以學習障礙兒童的攻擊行為為例。《特殊教育與輔助科技》，10，59-65。
- 教育部（2013）。《特殊教育法施行細則》。
- 陳郁菁、鈕文英（2004）。行為支持計畫對國中自閉症學生行為問題處理成效之研究。《特殊教育研究學刊》，27，183-205。
- 鈕文英（2001）。《身心障礙者行為問題處理-正向行為支持取向》。臺北：心理。
- 鈕文英（2009）。《身心障礙者的正向行為支持》。臺北：心理。
- 黃裕惠編譯（2006）。《行為改變技術》（G. Martin 和 J. Pear 原著，2006 年出版）。臺北：學富文化。
- 黃麗娟（2011）。《正向行為支持方案對國小一年級學童行為問題改善之研究》（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄。
- 劉文英、林初穗（2006）。教師實施行為功能評量與正向支持計畫對特殊教育孩童問題行為處理的成效研究。《教育研究學報》，40(2)，23-41。
- Sugai, G., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (1999). Functional-assessment-based behavior support planning: research to practice to research. *Behavioral Disorders*, 24(3), 253-257.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan, S. (1998). Using functional assessments to develop behavior support plans. *Preventing School Failure*, 43(1), 6-13.



談教師之財商素養

溫秉哲

新竹科學園區人力資源主管聯誼會第 24、25 屆會長

一、前言

韓愈的師說寫道「古之學者必有師。師者，所以傳道受業解惑也。」傳統上，教師被賦予崇高的地位，最好可以淡泊名利、清風道骨，而士農工商中，商為四民之末，兩者理應沒有交集。然隨著時代的變遷，人口結構、經濟及社會政策與制度的改變，現今教師的工作愈來愈具有挑戰性，經常要受到社會大眾與家長的檢視，而且，教師也被要求對個人未來的退休財務負起責任。

論及解決個人所面臨之財務相關問題，財商素養是不可或缺的知識與能力，以下就其意涵以及教師與財商素養之關係分述之，並於文末提供一提升財商素養的簡要實踐過程參考。

二、財商素養的意涵

素養（literacy）是個具變化性概念的用字，也有使用 competency，隨著社會的變化，也賦予不同的意義與內涵。UNESCO（2005）將素養（literacy）視為達到足以因應社會參與需要的功能程度，是回應社會脈絡所需的能力，是一種功能性知能的概念。

而財商素養（financial literacy）一詞，也有國家使用 financial capability，在中文翻譯上，金融監督管理委員會（以下簡稱金管會）翻譯為金融知識，社團法人中華民國財金智慧教育推廣協會稱作財金智慧，也有一些研究使用財商素養或理財素養，本文統一稱為財商素養。

財商素養需要具備財商的知識為基礎，進而轉化為管理金錢或決策的能力。OECD（2011）將財商素養定義為，結合意識、知識、技能、態度和必要的行為，以做出良好的財務決策，並於最終能實現個人的財務福祉。美國 JumpStart 個人財商素養聯盟也採用類似的定義，其對於財商素養定義為，能有效地運用知識和技能以管理個人財務資源進而達成終生財務安全的能力（JumpStart，2017）。而我國金管會定義財商素養為，在金錢的管理與使用上，能做出有根據的判斷和有效的決定，並具備閱讀、分析、管理和交流個人財務情形之能力（金管會，2009）。

OECD 建議的財商素養涵蓋四大類主題：貨幣和交易、理財規劃和管理（包含儲蓄及消費信用和債務理財決策）、風險和報酬、金融環境（包含消費者權益與責任、對金融經濟和社會制度的了解）。而美國 JumpStart 個人財商素養聯盟則

將財商素養分為包含花費與儲蓄、信用與借貸、工作與收入、投資、風險管理與保險、以及財務決策等六個構面的知識與技能。我國金管會則以金錢管理、儲蓄、信用管理、理財規劃、保險與風險預防、貸款管理、退休金規劃、投資管理以及金融資訊等九種指標來衡量。

儘管對於財商素養的內涵定義有所不同，但隨著時代變遷，其重要性卻是與日俱增。處於知識經濟社會中，財商素養已是現代公民養成的關鍵能力之一，OECD 於 2012 年也開始將財商素養列入 PISA 評量中。

三、教師與財商素養

隨著社會經濟的變遷，財商素養對於教師而言，有著不同的意義，大致可分為二階段來看：

(一) 財商素養作為部分教師之教學選備

在財商素養逐漸為各國所重視的趨勢下，金管會（2019）與教育部為深耕校園金融教育及提升學子金融素養，自 2009 年起共同合作辦理「金融基礎教育推廣合作計畫」，藉由提供教師金融基礎教育教學手冊及優秀教學行動方案等多元、活潑方式，將金融教育融入教學現場，以提升莘莘學子具備基本金融知識涵養。

由此看來，相關主管機關，一直以來，主要係以鼓勵的方式，藉由提供相關的資源協助提升教師的財商素養，進而提升學生的財商素養。財商素養之於教師而言，是附加的、是選備的。換句話說，對於大多數非從事財商教育相關的教師而言，財商素養似非必要。

(二) 財商素養作為所有教師之生活必備

1995 年修訂的「學校教職員退休條例」，也稱為退撫新制，將學校教職員的退休制度由政府全額編列預算支應退撫經費的恩給制，調整為政府與教職員共同提撥費用建立基金支付之共同提撥制，此一重大變革，已經預示未來，教師個人必須負擔更大的財務責任。

2017 年進行的年金改革，制定了「公立學校教職員退休資遣撫卹條例」，主要包含退休年齡往後延、調降所得、優惠存款走入歷史、教師需負擔更多退撫基金比率等變革，一言以蔽之，即退休所得替代率降低，是故，如要維持退休前的生活水準，個人必須負更大的責任，著手解決退休財務的缺口。財商素養之於教

師而言，是必修的、是必備的。

四、結論與建議

Friedman 於 2005 年指出，世界是平的。隨著全球化的進展，整個世界彼此之間相互關連，而身為整個地球村的一分子，置身其外已很難成為選項。而其中，金融更是深深影響每一個人，包括教師在內。特別是在最近的年改制度變革後，更加速了教師對於財商素養的需求程度。所以，在現今這個時空背景中，財商素養應該要被更為細緻地規劃於教師的專業發展中，並具備實踐的創造力與行動力。

前述概念可以借助 Deming 提出的 PDCA 循環概念，轉化為滾動學習的實踐過程。Plan：財商涵蓋相當廣泛的面向，應規劃有系統的主題式學習，循序漸進的累積。其次，可運用各種適合自己的學習方式，閱讀專業書籍、期刊或報紙、參加實體或線上課程等都是可行的選擇。Do：按照自己的規劃，有紀律的持續學習，每天或是每週花固定的時間，積沙成塔。Check：對於所學的財商知識或觀念，檢視能否以自己的話充分表達。另外，也可與專業的人士討論，交叉驗證。Act：若對於所學無法清楚表達，或是在討論中所發現的不一致，再進一步的探究學習。

雙城記的開頭寫道「這是最好的時代，也是最壞的時代；這是智慧的時代，也是愚蠢的時代」。在這個資訊普遍化的社會，各種的資訊唾手可得，但誤導、置入或是錯誤的資訊也同樣氾濫，財商素養的培養上更是如此，因此，在前述的 PDCA 學習過程中，或是以其他手法、方式學習亦然，仍須留意的是，保持獨立思考的精神以思辨的態度學習，以培養正確的財商素養。Maslow 的需求層次理論提到「生理」、「安全」、「感情」、「尊重」與「自我實現」等五層次的的需求，而在較低層次的需求相對滿足後，才能往高層次發展。教職長久以來雖為令人敬重的職業，但在全球化的影響，加上國內重要制度變革之下，在教師的專業生涯中，也須顧及財務素養，才有辦法追求自我實現等高層次的專業內涵。

參考文獻

- 行政院金融管理委員會（2009）。國民金融知識水準實地調查之研究。取自 https://www.fsc.gov.tw/ch/home.jsp?id=198&parentpath=0,7,72&mcustomize=multiBUDGET_view.jsp&dataserno=41262&aplistdn=ou=data,ou=research,ou=multisite,ou=chinese,ou=ap_root,o=fsc,c=tw&dtable=Research。
- 行政院金融管理委員會（2019）。金管會鼓勵各級學校及教師參與本會108

年度金融基礎教育推廣合作計畫，共同提升學子金融知識素養。取自 https://www.fsc.gov.tw/ch/home.jsp?id=96&parentpath=0,2&mcustomize=news_view.jsp&dataserno=201905070002&toolsflag=Y&dtable=News

■ JumpStart Coalition for Personal Financial Literacy (JumpStart) (2017). *National standards in k-12 personal finance*. Retrieved September 12, 2019, from https://3yxm0a3wfgvh5wbo7lvyy113-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2018/01/2017_NationalStandardsBook.pdf

■ Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011). *Measuring Financial Literacy: Questionnaire and Guidance Notes for Conducting an Internationally Comparable Survey of Financial Literacy*. Retrieved September 30, 2019, from <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/49319977.pdf>

■ United Nations Education Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *Education for all: literacy for life; EFA global monitoring report, 2006*. Retrieved September, 30, 2019, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>



教務主任課程領導之探討

陳信豪

南臺科技大學教育領導與評鑑研究所助理教授

潘宥安

臺南市立永康國民中學教務主任

一、前言

我國自 90 學年度開始實施九年一貫課程，在國中小一貫的課程中加入了許多理念，如學校本位課程發展（school-based curriculum development）、課程統整（curriculum integration）、彈性課程等，至 108 學年度起開始實施十二年國民基本教育課程綱要（即 108 課綱），108 課綱中明確規範「部定課程」及「校訂課程」，節數也從彈性比例制變成固定制，其中「校訂課程」讓各校規劃具校本精神的彈性學習「課程」，更加重視學校本位課程發展。最為關鍵的就是以「核心素養」為課程發展之主軸，從九年一貫課綱的「能力導向」至 108 新課綱的「素養導向」，翻轉教育現場、開啟新視野，讓教育更為豐富（國家教育研究院，2015）。因此課程改革加重課程領導之責任，為過去九年一貫課程成敗重要因素之一，更是我國實施十二年課程綱要之重要關鍵（黃旭鈞，2003；吳國松，2018；劉芹樺、馮丰儀，2019）。

二、課程領導之意涵

課程領導（curriculum leadership）包含了課程（curriculum）和領導（leadership）兩個部份，字面上是結合了「課程」與「領導」二詞。實際上，「課程領導」重點仍然是針對「課程」的「領導」。黃嘉雄（2002）認為課程領導乃是發揮領導功能，以倡導、規劃、設計並落實課程革新，進而實踐教育理想的歷程，故舉凡教育人員所從事之使學校課程、教師教學及學生學習能更為理想有效的各項作為，都可以視為是課程領導的行為（高新建，2001；黃淑娟、吳清山，2016）。而歐用生（2004）認為以學生為主體的核心精神，透過民主參與和不斷地對話，提出的轉型課程領導之內涵分別為：(1)澄清學校課程哲學；(2)設計學校課程方案；(3)實施轉型的教學；(4)再造學校組織與文化；(5)社區的關係與發展；(6)加強課程研究。因此，課程領導係指在課程發展的過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導，以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。因此課程領導是為了達成教育目標，基於本身對於課程的專業與能力，透過領導的行為，提供支援性的環境，組成課程發展委員會、各領域課程小組等相關課程組織，並強化教師與其本身對課程的專業知能，促進教師發展課程、實施課程及教師專業成長，再加以評鑑並回饋，提升教學品質與學生學習成就表現的歷程。而課程領導的內涵為以下五個層次：(1)塑造學校願景與課程目標；(2)完善課程組織與團隊；(3)落實推動與執行；(4)提供支持系統；(5)評鑑課程品質。

三、教務主任課程領導之重要性

談到課程領導第一直覺都會認為校長是最重要的，因此許多研究都著重在校長的領導行為，然國內關於校長課程領導的研究指出，校長在職務上長期以處理行政業務為主，對課程和教學工作漸行漸遠，且缺乏適當的訓練課程，以至課程領導概念日漸模糊；加之以校長的工作繁忙，外務又多，忙於公務與溝通協調就耗費許多時間和精力，致使校長無法專注在課程領導上（葉興華，2002），所以課程領導的重擔就落到教務主任身上。再者校長因任期屆滿須調校的關係，較無法掌握學校氛圍，在發展和推動課程上需借助教務主任的協助。因此教務主任是課程領導的第二促進者，在課程領導中扮演著承上啟下的重要角色，分別說明如下：

（一）教務主任是課程領導的第二促進者

歐用生（2000）指出「課程領導，人人有責」！不論是校長、主任或教師都要在課程發展的某個層次上扮演課程領導的角色，且學校課程領導的陣容有二，一為校長；二為校長之外之課程領導者，也被稱為改革的第二促進者（高新建，2002）。例如，校長對全體教師或個別教師提出計畫構想、提供指導及增強、進行視導，而改革的第二促進者則大多執行並落實計畫及從事與教師有關的訓練和問題解決等工作。然而在教學現場中，校長可能透過第二促進者來分擔課程領導的責任（王宵燕，2001），學校在實際運作中，舉凡課程的規劃、推展、評鑑與考核，都是教務處的職責（黃玲玲，2002）。且教育行政機關深知學校除校長外，教務主任是課程推動的第一線人員，也針對教務主任辦理許多增能研習，教務主任也有較多機會了解最新消息及官方新措施。因此，身為學校教務工作主要推動者的教務主任，因職務關係也就順理成章的成為學校課程發展的第二促進者。

（二）教務主任扮演承上啟下的重要角色

依據國民教育法施行細則（2016）第 14 條規定所述：國民小學及國民中學各處、室掌理事項，得參照下列各款辦理：「一、教務處：課程發展、課程編排、教學實施、學籍管理、成績評量、教學設備、資訊與網路設備、教具圖書資料供應、教學研究、教學評鑑，並與輔導單位配合實施教育輔導等事項之規定。……」所以教務主任不但對上要對校長負責，對下更要擔負起規劃、統籌執行與溝通協調等工作，因此無論是組織各領域教學研究會及教師專業發展社群以激勵學習組織動能，或是在發展課程中化解「校長與教師」或「教師與教師」之間的爭執，在學校整體的課程發展及實施上皆扮演著極重要的角色，然而在傳統上，教務主任以行政事務領導為主，殊不知課程佔教務工作的極大部分，而教師幾乎對課程領導意識缺乏，當然不易發揮課程領導的角色，如要提高課程改革的成效及落實

課程改革的理想，教務主任如何身先士卒帶領教師專業成長，其課程領導的行動就顯得更為重要。

四、教務主任課程領導之推動策略

教務主任依據學校需求與實際情況，按課程領導之內涵，實務上推動課程領導之策略，依序如下：

（一）塑造學校願景與課程目標

邀集學校成員、家長及社區關心教育的人士，共同釐清學校教育理念及學生學習圖像，建立學校的發展方向，塑造學校願景及課程目標。同時透過分析學校願景及課程目標的內涵，根據十二年國民基本教育課程綱要的規範，以作為學校課程架構與方案的圭臬，發展學校的課程計畫及目標，而其最終目的在確保學生學習的品質。

（二）完善課程組織與團隊

學校依據課程發展的需要設置課程發展的組織體系及任務小組（課程發展委員會、教科書評選委員會、領域學習社群、教師自組研究小組等），並邀請各方人士參與且定期召開相關會議，確立各任務小組的職掌以便充分發揮功能，考量各項影響因素檢討相關計畫並適時調整，提升課程品質，激發學習組織動能。

（三）落實推動與執行

透過班親會及各種管道說明學校願景及課程目標，輔佐校長落實推動學校願景與課程目標的各種方案與計畫執行，並透過巡堂機制，到各教室觀察教師教學以了解課程實施情況，支援教師需求並支持教師互相分享討論以進行教師專業發展，提升課程實施的成效，確保學生學習的品質。

（四）提供支持系統

整合學校現有的資源，並做有效而適當的分配，以便提供充分的各種資源（如資訊、參考書籍、經費、設備、材料、諮詢人員、會議空間等），同時爭取編列課程發展的相關科目，撰寫計畫增取資源，以支應所需的各項費用（如學習社群、教師支持系統、領域學習社群等），提供獎勵制度鼓勵教師，並在困難時提供相關協助，營造學校整體氛圍，完成學校教育理念及教學目標。

（五）評鑑課程品質

針對學校課程計畫與實際情況，藉由相關會議討論課程評鑑模式和指標，適時檢討改進學校課程，有效評估學校課程實施之優缺點以發展優質課程，同時引導教師省思對教材選編、教學計畫及教學策略的調整與改進，並依據評鑑的結果滾動式修正課程目標。

五、結語

隨著 108 課綱的展開，教務主任當責發揮其課程領導人之角色，規劃並帶領學校本位課程的發展，持續以翻轉教育為核心，引導校內各領域課程的發展。然而教務主任在實際的作為上可以藉由課務的配課落實正常化教學、排課的需求協助跨領域教師共同討論發展課程和成長，提供相關實作工作坊平台及公開授課讓教師從體驗中具備更多能量，在平時巡堂及課程評鑑中確定學生學習情況，同時給予教師及時的需求回饋。因此，教務主任有相當多的資源可以規劃與運用，發揮重要角色的功能，實在是學校課程教學的重要推手。

因此政府部門除了辦理教務主任課程領導相關研習加強課程領導知能外，亦可舉辦教務主任共識營，讓教務主任分享在課程領導中的磨合與困境，結合眾人的力量，集思廣益，組織強大的後援團隊。同時應減少教務主任行政事務的壓力，例如公文減量、課程評鑑減量等，可著重在彈性課程的評鑑而非所有課程的評鑑；訪視亦可著重在意見的交流與專家指導，而非堆積成山的成果冊。更加重視教務主任的需求，提供盡可能的協助，讓教務主任有更多時間帶領教師專業成長，以落實課程計畫，扮演好課程領導的重要角色。

參考文獻

- 王宵燕（2001）。國小校長課程領導實際之研究-以一位九年一貫課程試辦學校校長為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 吳國松（2018）。12年國教新課綱共備觀議課問題與課程領導之探討。臺灣教育評論月刊，7(9)，104-107
- 高新建（2001）。課程領導者的任務與角色探析。收錄於國立台北師範學院主編，北區九年一貫課程試辦學校校長課程領導理念與實務公作坊研習手冊，33(12)，113-128。臺北市：教育部。
- 高新健（2002）。學校課程領導與管理。收錄於國民中小學校長與視導人員：

理論篇研習手冊（頁59-82）。臺北市：教育部。

- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 黃旭鈞（2003）。課程領導：理論與實務。臺北市：心理。
- 黃玲玲（2002）。學校行人員之課程領導與課程協助。教育資料與研究，49，14-16。
- 黃淑娟、吳清山（2016）。校長課程領導推動十二年國民基本教育課程綱要因應策略之研究。學校行政，106，121-140。
- 黃嘉雄（2002）。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北市：心理。
- 葉興華（2002）。從課程領導者的角色期望-談我國國小校長課程領導之困境與展望。初等教育學刊，13，177-200。
- 劉芹樺、馮丰儀（2019）。以課程領導共譜課程發展協奏曲。臺灣教育評論月刊，8(10)，105-112。
- 歐用生（2000）。課程改革。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2004）。校長的課程領導與專業成長。研習資訊，21(1)，60-70。



淺談高級中等學校學務主任工作困境

姜兆旻

國立臺北科技大學技職教育研究所研究生

臺北市私立育達高職學務主任

林志哲

國立臺北科技大學技職教育研究所副教授

一、前言

教育是培植國家競爭力的基礎，形塑學生的工作於教學單位之外，管理單位或許更具直接的影響力。世界風潮推動下，國內教育已進展到以學生全人發展為中心，學生事務處（以下簡稱學務處）的功能也從校安維護、學生管理、規範建立，拓展到學生多元發展之引導與友善學習環境之營造。學校教育的重點為學生在校的學習發展，一旦缺乏良好的校園環境，學生自難獲致健全發展。無論教育如何改革，升學主義掛帥的情境似乎從未消失，學務處成為配合教學活動的支援單位在各校多為常態，加上現今社群媒體交流迅速、社會不良風氣蔓延加劇，學生吸菸、濫用藥物、霸凌、中輟、自傷等偏差行為比以往更為嚴重，學輔相關人員在營造友善校園的使命及工作上，亟待獲得更多支援與支持。

統理學務處工作的學務主任在時代轉變中對於自身角色職責應有何種認知？吳清山（1996）早年即指出訓導主任在學校必須同時扮演單位主管、幕僚輔助、計畫執行、溝通協調、安全維護、德育活動推展、體育活動推展、群育活動推展等八項角色；張雪梅（1996）亦主張學務工作應該傾向於「管理」及「服務」的雙重角色。2007年教育部頒布《學校實施教師輔導與管教學生辦法須知》及《推動校園正向管教工作計畫》要求各級學校應正視、保障學生基本人權並貫徹實行，各級學校的學務工作者必須開始確立以「輔導」代替「訓導」的管教原則，揚棄舊有的威權管教模式，思索角色轉換的方向，也重新尋找處室定位，這是學務主任面對時代變遷以及政策轉變必要的自覺調整。

石文南（2007）提及臺北市立景興國中校長張勳誠於2007年曾以問卷方式，對臺北市各國中、完全中學、高中、高職進行教師兼行政人員平均年資調查，十多年前，國中訓導主任任期1.7年即低於國、高中其他處室主任1.8年的平均年資，遑論校園人權意識高漲、學生偏差行為樣態複雜的今日，各級學校學務主任頻繁的異動情況只怕尤為加劇。張雪梅（2013）調查研究發現，中、小學的學務處組織中，以生教組長、訓育組長異動狀況特別嚴重，約30%學校的生教組長與訓育組長年資不到一年。生活教育與文康活動為學生事務行政工作中的核心要項，負責人員異動如此頻繁，勢必對學務主任整體領導造成負面影響。學務主任在校內扮演下屬及上司雙重角色，在推動政令、執行規定時，常因社會氛圍與校園管理的多重拉扯，致使在位期間總有力不從心之感，造成自我效能頻受打擊而士氣

低落，經年累月的後果便是「不如歸去」。本文試圖以相關文獻資料及現場人員調查，淺論高級中等學校學務主任現階段困境與未來改善之道。

二、工作現況與遭遇問題

筆者在綜整過去文獻、調查現場學務主任所獲，以及剖析自我經驗後，提具當前學務工作所邁遇的主要問題如下。

（一）疲於接招新政策

教育行政機關針對目前社會需求及未來發展趨勢，迭有法規更新修訂甚至發布新政策，讓學務主任帶領第一線學務團隊措手不及、疲於接招。大事記包含教育部於 2005 年 8 月 19 日發函各校要求「解除髮禁」；2006 年 12 月 14 日通過《教育基本法》修正案，明定國家應保障學生不受任何體罰，「校園零體罰」正式上路；2016 年頒布《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》、《高級中等學校訂定學生服裝儀容之原則》、《教育部主管高級中等學校學生在校作息時間規劃注意事項》，此等「注意事項」和「原則」雖不具法令強制性，然已公開揭示維護學生權益的輔導管教原則並要求學校必須尊重學生自主管理的意願。2019 年 10 月 25 日司法院大法官會議做出釋字第 784 號解釋，進一步認定學生權利因學校教育或管理措施受侵害時，可提起行政訴訟救濟。社會充滿重視個人自主意識與學生權益至上的氛圍，「學務主任」在角色扮演上早已遭逢諸多挑戰與衝擊，整體學務工作有時無法獲得家長的信任與社會的支持，而法令規定的不明確又往往造成學務工作人員極大的困擾，加上許多私立學校還得面對因招生不足，不得不放寬管理要求的窘境，這些校園現況衝擊著學務主任在角色知覺的感知與其理想圖像，進而影響其應有表現。

（二）承接新任務，面臨新挑戰

教育部中部辦公室（現為國民及學前教育署）於 2011 年 09 月 23 日發函：「性別平等教育委員會置執行秘書，由學務主任擔任。」教育部訂定並自 2014 年 08 月 01 日施行之「國立高級中等學校組織規程準則」第 3 條第 2 項：「二、學生事務處：辦理訓育、生活輔導、體育、衛生、社團活動、營養保健、性別平等教育委員會、防制校園霸凌因應小組及其他有關事項。」學務主任自此承接原本歸屬於輔導主任的性平執秘工作，從限時通報、接案受理、聯絡委員、召開會議、執行調查、結案報告到受理申復，有時是校內案件、有時得跨校處理，性平事件頻仍發生，整個過程中不時挑戰著學務主任對相關法規的認知與協調溝通的能力。校園霸凌事件的處理是另一項吃重任務，從事件發生的界定到無論成案與否的後續輔導，都是學務主任必須嚴謹面對、審慎處理的棘手問題，儘管教育部對於影

響學生甚鉅的校園性平與霸凌事件皆明訂出防制準則與事件處理流程，然面對家長與社會輿論的多重壓力，動輒得咎是常有之事，以致耗費諸多人力、時間猶未能順利平息風波。

（三）校園管理人力出現隱憂

行政院 2018 年初公布《各級學校全民國防教育課程內容及實施辦法第八條修正草案》，明定在 2023 年 8 月 1 日前教官全面退出校園。軍訓教官在現代校園中的角色、權力行使與可取代性等議題歷來爭論不斷，就教育本質及價值觀之，以威勢服人當非教育者該採取的手段。現行軍訓教官制度隨著國內民主政治轉型發展，教官早已融入校園，不單維護安全、支援學生校內外生活輔導及協處反黑、反毒、反霸凌等校園危機事件，還須推動學校全民國防教育，以及依學校需求協助辦理學生事務相關工作，普遍在校安工作上深獲學校充分信賴。因此，要求教官未來全面退出校園，此一政令無異移除了學務工作最仰賴的管理力量，使學務工作人員和家長團體對於校園安全維護更加憂心，特別是對學業成績落於中後段、行為偏差學生比率較高的中、後段高級中等學校而言，校園管理即將面臨難以想像的艱難困境。

三、問題改善與建議作為

筆者針對前述三大學務工作現況所遭遇問題，試提以下改善建議，期供學校單位及教育主管機關參酌。

（一）爭取彈性處理空間，建置完整輔導紀錄

教育現場許多學務主任表示：最大的困擾莫過於民粹政策不斷出招，即使只是不具強制規定的「注意事項」和「原則」，學校也不敢悍然違逆政策、民意，以免主管機關關切、招惹民怨、引發輿論攻擊甚至影響招生。就學務處端整學物品行、維護校園安全的基本職責而言，部分順應民意的新政策既然未具強制性，是否真正給予各校彈性處理空間，准許各校得依學生屬性有所調整、報備說明，而不必要求齊一辦理。如若實無任何彈性處理空間，當學校必須對學生施以懲處、適性輔導或適性教育處置時，面對家長護子心切、學生自主意識高漲的情況，學務主任應當提醒所屬行政組長和導師，並結合教務、輔導等相關處室，共同建置完整的親、師、生輔導紀錄，在層層褪除管理利器之際，起碼能穿上防護衣，在無可避免的衝突爭執發生時，讓自身及學務團隊即便無法全身而退，也不致傷痕累累而消退了教育熱忱。

（二）回歸教育與輔導本職

學務主任處理性平與霸凌事件最大的困難在於事實認定，當調查結果出爐後，經常無法盡如人意，學務主任本身必須充實法律知能，畢竟依法行政是避免爭議的基本原則。由於事涉法律，學務主任進行相關性平或霸凌事件的釐清時，相當為難，亦因學校非司法機關，家長總以此質疑最終的事實認定結果。既然校園性平或霸凌事件最終目的在教育與輔導，學務主任們均期盼能將心力直接置於相關學生的教育與輔導工作。尤其是性平事件，當事學生在調查過程中不負法律言責，可以基於各種理由選擇是否坦誠相告或有所隱瞞，甚至蓄意誣陷，在一次次答詢中，也有二次傷害當事學生的風險，亦常發生一方不願出席配合調查的狀況，增加調查難度，未得釐清事實。何況校園性平調查之外，當事人往往仍得面對司法審理的重重詢問，對於被行為人是否產生負面影響實乃更加需要關注。因此，建議教育主管機關宜審慎研議性平事件發生時，學校進行調查過程的必要性，讓重大違法校園性平事件於學校通報時隨即啟動報案系統，交由專業司法進行審理，學校端平日落實法律常識宣導、強化法治教育，後續做好保護當事學生或導正思想行為的教育輔導作為，如此或可遏止行為人僥倖心態、嚇阻不當行為發生，也省卻教育主管機關每年培訓校園性平事件調查人才庫的人力、經費與各校苦尋調查人員未果的窘境。

（三）新建校安維護體制

全國現行各級學校軍訓教官遇缺不補，大學教官進駐校園已逐漸轉型，由校安人員逐步取代教官，並將此套校安人員包括心理輔導以及和學生溝通技巧等培訓機制往下延伸到高級中等學校，冀望校安人員素質能達到社會各界的期盼。現今學生家長團體強烈要求軍訓教官續留校園，主要原因不外乎教官長期以來，的確於維護校園安全層面盡心支援許多超過本職的工作，贏得學生、家長的安心與肯定。教育部研擬教官全面退出校園之替代方案，包含培訓學務創新人力補足校安人員，或為導師加發生活輔導費，似尚不足建立家長與學校在校安維護上的信心。爰此，當軍訓教官退出校園之後，校園安全如何有效維護，教育主管機關宜務實以對，各校學務主任也應放下政策急轉的幻想與長期對教官的依賴，接受學務創新人力的校安新力量，並開始著手建置校園安全維護機制，為導師安排責任巡查時段與區域，設計鮮明的標誌（如：臂章、制服）。若可如此，新建制的校安維護體制才能為學校與學生帶來真正的安全。

四、結語

在親、師、生三方角力的校園中，提振學務主任角色知覺的使命感成為支撐學務工作人員在其工作崗位奮戰的關鍵。現今維護學生基本人權和學習權的聲浪

甚囂塵上，外在的大環境及家長的觀點與往昔也迥然不同，能否拿到畢業證書不再是重要的事，反正自有大學技院敞開大門歡迎學生入學，加上部分學校招生吃緊，校園裡上下權力及主客體關係的結構早已面臨解構及移轉。施教者與受教者的關係絕不是對立關係，而是相互的、甚至是朋友般的輔導關係，教育的目的不是讓學校把所有的學生都變成相同的人，在諸多一致性的要求之餘，更須關注學生個別性的發展。欲以學生的發展為本位，注重學生完整人格的養成，站在第一線的學務人員便應摒除以直覺來思考和處理學生問題的習性，而作為學務處領頭羊的學務主任如何以堅定的信念帶領學務團隊圓融處理學生問題、化解校園危機，此乃學校能否穩健發展的關鍵因素。學務行政工作需要經驗傳承，來自家長、學校與社會的肯定當能給予學務主任不輕易萌生退意的支持力量，助其得以持續堅守學務工作崗位，積累、傳承豐富的學務經驗，促使學校校務推展更為平和順利、益臻圓滿。

參考文獻

- 石文南（2006年8月18日）。行政職 教師視為畏途 學校主任組長更換率高不利傳承。中國時報。
- 吳清山（1996）。學校行政。臺北市：心理。
- 張雪梅（1996）。學生發展—學生事務工作的理論與實務。臺北市：張老師。
- 張雪梅（2013）。國民中小學學務系統實務方案建構計畫成果報告。教育部學生事物及特殊教育司委託研究計劃。臺北市：未出版。



偏遠國小四合一組長之工作現況、壓力與解決建議

劉志銘

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

筆者為新北市林口區的偏遠國小教師，服務於偏遠地區迄今已進入第 16 個年頭，期間擔任過的職務為導師 8 年，四合一行政組長 8 年。身為一位資深又具行政資歷的國小教師，每逢 8 月總不斷目睹行政大逃亡之戲碼重複上演。在一次次見證此周而復始的情況下，筆者心中總滿懷著無奈與無力。無奈的是老師們不願意擔任四合一行政組長，相當排斥繁瑣且龐雜的行政工作，相較之下，老師們寧願選擇以教學為主的導師職務；無力的是縱使老師們願意擔任四合一行政組長後，卻常因行政業務量過大，連帶影響其教學工作的執行，進而造成吃力不討好、蠟燭兩頭燒的窘境。

在普遍國小教師不願擔任行政工作下，除非教師對於未來教職生涯的規劃，以先擔任組長、再考上主任、最後甄選成為校長作為升遷的目標，否則大多數國小教師將視擔任行政工作為燙手山芋，無人聞問。以下將以偏遠國小教導處之四合一訓育組長為探討重點。

二、四合一訓育組長的工作現況

偏遠國小四合一訓育組之工作職掌業務相當多元且繁雜，其業務職掌範圍涵蓋一般型國小的訓育、生教、體育、衛生等 4 個組的內容，其整理如下：

表 1 四合一訓育組之工作職掌

項目	內容
訓育組	<ol style="list-style-type: none"> 1.各項訓育章則之擬訂 2.規劃團體活動及團體性校外教學、畢業旅行事項 3.辦理學生群育活動、寒、暑期學生營隊活動 4.規劃及訓練幼童軍活動事項 5.規劃校內服務學習活動、彙整學生服務學習時數給予獎勵 6.指導學生自治活動事項 7.辦理學生才藝競賽、舞蹈、音樂比賽及表演活動 8.宣導各項政令活動 9.宣導社教機構藝文活動 10.辦理模範生選拔及優良學生表揚事項 11.辦理體育及舞蹈之外相關校際活動、比賽事宜 12.管理學校特色社團、免費及自費性課後社團

- | | |
|------------|---|
| 生教組 | <p>13.其他活動相關交辦事宜</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.各項生活教育計畫之擬訂及推行事項 2.推行時事教育 3.辦理交通安全教育及排路隊事項 4.辦理學生品德教育宣導、考查及獎懲事項 5.處理拾遺物品事項 6.編排導護輪值及組訓學生糾察隊事項 7.辦理人權、法治教育宣導 8.辦理秩序禮節、常規訓練比賽事項 9.辦理防範犯罪、反毒宣導事宜 10.學生請假、缺課、中輟、生活常規問題擬訂處理事項 11.檢查學生服裝儀容 12.防制校園暴力，維護校園安全事宜 13.擬訂防制學生濫用藥物、消除菸害、預防愛滋等工作 14.辦理春暉專案相關業務 15.校園安全通報業務 16.受理學校性平及校園霸凌事件申訴 |
| 體育組 | <ol style="list-style-type: none"> 1.各項體育活動章則之擬訂 2.召開運動會籌備會 3.校內外運動會及各項體育競賽事項 4.運動場所及體育設備之管理與維護事項 5.早操及課間活動事項 6.辦理學生體適能測驗與活動事項 7.訓練及選拔各項體育競賽團隊事項 8.學生體育成績之考查統計與報告事項 9.運動器材使用安全之指導 10.體育獎助學金之申辦事項 |
| 衛生組 | <ol style="list-style-type: none"> 1.各項環境及衛生教育工作章則之擬訂 2.辦理全校衛生保健工作及其設備事項 3.辦理學校環境衛生及整潔活動教育事項 4.健康促進議題執行與宣導 5.辦理衛生保健宣導事項 6.辦理垃圾分類、資源回收、環保教育 7.辦理環境教育事項 |

資料來源：新北市瑞平國民小學 108 學年度教導處訓育組長工作職掌細則

由上表統計可知，偏遠國小四合一訓育組長所負責的工作內容總計 4 個組，共 46 項業務。相同的業務，一般型國小學務處的職務分配則為 4 個組，每組各

設 1 位組長，共 4 位組長，而各組長分工完成各自的任務與業務，以維繫學務處的運作，但偏遠國小並無如此人力之編制，僅編制 1 位四合一訓育組長，維繫教導處之學生事務運作。因此身為偏遠國小四合一的訓育組長雖不至於「以一擋百」，但若形容「以一擋四」絕對不會言過其實。

三、四合一訓育組長的壓力

擔任行政職務之四合一訓育組長，其戮力完成所負責之業務，本應職責之所在，但其若戮力於負責之工作卻仍力有未逮時，身為管理者，便應實際體察其原因與壓力之來源。就四合一訓育組長之壓力來源說明如下：

(一) 行政業務過於多元

訓育、生教、體育、衛生 4 個組別各自有不同的專業知能須具備，因此欲在同一時間學習 4 種專業知能，並以習得知能熟稔的處理各項不同的業務，實對身為四合一的訓育組長是極大的壓力與挑戰。

(二) 行政業務過於繁重

訓育、生教、體育、衛生 4 個組別各自有不同的公文業務量與往來單位，一般型國小分別有 4 位組長各自處理所負責之公文與對口，但偏遠國小卻只有 1 位四合一訓育組長進行綜合性的處理，因此在同一時間處理 4 個組別的公文，其業務量即為 4 個組別之加總，因此繁重的業務量，實對四合一的訓育組長又是另一項的壓力與挑戰。

(三) 行政工作與教學品質無法兼顧

四合一的訓育組長其本質是教學專業的教師，專業的教師需要有事前的備課，再進行授課，最後進行反思與檢討。但在天天面對多元、繁重的行政業務下，備課的時間一再受到壓縮，另外身為組長又常需要外出研習、開會，外出一多便會影響其正常授課，更別提教學後的反思與檢討，如此長久下來，教學品質勢必無法兼顧。

(四) 犧牲個人時間，完成工作

身為四合一的訓育組長若要確實將行政與教學做到兩全其美，只有犧牲個人時間，即延長下班時間，亦或是將具時效性、急迫性的工作帶回家繼續完成，實別無他法。就在這面對魚與熊掌不可兼得的情況下，身為四合一的訓育組長怎能

不心力交瘁？

四、解決教師無意擔任四合一訓育組長之建議

基於四合一的訓育組長需長期面對如此龐大之壓力，難怪教師們對於擔任該項職務興趣缺缺，甚或毫無意願。因此若要確實解決教師無意擔任四合一訓育組長，個人提出下列建議：

（一）增設適當之人力配置

四合一的訓育組長要同時肩負教學、學生生活事務臨時事件之處理、教育局來文交辦事項…等，導致疲於奔命，蠟燭多頭燒的窘境。因此，教育當局應於偏遠國小增設副組長一職，協助訓育組長辦理部分四合一的工作業務，以使得行政效率增加，也更使得訓育組長有更多餘的時間與心力同時準備教學之事務。

（二）四合一的業務工作重分配

教育當局若於短期間內，無法立即於偏遠國小增設副組長一職，則為解決這燃眉之急的情況，在校內主管協調時，應將現有四合一的業務在教導處及其他處室組別中進行適切的業務調配或增設協助教師辦理部分訓育組之工作業務，以解決目前的當務之急。

（三）提高行政職務之加給

正所謂「重賞之下必有勇夫」，教育及立法當局若能將《教師待遇條例》之第 7 條、第 13 條作適度修正，提高行政職務之加給，調高原加給之 50% 作為獎勵。於衡量相對報酬下，相信定會有教師願意擔任四合一訓育組長之職務，否則若單純以目前之行政職務加給作誘因，在與導師加給差距只有 860 元～2300 元之下，實無法確實提升教師們擔任該職務之意願。

五、結論

陳清圳（2015）曾明確指出一個六班的偏遠國小約有 10 位老師，卻負擔與大校幾乎相同的行政量，且偏遠國小的組長常在龐大的負荷下，必須早上六點到學校備課，下班後處理行政業務到晚上六七點，無怪乎，每年到五月，老師會想往都會區調動。七月，所有兼職行政的同仁，幾乎如瘟疫般的一個個要下行政，這對校長與主任來說：暑假，如同熱浪來襲，躲也躲不掉。由以上的報導可驗證得知，偏遠國小四合一組長所面對的困境已非個案學校之特例，它已是全臺所有

偏遠國小正面臨的通例。如此嚴肅的課題實值得教育、立法當局立即審慎解決與處理，以利提供偏遠國小教師更加幸福的工作環境。

參考文獻

- 教育部（2015年6月10日）。**教師待遇條例**。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0150046>
- 陳清圳（2015）。偏鄉學校教師的出走潮。**親子天下 翻轉教育**。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/1319>



偏鄉小校混齡教學實施初探

黃彥超

南投縣長福國小校長

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士

一、前言

在臺灣，學生數未滿 50 人的小型學校逐年增加，且大多位於偏鄉。根據教育部統計處資料，106 學年國小全校學生少於 50 人之學校共 452 所，較 96 學年增加 1.7 倍，占全國國小校數比率升至 17.2%（教育部統計處，2018）。近年來，隨著實驗教育三法以及「偏遠地區學校教育發展條例」通過後，面對小校越來越多趨勢，採行混齡編班的教育方式成為廢併校以外的新選擇，也是創新轉型的策略之一（陳延興、朱秀麗，2018；陳聖謨，2016）。不過，也有相關報導指出，混齡教學根本無法將課程完整上完，不僅高程度學生的課外學習被犧牲，低成就學生也沒時間再複習，因此學校不再續辦混齡教學（蔡容喬，2018）。有鑑於混齡教學之實施成效與教學方式頗有爭議，筆者依現場實務之觀點提出想法。本文首先分析混齡教學之現況，其次提出推動混齡教學之關鍵因素與推動基礎，接著提出學校課程發展經驗供參考。期望在實驗教育多元發展的今日，能為混齡教學的實施提供務實觀點。

二、混齡教學現況分析

混齡教學（multiage teaching）係指教師在混齡班級中，設計適合不同年齡的課程內容，並進行各種教學活動，以幫助學生有效學習（吳清山，2016）。依筆者觀察，混齡教學的實施，在臺灣有兩大系統。一是臺灣實驗教育推動中心所推動的混齡教育，大多以實驗教育學校作為推動，不受課綱限制，因此，教師需自編教材，課堂上還須面對不同年齡層的學生。另一則是前國家教育研究院副院長洪儷瑜推動的「跨年級教學」，強調在課綱架構下，老師依學生程度發展出不同的教學方式。

混齡實驗教育推動是否真正成功，尚未有定論，不過，苗栗縣南河國小可以說是落實混齡實驗教育的代表（臺灣實驗教育推動中心，2017）。除了學生人數持續增加，報章雜誌上更常見其報導，學校克服師資問題，採混齡教學，增加教師授課與學生學習時數，辦學受家長肯定與認同。

「跨年級教學」強調與混齡教學不同，為兼顧小校可以遵循課綱進度、又能混齡授課，提升學習效能。課程除了按照課綱指標進行外，老師仍使用原來的教材，其關鍵在教師能否依班級內不同程度的學生發展出不同的教學方式。上述學者不同之觀點而產生對混齡教學之不同作法，不過筆者認為，只要在教學過程中

將不同年級之學生成員聚集在同一班級內進行學習則統稱為「混齡教學」。

三、混齡教學之關鍵在於教師專業，而教師專業之展現在於課程規劃與實踐

「課程」之原義是指跑馬道或是馬車跑道，就今日而言就如同是賽車的跑道。代表一種遵循的路線，也是一種教與學的過程。換句話說就是「教什麼」，是一種內容或學習經驗，是一種有組織、有系統的學習。課程規劃是一項心智密集的工作，教師必須體察實際教學現場的條件，運用專業學理，結合教育經驗智慧，以設計出符合學生需求的課程（陳聖謨，2016）。

落實課程的責任在教師，教師是否具備專業能力，對於任教學科是否精熟，都是課程實施成功與否的關鍵。教師要跳脫既有教學框架，運用課綱直接設計教學活動之難度相當高，不過，教師唯有跳脫出教科書的束縛，運用教材，精熟領域內容，妥善運用教科書及其他教學資源，方可在新課綱推動的今日成為一位「經師」。

四、專業教師才能成就每一個孩子，精熟學科教材與教法是教師專業之基石

專業教師才能成就每個孩子，因此筆者要特別強調教師對於學科教材與教法的精熟。就現場實務觀察而言，在強調共同備課、翻轉教學、數位學習以及以學生為學習者中心的教育思潮下，許多教學模式與提問技巧都可應用於許多學科。但是針對學科領域教材與學生身心發展程度交織而成的教材教法，因其難度較高，再加上師資培育時又欠缺該領域之深度理解。因此，教師對於任教學科之教授往往還是以從前自己學習的經驗出發，落入「用過去所學教導學生面對未來」之窘境。再加上，教科書的編輯往往令第一線的教師與審查委員所詬病，但又被教師所依賴，長期下來，學生之學習成效令人憂心。在此惡性循環下，教師往往會將學生學習失敗歸因於學生資質不好、不夠努力、練習不足等因素，忽略了將每位孩子帶起來是身為專業教師的責任與應盡的義務。忽略了學生的學習失敗與教學是否成功有很大的關係。

混齡教學實施下，教師除了要了解學生學習差異狀況，又要診斷其學習困難所在，在學科本質較為嚴謹與複雜的學科領域相當難實施。因此，大多數推動混齡教學之小班小校大多以體育、藝文、綜合等領域為主。相關研究（陳延興、朱秀麗，2018）也顯示數學領域是教師認為最難以進行混齡教學的課程，更有研究（陳彥廷、卓冠維，2019）顯示，教師之數學教學專業知能仍需專家陪伴發展。

因此，若要進行國語或數學領域的混齡教學，除非教師對於教材內容分析透徹，了解不同程度與年齡學生所應達成之學習目標，否則終究會徒勞無功，無法讓學生真正學會與了解。這時具備學科專業之「經師」就顯得重要，只可惜在目前中小學教育中，國小因為採取「包班制」的緣故，除了英語文與音樂等領域科目外，教師對於其他科目的專業知識明顯不如國高中教師。

五、小班小校是推動課程發展的最佳利基，教師協同教學是混齡教學推動的基礎

小班小校教師組成單純，較易形成推動課程發展之共識。就小班小校而言，班級人數少，自然而然會在某些領域發展出混齡教學。因此，以體育課進行混齡教學是最常見的教學方式。

不過，將班級經營技巧運用於混齡教學較容易達成，但要能設計出符合學生程度之工作任務則需要更高層次之專業。教師彼此協同教學，兩位或兩位以上教師彼此合作，由一名教師擔任主要教學者，另一名教師擔任副教學者（以班導師為佳）是可行的方式。如此，學生之工作任務除了在課堂中順利完成，更可於課後加以延伸，進一步加深加廣，使課程不流於形式，而是有意義的循環。

六、南投縣長福國小課程發展經驗～混齡教學初探

長福國小教師團隊投入主題式教學課程近二十年，因為學生數少，常以混齡方式進行主題課程。許多領域課程不以教科書為唯一的教學依據，推動生態、美感與探索體驗等學校特色與亮點課程。此外，五、六年級綜合活動領域進行混齡教學，由主任擔任主要教學者，班級導師協同教學，採自編教材方式進行課程，依據課程綱要規劃出學生的學習內容。

為避免同一主題重覆進行而降低學習興趣，因此，同一主題通常隔年進行；為使同一主題可以深入並促進學生學習，每一主題均透過教學省思與討論，反覆修正與調整。畢業自助旅行--「鄉下老鼠進城」、服務學習課程--「手繪故鄉·愛傳異邦」、國際教育課程--「小小地球村」、戶外教育課程--「與桃花心木共舞」、未來想像課程--「與未來的自己相遇」等課程，都是實施多次的主題課程。其中的課程教學方案更獲得教育部教學卓越以天下文化教育基金會「未來教育 臺灣 100」的殊榮。

課程在進行混齡教學時，班導師一定會在教學現場。一方面可同時配合主要授課教師進行課程推動外，也可協助處理學生突發狀況。以綜合活動領域來說，教師擺脫教科書的束縛，自編教材，依據課綱設計符合學生的課程，除了進行素

養導向教學外，並落實評鑑、修正與調整，如此精緻的課程設計與實踐是混齡教學成功之典範。

總之，長福國小發展的不是活動，而是扎扎實實的課程。教師從課程醞釀、發展、呈現，並不斷進行討論與調整；學生則是進行有意義的完整學習，在教師引導下強調自我省思。

七、省思～代結語

我們常說，教育工作的重點在「做對的事」，但許多人即使做錯了，仍堅持自己在「做對的事」，說穿了就是缺乏熟慮及省思。現今教師授課節數大幅降低，以班級導師而言，大多教授國語、數學，即使科任教師之授課領域也趨於單一。不論實施混齡教學與否，教師可由自己開始，整理教材，匯聚經驗，參加教師專業成長活動，針對自己的任教領域不斷精進，達成學習成效提升，實現成就每一個孩子的理想。

參考文獻

- 吳清山（2016）。混齡教學。教育脈動電子期刊，8，161。
- 教育部統計處（2018）。106 學年度各級教育統計概況分析。臺北市：教育部統計處。
- 陳延興、朱秀麗（2018）。一所學校型態創新混齡實驗教育學校的成長與蛻變。師資培育與教師專業發展期刊，11(3)，109-135。
- 陳彥廷、卓冠維（2019）。「混」之有道：漫談國小階段數學混齡教學之實務。屏縣教育季刊，78，17-37。
- 臺灣實驗教育推動中心（2017）。多一些時間聽學生學習的需要，相信孩子可以做到【影音資料庫】。擷取自 https://teec.nccu.edu.tw/video_detail/54.htm
- 蔡容喬（2018年3月26日）。根本無法上完課程...混齡教學3年 寶山國小決喊卡。聯合新聞網。擷取自 <https://udn.com/news/story/11322/3053259>

國民小學實施混齡教學的困境及解決策略

游淑靜

花蓮縣政府教育處督學

國立東華大學教育與潛能開發學系博士生

梁榮仁

新北市瑞芳區瑞亭國小校長

國立東華大學教育與潛能開發學系博士生

一、前言

近年因少子化海嘯的衝擊，根據國家發展委員會（2019）的數據，1999 年出生人口計 28 萬人，到了 2019 年只剩 18 萬人。教育部的統計資料顯示，國小在學人數逐年下降，從 2009 年的 159 萬人，至 2018 年的 116 萬人，十年間減少了約 43 萬人。導致偏鄉地區國民小學的學生人數銳減，2018 年全校班級 6 班以下共 1,054 校（佔 40%），全校學生人數低於 50 人以下者共 474 校（佔 18%）（教育部，2019）。由上述各項統計資料可看出，因為出生人數持續減少的因素，未來小校小班的比例將愈來愈高，這也埋下教育體系面臨學生來源不足，以及教育資源閒置的問題，地方教育主管機關必須面對偏遠地區廢併校及減班的抉擇（蔡銘津，2012）。同時，解決偏遠地區小型學校學生同儕互動、文化刺激及學習品質的教育問題，已達刻不容緩的地步。

國小學生以年齡做為逐年入學的依據，故雖然在同一年級（grade）或同一班級（class）由於教師教授同樣的課程與教材，當學年度結束時同時升級，所以在課程與教學不涉及其他年級共同上課的情況下，便無涉混齡教學的議題。但是，偏鄉地區學校學生人數逐年降低的情況，學校不得不思考混齡教學是否較適宜學生學習的問題；因為混齡教學的實施，對於學生人數不足、教育資源閒置的學校而言，提供了另一種更彈性、更有效整合教育資源的可能性（林欣毅、鄭章華、廖素嫻，2016）。混齡教學騰出的教學人力，則可移做更多學習措施，例如，學習輔導、補救教學、行政支援等，讓教學與行政資源發揮更大的效益（Lindström & Lindahl, 2011）。

綜合上述，從中央教育主管機關到各地方政府，都必須嚴肅面對就學人口下降越趨明顯所造成的教育問題，及早針對教師信念、師培訓練、課程教材、教師教學及家長信任等，了解混齡教學所面臨的挑戰，並且妥善擬定實施策略，有效整合教育資源，建構優質學習環境，促進學生同儕互動，培養群體多元學習，確保學生就學權益。

二、實施混齡教學的挑戰

實施混齡教學存有許多難題，例如訓練有素的教師難聘、缺乏適合的混齡教

材、缺少彈性的課程組織、學校設備不足、欠缺吸引教師的誘因、造成教師恐慌抗拒與班級經營問題、高齡學生的學習較為不利（Hyry-Beihammer & Hascher, 2015）。簡至悅（2015）的研究指出混齡教學有利同儕學習、學生合作、激發創意，但也有課程統整、排課不易、教材備量大的限制。李玉玫（2018）研究指出混齡教學待解決的問題眾多，包括各年齡層學生發展階段不一、教師需花費較多時間備課、需加強與家長溝通混齡觀念；行政人力支援不足、教材資源與行政支援欠缺、混齡相關配套措施不足。林欣毅等人（2016）提到臺灣缺乏混齡教學之師資培育、課程教學設計難度過高、學校行政及政府支援的配套尚未到位、學校行政業務負擔繁重、排課彈性與空間不足等，皆是偏鄉小校實施混齡教學的問題。

綜合上述，以下茲從教師信念、師培訓練、課程教材、教師教學及家長信任等面向，分析混齡教學面臨的困境：

（一）教師對混齡教學理念認同不深，全面實施心存疑慮

混齡教學實施的成效關鍵在教師，教師若對混齡教學的理念認識不清，甚至缺乏認同與信心，則混齡教學的推動將困難重重。當教師對混齡教學產生堅定的信仰，且認同混齡教學對偏鄉少子化之下學生學習成效的價值，才能真正投入混齡教學的行列。然而，多數教師在未參與混齡教學前，多半一知半解，若未能透過各種管道針對混齡教學的實施方式、配套措施進行宣導，教師必定心生抗拒。

（二）教師職前養成與在職進修不足，混齡專業有待提升

由於教師在職前教育或在職進修階段中，並未受過混齡教學的培訓養成計畫，進入職場後必須花時間轉化既有的課程、教材，改變傳統教學策略，承擔更多年級的學生之教學責任（陳聖謨，2015）。傳統的師資培育多以同年級與同年齡教學為基礎，師培機構尚未積極將混齡教學的議題納入養成課程中，加上未能系統性的規劃混齡教師的在職進修，致使現場教學的教師只能自行拼湊混齡教學的圖像，未能清楚了解混齡教學的全貌。

（三）混齡課程與教材缺乏組織統整，學習成效缺乏實證

一般的課程、教材通常是以分年級方式編定，若將不同年級的學生合班，學生的學習起點行為和基礎能力不同，課程設計或活動安排困難，教師須花較多的時間備課（李玉玫，2018）。教師在混齡教學時，需要熟悉各領域綱要的內容，才能提供適合混齡班級的課程及教材。然而，教師在混齡課程規劃與編選教材的專業能力不足，因為涉及知識螺旋先後順序的安排時，教師要在有限的時間透過多元的教學策略去教導二個班級，形成了很大的挑戰。

(四) 教師協同備課與班級經營不易，教學工作負擔沉重

教師面對混齡班級不同程度的學生，教學壓力明顯上升，學生的學習成就較低（Berry, 2004）。教師原本只需要準備單一年級的教材，但是混齡教學之後要跨年級備課，且要考量學生之間先備知識的差異，增加教師的備課與教學負擔，甚至要花費更多時間與同校或跨校教師共同備課或協同教學（黃昱芳，2018）。此外，混齡教學的班級學生異質性增加，不同班級導師班級經營風格的差異，使教師及學生都需要時間調適，因而提高混齡教學的困難。

(五) 家長對混齡教學的質疑與抗拒，鬆動親師信任關係

陳聖謨（2015）指出，家長認為混齡教學因為教師必須將課堂時間配置給不同年級學生，使得學生接受教導與關照的機會大幅減少。年長學生的家長認為孩子在混齡班級學得較少，年幼孩童家長會擔心學習跟不上而對學習失去信心。當家長不了解混齡教學的理念與運作，自然會心存疑慮，親師的關係難以維持信任關係，倘若家長認為實施混齡教學致使教學品質與學習成效降低，學生缺乏競爭力，最後選擇轉學至鄰近學校，反而會加速學生人數流失，讓學校面臨更嚴峻的危機。

三、混齡教學困境的解決策略

為能解決混齡教學所遭遇的困境，首先應建立對話機制，凝聚全員共識，其次培育混齡師資，提升教師專業，第三鬆綁領域節數，實作回饋修正，第四鼓勵同儕共備，才能減輕教師負擔，最後則是消除家長疑慮，以爭取家長認同。茲分述如下：

(一) 闡述混齡教育理念，建立對話機制，凝聚全員共識

在臺灣實施混齡教學型態是一項教育革新政策，對教學實務現場的教師是極大的衝擊。教育主管機關及學校必須引導教師了解混齡教學的政策及推動方式，化解其心中疑慮。因此，在推動混齡教學政策前，應擬定周延之實施計畫、循序漸進的實施進程，妥適的配套措施，藉由理念價值的闡述宣導，說明混齡教學對學生的益處，避免因誤解造成推動困難或終止。因此，提升教師對混齡教學的信心與認同，教師才能對混齡教學存有肯定態度。混齡教學的過程中，校長與行政團隊更應協助教師解決問題，避免讓教師產生無助感及負面情緒，導致實施意願低落與教學品質不彰。

（二）規劃混齡專業學程，培育混齡師資，提升教師專業

混齡教學政策的制定及推動的困難在於參與成員未具備混齡教學的專業知能，因此師培機構應將混齡教學納入師資養成課程，各縣市政府應針對新進與在職教師進行混齡教學知能講習與進修研習，讓教師了解混齡教學政策，聚焦混齡教學的課程架構、教學策略、班級經營等問題，提升教師教學效能。此外，導入課程督學與國教輔導團的專業領航，邀請專家駐校協同教學，辦理相關研習與實務交流，分享混齡教學策略與經驗，讓教師有更多的觀摩機會學習，甚至實地參訪混齡教學績優學校，吸取他人的成功經驗，均有助於教師的教學實踐反思。

（三）統整混齡課程教材，鬆綁領域時數，實作回饋修正

教師是課程的設計者，也是教學的實踐者。面對混齡教學的政策，教師最感到棘手的就是課程的規劃，雖然教科書是依照課程綱要的階段別編寫，但為了混齡教學授課，教師必須考量知識的邏輯發展層次，將現有的教材拆解重整，才能符合混齡教學的需求。同時，教師為了要讓不同年級及不同能力的學生有效學習與精熟學習，需要更多的教學時間，因此，建議教育主管機關能夠針對混齡教學給予領域課程時數較大的自主彈性，並且組成課程教學專家團隊，協助教師建構課程地圖，發展適合混齡教學的課程與教材，並實際在教學現場試用，了解學生的混齡學習成效，傾聽教師實作過程的回饋意見，進而調整修正。

（四）組成混齡專業社群，鼓勵同儕共備，減輕教師負擔

教師教學不應再單打獨鬥，教師可以自主建立網路或實體的專業學習社群，持續專業對話與專業發展，形塑同儕共學的教學文化，落實混齡課堂教學實踐，提升教學品質與學生學習成效。透過社群的組織，針對教學進行共同備課與討論，在協同合作的歷程中，分享班級經營實務經驗與策略，彼此相互支持成長，匯集眾人的經驗與智慧，達到更高的教學效能。Hord（1997）指出，教師專業學習社群的學習可以降低工作孤立感，提升工作滿意度。教師應參與專業學習社群，透過學習共同體備、觀、議課的方式，精進混齡教學專業，促進自我省思力的效益。

（五）確保混齡品質績效，消除家長疑慮，爭取家長支持

家長是學校教育的合夥人，也是教育利害的關係人，教育政策若能獲得家長的認可與支持，便可事半功倍的順利推動。因此，學校行政須透過各式管道及機會，加強宣導混齡教學的理念與做法，辦理混齡教學公開課，建立混齡教學品質保證機制，展現溝通對話的誠意，爭取家長的信任與認同，化解家長對混齡教學

的疑慮，讓家長成為混齡教學的代言人，激起家長間的漣漪效應。同時，教育主管機關以及學校應持續進行混齡教學實踐研究，確保教師有效教學，保障學生學習成效。

四、結語

面臨少子化的現況，推動混齡教學是提升學生同儕學習、互動和增進社會學習力的可行方式之一，更可避免家長因為裁班併校後所產生的疑慮。從實施混齡教學的經驗可知，行政機關相關法令及措施是否完備、混齡教材的建置、相關經費的補助、完善的師資結構、家長的支持等，都有助於混齡教學的執行，並能讓學生的學習更為順利。

教師是混齡教學的靈魂人物，更是站在第一線執行混齡教學的夥伴，教師必須透過不斷地檢視、學習、思考，改變自己的心態，接納多方的意見，方能了解混齡教學的真義並滾動調整最適合的教材教法，讓自己成為一個混齡教學的專業教師。因此，對於混齡教學的推動，應透過更多具有實務經驗的教師，分享有效的策略方法，建立健全的配套措施，提供相關的資源協助，進行實務研究做為佐證，給予各校因地制宜的彈性，方能在主、客觀條件最合宜的情況下，順利推動混齡教學。

參考文獻

- 李玉玫（2018）。**新北市偏遠地區公立小學實施混齡教學之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 林欣毅、鄭章華、廖素嫻（2016）。混齡教學於國中小階段之實施方式與支持措施—多重個案研究。**教育實踐與研究**，29(2)，1-31。
- 教育部（2019）。**教育統計**。取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=01>
- 國家發展委員會（2019）。**人口推估查詢系統**。<https://pop-proj.ndc.gov.tw/dataSearch2.aspx?r=1&uid=2104&pid=59>
- 陳聖謨（2015）。**偏鄉迷你小學推展混齡教學的理路與出路**。發表於 2015 年海峽兩岸中小學教師教育與課程改革學術研討會，嘉義大學。
- 陳聖謨（2016）。**混齡教學：偏鄉小校新風貌**。臺北市：華騰文化。

- 黃昱芳(2018)。新北市偏鄉小校實施混齡教學之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 蔡銘津(2012)。少子女化的教育政策走向與應變。臺灣教育評論月刊，1(5)，1-7。
- 簡至悅(2015)。嘉義縣小型國民小學混齡教學實施現況之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- Berry, C. (2004). *Mixed age classes in urban primary schools: Perceptions of head teachers*. Retrieved from <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerrymixedage.pdf>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hyry-Beihammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113.
- Lindström, E.-A., & Lindahl, E. (2011). The effect of mixed-age classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 121-144. doi:10.1080/00313831.2011.554692



困境與突破－新手教師實施混齡教學之經驗與反思

陳淑卿

臺北市立大學教育學系博士班研究生
新北市雙溪區上林國小教師

一、前言

受少子女化影響，偏鄉小校教師面臨學生人數少，學生上課缺乏同儕互動的問題。當班級人數過少時，有些偏鄉教師開始進行了混齡教學的課程，增進學生間的團體互動。新北市教育局在面臨小校學生數少的問題時，於 105 學年度下學期開始試辦混齡教學。106 學年度時，新北市公立國小六班以下，全校學生數未滿五十人的小型學校，開始實施混齡教學（新北市教育局，2017）。實施混齡教學是教師教學的一大挑戰，尤其是剛進入偏鄉小校的新手教師。他們在進入學校時，並沒有受過混齡教學的職前培訓，當他們到了偏鄉小校，除了面臨生活環境適應挑戰外，實施混齡教學，更對教師產生許多壓力。

筆者服務學校位於東北角的偏鄉小校，學校實施混齡教學已長達五年，實施過程中，因師資流動，新手教師及代理代課教師比率偏高，有些教師甚至沒有合格教師證。筆者學校面臨的情況是，新手教師來學校時，因他們從未實施過混齡教學，對教學現場充滿疑問。當新手老師開始熟悉混齡教學現場的運作模式後，有些教師就調校或另有其他生涯規畫了。有經驗的教師尚未來得及經驗傳承，新學期一批正式或代理代課教師又已到學校。新手教師們對於混齡教學現場一片空白，需要從做中學。筆者察覺偏鄉新進教師因班級學生數少而有快速投入混齡教學現場之需求，如何讓新手教師在進行課程與教學時，能調適及轉化自己的心情及態度，如何建立新手教師實施混齡教學的模式，透過經驗及分享擴散到其他偏鄉小校，是值得探討的方向。

二、契機與行動

因緣際會下，筆者學校於 103-108 學年度實施混齡教學，近兩年間學校實施混齡新手教師（含正式及代理教師）達十人以上，當新手教師進入課室前，對於課堂內有兩個年級的學生，其中較高年級學生已學過多一年的學科知識，較低的年級則是第一次學習新知識，面對這樣的教學情境時，新手教師充滿許多的困惑，課程如何規劃，班級經營如何處理，學生的評量如何進行，這都是他們所面臨的挑戰。筆者在這樣的契機下，詢問校內五位新手教師實施混齡教學的看法，利用個別訪談詢問教師實施教學的困境，找出問題並提出解決的行動建議，希望提供偏鄉新手教師投入混齡教學時的思考方向。

筆者與新手教師群討論主題包含混齡教學的課程設計，教學環境資源、班級經營及學生評量部分，教師該如何進行教學抑或是尋求教學資源，作為實施混齡課程教學思考的方向（梁雲霞、陳淑麗，2018）。五位教師的混齡課程教材均參考新北市混齡課程導引手冊的安排，進行課程的轉化及重新建構（新北市教育局，2017）。教學課程進行長達一學期以上，最後對於課程規劃、教學環境與資源、班級經營與學生評量提出建議，希望藉由偏鄉的新手教師實施混齡教學的歷程，拋磚引玉，幫助更多進入偏鄉的教師。

三、翻轉

（一）課程規劃翻轉

新手教師在進入偏鄉時，較習慣的教學方式是大班教學。他們認為偏鄉學生人數少，在人際互動及學習品質提升的部分，的確有實施混齡教學的必要性。一開始新手教師在進入混齡教學現場時，遇到的困難在於不同年級的兩班學生在同一個班級中該如何進行課程，由於新進教師對於混齡教學分組的理念較不熟悉，一開始實施覺得教學難度頗高，他們會擔心年級較高的學生或是程度較好的學生被弱化了，因而覺得實施困難。但有趣的是實施一學期後，語文課程如國語、英語部分，他們覺得是可行的，掌握度較高。在數學科部分，教師普遍認為難度較高，一開始易找不到方向，究其原因乃在於教師對混齡教材仍不夠熟悉，課程概念地圖也仍建立中，對學生的程度診斷也未把握。教師認為如何規劃分組教學，異質分組或是同組分組，也是教學前需多考量的部分。最後，教師認為若混齡課程有兩位教師共同備課，課堂中透過協同教學協助，分組教學，課後再相互回饋，做為下一次教學的調整，將使課堂進行較為流暢。

（二）教學環境資源翻轉

新手教師對混齡教學環境資源的普遍想法是希望在進入教學現場時，教材已經過差異化的處理，倘若教學教材內容有差異化的處理，備課的時間將減少許多，也會讓教師教學過程較流暢。尤其是數學教材部分，教師通常會花較多時間尋找額外的補充內容，也會擔心學生的程度落差大，練習的時間不夠。而在教室環境資源上，教師覺得學校硬體資源是足夠的，他們也能依課程、節慶適時進行教室佈置。混齡教學實施一學期過後，由於新手教師對學生程度及能力更加了解，對於課堂同質性或異質性分組較有概念，在教材部分也會進行分析，選擇適合學生的學習內容，也會因課程需要進行座位調整及情境佈置。而在混齡教材部分，教師普遍反應需要更多的備課時間與協同教師共同討論。

（三）班級經營翻轉

新手教師在第一學期剛接觸混齡班級時，覺得混齡班級的經營應該與市區學校的班級經營差不多，他們假設教室人數少可能更不需要班級經營或管秩序等問題。實施一學期後，新手教師卻覺得混齡教室班級經營非常重要，尤其是學生秩序的处理，有時候低年級跟高年級學生在一起時，會發生吵架或是意見不合情形，高年級會希望低年級學生聽他們的意見，或對低年級學生表現較兇及不耐煩的情形，所以座位安排及掌控全班秩序非常重要。教師認為高年級的學生會因為比低年級的學生多學過一年而較有優越感，如何教導高年級學生多包容及引導低年級學生討論部分，也是教師需多著墨的地方。

（四）學生評量翻轉

新手教師在實施混齡教學後，認為學生的評量也應該呈現差異化的部分。但對於評量的差異化，或是學科內容應該評量到多深化感到困惑。他們擔心弱化了高程度的學生，尤其是小校的教師評量的工作量大，有的教師要設計三份以上考卷，覺得時間較緊迫。當教師了解學生程度後，他們會依每個學生的程度去設定不同的學習目標及行動策略，每個年級有不同的標準，並在評量上呈現出相同出題內容及差異性部分，亦即學習吸收速度快的學生給予更深程度的挑戰。教師會於期末時檢討學生是否有達到教學預設的目標，達到後於下一學期的任務設定則可以提高，若未達到則繼續觀察。這說明新手教師在教學欲設定不同年級學生或不同程度學生的學習目標時，首先在於了解學生的個別差異。

四、創生

（一）新手教師搭配有經驗的教師進行協同教學獲益良多

新手教師由於從未進行過混齡教學，一開始對自己信心不足，對班級學生程度及能力掌握度不夠，因而在同質教學或分組教學會像無頭蒼蠅般找不到方向。若由有經驗教師帶領混齡教學現場的進行，新手教師可以觀察有經驗教師如何進行教材規劃，分組教學，及差異化評量。課程實施前由前輩教師一同進行共備課，設定學生差異化目標，當課堂教學進行分組時，前輩教師配合協助指導學習困難的學生，課程的進行將更為流暢。尤其是進行混齡教學，班上還有特殊生的時候，特殊學生課程進度如何調整及進行課堂分組教學，新手教師經過與有經驗的協同教師的討論及搭配，學生獲益效果更大。

（二）新手教師需要更多的共備時間進行混齡教材規畫

新手教師由於對混齡的教學理念較不熟悉，一開始實施時，他們覺得設計課程及指派學生不同學習任務難度頗高。新手教師擔心年級較高的學生程度被弱化，因而在課程規畫方面找不到方向，也需投入較多時間備課。當教師透過協同教師回饋及建議，實務操作演練後可得到更多的混齡教學經驗。新手教師普遍認為共備混齡教材的時間要再增加，討論學生程度時間也要再延長。新手教師因為教師共備交流的機會增加了，教師效能也會提升（洪儷瑜、梁雲霞、林素貞，2015）。有經驗的教師在課堂後給予新手教師的回饋亦能增加他們的信心，及協助他們教學滾動式調整，透過經驗教師的協助，掌握到學生的學習表現，共同努力，讓整體學生的學習成果提升。

（三）新手教師需更多差異化教學策略的增能協助

新手教師覺得混齡課程設計方面，蠻有難度。教師覺得如何依學生程度設計差異化的課程，讓不同程度的學生達到差異化的目標，是他們的一大挑戰。教師們普遍建議學校能多提供差異化教學策略的增能研習，來協助新手教師實施混齡教學。倘若教材本身並沒有差異化處理，新手教師可以透過與前輩教師的共同討論，進行教材分析後，再給予學生差異化的學習單，或是不同的教學任務指派，他們對於混齡課堂的掌握更加流暢。

（四）學校建立分享平台提供新手教師資源及支援

新手教師在進入學校時，對於學校原有課程進行或是規定較不熟悉，例如進行的教材內容，或是學校的校訂課程規劃，學校的既有行事及例行活動等。倘若學校能提供新手教師一個共享資源平台，分享教學檔案，學習單及既有的行事活動規劃等。教師可從平台中尋找已有的脈絡，在構思自己如何去設計評量及學習單等。這將節省新手教師許多摸索的時間。新手教師除了需要教學專業的支援，在學校活動力行規畫部分，也需要學校教師給予協助及支持，這將讓教師盡快適應混齡教學現場。

五、結語

實施混齡教學對於新手教師而言，具有許多的挑戰及困難。但經由有經驗的前輩教師協助教學，幫助他們成長很多。筆者認為實施混齡教學時，教學夥伴互相關懷，進行教材分析及備課，並對學生的學習程度深入討論，會給予新手教師最大的協助，也可避免新手教師單打獨鬥、孤立無援。當偏鄉小校在歡迎新手教師加入教學現場時，先安排新手教師與有經驗的協同教師相互學習，從現場摸索

尋找適合教學策略，建立教學分享平台，是混齡教學可思考的方向。也建議新手教師多加強差異化教學的能力，了解混齡教學重點，檢視教學中學生是否達到學習目標，並提升相關混齡教學的專業知能。

參考文獻

- 洪儷瑜、梁雲霞、林素貞（2015）。**國民小學實施跨年級教學方案試辦計畫**。臺北市：臺灣師範大學教育研究與評鑑中心。
- 新北市政府教育局（2017）。**新北市106年度偏遠地區公立國民小學混齡教學課程發展導引手冊**。新北市：新北市政府。
- 梁雲霞、陳淑麗（2018）。**跨年級教學實務手冊**。臺北市：師大出版。



國民小學特殊教育教師授課節數之檢討與建議

陳毓嬪

桃園市桃園區東門國民小學教師
銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

民國 108 年 4 月 24 日修正公布之《特殊教育法》，第十條第三項明敘「特殊教育專任教師、兼任導師、行政或其他職務者，其每週教學節數之標準，由各主管機關定之。」爰此，教育部研擬《國立特殊教育學校及高級中等以下學校特殊教育教師每週教學節數標準草案》（以下稱「教學節數標準草案」），讓全國特殊教育教師（以下簡稱「特教教師」）有一致之授課標準可資依循。

國中小教師節數授課標準，若溯法源可見於民國 98 年之《國民中小學教師授課節數訂定基本原則》，原為九年一貫課程，使各領域專任教師之授課節數一致所定。而後演變為《國民中小學教師授課節數訂定基準》（教育部，2016），明定專任教師、導師、兼辦行政業務教師等，各職務之授課節數及減授節數之標準。

然而，教育部日前研擬之教學節數標準草案，特教教師授課節數與普通班教師授課節數之間，存在差異，且教學節數標準草案之修訂規範，部分條件並未優於現行各縣市之特教教師授課辦法，因此以下就當前特教教師授課現況、教學節數標準草案之衍生議題及建議意見，作一探討。

二、特教教師授課節數現況

當前特教教師之授課節數，由各縣市教育局訂定，因此各縣市之特教教師，每週授課節數可能略有不同，整理如表 1：

表 1 國小特教教師每週授課節數整理

每週授課節數全國占比（母數為取得資料之 20 縣市）						
	特教班教師		資源班教師		巡迴班教師	
	雙導師	導師	專任	導師	專任	
16 節	10% (2 縣市)	30% (6 縣市)	10% (2 縣市)	35% (7 縣市)	30% (6 縣市)	
18 節	85% (17 縣市)	40% (8 縣市)	50% (10 縣市)	20% (4 縣市)	50% (10 縣市)	
20 節	*	*	30% (6 縣市)	*	10% (2 縣市)	

註 1：特教班為雙導師，每位導師授課時數一致。

註 2：部分縣市(1)未設有特教班，如：連江縣；(2)未設置資源班、巡迴班導師，如：基隆市、宜蘭縣、花蓮縣...等；(3)每週授課節數在 16、18、20 節之外，如：新北市、南投縣、連江縣（資源班教師須兼任巡迴教師）；(4)部分縣市巡迴教師授課節數包含交通時間一至二節，故百分比相加可能未達 100%。

註 3：* 表示未有該授課節數標準。

資料來源：作者自行整理自各縣市政府教育局或特教資源網。

由表 1 可見，大多數縣市特教教師之每週授課節數，都相同為 18 節；部分縣市特教教師之每週授課節數，低於 18 節，可能與其工作型態或縣市政府綜合考量有關，如此，方能符應因地制宜之特性。

三、教學節數標準草案之議題

教學節數標準草案之節數標準與教學現場實際狀況之間，可能衍生之議題如下：

(一) 節數異於普通班之公平性

教學節數標準草案中，「集中式特教班導師每週授課節數定為 18 節」，但部分縣市現行辦法為「特教班導師每週授課節數 16 節」，明顯增加特教教師工作負擔；此外，在詹朕勳（2013）的研究中指出，現行普通班國小導師每週授課節數介於 15~16 節之間。若以眾數來看，特教班導師每週授課 18 節，亦與普通班導師每週授課 16 節存在差異。許友玫（2015）提到：「降低授課時數，能讓教師更願發揮教師專業能力、備課時間增加，有效提升教學效能與教學品質。」教育部的教學節數標準草案並未針對該層面斟酌一二。

(二) 特教教師職務與節數安排之適宜性

1. 巡迴教師移除導師職務，親師間溝通受阻礙

《國民中小學聘任班級導師注意事項》中說明，導師工作內容包含特殊需求學生之關照及個案輔導、親師溝通與家庭聯繫等。而巡迴教師工作型態，肩負了教學及部分導師之工作內容，如：為特殊學生之個案管理教師，撰寫個管學生 IEP 並召開 IEP 會議、就學階段間轉銜服務、個案行為輔導、親師特教諮詢……等，均由巡迴教師直接與家長或行政單位聯繫溝通並協助之。

但教學節數標準草案中，將巡迴教師之導師職務移除，如此訂定，表示將特殊生前述需巡迴教師協助之事項，回歸原班導師身上，巡迴班教師除教學工作外，無須直接與家長或行政單位對口，如此變革可能會導致家長與巡迴教師間溝通管道無法通暢，甚至是因不了解特教行政作業程序或時間排程，致使特教生權益受損等問題。

2. 特教教師常態兼辦行政且未減課，行政與教學顧此失彼

教學節數標準草案中，僅見對特殊教育學校兼任行政人員之節數建議，卻未見對國民中小學特教教師兼任行政人員之減授鐘點建議。

《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第 3 條第三點中說明：「各組設置組長一人，得由教師兼任、職員專任或兼任。」亦即，普通班各組行政業務必定設組；教師兼辦各組行政業務者，依各地方政府規定，核給行政職務加給及得以減課。在《高級中等以下學校特殊教育班級及專責單位設置與人員進用辦法》第 10 條：「學校（園）應視其特殊教育班級數及學生人數，設組辦理特殊教育業務；組置組長一人，由教師兼任。」實務上，以桃園市為例，特教組長的設立，需學校內有兩班以上特教班才能設置此行政職務；五班以上身心障礙班，特教組長得以減課二節（桃園市教育局，2015）。

國中小學校若僅有一班的特教班或資源班，無法設立特教組，卻仍需由特教班或資源班老師兼辦特教行政業務、服務全校特教生，但未能核算行政年資及領取職務加給，亦無減課之配套措施，加以原需負擔的教學工作，對許多特教教師而言，有限時間內的安排，恐無法兼顧行政工作與教學工作，負荷量沈重之感，不言而喻。

3. 因時間資源排擠，特需領召恐成為燙手山芋

特殊需求領域之領域召集人，均由特教教師擔任，且多數學校僅有一至兩班特教班或資源班，因此導致許多學校特殊需求領域召集人，需由特教教師頻繁擔任，無其他人員可輪替，若又無法減授鐘點，將增加特教教師之工作負荷，進而壓縮特教教師教學工作準備時間，影響教學品質，降低特教教師擔任特需領召意願，實非得宜。

四、建議與結論

（一）建議

1. 普特教師授課節數應一致

當前普通班導師每週授課時數明定為 16 節，而教學節數標準草案中，特教班導師之每週授課節數定為 18 節。若單就形式上平等一致而言，特教班導師之每週授課時數，原則上應定為 16 節，所餘節數，應由學校聘任鐘點教師任教；或依導師意願，且於規定範疇內，給予超鐘點費因應之。

2. 宜具體考量特教教師各層面工作負荷，設立職務或酌減課務

（1）巡迴教師，兼具導師性

巡迴教師會為其個管之學生，提供各項有關之特殊生輔導服務、特教服務申請或親師諮詢等工作內容，具有部分導師性質。因此，建議擇計導師費予巡迴班教師，或予巡迴教師每週 1 至 2 節諮詢服務時間，以確保特教生之各項特教服務

權益不致受損，並肯定巡迴教師的工作付出。

(2) 依法設立特教組並酌減課務

教育部應善盡督導之責，要求各縣市政府教育局依法行政，將學校身心障礙學生人數，納入特教組設置之考量，而非單以身心障礙班級數為設置依據，如：每校特教生人數達 32 人以上（人次計算可依學生障礙調整），即准予設立特教組，特教組長並得依相關規定進行減課及具有行政加給等措施，或甚至可參考普通班，各組均需設立之原則，校校設有特教組。

此外，應考量特教行政業務之特殊性與專業性，特教組長需獨立設組，而非由其他行政職務兼辦。

(3) 特需領域召集人，課務減量

因特教教師擔任特殊需求領域之領域召集人頻次甚高，建議可在教學節數標準草案中明定特殊需求領域之領域召集人減授鐘點規定，讓特教教師兼任者能合理減授鐘點（如：每週減授 1 節），以減輕其工作負擔。

3. 尊重地方特色彈性規劃

馬任賢、陳麗珠（2014）就曾指出，城鄉之間的教師編制、人力資源具有差異，人事計算應更具有彈性。現行各縣市之國中小特教教師授課鐘點，略有出入，以國民小學特教班導師為例，大部分為 18 節課，部分縣市特教班導師為 16 節課（地處偏鄉或離島）。因此各縣市政府當前之特教教師授課標準，若優於中央主管機關訂定之標準，應擇優採計，以兼顧地方特性，如：偏遠學校幅員遼闊，特教教師需支援他校授課，或是巡迴教師耗費較多交通往返時間者，得酌減 1~2 節課，讓特教教師有較為合理的授課節數。

(二) 結論

1. 中央主管機關應建立一致標準、保留彈性，並給予資源

中央主管機關應肩負起擬定政策及督導之責任，一是制定公平一致且合宜之特教教師授課節數標準，讓各縣市政府能有所依循，並保留政策彈性予地方政府依其特性或資源進行調整，如：制定特教教師兼任導師每週授課 16 節，但得以彈性調整 1~2 節；二是給予節數調整後所需之人力、物力、財力，如：特教教師調整節數後所需之超鐘點費、代課教師等。

2. 地方主管機關應考量地區屬性，採用合理節數

地方主管機關，對其所屬特教教師訂定授課時數標準時，原則上應參考中央

訂定之授課節數標準，並得依其所在地區特性、人力資源等各項條件，彈性調整授課節數、特教組設立標準等。此外，亦可指示各校在學校權責之內，以學校總體課程減課節數因應特教組長或特教教師之減授鐘點，如此一來，可達到減輕特教教師授課負擔，又不需縣市政府以額外經費支應。

十二年國教課綱之施行，將特殊教育課程納入學校課程中整體規劃，若政府擬定之授課標準，普特不一，無疑是推翻此原則，將普特教再度分化。當今推展融合教育，在追求特殊生與普通生有同等地位、相同對待之時，亦應思考特教教師之地位，應與普通教師無異，予以同等之授課節數標準，並得依實際狀況彈性調整之，以符應融合之精神。

參考文獻

- 行政院（2019）。國立特殊教育學校及高級中等以下學校特殊教育教師每週教學節數標準草案總說明。行政院公報，173(25)，科技教育文化篇。
- 宜蘭縣所屬國民中小學特殊教育班教師授課節數編排實施要點（2015年7月21日）。取自<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=B040080001022400-1040721>
- 金門縣國民中、小學（含學前）特殊教育班授課節數實施要點（2016年6月27日）。取自http://www.km.edu.tw/uploads/law/Jin_Men_Xian_Guo_Min_Zhong_Xiao_Xue_Han_Xue_Qian_Te_Shu_Jiao_Yu_Ban_Shou_Ke_Jie_Shu_Shi_Shi_Yao_Dian_1050627Xiu_Ding_.pdf
- 柯正峰（1999）。我國邁向學習社會政策制訂之研究－政策問題形成、政策規劃及政策合法化探討（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 屏東縣立高級中等以下學校特殊教育班授課節數實施要點（2017年5月9日）。取自<http://ptlaw.pthg.gov.tw/NewsContent.aspx?id=781>
- 高雄市立國民小學特殊教育班教師及兼任行政職務教師每週授課節數參考表（2013年8月12日）。取自：[https://www.kh.edu.tw/filemanage/upload/126/1020731高雄市立國民小學特殊教育班教師及兼任行政職務教師每週授課節數參考表\(課稅方案\).pdf](https://www.kh.edu.tw/filemanage/upload/126/1020731高雄市立國民小學特殊教育班教師及兼任行政職務教師每週授課節數參考表(課稅方案).pdf)
- 桃園市國民中小學及幼兒園特殊教育班授課節數實施要點（2015年11月13日）。取自<https://law.tycg.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001526>

- 高級中等以下學校特殊教育班級及專責單位設置與人員進用辦法（2018年11月13日）。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0060041>
- 特殊教育法（2019年4月24日修訂）。
- 國民中小學教師節數訂定基本原則（2009年8月6日）。
- 國民中小學聘任班級導師注意事項（101年8月9日）。
- 許友玫（2015）。國小教師課稅降低授課時數對學校發展與教學品質影響之探討（未出版之碩士論文）。佛光大學，宜蘭縣。取自<https://hdl.handle.net/11296/rvr62s>
- 國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則（2018年7月6日）。
- 連江縣各國民中小學特殊教育資源班實施要點（2017年6月23日）。取自<https://www.matsu.edu.tw/Rule.aspx?cnid=44&p=105>
- 詹朕勳（2013）。國民中小學教師合理授課時數與工作負荷之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。取自<https://hdl.handle.net/11296/r4rya2>
- 新竹市高級中等以下學校特殊教育班教師授課節數實施要點（2016年6月28日）。取自www.hc.edu.tw/edub/rule/t7k/201608101539426579596.pdf
- 新竹縣高級中等以下學校特殊教育班教師授課節數實施要點（2017年10月23日）。取自<http://hclaw.hsinchu.gov.tw/law/LawContent.aspx?id=GL000173#lawnenu>
- 新北市高級中等學校以下特殊教育班特教人事相關規定（2019年4月14日）。取自<http://www.sec.ntpc.edu.tw/Information/AdministrativeDetails/291>
- 嘉義縣國民小學教師每週授課節數編排標準表（2015年2月17日）。取自<http://law.cyhg.gov.tw/NewsContent.aspx?media=print&id=20734>
- 彰化縣國民中小學及學前特殊教育班教師每週授課節數編排要點（2015年4月17日）。取自：http://www.boe.chc.edu.tw/sub/education_05/upfile/undefine1509071131.pdf
- 臺中市高級中等以下學校及幼兒園特殊教育班教師授課節數實施要點（2016

年12月28日)。取自<http://www.tc.edu.tw/docs/download/id/14469>

- 嘉義市國民中小學辦理特殊教育班注意事項（2019年7月26日）。取自<https://law.chiayi.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL053643>
- 臺東縣國民中、小學特殊教育班授課節數實施要點（2019年9月5日），取自<http://law.taitung.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000346>



有知有覺－淺談國小新住民子女於 多元文化課程之現況與建議

葉芳伶

國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生

徐佳好

國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生

鄭思秋

國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生

一、前言

根據內政部（2019）統計，2019年時，各國籍之新住民在臺人數突破55萬人，其子女突破35萬人，無論是政府或民間組織在新住民及其子女相關的議題都越來越關切，如：親職教養、學校教育、族群及文化認同等。而隨著十二年國民基本教育課程綱要登場，宣揚著每個孩子都是不一樣的個體的信念，應適性揚才、因材施教，新住民子女的多元文化背景，在新課綱中可能將成為優勢條件，但也因為其新住民子女的背景，可能遭受身分、社經地位、外表、言語表達上的標籤化與歧視，進而影響其學校人際互動的適應情形（李維純，2007；陳佩君，2007；謝智玲，2012；黃彥超，2015）。對此，本文欲探討新住民子女在多元文化教育上之優勢和困境，以及突破之方法。

二、本文

（一）新住民子女之文化優勢

新住民子女的文化優勢在於其跨國文化的成長經驗以及多元的語言學習環境，在吳瓊洳與蔡明昌（2009）的研究中指出，國中階段的新住民子女大多認為雙親的國家文化都十分重要，若同時學習雙方文化，將有助於拓展視野。如同課綱中核心素養項目提倡之多元文化與國際理解，新住民子女比起其他人有更豐富的環境可以浸潤於不同文化當中，也更有機會透過母親了解當地發展，關心國際情勢，增進多元文化的探索與視野。尤其近年政府積極發展之新南向政策，對新住民子女來說是絕佳機會，其所具備之跨文化經驗若再持續培養語言專才，將能提升國際移動力與就業力，成為政府或是企業中不可或缺的人才。或許新住民子女的生活上資源不比其他人多，但當新住民子女具備多元文化價值觀，願意持開放態度接觸不同國家間的文化特色時，反倒能學習到不同於台灣子女的國際視野，也能從中看見與肯定自己在多元文化上的優勢。

（二）新住民子女學習之困境

雖然具有多元文化學習之優勢，但現實層面執行上仍伴隨著困境，像是在小

學時期，如何能夠讓其他學生以尊重的態度了解新住民子女同學母親的文化，以及語文課程上的安排如何確保在主流語言中、英文以外，新住民語言課程能被好好落實與教授？過去鄉土課程的臺語教學也曾落入如此窘境，這樣的情況下也顯現若非有學校教育一同提倡母語教學，光是向母親學習是明顯不足的。再者，就算國小有機會接觸這些語言學習，但升上國高中後，孩子自主學習的動機又能維持多久，也是一大難題。另一方面，非每間學校都能擁有新住民語言課程之師資，若是在偏鄉地區，學校更難以補充這部分人力，而當新住民家庭又為弱勢家庭時，其家庭經濟階層較低，父母必須忙於生計，對於孩子的文化語言教育很難會投注大量心力。因此就語言方面，新住民子女看似有優勢的背景條件，但卻因為不是臺灣的主流文化而被擱置或忽略，是在教育上較為可惜的一點。

（三）突破困境的現行狀況與方法

針對現下的困境，政府在課程以及新住民語言教學人才皆進行相關政策的實施，內容簡述如下：

1. 新課綱將七種新住民語言新增於「本土語言課程」選擇項目

因應台灣已是多族群以及多元文化的國家，在原有的閩南語、客語與原住民語之外，再新增七種新住民語言（越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、馬來西亞及菲律賓語），提供學生選擇。透過東南亞新住民語言的學習，啟發興趣，增進對文化的認識與理解，進而能夠尊重與欣賞。語言的學習必須從小扎根，在國小時期若能夠點燃對於學習東南亞語言的熱情，才能培養出自發性的接觸與投入，而在擁有語言能力的基礎之上，對於未來的跨文化溝通以及國際移動與就業，也才能夠有良好的優勢。

2. 新住民語文教學人才培訓

根據新住民子女教育資訊網的人才庫（2020）指出，目前約有 2728 人為合格教職人才，而教育部也持續的推動與辦理新住民語文教學支援人員培訓，為了進一步強化師資生對於多元文化的教學能力，現行師資職前教育課程專業課程中，也將「多元文化教育」納入選修課程（教育部國民及學前教育署，2016）。除此之外，政府單位如內政部、各縣市政府、民間團體也舉辦各式語言教學之培訓，讓有志於從事東南亞語文教學之新住民及其子女、符合就業服務法規定之外籍學生或南亞語系學生，有機會可以成為新住民語言的師資並投入教學。

上述文化教育政策著重在知識的學習以及資源的培育，期望能夠加強新住民子女語言與文化的學習成效。就學習而言，內在動機也是不可或缺的一環，藉由教師的多元文化知能，除了協助國小新住民子女提起興趣願意去學，也以全體學生為推動對象，引導學生們去認識跟覺察文化差異，而非只是參與一堂需應付了

事之語言課程，故提出以下相關建議：

1. 多元教學方式提升課程有趣性

取代傳統的教學方式，以活動交流的方式讓異國文化可以更為具體鮮明，例如邀請新住民學生家長至班上，分享美食、歌曲、服飾或是當地文化習俗等等，引起學生對於東南亞國家之興趣與深入認識，此舉不但能使學生直接接觸到多元文化，也藉此賦能新住民家長，當新住民子女看見家長有自信地分享自身文化時，連帶地也能增加新住民子女對其文化的興趣與認同，提高學習自身文化之動機。

除此之外，配合科技時代的來臨，教育部也研發了新住民語文數位學習教材，教材中包含：對話製作、互動問答題與歌曲設計，串聯不同媒體讓學習更有趣（教育部全球資訊網，2019）。另外也推動新住民語文遠距教學，透過老師在攝影棚同步對多個學校進行遠距教學，突破地理空間與時間的限制，讓偏鄉兒童也有機會學習，成為更有效率的學習模式。

2. 提升新住民子女自我認同

家庭對於新住民子女是否有意願學習多元文化佔有重要因素，若能透過相關的回家作業，讓學生訪談自己的家人，除了讓學生與家人有機會對話，增進親子關係外，也能讓學生在透過資料的蒐集與整理，深入認識該文化，了解其有趣特別之處，家長不但有機會分享自己的過往成長背景，也能藉此教育孩子在跨文化脈絡下的調適與思維，增進子女在文化適應力與彈性的學習。另外，若有機會在國小階段帶領子女回到自己的家鄉進行探訪，透過長期與當地親戚、居民互動，更能加深對於該國文化的體驗，知覺到該國文化某部分也孕育著自己，當情感上出現了連結，對於學習語言才會有感覺，也才知道自己為何而學。

三、結語

國教院課程及教學研究中心主任洪詠善表示，「透過語文學習，促成我們對於所有生活在這塊土地人們的理解，是新課綱設計的理念。」（田孟心，2019），經由不同科目老師設計與課程相關的活動，讓新住民子女與其他同學可以在課程中一同學習，有機會了解彼此的差異與長處，設計有趣的教學內容引起學生自主學習的動機，也是老師重要的任務之一，當學生願意主動學習、與他人互動合作時，這也達到了課綱的主要三大核心素養精神，新住民子女的「特別」不再是弱勢，而是能轉化為優勢，透過課程設計讓新住民子女對於新住民語言與多元文化學習增加興趣，連結三大素養。

「自發」：讓學生自主行動，能夠透過課程學習如何解決問題、規劃作業的

完成。「互動」：讓學生在過程中學習與同學溝通，善用網路媒體篩選正確訊息，同時成果也能用多元媒材呈現，培養美感與創意。「共好」：則是增加對彼此的理解、在團隊中學習合作，最後培養同理心，彼此尊重包容。當這三大素養層面能從小深植在學生心中，即便升上國高中，學生對於多元文化議題也會持續重視，願意主動思考並吸收新知，增加探索多元的能力與視角，對於不同的文化將能夠有更多的涵容與欣賞。

參考文獻

- 內政部(2019)。**外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數**。取自 <https://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=220&ym=10700&ytm=10800&kind=21&type=1&funid=c0930301&cycle=41&outmode=0&compmode=0&outkind=1&fldspc=0,2,&cod00=1&cod10=1&rdm=V9lr13cb>
- 吳瓊洳、蔡明昌（2009）。新移民子女文化認同與學校適應關係之研究－以雲林縣就讀國中階段之新移民子女為例。《屏東教育大學學報：教育類》，33，459-488。
- 李維純（2007）。東南亞籍新移民女性其青少年子女自我概念發展與轉換之探討研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學輔導與諮商研究所，南投。
- 教育部（2019.6.25）。新語新愛新教材-新住民語文教學啟動元年 2019 新課綱新住民語文學習教材發表暨課程啟動記者會（國小課程領域增列東南亞七國語文供選修）。教育部全球資訊網。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C01A8C046DC815E7
- 陳佩君（2007）。台灣新移民家庭高中職子女之自我認同內涵與歷（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商研究所，彰化縣。
- 黃彥超（2015）。新移民子女學業成就與學習態度低落嗎？個案學校新移民子女與本國籍配偶子女之比較。《學校行政雙月刊》，101，201-219。
- 教育部國民及學前教育署（2016.4.27）。新住民語文－教學增能課程、教學支援人員課程培訓意願調查表。新住民子女教育資訊網網站。取自 <https://newres.pntcv.ntct.edu.tw/ischool/public/volunteer/volunteers.php?bid=5&id=49>

- 新住民子女教育資訊網（2020.02.29）。新住民語文及子女教育資源人才庫。新住民子女教育資訊網。取自 <https://newres.k12ea.gov.tw/ischool/public/hr/index.php?hid=94>
- 謝智玲（2012）。新住民子女社會支持、自尊與行為適應之研究。測驗統計年刊，20，53-75。
- 田孟心（2019.6.26）。7 國新住民語言列入國小必選 全球首創的政策為何引發家長抗議？。天下雜誌。取自 <https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5095774>



私立高級中等學校形象管理指標建構

林義棟

國立嘉義高級商業職業學校校長

國立雲林科技大學技術及職業教育所博士候選人

陳信助

崑山科技大學公關暨廣告系助理教授

莊貴枝

國立雲林科技大學技術及職業教育所教授

中文摘要

本研究旨在探討私立高級中學形象管理指標權重系統之建構。首先，本研究綜合文獻探討，編製 AHP（層級分析法）問卷作為研究工具，接著由 9 位私立高級中等學校學校經營管理者、9 位學校招生人員進行 AHP 問卷調查。經逐次整合 AHP 意見及權重系統整合，進而提出適合私立高級中學招生策略應用。

本研究運用文獻探討進行資料收集，歸納出私立高級中等學校形象管理指標權重系統涵蓋 6 個層面，包涵 22 個向度。從 AHP 分析結果顯示，6 個層面之相對權重，依序為「學生形象」、「學校經營管理團隊形象」、「學校關係人形象」、「環境與設備形象」、「教師專業與課程形象」、「學校文化形象」。

關鍵詞：私立高級中等學校，學校形象管理，指標權重架構，AHP

A Construction of Image Management of Private Senior High School

Yi-Tung Lin

National Yunlin University of Science and Technology, Yunlin, Taiwan/Doctoral Candidate

National Chia-Yi Senior Commercial Vocational School, Chiayi, Taiwan/ Principle

Hsin-Chu Chen

Kun Shan University of Public Relations and Advertising, Tainan, Taiwan/Assistant Professor

Kuei-Chih Chuang

,National Yunlin University of Science and Technology, Yunlin, Taiwan/ Professor

Abstract

This study aims to construct weights system of managing image for Private Senior High School. First, with the literature review was developed as the major research instrument for AHP questionnaire in this study. Secondary, The AHP questionnaire was distributed to eighteen experts, including 9 school managers and 9 people of recruit department of school. With the AHP questionnaire results, the research offer the suggestions to Private Senior High School to recruit students in the future.

According to the results of the literature review developed weights system of managing image can be classified into six major aspects and twenty-two categories of the AHP questionnaire. The results of the AHP questionnaire, the study concludes the following findings: the weight ranking of six major aspects: students image, team of school manage image, school stakeholders image, school environment and equipment image, teacher specialized field and curriculum image and school culture image.

Keywords : Private Senior High School; managing image; the framework of indicators weights system; AHP

壹、緒論

依據內政部（2020）的人口統計數據顯示，從 2001 年至 2019 年，臺灣的新生兒人口數從 260,354 人降至 2019 年的 177,767 人，共少了 82,587 人，人口數幾乎是逐年顯著遞減。這「少子女化」現象使得各級學校面臨招生不足的壓力，此失衡現象有越來越嚴重的趨勢，我國高級中等學校從 2016 年起開始受到「少子女化」的問題而造成大量減少班級。尤其私立高級中學為了避免在競爭市場中被淘汰，各校無不卯足全力仿效企業界所應用的形象管理之理念與作法進行招生，期望能獲得學生與家長的青睞，同時也逐漸受到各級學校的重視，進而成為私立學校經營管理研究的新課題（巫康菱、葉連祺，2007）。

一、研究背景與動機

在這種「少子女化」的人口結構減少趨勢下，勢必將影響社會結構中的各個層面，也將影響各級學校未來招生不足、學校經營困難等問題。據此本研究的研究背景及其動機歸納如下：

（一）協助改善少子女化對私立高級中等學校招生所帶來的影響

就每年入學新生觀察，民國 78 學年度小學新生降至 40 萬人以下，93 年度更降至 30 萬人以下，而 2008 新生嬰兒首度低於 20 萬人，也就是 6 年之後小學，15 年之後的高級中等學校新生也將低於 20 萬。根據經建會對未來人口的推計，高級中等學校學齡人口仍會繼續下滑（薛承泰，2009；林麗雪，2004）。教育部（2015）報告中指出，即使教育部已遽降各班級的學生人數，企圖減緩少子女化所帶來的衝擊，但這現象也直接影響到高級中等學校的招生。根據教育部（2020）學生人數的結構比數據顯示，在高級中等學校在學學生中，私立高級中等學校學生的比例，從 2010 年的 49.5% 降至 2018 年的 41.6% 顯示少子女化對私立高級中等學校招生的影響較為劇烈。因此，少子女化已經是無可避免的趨勢，而招生不足、減班機制也必成為高級中等學校面臨到的重大課題；是故，高級中等學校必須思考其未來經營方向，重新建構學校優質的品牌形象，才是具有維持優勢的經營管理之道（曾瑞譙，2006；黃怡雯，2006；陳信助，2011）。

因此，本研究著重私立高級中等學校形象管理指標的建構，除了評估高級中等學校的學校形象之外，將有助於學校在形象上的重新定位，以區別與其他學校之間的差異，提昇學校本身的競爭力；更進一步透過權重的落實，可以發展成為特色學校，將學校的行銷策略與招生技巧進行有效的整合，以因應少子女化趨勢所帶來的衝擊，此為本研究動機之一。

(二) 發展高級中等學校的學校形象管理機制，做為未來推動學校形象管理的參考範本

Aaker (2011)、Keller (2003) 等人對學校形象的看法，傳統的品牌管理是以行銷管理為手段，並以建立品牌形象為目標，以達到短期成效（例如招生）為其最後目的。在進階品牌管理經營模式上，則是透過策略觀點來分析管理的流程，並包含投入層面、過程層面以及產出層面，這與傳統觀點相較之下，更能顯現出學校重視長遠、永續經營的理念；但相同點是品牌形象依舊是兩者重視的要項。

本研究想要運用進階品牌管理之理念，導入高級中等學校的形象管理，將學校形象視為單一產品形象，而透過學校形象管理經營的運作，來探討學校形象在學校內外部公眾間的管理與經營。據此，除了可以協助高級中等學校重新思索學校形象管理的重要性，更可以藉由學校形象管理幫助高級中等學校建立自身品牌，並進而形塑自己的品牌形象，提升高級中等學校校際間之競爭優勢，此為本研究動機之二。

二、研究目的

本研究運用 AHP（層級分析法）方式在探討高級中等學校形象管理，以及其未來高級中等學校招生管理策略之運用。再者，因考量不同學校的社區民眾對學校形象觀感也不同，所以本研究將先透過文獻探討，歸納整理出過去有關學校形象管理之權重初步架構，然後將完成的初步權重架構經由 AHP 來進行權重分析，最後進行高級中等學校招生策略之探討。故本研究之主要目的如下：

(一) 探究並建構高級中學學校形象管理權重架構。

(二) 根據研究結果，提供高級中等學校在學校形象管理上的參考，並對學校未來行銷及招生上有所幫助。

貳、文獻探討

一、學校形象的意涵

國內相關研究對於學校形象觀點（李曉波、陳彬，2003；黃靖惠，2004；楊惠晴，2012）認為學校的整體形象是學校的組成份子對該校看法的總合，其組成份子涵蓋以往曾與學校接觸過，如校友與離職教職員；部份則是目前與學校內部重要關係人，如在校生、現職教職員工與其它競爭學校等，部份則是未來將會與

學校發生關聯的人，如潛在的學生、教師及行政人員等學校亦是組織的一環，是故學校也應有其形象，屬於非營利組織。早期的學校形象認為其為人們想到的有關該校的一切，但是這概念卻不是明確清晰的（鐘娟兒，1988；Toper，1986）。Renihan and Renihan（1984）更從時間累積的觀點，指出學校的形象是「長時間經由不同的公眾，透過他們對學校的觀點和經驗，自然增長累積的結果。

錢自杰（2000）開始對學校形象定義有不同的看法，認為學校形象可以分為兩類：一是內在的「軟體」部份，如校風、學校凝聚力、師資、服務性等；二是外在的「硬體」部份，如建築物、環境、設備、校徽、師生儀容等。另外，游適華（2004）則認為學校形象的定義可分為組織本身、組織產出和社會互動三個層面：

（一）組織本身

包含組織成員及制度。在組織成員方面，成員的素質、對組織的認知及向心力等；在制度方面，管理、經營方式和領導者的領導型態等。

（二）組織產出

指組織所提供的服務或產品予人之印象，如產品品質（含學生言行表現、升學、就業機會、工作態度、工作能力）及服務態度等。

（三）社會互動

指組織與外在環境的互動情形，如對公益活動的參與、對環保維護以及與社區的關係。

而另外也有不同學者亦提出不同看法，陳信助（2011）將學校形象視為學校無形資產的一部分，由產品形象、經營管理者形象、消費者形象以及關係人形象所組成。黃靖惠（2004）指出學校形象是學校的內部公眾及外部公眾依其主觀意識所得到的資訊，形成對學校的認知總和。而在研究中所指的學校形象，共涵蓋八個面向，包括對校長形象、教師形象、學生形象、校友形象、學校環境形象、學校文化形象、課程形象、公關形象等八個構面的認知總合。

綜合國內外學者之研究觀點發現，在影響學校的形象已可明確區分受內外公眾影響而來，而在探討學校形象的意涵及其組成要素已漸趨多元。因此歸納上述論點，本研究所指的學校形象為：學校形象涵蓋「內部形象」以及「外部形象」。而「內部形象」是由學校組織內部管理經營者、學校學生以及教職員所累積而成；

至於「外部形象」是由學校外在的利害關係人（政府、社區、媒體、競爭學校）對學校總體評價而來。整體之學校形象就是長期累積之所有意識、資訊、觀點及評價的總和，且會隨著上述意識、資訊、觀點及評價的變化來維持與改變。

二、高級中等學校學校形象管理權重架構系統的探討

本研究經由理論及相關實證研究所歸納探討之結果，進行高級中等學校學校形象權重系統之初步建構。然而，在權重建構過程中，研究者認為若只單透過理論論述及相關實證研究整理，可能易於產生「研究者主觀」之研究偏誤，是故考量本研究建構權重的準確性，故此研究者分別邀請兩位具有學校經營領域相關背景的教師及博士研究生，協同進行向度的歸類比對工作，藉由交叉驗證權重編碼類目，以期提高透過理論文獻整理所得權重之效度；在歸類過程中，遇有歸類爭議或語意分歧時，會透過彼此協調與討論，以尋求共同認可。最後，本研究權重歸類的前後一致性係數約為 0.95。

再透過理論、相關實證研究及與協同歸類比對之流程後，完整所建構出高級中等學校學校形象管理權重之層面、向度進行討論與陳述。

（一）高級中等學校學校形象管理權重層面分析

本研究以「層面-向度」兩個層級來發展建構高級中等學校學校形象管理權重架構系統。在第一層級「層面」的界定上，本研究層面之形成乃研究者藉由過去探討形象管理之文獻，歸結出過去在探討形象管理時的形象理論；爾後，透過相關實證研究討論、歸納出本研究所探討的 6 個層面其包含「學校環境與設備形象」層面、「學校經營管理團隊形象」層面、「教師專業與課程形象」層面、「學生形象」層面、「學校文化形象」層面以及「學校利害關係人形象」層面。最後，再透過過去探討學校形象管理之相關實證研究進行分類、歸納及討論，來佐證本研究層面之涵蓋與形成（鍾娟兒，1988；黃靖惠，2004；楊惠晴，2012；陳信助，2011；張雅評，2015）。

經反覆求證後，本研究最後以「學校環境與設備形象」層面、「學校經營管理團隊形象」層面、「教師專業與課程形象」層面、「學生形象」層面、「學校文化形象」層面以及「學校利害關係人形象」層面作為高級中等學校學校形象管理權重系統架構下的第一層級。

（二）高級中等學校學校形象管理權重之向度分析

本研究管理權重系統發展，在第二層級「向度」部分乃藉由實證研究面相關

論述來發展高級中等學校學校形象管理權重系統的向度。故研究者首先，將針對權重向度之形成進行探討，爾後再進一步針對每個向度層面的概念定義進行界定。

由於本研究向度主要乃以實證研究探討而來，總而論之，本研究透過實證研究面歸納而出之向度共計 22 個。

整體而言，在本研究 6 個層面之向度之建構，研究者最後整合出適合高級中等學校學校形象管理權重架構的向度大致可編列為「學校位置與交通便利性」、「校園環境美化具特色」、「學校設備」、「領導才能與管理知能」、「校長個人特質」、「服務效率」、「學校相關評鑑成績」、「專業知能」、「服務態度」、「師生互動」、「課程規劃」、「學習能力表現」、「學生品德操行」、「畢業校友成就」、「學校願景」、「校風與歷史」、「學校氣氛」、「發展特色」、「學校關係人經營與管理」、「學校聲望」、「社區關係」、「地區性校際策略聯盟關係維護」等 22 個向度來進行權重項目建構（表 1）。

（三）高級中等學校學校形象管理權重架構系統

本節藉由相關文獻探討的整理，初步彙整出高級中等學校學校形象管理權重架構。在學校環境與設備形象層面，包含學校位置與交通便利性、校園環境美化具特色、學校設備三個向度；在學校經營管理團隊形象層面，包含領導才能與管理知能、校長個人特質、服務效率、學校相關評鑑成績四個向度；另外在教師專業與課程形象層面，涵蓋專業知能、服務態度、師生互動、課程規劃四個向度，共 8 個權重項目。在學生形象層面，共包含學習能力表現、學生品德操行、畢業校友成就三個向度。在學校文化形象層面，學校願景、校風與歷史、學校氣氛、發展特色四個向度。最後，在學校利害關係人形象層面，有學校利害關係人經營與管理、學校聲望、社區關係、地區性校際策略聯盟關係維護 4 個向度；總計高級中等學校學校形象管理權重架構共整理 6 個層面，22 個向度。

表 1 高中學校形象管理權重架構

層面	向度	參考文獻
1.學校環境與設備形象	1-1 學校位置與交通便利性	何惠卿，2013；張國強，2011；陳信助，2011；鄭如君，2012；楊惠晴，2012；張雅評，2015；陳怡均、鮑慧文，2018；藍俊雄、溫文斌，2018；Aaker，2011
	1-2 校園環境美化具特色	
	1-3 學校設備	
2.學校經營管理團隊形象	2-1 領導才能與管理知能	吳旻旌，2011；劉苡婷，2011；劉展維，2010；陳信助，2011；鄭斐黛，2011；楊惠晴，2012；陳怡均、鮑慧文，2018
	2-2 校長個人特質	
	2-3 服務效率	

	2-4 學校相關評鑑成績	
3.教師專業與課程形象	3-1 專業知能	李明真，2010；鄭斐黛，2011；劉苡婷，2011；楊惠晴，2012；張雅評，2015；王韻貽，2017；Lewis，Huebner，Malone & Valois，2011
	3-2 服務態度	
	3-3 師生互動	
	3-4 課程規劃	
4.學生形象	4-1 學習能力表現	巫康菱、葉連祺，2007；巫康菱，2005；；楊惠晴，2012；藍俊雄、溫文斌，2018
	4-2 學生品德操行	
	4-3 畢業校友成就	
5.學校文化形象層面	5-1 學校願景	巫康菱，2005；巫康菱、葉連祺，2007；李明真，2010；楊惠晴，2012；鄭如君，2012；藍俊雄、溫文斌，2018；Botha, Farshid, & Pitt, 2011
	5-2 校風與歷史	
	5-3 學校氣氛	
	5-4 發展特色	
6.學校利害關係人形象	6-1 學校利害關係人經營與管理	姚惠忠，2006；孫秀蕙，1997；張雅評，2015；王韻貽，2017；湯堯、蘇建洲，2009；陳信助，2011；陳怡均、鮑慧文，2018；鄭如君，2012；Wilcox & Cameron，2011
	6-2 學校聲望	
	6-3 社區關係	
	6-4 地區性校際策略聯盟關係維護	

資料來源：本研究自行整理

參、研究設計

一、研究方法

本研究是以高級中等學校為研究對象，來建構其適用之學校形象管理權重架構。對此，本研究除了引據過去文獻進行探討並建構初步權重架構外，研究者亦考量權重系統的理論與實務性，故分別採用 AHP（層級分析法）問卷調查法作為本研究之研究方法。

在 AHP 問卷調查法方面，基於理論及實務考量下，本權重架構的建構除文獻探討彙整之外，亦期望透過具臺南地區高級中等學校實務經驗之經營者或學校公關人員提供實務經驗，以健全本指標之建構。而藉由 AHP 問卷調查法之進行，旨在瞭解本研究權重架構間之權重以及層級間的一致性。

據此，本研究所進行之問卷調查法乃彙整文獻探討之理論與實務觀點，編製成「高級中等學校形象管理權重架構研究問卷」，透過問卷調查法中之郵寄問卷方式，將問卷郵寄給臺南地區高級中等學校經營管理者或負責學校公關相關事務者，填寫「高級中等學校形象管理權重建構研究問卷」，經資料回收後，透過層

級分析法（AHP），來檢證本研究所建構之指標權重及其填答一致性結果是否符合一致性比率（Consistency Ratio, C.R.）值皆小於 0.1。

二、研究對象

本研究針對目前臺南地區高級中等學校為目標研究對象，本研究在高級中等學校經營管理者方面，主要是以學校校長或副校長為訪問對象，但考量研究對象若因校務繁忙將進一步將研究對象更替為學校教務主任；另外，針對學校招生人員方面，主要是以現職負責學校對內外招生之人員或學校形象管理為研究對象，若因研究對象因故拒訪，研究者規劃找尋在該校擔任該職務替代人作為替代對象。

基於上述取樣標準，本研究在問卷調查法完成之目標對象將界定在 30 位，其考量如下：其一，研究者參酌過去執行 AHP 之相關文獻（程榮凱，2008；黃金成，2001），均將目標樣本設定在 30 位左右；其次，目標受訪者為學校公務繁忙人士，故在邀請問卷施測上應以意願填答之受訪者為優先，本研究經詢問後共計發放 20 份問卷，實際回收有效問卷 18 份包含私立高級中等學校經營管理者及學校招生相關人員。

三、研究工具

本研究採用 1971 年由美國匹茲堡大學教授 Saaty 所提出來的階層分析法（Analytic Hierarchy Process, AHP），期間經過不斷的修正、應用與整合，於 1980 年提出完整的方法論並出版《層級分析程序法》（The Analytic Hierarchy Process）一書。所謂階層分析法主要是將文獻探討所建構的權重架構，將其中的層面、向度依據 AHP 進行設計轉化為「高級中等學校形象管理權重架構研究問卷」。AHP 評估尺度的基本劃分包括五等，即「同等重要」、「稍為重要」、「頗為重要」、「極為重要」、「絕對重要」等，並賦予名目尺度 1、3、5、7、9 的衡量值；另有四項介於五個基本尺度之間，並賦予 2、4、6、8 的衡量值，故每兩者之間之重要性比重共可劃分成為九個尺度。並以每一層級評比因素作為基礎，建立成對比較矩陣（Pairwise Comparison Matrix），進行兩兩比較（孫志麟，1998；蘇建洲，2009）。

四、資料處理與分析

本研究採 Expert Choice 2000 軟體進行統計分析，依次逐卷逐題進行一致性分析，藉以確認可用指標變項之權重。Saaty（1980）建議以一致性指標（Consistency Index, CI）來表示與一致性的接近程度，其當成對比較矩陣完全具有一致性，則即 $CI = 0$ ；然而 $CI > 0$ 則表示前後判斷不一致。然而人類的心智有

時會有所謂的矛盾現象，要完全達成一致性是很不容易的，因此 Saaty（1990）建議 $CI \leq 0.1$ 為可容許的偏誤。各層級要素間的權重計算後，再進行整體層級權重的計算。另外，問卷填答的一致性，可藉由一致性比率（consistency ratio, CR）來檢定填答者的一致性反應（張奕華、許正妹，2008）。故此，本研究最終決定由一致性比率及一致性指標來決定成對比較矩陣結果可否被接受。若 $CI \leq 0.1$ 與 $CR \leq 0.1$ ，則表示該成對比較矩陣一致性程度是可以被接受，並據此作為本研究一致性標準；再者再求取各層級間相對權重質，據此完成本研究科技大學學校形象資產管理指標之建構。

肆、私立高級中等學校學校形象管理指標系統的相對權重分析

本次 AHP 調查問卷，乃針對目前臺南地區私立高級中等學校的經營管理者或招生人員進行問卷的發放調查，共計發放 20 份。因部分部分高級中等學校學校之受訪人員因公務繁忙，共計完成 18 份有效問卷，問卷回收率為 90%。

一、層面一致性考驗分析與討論

研究者將回收 18 份有效問卷進行一致性檢定，依據 AHP 理論基礎之檢測包含成對比較矩陣的最大特徵值（ λ_{max} ）皆接近層級數目、C.R.值與 C.I.值皆小於 0.1，該結果分別顯示私立高級中等學校招生實務經驗者審查意見的整體判斷與矩陣的邏輯一致性，符合 AHP 理論的要求，表示其所得結果具有高度一致性。研究者將本研究指標系統層面之 AHP 分析結果彙整如下（表 1）。

研究結果顯示，首先本研究層面中之最大特徵值（ λ_{max} ）皆接近層級數目且 C.R.值與 C.I.值皆小於 0.1，故高級中等學校招生實務經驗者對於學校形象資產管理指標系統下層面之意見具一致性看法。再者，由表 1 得知，指標系統中層面之相對權重，由高而低的依序為「學生形象」、「學校經營管理團隊形象」、「學校關係人形象」、「環境與設備形象」、「教師專業與課程形象」、「學校文化形象」。

此結果顯示，「學生形象」是當前私立高級中等學校學校形象資產管理中最受重視的課題，由其在現今少子女化的趨勢下，私立高級中等學校藉由學生形象來創造口碑、學校知名度及品牌形象，可使得學校獲得完整之定位，提高招生率。此外，「學校經營管理團隊形象」是高級中等學校實務管理者評比為另一重要的規劃管理，這顯示學校除了重視學生形象管理外，更應該重視學校經營管理團隊的經營與管理，且也鼓勵學校經營管理團隊應重視學校的相關評鑑成績、提高行政服務效率與經營團隊服務的形象。

表 2 私立高級中等學校學校形象管理指標成對比較矩陣之權重值及排序

管理項目	環境與設備形象	學校經營管理團隊形象	教師專業與課程形象	學生形象	學校文化形象	學校關係人形象	相對權重	排序
環境與設備形象	1	1.19228	1.36482	4.97828	1.35285	1.2283	0.103	4
學校經營管理團隊形象	0.83872	1	1.85059	4.91488	2.03965	1.2811	0.134	2
教師專業與課程形象	0.73270	0.54036	1	5.13782	1.30674	1.41012	.084	5
學生形象	0.20087	0.20346	0.19463	1	4.82469	4.1508	.485	1
學校文化形象	0.73918	0.49038	0.22007	0.20727	1	2.04977	.072	6
學校關係人形象	0.81413	0.78059	0.50291	0.24091	0.48786	1	.121	3

* $\lambda_{max}=6.05 (m+ (C.I.\times (m-1)))$, $C.I.=0.01<0.1 (C.R.\times R.I.)$, $C.R=0.008<0.1$

資料來源：研究者自行整理

從上表的調查資料顯示，相對權重分析結果顯示，「教師專業與課程形象」及「學校文化形象」層面的相對權重皆非常接近且為評比較低之課題，其可能高級中等學校在課程架構上，部定必修及校定必修比例過高，各校能夠發展特色課程的學分數不多，相對之下重要性較低。且私立高級中等學校長久以來大都是以、升學為宣傳主軸，教師的專業性較不易顯現。因此，在「教師專業與課程形象」及「學校文化形象」層面之管理方面，教師與課程、學校形象等相關議題並非私立高級中等學校經管理者、學校招生人員所關注的議題，故「教師專業與課程形象」及「學校文化形象」兩個層面較容易在形象管理上受到忽略。

二、向度一致性考驗分析與討論

在本研究指標系統所涵蓋 22 個向度的相對權重排序，可以發現「學生形象」層面下所涵蓋的「學生品德操行」及「學習能力表現」向度為相對權重最高的前兩項，此結果與層面相對權重結果相呼應，可見「學生形象」為現今私立高級中等學校學校經營管理者及學校招生人員，一致認為是當前招生策略中首要之課題，且可以發現其所涵蓋的「學生品德操行」及「學習能力表現」在所有向度中具一定之影響力，故學校形象資產管理應致力於「學生品德操行」及「學習能力表現」之擘劃；其次為「學校位置與交通便利性」、「地區性校際策略聯盟關係維護」之權重，在整體向度中也名列前茅，可見此為臺南區私立高級中等學校學校

形象管理在各校招生策略中所必須發展與規劃之重點之一。亦即對於學校地理位置較為偏遠且交通不便利的學校，在學校的招生策略須規劃因應措施。對於地區性校際策略聯盟關係維護與良好關係的建立更是刻不容緩。

在指標系統所涵蓋 22 個向度的相對權重排序，可以發現屬於「教師與課程形象」層面下之向度的「專業知能」層面，以及屬於「學校文化形象」層面下之向度的「校風與歷史」層面，兩項的相對權重是最低的，此結果與層面相對權重結果相呼應，可見這兩項層面因素，對於目前私立高級中等學校學校經營管理者及招生人員，均認為是當前招生策略中較不受重視的課題。

表 3 整體向度權重值及排序

高級中等學校學校形象管理指標所有向度	權重	排序
學生品德操行	.319	1
學習能力表現	.109	2
學校位置與交通便利性	.069	3
地區性校際策略聯盟關係維護	.062	4
學校相關評鑑成績	.061	5
畢業校友成就	.058	6
師生互動	.053	7
發展特色	.047	8
服務效率	.040	9
社區關係	.037	10
領導才能與管理知能	.023	11
學校設備	.021	12
服務態度	.015	13
校園環境美化具特色	.013	14
校長個人特質	.011	15
學校願景	.011	16
學校關係人經營與管理	.011	17
課程規劃	.010	18
學校聲望	.010	19
學校氣氛	.009	20
專業知能	.006	21
校風與歷史	.006	22
C.R	0.02	
C.I.	0.01	C.R.×R.I.
λ_{max}	22.2	m+ (C.I.×(m-1))

資料來源：研究者自行整理

綜上所述，在本研究指標系統中的數據可以發現當前私立高級中等學校在招生策略的擬定上，有非常受重視的層面向度，也有相對較不受重視的「專業知能」及「校風與歷史」2 個向度為相對權重較低的項目，但研究者認為「專業知能」及「校風與歷史」兩者亦為累積建立學校優質品牌形象管理之重要因素，尤其是「專業知能」向度是教師專業的呈現，應給予尊重，學校也可藉由加強教師專業

之能培養，讓學校擁有特色專業師資，以藉此建立學校的專業形象據此，研究者認為仍應關注「專業知能」及「校風與歷史」兩向度之在高級中等學校學校形象管理應有其系統性的規劃及長遠發展的必要。

伍、結論與建議

一、私立高級中等學校學校形象管理指標之權重系統

本研究主要目的在了解私立高級中等學校學校形象指標系統之權重體權重內涵，並藉由 AHP 問卷調查來建構並了解臺南區私立高級中等學校學校形象管理。研究者綜合文獻探討及 AHP 調查之研究結果，獲得以下結論：

(一) 層面之權重

根據結果顯示，本研究中所涵蓋之 6 個層面之相對權重，依序為「學生形象」、「學校經營管理團隊形象」、「學校關係人形象」、「環境與設備形象」、「教師專業與課程形象」、「學校文化形象」。由此可以發現，學校經營管理者與學校招生人員均一致認為「學生形象」為權重最高者，是 6 個層面之首，相對最低為「學校文化形象」層面。

(二) 層面下向度之權重

本研究另外針對 6 個層面中之各別向度進行權重分析，研究結果將依據環境與設備形象、學校經營管理團隊形象、教師與課程形象、學生形象、學校文化形象、學校關係人形象下之向度權重分析之結果，依序羅列呈現如下：

1. 環境與設備形象

「環境與設備形象」層面下向度之相對權重，重視程度由高而低依序為「學校位置與交通便利性」、「學校設備」、「校園環境美化具特色」。

2. 學校經營管理團隊形象

「學校經營管理團隊形象」層面下向度之相對權重，重視程度由高而低依序分別為「學校相關評鑑成績」、「服務效率」、「領導才能與管理知能」、「校長個人特質」。

3. 教師專業與課程形象

「教師專業與課程形象」層面下向度之相對權重，重視程度由高而低依序分別為「師生互動」、「服務態度」、「課程規劃」、「專業知能」。

4. 學生形象

「學生形象」層面下向度之相對權重，重視程度由高而低依序為「學生品德操行」、「學習能力表現」、「畢業校友成就」。

5. 學校文化形象

「學校文化形象」層面下向度之相對權重，依序為「發展特色」、「學校願景」、「學校氣氛」、「校風與歷史」。

6. 學校關係人形象

「學校關係人形象」層面下向度之相對權重，重視程度由高而低依序為「地區性校際策略聯盟關係維護」、「社區關係」、「學校關係人經營與管理」、「學校聲望」。

(三) 整體向度的之權重

本研究指標系統所包含的 22 個向度中，相對權重的排序，重視程度由高而低分別為「學生品德操行」、「學習能力表現」、「學校位置與交通便利性」、「地區性校際策略聯盟關係維護」、「學校相關評鑑成績」、「畢業校友成就」、「師生互動」、「發展特色」、「服務效率」、「社區關係」、「領導才能與管理知能」、「學校設備」、「服務態度」、「校園環境美化具特色」、「校長個人特質」、「學校願景」、「學校關係人經營與管理」、「課程規劃」、「學校聲望」、「學校氣氛」、「專業知能」、「校風與歷史」。

二、研究建議

(一) 善用形象管理指標，進行招生及策略的規劃

本研究最終目的就是希望藉由學校形象管理的指標建構，以提供高級中等學校職校在學校形象管理上有一個較為具體的方向之外，其次就是藉由管理指標所調查的結果，讓現有的高級中等學校，做為未來學校行銷及招生策略擬定的參考依據。故高級中等學校職校可善用本研究建構之學校形象管理指標系統，來發覺學校形象之特色及缺點，透過正確行銷策略來強化與修正，如此將有利於累積學校的形象，提高學校招生率。

(二) 學生形象為學校永續發展最關鍵的影響因子

高級中等學校應加強學生形象的經營與提升學生多元能力，使學生成為學校的活廣告，畢業後也能成為企業的最愛，僅靠學校行銷並不能有效提升學校形

象。學生形象要能建立，應有良好的教學品質與校園文化，才能讓學生具備有品德、有能力、有好態度的學生形象，建立好口碑。

（三）形象管理指標對公私立高級中等學校經營建議

公立學校與私立學校的型態、結構與資金來源不同，學校員工所面臨的壓力亦不相同，長久以來家長與學生就讀高中職首選公立學校，但在少子女化的趨勢下，大家都面對學校招生的壓力，對公私立學校經營建議：

1. 形象得自正確的行銷

傳達正向訊息，去除負向訊息，學校應加強學校行銷與形象經營的能力，讓強勢形象品牌立久不衰。

2. 強化學校網站內容（活動訊息、辦學成果、行政公告、教學資源）

時時更新提供友善互動分享環境，並成立臉書社群與學生、家長及社區建立良好的社群互動關係。

3. 學校行銷應以學生形象與學校優良經營團隊（服務品質）作後盾

勿單以行銷手法提升學校形象，因行銷以服務品質為根基，如學校服務品質不佳，學校行銷不一定會為學校帶來正面效果，反而會造成顧客期望與實際落差而不滿意。

參考文獻

- 何惠卿（2013）。以國中應屆畢業生觀點分析高中學校形象定位之研究。育達科技大學企業管理所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳天方、吳天元、樊學良（2007）。綜合高級中等學校競爭力指標建構之研究。《當代教育研究》，15(3)，1-36。
- 吳旻旌（2011）。學生聯合服務中心服務品質與學校形象認知對學生滿意度之影響-以南臺科技大學為例。私立南臺科技大學資訊管理系碩士論文，未出版。
- 吳政達（1999）。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究。國立政治大學教育系博士論文，未出版，臺北市。
- 巫康菱（2005）。大學品牌知名度與品牌形象評估指標建構之研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。

- 巫康菱、葉連祺（2007）。大學品牌知名度與品牌形象評估指標之建構。教育行政與評鑑學刊，4，49-74。
- 李明真（2010）。學校行銷策略與學校形象對家長選校決策的影響—知覺風險的干擾效果。真理大學企管碩士班碩士論文，未出版，新北市。
- 李城忠、陳冠宇（2007）。整合行銷傳播對提升技職院校品牌形象之研究—以中部某科技大學為例。建國科大學報，26(4)，43-68。
- 李曉波、陳彬（2003）。論學校形象設計。發展戰略，5，24-27。
- 林益永、黃玉菁（2007）。運用行銷導向的核心觀念探討技職大學校院招生策略。修平學報，15，189-212。
- 林素性（2013）。招生策略對國中生選校考量之探討—以嘉義縣國中學生為例。南華大學管理系管理科學碩士班碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 林麗雪（2004年4月22日）。少子女化效應小一新生首度跌破30萬。民生報。
- 姚惠忠（2006）。公共關係學：原理與實務。五南，臺北市。
- 孫志麟（1998）。國民教育指標體系的建構與應用。政治大學教育研究所博士論文未出版，臺北市。
- 孫秀蕙（1997）。網際網路與公共關係：理論與實務運用模式的思考。廣告學研究，9，159-179。
- 徐博浩（2013）。學校行銷策略與學校形象對就讀意願之影響—以苗栗縣某偏遠地區國中學校為例。中華大學企業管理學系碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 張奕華、許正妹（2008）。研究方法與軟體應用：概念及實例。心理出版社，臺北市。
- 張國強（2006）。臺北市國民小學學校行銷策略與學校形象關係之研究。國立臺北教育大學教育行政與評鑑研究所教育行政碩士學位班在職進修專班碩士論文，未出版，臺北市。

- 張連生（1999）。學校形象的價值及其塑造。**教育評論**，6，33-35。
- 張雅評（2015）。國中學校形象管理指標建構之研究。環球科技大學中小企業經營策略管理研究所碩士論文，未出版，雲林縣。
- 張獻庭（2005）。少子女化現象對學校經營管理之衝擊及與因應之道。**學校行政雙月刊**，36，87-93。
- 教育部（2015）。104 學年國民中學總覽網。2015 年 1 月 20 日，取自 <http://tve.cyu.edu.tw/>。
- 教育部（2020）。教育部教育資料統計。取自 <http://www.edu.tw/>。
- 陳信助（2011）。科技大學形象管理指標建構研究。國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士班博士論文，未出版，臺南市。
- 陳怡均、鮑慧文（2018）。學校行銷策略對學校形象之影響-以互動行銷為調節變數。**兩岸職業教育論叢**，2(1)，64 – 78。
- 曾瑞譙（2006）。大專技職校院面對“出生率降低”的學校經營管理壓力與因應之道。**教育行政**，46，310-325。
- 游適華（2004）。職業學校形象行銷策略之研究-以稻江高級護理家事職業學校為例。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 湯堯、蘇建洲（2009）。高等教育機構推動公關事務之權重體系探究。**高等教育期刊**，4(2)，73-93。
- 黃怡雯（2007）。面對少子女化現象學校行銷的涵義與因應策略。**學校行政**，49，272-287。
- 黃靖惠（2004）。科技大學學生對公共關係傳播媒介與學校形象認知之相關研究。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 楊惠晴（2012）。臺中市國民小學教師知覺學校公共關係與學校形象之研究。中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 劉苡婷（2011）。科技大學學生滿意度之研究-TCSI 模型驗證。私立嶺東科

技大學經營管理研究所碩士論文，未出版，臺中市。

- 劉展維（2010）。臺北縣國民小學學校行政服務品質與教師工作滿意度關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所士論文，未出版，臺北市。
- 鄭如君（2012）。教師職能、顧客關係管理與學校形象關係之研究-以高雄市高中職為例。正修科技大學經營管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鄭斐黛（2011）。少子化衝擊私立高中職學校形象管理與公共關係、組織效能關係之研究。國立臺北大學社會學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 錢自杰（2000）。精心塑造全力推廣—試論學校的形象建設。2007年2月26日，取自 <http://www.jsit.edu.cn/jxky/lw/jxszqltg.htm>
- 錢志偉（2004）。我國高職教育私人投資報酬率。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 閻德明（2000）。現代學校形象的設計與傳播。教育理論與實踐，20(5)，28-31。
- 薛承泰（2009）。少子女化與高級中等學校教育的挑戰：社會學的觀點。中等教育，60(1)，8-19。
- 鍾俊文（2004）。少子女化、人口老化及人口減少的成因、衝擊與對策。臺灣經濟論衡，2(6)，11-46。
- 魏惠娟（2006）。臺灣地區學校行銷研究評析及其對學校行銷策略規劃的啟示：1984-2004的探索。教育政策論壇，9(2)，131-154。
- 蘇建洲（2009）。私立大學入學與再學管理評估指標建構及個案研究。臺南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，臺南市。
- 鐘娟兒（1988）。論學校形象。師友，256，36-37。
- 王韻貽（2017）。國民小學家長知覺學校行銷策略、學校形象與家長滿意度關係之研究：以臺中市國民小學為例。中臺科技大學文教事業經營研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 藍俊雄、溫文斌（2018）。學校行銷、學校形象、學校認同度及家長滿意度

之研究—以宜蘭縣宜蘭市國民中學為例。《兩岸職業教育論叢》，2(1)，7-17。

- Aaker, D. A. (2011). *Brand relevance: Making competitors irrelevant*. Jossey-Bass, New York.
- Botha, E., Farshid, M., & Pitt, L. (2011). How sociable? An exploratory study of university brand visibility in social media. *South African Journal of Business Management*, 42, 43-51.
- Keller, K. L. (2003). *Strategic brand management: Building, measuring, and managing brand equity* (2nd ed.). NJ: Prentice Hall.
- Lewis, A., Huebner, E., Malone, P., & Valois, R. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 40, 249-262.
- Renihan, F. I., and P. J. Renihan, (1984). Effective Schools, Effective Administration, and Institutional Image, *Canadian Administrator*, 24, No.3, 1-6.
- Saaty T. L. (1980). A scaling method for priorities in hierarchical structures, *J. Math. Psychol.* 15, 234-281.
- Saaty, T. L. (1990). *The analytic network process*. Expert Choice Inc, RWS Publications, Pittsburgh.
- Toper, R. S. (1986) *Institutional image how to define, improve, market it*. Council for Advancement and Support of Education, Washington, DC.
- Wilcox, D. L., & Cameron, G. T. (2011). *Public relations: Strategies and tactics* (10th ed.). Allyn & Bacon, Boston.



缺了一角的圓：論國小資訊科技課程

陳孟君

國立中正大學課程研究所博士生
臺北市立大學附設實驗國民小學教師

湯維玲

國立屏東大學教育學系副教授

中文摘要

2014 年教育部頒布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，正式於中學教育納入科技領域，但未設立國小階段的科技課程。本文以「缺了角的圓」做比喻，評論新課綱缺漏國小資訊科技課程，說明「資訊科技」的發展過程，及其可能產生的問題。主要以教育部課程綱要及課程手冊為主要分析內涵，逐一探討議題融入取向的國小資訊教育、科技領域的資訊科技課程；再從相關文獻與研究者的觀察省思，歸納研究結果與建議於三個面向：1.找一個多角：新舊課綱、資訊科技與資訊教育交融的課程；2.尋一個補角：向下奠基、發展完備的資訊科技課程；3.留一個缺角：續缺部定國小科技領域，課程決定權限留給學校教師。

關鍵詞：十二年國民基本教育課程，科技領域，資訊科技，資訊教育，國小教育

Missing a Sector in a Circle: Commentary on Technology Curriculum for Elementary Schools

Chen, Meng-Chun

National Chung Cheng University /Graduate Institute of Education / PhD student

Affiliated Experimental Elementary School of University of Taipei / Teacher

Tang, Wei-Ling

National Pingtung University/Department of Education/ Associate Professor

Abstract

The General Curriculum Guidelines of the 12-Year Basic Education issued by the Ministry of Education in 2014 was officially incorporated into the Domain of Technology in secondary education, but no technology curriculum for elementary schools. This article uses the "Missing a Corner in a Circle" as a metaphor to comment on the lack of information technology curriculum in the elementary school, and to explain the development process of "information technology" and the problems. The curriculum guidelines and curriculum manuals set by the Ministry of Education are the main analysis connotation. By discussing the integration of topics into "Information Technology Education" in elementary schools, and investigating "Information Technology for Technology Curriculum", the researchers reflect from the observations and of relevant literature research. The researchers make some conclusions and suggestions in the following: 1). Find a multi-angle: a curriculum that integrates old and new curriculum guidelines, information technology and information technology education courses; 2). Find a supplementary corner: laying the foundation and developing a comprehensive curriculum of information technology education; 3). Leave a missing corner: continue to lack the MOE-mandated curriculum, the domain of technology, leaving the curriculum decision to school teachers.

Keywords : 12-Year Basic Education Curricula, Technology Curriculum, Information Technology, Information Technology Education, Elementary Education

壹、前言

「老師，我不知道怎麼寫 Scratch 教案的『學習重點』，要放那些『學習內容』與『學習表現』？」我沉默後說：「暫時不要寫，先看中學階段科技領域的領綱內容，簡化再寫……。」

研究者（作者二）所指導的大學生正苦惱如何撰寫專題研究報告，她思考以十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱新課綱）詮釋與發展教學設計，並嘗試將自編的國小 Scratch PPT 教材，寫成單元教學設計（教案），方能完整呈現課程設計的結果。她提出疑惑：「現在撰寫資訊教育的相關教案，要依據九年一貫課程的資訊教育議題的能力指標？還是新課綱的中學階段科技領綱中資訊科技的核心素養及學習重點？可是新課綱沒有國小科技課程啊？」我在指導過程中，也曾提出目前仍可參考九年一貫課程國小階段資訊教育的能力指標，如果想以新課綱設計資訊教育課程，會使師資生處於徬徨之中。像似原來的圓缺了一角，國小科技課程成了缺的一角。

研究者（作者一）是一位國小在職教師兼任資訊組長，同樣也關心國小階段資訊教育的發展，從教學現場面對十二年國教課綱施行，但國小階段沒有科技領綱，僅有資訊教育與科技教育議題融入的現況，希望藉由本文探討國小階段資訊教育發展的問題與趨勢。就在兩位作者的討論之下，開始本文的論述與評析，希望為缺了一角的圓，尋找可能的解決之道。

一、新綱要增設中學階段科技領域課程

教育部修訂課程綱要，於 2014 年 11 月發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，總綱中定義「核心素養」是為適應現在生活、因應未來生活挑戰，個人所應具備的知識、能力與態度；據此做為課程發展之主軸，可聯貫不同的學校教育階段，並且統整各領域／科目；以終身學習全人教育為目的之素養導向課程，關注學習結合生活、實踐力行，培養學習者主動學習的「自發、互動、共好」課程，已於 2019 年 8 月各教育階段的一年級起，逐年實施（教育部，2014, 2017）。

新課綱順應世界潮流及科技教育的發展趨勢，視科技素養為現代國民的關鍵能力，將九年一貫課程的「自然與生活科技」領域分為「自然領域」與「科技領域」兩類，新課綱將「生活科技」與「資訊科技」合併為科技領域，因此「科技領域課程」正式納入新課綱中，且以「資訊科技」及「生活科技」作為科技領域的課程架構主軸，於國中第四學習階段開始實施，確立中學的科技課程與教學（教育部，2014）。2018 年 9 月 20 日教育部頒布適用於國民中學暨普通型高級中等學校的科技領綱及技術型高級中等學校的科技領綱，在 2019 年 3 月 27 日頒布綜

合型高級中等學校科技領綱的內容；同時，國家教育研究院為促進各級學校教師對新課程的理解，有利於未來落實課綱理念，遂積極研發新課綱與各領綱的內容與課程手冊，及議題融入說明手冊等；然而，國小階段並未規劃科技領域的部定學習課程（洪詠善主編，2019a，2019b；教育部，2012，2014，2018；國家教育研究院，2018）。從此一結果思考，國小階段學生對於科技課程的需求或興趣不高，還是培養未來世界的學生不需要從部定課程著手？似乎與研究者的研究觀察，各國均關注 STEAM 教育，納入科技課程的結果有很大的差距（湯維玲，2019）。

二、新課綱培養國小階段學生的資訊應用素養

九年一貫課程時期，曾針對資訊教育議題訂定課程綱要，提出讓學校在各年級實施資訊教育的能力指標、學習內容與建議節數；而新課綱不同於九年一貫課程，對於國小階段培養學生的資訊應用素養，鼓勵學校於校訂彈性學習課程中，實施資訊教育，或是依照校內學生的特質，規劃議題融入領域教學、跨域統整的專題探究、社團活動及議題式課程等方式，教授資訊教育議題（洪詠善主編，2019a，2019b；教育部，2012，2014，2018）。從國家教育研究院探討新課程總綱釋疑中，一則提問問題可觀之：「國民小學階段沒有實施科技領域課程，要如何培養學生具備科技與資訊應用的基本素養？」；新課綱網站官方統一的答案：

「科技資訊與媒體素養為十二年國教課綱核心素養，透過各領域課程教學實施培養之。總綱國中與高中階段科技領域為必修課程，國小階段除落實各領域核心素養的培養外，亦可於彈性學習課程規劃『統整性主題/專題/議題探究課程』或結合議題，以培養學生具備科技與資訊應用的素養」（教育部，2020）。

官方建議國小階段的科技課程，不在領域課程中實施，而是朝向彈性學習課程中規劃，以統整課程，或者資訊教育議題融入的教學型態，培養學生的科技與資訊應用的素養。如果官方界定十二年國教整體科技課程為一個圓，此說法便是「科技課程」向下（國小階段）「扎根」，形成一個完整的「圓」嗎？如果對上述官方的說法仍有疑慮，那麼新課綱缺漏國小科技課程，可以從何處著手成圓？

貳、議題融入取向的國小資訊教育

正式發布的科技領綱，未納入國小階段的科技課程內容。國小階段或許能從彈性學習課程及議題融入領域課程，思考實際落實資訊教育的可行性。然而，九年一貫課程有七大議題，資訊教育議題為其中之一；十二年國教新課程則納入十九項議題，資訊教育議題亦是其中之一，在融入課程與教學之議題增多，但教學時數有限的狀態，資訊教育雖被《總綱》納為核心素養，但未如性別平等教育、

人權教育、環境教育、海洋教育等，需在課程中安排足夠的法定教育節數，學校在落實資訊教育議題融入課程設計與教學時數的安排，便成為國小資訊教育推動的關鍵（洪詠善，2019b，教育部，2012）。

一、鑑往：九年一貫課程的資訊教育

分析過去教育部九年一貫課程，揭櫫資訊科技的能力為國民應具備的基本素養，將「資訊教育」列為重大議題之一，也訂定了完整獨立的分段能力指標與學習內容，作為國民中小學安排資訊課與資訊科技融入各領域教學的參酌依據。具體言之，九年一貫課程界定資訊教育議題的核心能力有：資訊科技概念的認知、資訊科技的使用、資料的處理與分析、網際網路的認識與應用、資訊科技與人類社會等五大項，共計 49 條能力指標，每一大項均有詳細的內容（教育部，2012）。

九年一貫課程中，資訊教育議題所列出的能力指標，除了提供中小學教師融入各領域教學過程，應用資訊科技之外，自國小三年級以上可單獨排課，國小三年級至國中一年級，每學年須實施 32 至 36 節資訊教育課，培養學生使用資訊科技的知識、情意、技能，並將習得的知能，運用於各領域的學習和團隊溝通合作，進而提升自身的學習成效（教育部，2008，2012）。

二、知來？十二年國教的資訊教育

新課綱的資訊教育課程為何？除了在國、高中階段設立科技領域進行教學，亦要求自國小到高中階段將資訊教育議題融入各領域教學。原預期十二年國教可以如同九年一貫課程般，發展出資訊教育議題之學習重點和學習內容，以供國小教師發展成資訊教育課程內容，但國家教育研究院最終發展的議題融入課程手冊，僅以三條學習目標、四項「議題學習主題」（運算思維與問題解決、資訊科技與合作共創、資訊科技與溝通表達、資訊科技的使用態度）、十三條「議題實質內涵」，原則性的說明資訊教育之內涵，建議於國小階段實施，中學則參考科技領域課程；新課綱也建議將議題納入教科書的編輯與審查機制，確保課程的實踐，或是由各校依需求發展出議題式教學活動與課程（洪詠善主編，2019b；教育部，2012，2018）。

研究者質疑國小階段採資訊教育議題融入各領域教學的落實情況，各校會因此安排資訊教育的節數嗎？由各縣市或各校自主決定嗎？因為資訊教育不屬於部定課程的學科領域範疇，缺少教育部審定通過的教材，也未訂出各年級應具備之學習目標、內容與學習表現。各縣市教育局處可以依據地方特色，自訂「資訊教育課程架構」供學校參考，「引導」而非強制，且名稱不能出現「課綱」二字，以免混淆；如果縣市教育局處未另訂定「資訊教育課程架構」，則由各校課程發

展委員會自行根據學區特色、學生需求及校訂課程架構，發展校訂的資訊教育課程，或將資訊教育議題融入領域課程教學（王韻齡，2019；教育部，2014；洪詠善主編，2019a，2019b）。當然，新課綱鼓勵國小各領域教師，可視課程需要採用資訊科技、行動載具進行資訊科技融入教學，也能依照學校特色、學生需求推行資訊教育。但反思之，上述所言，亦可不採用，給予學校及教師的彈性空間相對很大。而十二年國教科技領綱的變革，不禁讓人擔心科技領綱和資訊教育議題所涵蓋之資訊科技教育、運算思維、設計思考等核心素養概念，會不會「『融入』之後就『消失』了？」（王韻齡，2019）。研究者以為若從新課綱的資訊教育議題學習主題，及原則性的實質內涵，著手發展國小資訊教育課程設計，重新審視何以成為科技基本素養之奠基，是否可行？

參、科技領域的資訊科技課程

一、部定科技領域課程的發展

十二年國教科技領綱意在打破性別框架，從運用科技工具、材料、資源進行實作的歷程中，培養每個學生掌握、分析、運用科技的能力，使其得以在日常生活中，統整運用各種科技資源，並兼顧社會環境永續發展，具備資訊社會公民所需擁有的基本科技素養與高層次思考能力，及設計和創造科技工具與資訊系統的知能（教育部，2018）。依國家教育研究院發展的科技領域課程手冊內的說明，研發小組研擬新課綱時，從國內課程實施現況的分析，科技素養為國民關鍵能力的國際趨勢，發現資訊科技課程缺乏整體規劃，致使教師授課偏重軟、硬體科技設備的操作；學生動手實作、問題解決的能力，有待提升；再加上，生活科技與資訊科技在國、高中階段的學科劃分不一，課程缺乏連貫性，需要重新規劃科技領域課程（洪詠善主編，2019a）。

新課綱對於中學階段科技領綱的規劃，乃是依據三面九項的核心素養，再發展出「科技領域的核心素養」，依此形成「學習重點」；學習重點由「學習表現」與「學習內容」兩向度所構成；「學習表現」是學生學習成果的表現，教師據此訂定學習目標，檢核教學目標達成的依據；「學習內容」是學習的主要內涵，教師進行教學設計的具體教學內涵（洪詠善主編，2019a）。科技領域的課程是從學生生活經驗、需求與興趣著手，運用問題解決與實作的方式進行教學，引導學生理解與思辯科技議題，發展運算思維和設計思考的知識及能力（洪詠善主編，2019a；教育部，2018）。

二、科技領域資訊科技課程的內涵

科技領域課程的理念展現，乃是經由觀察與體驗日常生活中的需求或問題，

引導學生設計物品的實作過程中，培養學生「設計思考」知能；運用電腦科學工具，澄理解、歸納分析或解決生活中的問題，培養學生「運算思維」知能（洪詠善主編，2019a）。

「資訊科技課程規劃以運算思維為主軸，希冀透過電腦科學相關知能的學習，培養邏輯思考、系統化思考等運算思維能力，並藉由資訊科技之設計與實作增進運算思維的應用能力，解決問題能力、團隊合作以及創新思考的能力」（洪詠善主編，2019a，4）。

九年一貫的資訊教育課程為應用導向，主要目標是培養學生具備運用資訊科技之基本技能，較強調資訊科技之使用與操作；但是，資訊教育課程內涵甚廣，可包含資訊科技知識、資訊工具操作技能，資訊社會公民態度等，所以發展十二年國教國中階段的資訊科技課程時，就著重培養學生利用運算思維與資訊科技解決問題之能力（教育部，2012，2018）。具體而言，新課綱的中學科技領域資訊科技課程內容，包含「演算法」、「程式設計」、「系統平臺」、「資料表示、處理及分析」、「資訊科技應用」、「資訊科技與人類社會」等六大主題；「學習表現」則以「運算思維」此一構面，呈現學生的學習結果，包括六項主題：運算思維與問題解決、資訊科技與合作共創、資訊科技與溝通表達、資訊科技的使用態度、運算表達與程序、資訊科技創作；國中階段資訊科技僅涉及前四項學習表現（教育部，2018）。

科技領域於發展過程中，曾見 2016 年公布的十二年國民基本教育科技領域草案，其間考慮中小學的課程銜接問題，建議納入國小高年級科技課程（教育部，2016）。爾後陸續修正，正式公布已刪除此一內容，未規劃國小的科技領域課程，但建議於彈性學習課程實施，從統整課程、專題探究課程、社團活動等課程方式著手，使學生具備科技領域之核心素養。由上觀之，新課綱並未規劃國小階段資訊科技課程，教師或師資生無法精確選擇適合國小階段的資訊科技學習重點，遑論學習表現與學習內容。

三、從課程轉化論國小資訊教育課程

研究者指導大學生發展國小資訊教育課程時，學習運算思維的過程，採用視覺化程式設計工具，例如 Scratch，簡化演算法與程式設計的內涵，使師資生能教導國小高年級初學者學習資訊教育課程。但是，如前言所敘，師資生撰寫資訊教育的教案，會產生困惑，需要思索與討論資訊科技所涉及的科技知識、技能、態度與行動，此一課程決定過程，涉及教師或師資生對於課程的詮釋與轉化問題。

教育部所頒定的新課綱與新科技領綱，屬於官方認可的課程，反應國家層級的課程理想與願景；各級學校根據課綱跟領綱所做的課程安排與教學實施，則為

教師層級的知覺課程與運作課程，而從國家層級的課綱到教師層級的課程與教學，需要進行課程的轉化（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010；Goodlad，1979）。研究者認為教師對於十二年國教核心理念的理解、對課綱和領綱的解讀與詮釋，也牽涉教師專業的自主性與思維，是直接影響課堂教與學的關鍵。在教育部官方課程不足的情況下，從縣市地方政府或學校層面，甚至由教師決定課程、發展課程，未嘗不是可行之路。

2019年5月出版的親子天下雜誌，針對全國22縣市進行調查發現：已有5個直轄市及宜蘭等10個縣市，先後完成了縣市自訂版的國小資訊課程；另有7個縣市正在研擬中，而有些縣市則尚未著手（王韻齡，2019）；對於十二年國教實施之後的資訊課程內容，雙北市與宜蘭縣所提出的資訊課程架構，除了沿用九年一貫課程的資訊課程架構之外，亦參考科技領綱內涵，依照縣市師資、需求，訂定縣市版本的資訊課程，但因以九年一貫課程做基礎，目前仍維持3年級學生要學會基礎的軟硬體資訊科技、輸入法與網際網路操作應用；4年級學生學習簡易文書處理、雲端服務與相關軟體操作；5年級學生則側重多媒體應用、3D建模、AR/VR等新興科技與程式設計；6年級學生則需可自行完成一個程式設計的製作或專題（王韻齡，2019；宜蘭縣108科技領域課程網，2019；新北市政府，2018；臺北市政府，2018）。各縣市的課程發展進度不同，原本九年一貫課程時期的資訊教育課程規劃，為弭平城鄉數位落差，但新課綱執行後，會不會讓原有的數位落差變得更明顯呢？又正式實施新課綱後，國小是否會面臨電腦課程退場的窘境？國小階段採用資訊教育議題融入教學的方式，是否會造成國小到國中階段的資訊科技課程銜接落差（王韻齡，2019）？是否會重演九年一貫課程時期，國、高中階段在資訊科技課程缺乏連貫性的問題呢？

就研究者任教服務的臺北市為例，臺北市政府在2016年12月16日公告該市的國小資訊科技課程教學綱要，作為引導臺北市的國小資訊科技課程的教學指引，並在2018年08月16日配合科技領綱內涵，頒布修訂版本，做為國小規劃生活課程、數學課程、彈性課程規劃之參酌，而且明定國小三到六年級仍需要教授科技課，以確保學生的資訊能力與素養。綜合張瓊穗和翁婉慈（2006）、曾振富（2016）、曾炫鈞（2018）、李淑菁（2019）等人的研究，以及研究者在現場的觀察發現，未雨綢繆及早規畫的縣市，教師較能順利取得地方教育當局的課程資源，學校有充裕的人員與時間，進行課程的決定與轉化，也較能發展出符合該校學生需求之資訊科技課程。

肆、結語

本文評論新課綱的科技領域課程如為一個圓，缺少了國小階段的資訊科技課程，就如同缺了一角的圓，不僅師資培育者教導國小師資生，進行與資訊科技或

資訊教育相關的課程設計與教學實施，產生困惑，對於國小現職教師亦有其困難度。是故，嘗試從三個向度思考，如何解決「缺了一個角的圓」論國小資訊科技教育課程。

一、找一個多角：新舊課綱、資訊科技與資訊教育交融的課程

回顧核心素養的發展歷程，教育部頒布素養導向的新課程綱要，乃是以九年一貫課程的能力指標為基礎，再依據各學科領域的基本理念與課程目標，制訂該學科領域的核心素養內涵、學習表現標準與學習內容範疇，作為教師課程設計、教材發展、教科用書審查、教學活動實施及學習成果評量之參考依據。如果國小科技領域課程闕如，那麼以九年一貫課程的資訊教育為根基，繼往開來，參酌國小階段資訊教育議題的學習內容，擇取學生需要學習的內容、可以達成的學習表現成果；或者簡化新課綱科技領域的資訊科技課程，降低學習內容的難度，設計國小學生可以達成的成果。有多種途徑實質協助在國小階段完成科技領域的資訊科技課程，參酌舊課綱（九年一貫課程資訊教育能力指標、學習內容），以及新課綱（資訊教育議題的學習主題、科技領域資訊科技課程的學習重點）等，新舊交融，而非捨棄過去，失去根基的漂浮，就能給予教師專業自主的彈性，不失現階段的變通之策，同時也提供國小資訊科技教育一個未來想像的空間，為缺了一角的圓，圓滿解決問題。

二、尋一個補角：向下奠基、發展完備的資訊科技課程

原先任教於國小階段自然與生活科技領域、教授電腦課或資訊課的教師，雖可依據十二年國教科技領綱及議題融入說明手冊的內涵，進行課程轉化與教學編排，但教師對於十二年國教課綱、科技領綱、資訊教育議題等內涵之理解與認同；教師據其對課綱之理解所進行的課程轉化；教師於課程轉化後所實施之素養導向教學成效，都成為有待商榷的議題。各校或是各縣市對於資訊教育課程的態度、教師對於資訊教育課程內涵的詮釋，以及各領域對於資訊教育融入課程與教學的設計或是思考，將會影響資訊教育在國小階段的推動與落實，甚至成為學生學習落差的起源。科技領域曾一度納入國小高年級科技課程，正式公布雖已刪除，如果將缺的一角補起來，增加如九年一貫課程般的資訊教育內涵建議，甚至將科技領域課程正式向下奠基至國小階段，尋一個補角扇形，完整銜接中小學科技領域的課程。

三、留一個缺角：續缺部定國小科技領域，課程決定權留給學校教師

十二年國教課綱將九年一貫課程的彈性學習節數改為正式課程，成為校訂課程的範疇，藉此一變革，給予學校及教師更大的自主空間，進行課程的統整、跨

領域課程的設計與轉化，促進教師理解課綱的內涵、學生的需求與能力，發展適宜的校本課程。因此，將資訊教育課程納入彈性學習課程與否，其決定就留待學校教師群對校本課程的決定，透過何種課程或教學，培養國小學生資訊科技的能力，方能引導學生具備未來重要的科技能力。就留一個缺角，讓國小階段繼續懸缺部定的科技領域，而將課程決定權限留給學校教師，此為不同課程決定層次的思維。

最後留給閱聽者一個專業判斷的角落，國小資訊科技課程就似缺了一角的圓，需要繼續尋覓這個缺角嗎？為什麼？

參考文獻

- 王韻齡（2019）。消失的電腦課：108課綱上路，國小電腦課改融入，22縣市資源大調查，親子天下。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/5378>
- 李淑菁（2019）。國小資訊教育發展之反思－以吳興國小教學現場為例。臺灣教育評論月刊，8(2)，71-74。
- 洪詠善主編（2019a）。十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校科技領域課程手冊。新北市：國家教育研究院。
- 洪詠善主編（2019b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。新北市：國家教育研究院。
- 國家教育研究院（2018）。十二年國教課綱草案及相關回應表彙整（提交教育部課審會版本）。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-13929,c1174-1.php?Lang=zh-tw>
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。教科書研究，3(1)，1-40。
- 張瓊穗、翁婉慈（2006）。台北縣(市)國小教師資訊科技融入教學知能現況調查研究。國立臺北教育大學學報，19(2)，129-162。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫-資訊教育課程綱要修訂Q&A。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（資訊教育）。取自

<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=156>

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要科技領域（草案）。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/attach/pta_10229_131308_94274
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要總綱實施日期修正，行政院公報，23（85）。取自 <http://gazette.nat.gov.tw/egFront/detail.do?metaid=90929&log=detailLog>
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校科技領域。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/52/pta_18529_8438379_60115.pdf
- 教育部（2020）。十二年國民基本教育課程綱要總綱 Q&A。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-16564,c1593-1.php###>
- 曾炫鈞（2018）。嘉義縣國小教師對十二年國教科技領域資訊科技學習內容認知及教師自我效能、關注階段之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系博士論文，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/k72zwx>
- 曾振富（2016）。臺北市國小資訊課程發展之研究(1993-2013)。國立東華大學教育與潛能開發學系博士論文，花蓮縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/8pjvr5>
- 湯維玲（2019）。探究美國STEM與STEAM教育的發展。課程與教學季刊，22(2)，49-78。
- Goodlad, J. J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

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。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 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、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，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」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、匯款方式：
 - (一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

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：10048 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】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九卷第五期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學師資培育品質

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第五期將於 2020 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

師資培育直接影響著中小學教師的素質與教育的品質，各國無不重視。我國自民國 83 年師資培育法公布後，師資培育工作不再限於傳統的師範校院，一般大學亦可申設師資培育中心，從事中小學、特教類科及幼兒園師資之培育。在此政策下，師資培育由計畫培育改為儲備培育，並將公費培育改以自費為主。不過，自師資培育法公布施行後，師資培育的制度又做了多次重大變革。例如：民國 92 年，教育實習由為期一年改為半年，實習結束須通過教師檢定考試方能取得教師證。而自 108 年起，教育實習與教師資格考試順序調換，改為「先考後實習」，通過教師資格考試者，才能前往教育實習。基本上，影響中小學師資培育品質的因素甚多，包括：師資培育機構設立的條件、師資職前課程、教育實習、教師資格考試……等，有關於師資培育品質之政策、理論與實務，都是本期徵稿的重點，另外，國外師資培育制度與經驗，亦都歡迎介紹並評述。

第九卷第五期 輪值主編

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

曾榮華

國立臺中教育大學教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第九卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

國家資歷架構

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第六期將於 2020 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

經濟合作暨發展組織（OECD）將資歷架構（qualifications framework）定義為：根據學習所達到的各種等級之準則發展和分類資歷的工具。這套準則可能隱含在資歷描述本身，也可能以等級描述的形式明示。資歷架構範圍可能涵蓋所有學習成就和管道，也可能局限於特定領域（如基礎教育、成人教育與訓練或職業領域），因此，部分資歷架構可能比其他架構具有更多的設計元素和更緊密的結構；有些架構可能具有法律依據，而另一些則可能代表社會夥伴的共識。但是，所有資格架構都為提高國內和國際資歷的品質、可及性、連結以及公共或勞動市場的承認奠定了基礎。除了 OECD 之外，APEC、Cedefop、ETF、UNESCO 和 UNESCO 等國際組織也高度關注國家資歷架構和地區資歷架構（如 European qualifications framework 和 ASEAN Qualifications Reference）。

因此，國家資歷架構（national qualifications framework, NQF）是一個國家正式登錄各等級學習成就之名分（credit），以確保經由各種管道學到的知識、技能和能力受到全國肯認的系統或制度。目前全世界已超過 150 個國家推展 NQF，我國教育部雖已透過計畫委託完成臺灣資歷架構（Taiwan Qualifications Framework, TWQF）草案，但是還在相當初始的階段。當各國普遍期望 NQF 能夠增進國民學習與工作的機會、提升教育與訓練的品質、鼓舞國民多元和終身學習、減免教育與訓練過度重複或跳脫的浪費和不同管道之間的歧異，我國需要什麼樣的 NQF？或者根本不需要 NQF？目前的草案及其相關建議是否正經濟有效地朝上述期望邁進？如果不是或尚有差距，該如何努力解決問題？……凡此種種，都需要大家加以關注。

本期的評論主題希望邀請大家就我國理想的 NQF、現有 NQF 草案與理想 NQF 的差距以及消弭差距的對策等綜合或分殊課題，進行分析與檢討，提出評論性的見解和建議，以做為我國發展 NQF 之重要參考。

第九卷第六期 輪值主編

李隆盛

中臺科技大學教授及校長

潘瑛如

中臺科技大學秘書

臺灣教育評論月刊第九卷各期主題

第九卷第一期：中小學課綱研修與審議

出版日期：2020 年 01 月 01 日

第九卷第二期：大學社會責任

出版日期：2020 年 02 月 01 日

第九卷第三期：新課綱的教材編製與使用

出版日期：2020 年 03 月 01 日

第九卷第四期：校長遴用

出版日期：2020 年 04 月 01 日

第九卷第五期：中小學師資培育品質

出版日期：2020 年 05 月 01 日

第九卷第六期：國家資歷架構

出版日期：2020 年 06 月 01 日

第九卷第七期：新住民語文教學與師資

出版日期：2020 年 07 月 01 日

第九卷第九期：校訂課程規劃與實施

出版日期：2020 年 08 月 01 日

第九卷第九期：大學生英外語能力

出版日期：2020 年 09 月 01 日

第九卷第十期：雙語教育

出版日期：2020 年 10 月 01 日

第九卷第十一期：美感素養的培育

出版日期：2020 年 11 月 01 日

第九卷第十二期：大學校外實習

出版日期：2020 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：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

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.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.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: Normal-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/wwwsearch/%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：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系 劉芷吟 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)
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 黃政傑
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：(02)2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：10048 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【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