

臺灣教育評論 月刊

2012年2月1日 第1卷第4期

本期主題

教學卓越計畫

教學卓越計畫與大學校務發展	張惠博
教卓、教拙、教酌？	溫明麗
大學教學卓越與評鑑之間	張慶勳
是教學卓越？還是教學卓越計畫？從具身性到客體化的轉變	吳毓瑩
以優質學習為主的教學卓越：教學卓越計畫與優質學習之間的連結	羅寶鳳
白亦方	
卓越與不卓越：淺談新竹教育大學經驗	李安明
大學教學卓越計畫避免內傷與外傷	張新仁
大學教學卓越計畫之省思與建議	林志成
從學習成效來看「教學卓越」	蘇永明
大學教育國際化：談開設全英語授課學位學程之必要性	張郁雯
私立大學教師如何「教學卓越」？	王淑俐
追求卓越莫忘平等原則	施明發
別迷戀「卓越」，「卓越」不過是個名	楊洲松
指標本位教學卓越計畫的迷思	黃永和
教育部獎勵大學教學卓越計畫專業社群運作之我見	劉世閔
教學卓越計畫卓越了誰？卓越了什麼？	鄭英豪
從卓越師資培育特色議題計畫談起	徐式寬
精進課程與教學計畫—以中州科技大學教學卓越計畫推動教學助理的實施為例	吳錦惠
陳晉照	
龔佩珍	
廖志恒	
教學卓越與民主教育	
自由評論專區：教學輔導、國民教育、教師進修、幼托整合、教育評鑑	
本期新設：交流與回饋專欄	

發行人

黃政傑（中州科技大學校長/靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（中州科技大學校長/靜宜大學教育研究所講座教授）

2011-2012 年度編輯顧問

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

李隆盛（國立聯合大學校長暨經營管理學系教授）

林天祐（臺北市立教育大學校長暨教育行政與評鑑研究所教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授兼教育學院院長）

林新發（國立臺北教育大學校長暨教育政策與管理研究所教授）

梁忠銘（國立臺東大學附屬體育高級中學校長暨教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學附設實驗國民小學校長暨教育系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長暨教育學系教授）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

2011-2012 年度編輯委員

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授兼系主任）

王金國（靜宜大學教育研究所副教授兼教育研究所所長）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授兼人文暨社會科學院院長）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼花師教育學院院長）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所副教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）

林永豐（國立中正大學課程研究所副教授）

施明發（銘傳大學教育研究所助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼教育學院院長）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授兼學習與教學中心執行長）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

黃政傑（中州科技大學校長/靜宜大學教育研究所講座教授）

葉興華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼圖書館館長）

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授兼教學發展中心主任）

輪值主編

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼教育學院院長）

執行編輯

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

文字編輯

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

劉宛苹（靜宜大學教學發展中心助理）

封面設計

曾永毅（臺灣教育評論學會行政助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室：

靜宜大學教育研究所

電話：04-2633588 FAX：04-26336101

聯絡人：盧宜芬

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 1 No. 4, February 1, 2012

Since November 1, 2011

Publisher

Jenq-Jye Hwang (President & Chair Professor, Chung Chou University of Science and Technology / Chair Professor, Providence University)

Editor-in-Chief

Jenq-Jye Hwang (President & Chair Professor, Chung Chou University of Science and Technology / Chair Professor, Providence University)

2011-2012 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)
Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)
Lee, Lung-Sheng (President & Professor, National United University)
Liang Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (President & Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Tien-Yu (President & Professor, Taipei Municipal University of Education)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2011-2012 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Chen, Li-Hua (Dean & Professor, Taipei Municipal University of Education)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (President & Chair Professor, Chung Chou University of Science and Technology / Chair Professor, Providence University)
Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, Chaoyang University of Technology)
Lin, Yung-Feng (Associate Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Shih, Ming-Fa (Assistant Professor, Ming Chuan University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wang, Chin-Kuo (Associate Professor, Providence University)
Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Wu, Chun-Hsien (Associate Professor, Providence University)
Wu, Li-juing (Professor, National Taipei University of Education)
Yeh, Hsing-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tamkang University)

Editors

Wu, Li-juing (Professor, National Taipei University of Education)
Chen, Li-Hua (Dean & Professor, Taipei Municipal University of Education)

Managing Editors

Yi-Fen Lu (Assistant, Association of Taiwan Educational Review)

Text Editor

Yi-Fen Lu (Assistant, Association of Taiwan Educational Review)

Publishing Entity

Association of Taiwan Educational Review
No. 200 Chung Chi Rd., Taichung 43301, Taiwan
Tel : +886-4-2633588 FAX : 04-26336101

Art Editor

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

Cover Designer

Yung-I Tseng (Assistant, Association of Taiwan Educational Review)

E-mail : ateroffice@gmail.com (Lu, Yi-Fen)

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

十二月是台灣學術社群的魔鬼月，除了國科會的專題計畫申請還有各個學會的學術研討會，外加學生的論文口試，更別提期末紛紛而至的各種雜務。在這個時節邀稿是一項挑戰，在這個脈絡下本期的文稿數量是令人滿意的；另本期的審稿作業、排版、美編均在農曆年前後進行，在這種非常的狀況下第四期居然能如期出刊向大家賀年實屬不易。這一切要歸功本期撰稿的各位好友，冒著暴肝的危險來行教育人的言責。此外更要感謝協助本刊的幾位熱血助理，犧牲彩色的春節假期在黑白的文字田上耕耘，臺灣的教育社群有你們真好。

本期的主題是大學的教學卓越，在這個主題下，本期的撰稿人有長期參與並協助教育部評審教學卓越計畫的學者，有獲獎學校的心得、辛酸和反思，也有失意者從苦其心志的經驗中所淬鍊出來的智慧。當然還有學者以專業的陌生距離，用教育的理想、理論和理念與教學卓越計畫對話後所激發的亮光。本期的文稿有許多讓人拍案叫絕的精彩文句，也有捻斷髮鬚的苦口婆心，其表徵的形式或許不同，而其立論與觀點未必有妥協的空間，但是我們看到背後共同的文法是一教育人對教育的愛和執著。若能燃燒這份愛與執著，臺灣的教育怎能不卓越。

在形式上本期開始新闢了「交流與回應」乙區，歡迎有心的教育人回應本刊已經刊出的文章，以討論深化教育的論述，並在過程中激盪出對教育政策的有力建言，也藉這個平台以文會友。邀請教育社群及關心教育者一齊來耕耘這個善良的機制。文末不免俗地向大家拜個年，並祝龍年教育昌隆。

吳麗君
第四期輪值主編
臺灣教育評論學會理事
國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授

陳麗華
第四期輪值主編
臺灣教育評論學會會員
臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼教育學院院長

第一卷 第四期

本期主題：教學卓越計畫

主題評論

- 張惠博 教學卓越計畫與大學校務發展 / 1
- 溫明麗 教卓、教拙、教酌？ / 3
- 張慶勳 大學教學卓越與評鑑之間 / 5
- 吳毓瑩 是教學卓越？還是教學卓越計畫？從具身性到客體化的轉變 / 8
- 羅寶鳳 以優質學習為主的教學卓越：教學卓越計畫與優質學習之間的連結 / 11
- 白亦方
- 李安明 卓越與不卓越：淺談新竹教育大學經驗 / 18
- 張新仁 大學教學卓越計畫避免內傷與外傷 / 20
- 林志成 大學教學卓越計畫之省思與建議 / 22
- 蘇永明 從學習成效來看「教學卓越」 / 25
- 張郁雯 大學教育國際化：談開設全英語授課學位學程之必要性 / 26
- 王淑俐 私立大學教師如何「教學卓越」？ / 28
- 施明發 追求卓越莫忘平等原則 / 31
- 楊洲松 別迷戀「卓越」，「卓越」不過是個名 / 34
- 黃永和 指標本位教學卓越計畫的迷思 / 36
- 劉世閔 教育部獎勵大學教學卓越計畫專業社群運作之我見 / 41
- 鄭英豪 教學卓越計畫卓越了誰？卓越了什麼？ / 42
- 徐式寬 從卓越師資培育特色議題計畫談起 / 45
- 吳錦惠 精進課程與教學計畫-以中州科技大學教學卓越計畫推動教學助理的實施為
陳晉照 例 / 47
龔佩珍
- 廖志恒 教學卓越與民主教育 / 51

自由評論

- 張芬芬 借鑑「教學輔導教師制度」：成功的人性實驗 / 54
- 張碧娟 紐約市特殊高中（Specialized High Schools）入學制度簡介與其對 12 年國教之啟示 / 57
- 王金國 國小「週三進修」的問題與改善 / 65

陳幸仁 中小學特色學校發展的省思 / 67

歐姿秀 幼托整合後幼兒園教師之任用與培育 / 69

周玉秀 教育評鑑 — 重劃德國新界線 / 72

黃威游 反思新北市的「多元活化課程」 / 74

交流與回應

吳麗君 破框—以結構再造為師資生找尋安身立命的空間 / 76

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 78

臺灣教育評論月刊第一卷第五期主題「少子女化的教育政策因應」背景及撰稿重點說明 / 79

臺灣教育評論月刊第一卷第六期主題「頂尖大學計畫」背景及撰稿重點說明 / 80

臺灣教育評論月刊 2011 年 11 月至 2012 年 3 月各期主題 / 81

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 82

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 83

入會說明 / 84

入會申請書 / 85

教學卓越計畫與大學校務發展

張惠博
國立彰化師範大學校長

2004年，教育部訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並自2005年開始，每年獎勵約40%之大學院校辦理教學卓越計畫。是以這幾年來，各大學多由校長親自帶領，召開會議，依據教育理論與實際需求，決定計畫重點，並戮力撰寫計畫，冀望獲得獎勵，獲獎之後，更須認真執行，做出成績，俾連續獲得獎勵，持續推動卓越教學。

實際上，自實施教學卓越計畫以來，在大學校園之中，應已獲得四項明顯改變，列述如后：

- 一、喚起各大學重視教學，以免部分教授僅重視研究，而輕忽教學。
- 二、各大學對於課程改革、教師的教學準備、教材內容、教學實施及教學滿意度評量，較易要求，教師也樂於配合。近幾年，由於教學卓越計畫之推動，各大學逐漸重視教學核心價值、課程規劃與學生學習成效的關聯。換言之，學生的核心能力，必須由相對應的課程之施教方能達成，亦即，每一課程，皆必須明白揭示所欲培養的核心能力或基本素養，因此，教學目標、教學、學習成效三者的聯結，也益趨緊密。其次，晚近國內外大學較有成效的教學改革一再揭示，經由課外學習、社團與住宿生活環境、師生互動、小組合作學習、專題研究、口頭發表、討論等，學生所獲得的成長，佔有極大的份量。此外，鼓勵教師利用資訊科技與電腦網路進行課程改革並創新教學，規畫設計以學習者為中心的「互

動、參與、合作、分享、群體智慧」的多媒體影音教材，學生能以自己的方式學習並建立學習履歷，累積縱向與跨領域的學習經驗，亦必能提高學習滿意度與成效。前述這些革新的作為，亦常見於各校的教學卓越計畫之中。

- 三、各大學獲得經費補助以後，對於教師專業成長以及教學助理的聘用、學生宿舍學習區學習空間的開闢及學習輔導等，皆較易落實。

- 四、基本上，教學卓越計畫內容包含二個部分：

- (一) 紮實的教學基礎建設(屬於教學卓越計畫的基本條件)：舉凡有助於學生學習及教師教學的措施，皆須建立制度，諸如：建立教師評鑑制度，並切實執行；訂定畢業生能力基本門檻，包括：語文、人文關懷、志工服務等。系、所、院、校課程委員會必須廣納各方代表，尤其是校外學者專家、產業界、畢業生及學生代表等皆必須具備，方符合申請教學卓越計畫的基本資格。

- (二) 形塑各大學教學卓越計畫的特色(計畫執行內容)：一般而言，各大學的教學卓越計畫，皆由幾大主軸(分項計畫)，每一主軸又由幾個子計畫(重點方案)組成。整體而言，各大學多以課程精進、教師專業成長、提升學生學習成效、以及國際化為教卓計畫重點。「創新、特色、

能力、多元」則是教學卓越計畫不可少的元素，甚且，各子計畫應多考慮全面性，亦即，各子計畫的實施，應儘量面向所有學生，例如：語文能力、美學素養、體能提升、服務學習等，皆以全校學生為關切的對象，俾全面提升所有學生的能力與素養。

最值得注意的，應是教育部在歷次卓越計畫實施要點中，總是一再強調，各校應將教學卓越計畫納入校務發展之中，換言之，教學卓越計畫不是獨立於校務發展而存在的，它應是校務發展中的重要部分，這是極為正確的方向，也彰顯了教學的重要性。

當然，在推動教學卓越計畫的同時，每位教師同仁若能建置自己的教學卓越計畫檔案，以彙整有關課程、教學及學生面的資料檔，倘能如此，教師不僅更能理解教學卓越計畫的內涵，對於教師的教學表現亦必有裨益，也能讓學生直接受益。

幾年來，在教育部公佈每次獲獎

勵名單之後，常見若干大學在媒體上大幅廣告，宣稱為「教學卓越大學」，顯見，教學卓越計畫的獎勵，對於各校戮力於教學面向的充實與成效，亦實質地影響相關大學重塑其自我定位、學校願景、教學目標等重要議題。綜合而言，獲得教學卓越獎勵的大學，在教學領域的投入與精緻，對於學生學習與教師教學及專業成長的提升，絕對有積極正向的影響。

參考文獻

■ 唐納·甘迺迪(Donald Kennedy)(2000)。學術這一行(Academic Duty；楊振富譯)。臺北市：天下遠見。(原作出版於1997年)

■ 教育部補助獎勵大學教學卓越計畫及區域教學資源中心計畫實施要點。查詢日期：2012年1月11日，檢自
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL048409&KeyWordHL=%e6%95%99%e5%ad%b8%e5%8d%93%e8%b6%8a%e8%a8%88%e7%95%ab&StyleType=1>。



教卓、教拙、教酌？

溫明麗
華梵大學副校長

教育部教學卓越計畫已經行諸有年(2005年迄今),但是各公私立大學對於教學卓越計畫總是又愛又恨:撰寫計畫,傷神;申請前,憂心;未通過者,傷心;獲補助者,傷身!

以下透過大學教務長或教師之間的對話,彰顯大學教學卓越計畫的「野史」:

A 教務長:「申請教卓今年又要開羅了,大家趕快想想,要用什麼做為主軸?要彰顯哪些特色?計畫要怎麼撰寫才有創意……」

B 教師:「教務長!我們今年可不可以別再申請教卓了,每年我們都寫得半死,趕到最後,終於趕出來,也提了,可是,提了也不會上,這麼多年了,真的很洩氣!我看今年更多學校要提,我們申請上的機會也不多,還是放棄比較不會受傷害。」

C 教師:「我們還是申請比較好,至少多一點錢花。」

D 教師:「我看我們還是把精神放在校務評鑑吧!」

A 教務長:「政府在93年頒訂『獎勵大學教學卓越計畫』,94年度編列10億元經費要我們申請,而且是為了提升各大學的教學品質和全球競爭力。我們還是應該去申請的。雖然我們每次都很認真申請,也都沒通過,但是繼續申請總有機會過,不申請的話,一點機會都沒有……」

……教師默默不語……

B 教務長:「我們學校也提 first mile。」

C 教務長:「這是人家提的,而且現在已經有很多學校都這樣提了,恐怕再這樣下去不會被接受吧?還是要再發揮創意一些才好!」

D 教務長:「我認為有人提過也不見得就不會通過。大家看看:那些提『……書院』、『Power……』的大學,不是都通過了嗎?而且有的還不只通過一次呢!」

E 教務長:「我也這樣認為,因為教卓本來就是為了希望讓大學在研究及教學上的卓越,我們一直把重點放在學生,強化他們的就業能力、證照等,恐怕也是不對的,更何況,這麼多年下來,有證照也未必有工作,只是做一些表面功夫,真正的重點應該放在教師身上,如何讓教師把學生教好,不放棄每個學生才是正辦。」

F 教務長:「我認為您太理想化啦,像教育部申請經費一定要有訣竅,計畫要與眾不同,要創造一些看起來很『嚇人』的名詞和口號才行。反正從95年開始每年就增為50億了,申請容易多了,不申請白不申請。」

G 教務長:「只要扣緊教卓白皮書的重點就容易通過,簡單的說,教師部分要提『專業素養』,學生部分要有『基本核心能力』!只要寫上基本素養和核心能力的字眼就八九不離十了……」

A、B、C、D、E、F、G&H 教務

長的結論：「反正就當它是作文比賽，大家各自回去找一群人分著來撰寫，然後再彙整起來就可以了。無論我們是否曾獲得補助，都應該去分一杯羹，否則也會被學校同仁『罵無能』；再加上募款愈來愈困難，經費甚為拮据，若能獲得補助，也不無小補啊！回家各自衝，大家要互通有無……對了，「典範」好像沒有人提，而且典範可以自訂內容，各校各自訂各的『評鑑標準』，管他誰是典範，而且典範本身和優質教學一樣，概念既複雜又很難評估，應該是不錯的主軸，因為愈複雜的概念愈可能通過，更何況教育部原來提出教卓計畫的用意，除了期望提升大學的教學品質（教卓）、把不好的學生教好（教拙）外，也希望各

大學對教與學深思熟慮（教酌）後，最後校校都是優質或精緻教學的典範。至於國家的競爭力能否因此而提升、失業率恐屢創新高等社會議題，就是政府的事了。總之，各大學只要想方設法、挖空心思，致力於申請到教卓補助，不會有人會管它是『教卓』？把學習或能力拙劣者教好的『教拙』？抑或是在申請前、申請後都要好好地想一想的『教酌』？時間一久，只要能經常獲獎的大學自然而然地就會被視為『台灣高等教育教卓的典範』囉！」

～本文情節純屬虛構～

～如有雷同，誠屬巧合～



大學教學卓越與評鑑之間

張慶勳

國立屏東教育大學教育行政研究所教授兼教育學院院長

一、大學教卓計畫與落實教師教學與學生學習的關連性

教育部為能促使國內各大學擺脫「重研究、輕教學」之風氣，以致於長期以來造成了大學畢業生基本核心能力的欠缺，遂使在全球化競爭的潮流下逐漸削弱了我國高等教育的競爭力與彈性，因此，於93年12月特訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於94年度編列10億元經費，由各校提出計畫爭取，期透過競爭性的獎勵機制，鼓勵大學提昇教學品質並發展國內教學卓越大學典範。

除了已獲教育部補助的「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」學校不得提出申請之外，從申請大學教學卓越計畫經費的資格來看，係以強調教師素質與教學品質、課程規劃與設計，以及學生學習歷程與學習成效為基本考量（也就是所謂的「基本門檻」）。例如，在（一）師資方面：是否 1.已建立協助教師專業成長（包括教學專業能力之提昇）輔導措施且設立專責單位辦理；2.已建立教師評鑑制度（含教師獎勵措施及淘汰機制）。（二）學生方面：是否 1.訂有學生基本能力指標之要求；2.訂有合宜之學生選課機制。（三）課程規劃：是否有 1.落實課程委員會之運作；2.系所開設之課程已建立定期且穩定之檢討評估機制。（四）教學品質管控機制：是否定期舉行全校教學單位評鑑，並追蹤評鑑改善建議之後續辦理情形。這些「基本指標」都是強調落實教師教學與學生學習的重要項目。

二、大學評鑑轉為成果導向，與教卓計畫有關，且強調完備自我評鑑機制

依目前各大學所面臨的評鑑或相關計畫可包含下列各項：例如，

（一）向教育部提出申請者（皆屬於競爭型計畫，依實際需求逐年申請）

教學卓越計畫及其他各項專案計畫（如與教育部政策的相關轉型發展計畫，或發展卓越師資培育經費補助申請計畫等）。

（二）以筆者所服務學校自辦的評鑑為例

以筆者所服務學校自辦的各項評鑑為例，包含：1.教師評鑑；2.系所課程評鑑；3.校務自我評鑑；4.師培自我評鑑；5.校園環境與安全管理現況調查暨績效自我評鑑；6.性別平等教育自我評鑑；7.通識教育自我評鑑，以及其他各項專案或轉型發展計畫的訪視評鑑等。

（三）教育部委由財團法人高等教育評鑑中心基金會辦理者(100-101年)

以筆者所服務學校自辦的各項評鑑為例，包含：

1. 校務評鑑（100年11月）
2. 性別平等教育評鑑（100年11月）
3. 體育評鑑（100年11月）

4. 校園環境與安全管理現況調查暨績效評鑑 (100年11月)
5. 系所評鑑 (101年10-12月)
6. 師培評鑑 (101年10-12月)
7. 通識教育自我評鑑 (101年10-12月)

以上各項計畫與評鑑已轉為成果導向，強調完備自我評鑑機制。例如，100至101年「教育部獎勵大學教學卓越計畫」以深化「成果檢核」為焦點，第二週期的系所評鑑以落實教育目標與核心能力，確保學生學習成效為焦點。不論是哪種評鑑都一致強調自我評鑑機制的建構與運作成果，其目的在確保品質與改善精進的具體作為。

三、以整合評鑑內含策略經營大學

基於高等教育的發展脈絡、教育部的政策走向，以及各項評鑑的重點取向，大學正處於以成果為導向的各項計畫與評鑑時期，而在強調完備自我評鑑機制之際，我們可以見到教學卓越計畫、校務評鑑、系所評鑑、師培評鑑與課程評鑑等均以確保「教師教學」及「學生學習」品質為核心。因此，如何透過校院系所的整體自我評鑑機制，協助與支持教師精進教學，提升學生學習成效，是精進自我的策略之一。

此外，身為一位大學校院系所行政推動者，宜先認識評鑑係以確保品質、精進自我為主要精神與本質。因此，不宜為評鑑而評鑑，而應具有前瞻性視野與規劃校院系所務發展的策略思維，並將思維結合行動，將理念與實踐相互融合，以推展校院系所務

之發展。據此，評鑑指標與內容將會融入已規劃發展的思維與行動內，此即為整合評鑑內含策略之涵義。

四、以課程規劃與設計切入，以教學為核心為導向經營大學

「教學」與「學習」是學校教育的核心，因此，教育行政與學校行政的各項措施如何協助精進教師教學與提升學生學習成效是重要的課題。而訂定學生能力指標與建構課程地圖架構，透過教學歷程，協助教師教學，導引學生學習與職涯發展，則是增進教師教學效能，以及提升學生學習成效的策略之一。

基於教師教學與學生學習是學校教育核心價值內涵的理念，以及我們所要努力的方向，同時為能因應社會對師資培育的期待、教育政策的推動、市場化的需求等所帶來的衝擊，並使教師教學能深化課程內涵，同時教師也能活用課程內容與活化教學過程，最後則以培育學用合一的未來市場需求（如優質師資與文教）人才為依歸，故以核心能力為導向的教學是精進教師教學的重點之一。

其次，根據校務評鑑、系所評鑑、師培評鑑等的指標顯示，各項評鑑皆重視各校院系所基本素養與核心能力的建置過程，以及教師如何將其運用到教學與課程上，而能有效教學與提升學生學習成效，此亦顯示評鑑結合教學，以及強調建置基本素養與核心能力的機制。

從以上所述，大學校院系所教師教學已逐漸朝核心能力導向發展，其目的在精進教師教學，培養學生畢業所能具備之專業知能（核心能力），以及應用核心知能所應具備之一般性

能力與態度（基本素養）。

五、以自我精進，完備自我評鑑機制為前瞻，達成教學卓越的目標

個人認為，不論是組織或是教師參與各項評鑑，其主要的目的在於精進自我，亦即藉由評鑑而能更為精進成長，而不是只在改善或證明；大學校院系所務整體的發展規劃與運作若能兼具綜觀性與前瞻性的視野，以及巨觀與微觀的策略與操作技術時，並參考評鑑規準與指標，則能使校院系所務的實際運作更具有廣度與深度，而不是為評鑑而評鑑，且能使校院系所務發展與運作更為順暢與合乎實際需求，同時也不違背評鑑的本質。如

此，以自我精進，完備自我評鑑機制為前瞻，達成教學卓越的目標，是我們所要努力的方向。

參考文獻

■ 張慶勳（2011，10月）。師資培育大學策略規劃與領導之研究：一位教育學院院長的自我敘說。發表於嘉義大學師範學院與上海市教育科學院合辦「2011年海峽兩岸中小學教育發展學術研討會」，嘉義。

■ 張慶勳（2011）。教育學院經營理念與實踐：展翅起飛·精進成長·深耕未來。2011.12.24 取自 <http://cedu.npue.edu.tw/ezcatfiles/b013/img/img/592/20110306.doc>



是教學卓越？還是教學卓越計畫？從具身性到客體化的轉變

吳毓瑩

國立台北教育大學心理與諮商學系教授兼任教育學院院長

身為教育大學的老師，從一任教開始，我就知道，教學這件事，在這個師範學院中，並不簡單。

在教學卓越這條路上

在教學卓越這條路上，我們得身先士卒，不是嗎？當學生還不知道甚麼是當老師的滋味時，我們便清清楚楚在「學習與評量」、「課程設計與教學原理」、「教材與教法」、「多元文化教育」等等課程科目的目標下，親身實作教學。對大學老師而言，眾多課程裡，還有哪一類課程比這些教育相關課程還具挑戰性？教「教育」的老師，身為教學者，想當然爾，需現場親身呈現課程內涵。當我上到「學習檔案評量」時，我是否在課程中實現檔案評量所強調的社群參與觀點的評量歷程？當我提到學生中心的教學原理時，我是否實踐學生中心的教學歷程、學生可有感受到學習現場的相互尊重？

教學與學習，是一個相互共構的歷程，此歷程所涵泳的對象乃是學習內容。例如「微分方程」此門課，大學老師透過教學歷程、學生透過學習歷程，來處理學習內容——微分方程。老師不論開書考試、或嚴格指定作業、或開放小組討論，皆可傳授此內容，大體而言，不影響此科目的學科內容本質。換言之，不同學習方式殊途同歸地在學習微分方程。然而，教學類科，或言我們熟知的教育學，作為一門學問時，卻是這樣詭異，我們無法用一張紙筆測驗卷，讓學生體會到學習檔案中的自我學習反思的重

要；也無法自己在台上長篇大論告訴學生小組同儕互學的好處。

教學實踐乃是教學內容的具身化

如何「教好微積分」(亦即教學內容知識 pedagogical content knowledge)，與「微積分」(亦即內容知識 content knowledge)，是兩回事。可是在教育領域中，如何「教好教育學」與「教育學」，互為一體，教育起家的師資培育大學，早早就有體會，而且知曉此事非得具身實踐不可。

早年師範院校天天升旗，因為小學天天升旗；校慶時每一位學生皆是運動員，以院、系、班為單位舉行運動員入場儀式，因為小學現場也有一樣的典禮形式。本校剛從五專改制為師院時期，學生常抱怨，我們是大学生不是小學生，為何盡做小學生的事；老師們總是這樣回答，你們是未來的小學老師，要學習如何完成這些小學裡要進行的事，我們把你們的未來工作，放在現在的生活中學習，而不是在課堂中講授。當然，我們更要說的是，我的學生啊，不管老師教甚麼原理原則哲學理論理念等等，你在老師身上看到的，才是真正的理念或是哲學，你在學習現場感受到的教學實踐才是真實可用的理論；不要看老師說甚麼，而要看老師做甚麼，你就會懂得例如多元文化教育，或是做中學的經驗哲學等。

教學，是我們的職責與實踐，又是我們的教授內涵、且是研究內容，不知是幸還是不幸？幸的是，教學相

長，實踐與研究相結合，真乃一大樂事，我們大可說，教學卓越捨我其誰？我不就天天都在實踐與研究「教學卓越」這項教育事業嗎？孔子身為夫子，乃具身實踐他所傳授的道理。我所教的，就是「我正在教」這件事（*teaching* 進行式）。內容知識、教學內容知識、課程知識，在教育大學現場中，是同一件事。理想的我們，實離孔子不遠，我們的幸運，勝過一位生物科技老師。生物科技老師所教的內容，不等於他的教學方法——教學內容與他自己實踐老師這件事，有何關聯？誇張一點說，打罵教育也可以教生物科技內容。但在教育大學中，就不能用「打罵處罰」來傳授「鼓勵支持」的學習原則了。

卓越的實踐如何變成卓越計畫？

這樣的天命與任務，一旦落入言詮，似乎顯得困難。

從民國 94 年第一度教學卓越補助名單公布之後，七年以來，各大學都在競爭資源、提案教學卓越計畫。八所高教司所屬、當年的師範學院（扣除市教大），在 100-101 年度公布的教學卓越（或頂尖大學）學校名單中，有六所不在榜上。何以，我們的天命、我們日日所實踐之事，在這個節骨眼要寫成一個計畫去爭取經費時候，變成一個難以形塑的願景？甚至於是一個遙遠的夢想？

北教大從中日馬關條約簽訂（1895）之同年創建至今，116 年有餘。日日月月經營教育，如同母親照顧孩子一樣。可是有一天，這位母親，在某一刻被要求要說說甚麼是母職、如何實踐出更有品質的母職時，母親似乎言拙，也詞窮了。我相信北教大以及與北教大類似的姊妹大學們都知

曉，校內老師，念茲在茲便是身為教師典範，可是待要把這麼具身沉浸在其中的實踐歷程說與人聽時，反而描繪不出教學卓越的願景，說不清通往願景的道路。

從具身性轉為客體化的困難

教學實踐與所教內容的斷裂，在師範院校中一向不被讚揚，甚而是被唾棄的差勁教學。但對其他大學老師而言，教學方法與課程內容，本來就是兩回事；二者的分離，就是如此，因此，當他們思考教學卓越時，信手拈來，如同提一個大型整合型計畫那樣的自然。例如，我們可去詢問一位企管系教授，其專業認同為何？答案當是企業管理，雖然他也在「培育人才」的行列中，但其專業認同不可能是教育，於是，教學卓越，對於非教育類科老師而言，彷彿一個可待追求與完成的目標。教學實踐的指標化，儼然就是把教學當作一個客體化的表現。然而，對於教育相關大學的老師而言，其專業認同便是教育，所做所為，是教學內容，也是教學實踐，都是為了促成學生是一個更好的教育人而做，二者相生相成。撰寫教學卓越方案，不就是在寫自己的專業認同、所教內容、所實踐的生涯？也就是說，在寫自己嘛！

打開本校的教學卓越計畫書，字字句句，我看見二十年來校內兢兢業業對自己的督促：例如

老師赴小學臨床教學、教師專業社群相互支持、與小學攜手行動研究等，至今有十多年的歷史；

又如北教大紮紮實實的駐校三週實習，四十多年來，是學生們成為社會人的成年禮；

導師與學生關係密切，參與班會，一起為啦啦隊加油，班排比賽後請客，面對學生男女朋友分手一同掉淚，更是一般大學見不到的師徒情緣；

問題導向與方案導向的學習策略，幾乎是每一個科目的核心精神。老師們都知道，應用課程脫離實務與實踐，真不知該如何教起。（教育如果不在實踐上強調，還剩下甚麼？）

這些實踐，是我們日常的學校生活，不是為了計畫書才生出來的目標。但正因為如此，於是，就在我們天天親力親為的實務中，教學內容等於教學實務等於我們自己的情況下，我們抽離不開，不知如何將教育實踐客體化，不知如何將日日的的生活以一種處理研究對象的心態、一種撰寫研究計畫的語言，來述說之。

我們實踐著教學卓越，卻不知該如何寫教學卓越計畫。我們把實踐的目標放眼在學生日後要面對的教育處境，卻不知如何把今日的期許，寫成明日的願景。

抽離自己是面對自己的開始

今日之教育大學，不同於以往政府把師範學院做為國家培育國中、國小與幼稚園師資的專職管道，其核心任務超越國民義務教育範圍之學校教育。在全球化的當代，我們思考教育的內涵，已然領悟到：

教育根源包含了華人文化的滋養、臺灣脈絡之養成、歐美或是東南亞等其他異文化的刺激與啟發；

教育場域，超越了學校教育、已及於家庭與社區；

教育階段，亦從幼稚園延長到生涯發展；

教育範圍，橫跨科目、學習領域、以迄終身受用的能力與態度。

當我們在現場之一隅，以教學卓越期許自己腳踏實地實踐了百年以來，此時是該抬起頭來，走出校門的時候了。回看這個場景，想像此一實踐場域，是我們的夢田，我們要如何從大學的角度來想像所欲培養的人才之面貌？如何把這一片耘過的田，再添加我們對於「教育人」的未來面貌之土壤（如同我們與小學攜手改造學校時候的心情）？我們要抽離自己，抽離教學現場，才反身看得到自己。我們得把具身所實踐的教學歷程，從教學內容割斷開來，才得以把教學卓越客體化，以此作為我們反省與期許的對象。

我們身在其中，走在教學卓越的實踐這條路上，久了，不知當時如何走來？不知路怎麼形成？未來要如何走？

寫自己有多困難，經驗過自我敘說探究的研究者都能體會。把我所教的，與我如何教，切割成兩件事，才容易透過距離反身自省如何能夠做得更好。把自己從具身實踐中，拉出來，客體化，敘說自己、探究自己、期許自己，是一個我們不曾好好做過的練習。



以優質學習為主的教學卓越：教學卓越計畫與優質學習之間的連結

羅寶鳳

國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授兼副主任

白亦方

國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授

國立東華大學花師教育學院院長

臺灣教育評論學會理事

一、前言

二十一世紀全球的高等教育面臨許多危機，包括環境變化快速、學生特質多元化、政府補助經費逐年減少 (Biggs & Tang, 2007)，在這樣嚴峻的環境下，台灣高等教育卻在近十五年內大量擴充大學院校，加上未察覺少子女化的人口變化，使得問題更加嚴重，導致許多學校可能面臨倒閉的危機。高等教育的危機能否成為轉機，端視其中的成員如何反應，若反應太慢，就有可能會面臨被淘汰的命運。對於高等教育的改革與創新，美國早在 1990 年代就已經開始「教學與學習的學術研究」(Scholarship of Teaching and Learning, SoTL) 的發展，歐洲各國也在同一時期就開始強調高等教育優質教學與學習的重要性 (Stones, 1994)。台灣在 2004 年擬定「獎勵大學教學卓越計畫」，2005 年開始編列十億元經費，鼓勵大學提升教學品質，並發展國內教學卓越大學的典範。然而，六年來，教育部對教學卓越的補助，到底成效如何？是我們值得關注的議題。

過去教學卓越計畫補助的學校數少，補助金額高，其實效果並不大。因為這樣「短期高額」的補助，接受補助的學校，有可能是短期操作，並未真正落實學校對教學的重視，因為大學仍然看重「以研究績效為主」的大學排名，大學教師仍然受到「以研究評鑑為主」的升等制度之規範，學

校對教學的重視與改進，只停留在符合計畫評鑑指標的層次上，做了許多形式上的文件工作。教師在有限的時間與精力之下，還是無法避免「重研究、輕教學」之主流價值的影響。另一方面，在短期之間要消化龐大的經費，為了要把錢核銷完，很有可能只是浪費了補助的經費。

因此，近年來教育部增加補助的學校數，減少個別學校補助的經費，讓更多的學校獲得資源，但是否對於教學與學習有實質的幫助，其實仍是需要研究的證實。雖然國內的大學都在教學中投入相當高比例的經費，然而，我們應該要問的問題是：補助經費與教學品質之間是否有直接的關連，亦即計畫與經費的補助是否帶來實質上對教學的支持與成效的提升？若是缺乏實徵研究或未能將研究成果實際應用，以改變學術環境的文化與教師的信念及教學的行為，投入再多的金錢也只能看到短暫且表面的效果。雖然大學中的教學與學習的逐漸重視，但目前針對大學教師的教學與學生的學習的相關實證研究並不多，是一個值得投入的研究與探討的議題。

二、從教學到學習的重心移轉

2010 年經濟合作暨發展組織 (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD)

發表一份重要報告：「學習我們的課題：高等教育優質教學的回顧」(Learning our lesson: Review of quality teaching in higher education)，該報告針對 20 個國家 29 個高等教育機構的研究，強調高等教育對國家發展的重要性，而其中備受關注的是對高等教育「優質教學」的注意與需求。每個國家對於提升就業率及就業能力的需求，必須仰賴高等教育機構是否能夠提供「優質教學」來決定，因此許多國家的高等教育政策或法令，都將「優質教學」視為重要且需達成的目標(Hénard, 2010)。而優質教學與優質學習其實是一體的兩面，相輔相成。教學不僅要回應內外在此的改變，更應該回應在學生的學習成果與教師的教學成效上。優質的教學應該以促進「優質學習」為目的(Stones, 1994)，教學的首要目標應該關注學生的學習狀況(Biggs & Tang, 2007)。

教學卓越計畫開始推行初期，透過經費的補助，要求受補助學校必須執行教師評鑑制度，當時的重點仍在「教師的教學」，因此，很多學校成立了「教學卓越中心」或「教師發展中心」。然而，教育的典範早已從「教學」的典範轉向「學習」的典範，而高等教育的發展趨勢也逐漸將重心放在學生的學習上(Donald, 2006; Kreber, 2006a, 2006b; Rice, 2006; Webler, 2006)，大學教育的主要目標不在「傳遞知識」(以教師為中心)，而在「培育人才」(以學生為中心)。聯合國教科文組織(UNESCO)在高等教育世界會議(WCHE, 1998)中提出十四項國家致力於高等教育的改革與發展必須採取的優先行動，其中之一就是將學生視為高等教育的重心。換言之，教師做什麼已經不再那麼重要了，而是學生做了什麼？學到了什麼？(Biggs, Kember, & Leung, 2001)才是目前高等教育要思考的重點。

教學卓越計畫與大學評鑑幾乎可以說是如影隨形。由於全球化趨勢的影響，責任與表現績效的概念愈來愈受到重視，影響的程度可以在大學評鑑中看出。教學卓越計畫補助的指標，就跟大學評鑑的指標方向一致。前一階段的大學評鑑中，教師的教學成效是一個重要的指標，而未來的評鑑則轉向評量學生學習的成效。因此，目前教學卓越計畫的重心也慢慢聚焦在「學生學習」這個面向。學生到底應該學些什麼？學生的學習成果應該如何評量？這些都是目前的教學卓越計畫與大學評鑑所關心的重要議題。

三、以優質學習為主的教學卓越

教學卓越計畫的目標是要提升大學教學的品質，教學品質的提升，需要以提升學生的學習品質為基礎。但何謂優質的學習呢？

(一) 優質(Quality)的定義

Quality的概念從1980年代開始受到重視(Stones, 1994)。Quality可以翻譯做「品質」，有品質的教學，則可以翻譯做「優質教學」。Quality所代表的意涵是複雜且多層次的(multi-layered)，它可以被定義為一個結果、一種特質或者一個過程(Biggs, 2001)。對好的教學、優良教學，或卓越教學的定義每個人都可能不一樣，這個價值觀的建立可能來自個人的主觀經驗、對他人經驗的觀察、從學術論點，或是受所處機構與外在環境的影響而形成(Tennant, McMullen, & Kaczynski, 2010)。從OECD報告的文獻探討中發現，高等教育中的品質(quality in higher education)之所以那麼難定義，原因在於這樣的定義是與利害關係人有關的(stakeholder

relative)。每一種利害關係人（例如教師、學生、學校主管、教育主管機關、業界雇主、家長等）都對所謂的「優質」擁有從自己觀點出發的定義（Tam, 2001）。專家學者也對「quality」的概念提出他們的看法，Argyris & Schön (1974)認為追求品質的提升，必須伴隨著兩個問題，第一「我們是否把事情做對？」(Are we doing things right?) 第二「我們是否做了對的事情？」(Are we doing the right things?) 而 Hau (1996)認為要追求高等教育中的優質學習是一個不間斷地減少與去除錯誤的過程。OECD 的報告中的文獻探討，最後並沒有提出一個對優質教學的定義，而是認為應該由各個高等教育機構本身的定義為主（Hénard, 2010）。因此，每個大學應該要提供討論何謂優質的教學與優質學習的空間與機會。

(二) 學生的學習成果--核心能力

目前在高等教育中熱門的討論議題之一，是學生學習中所要達到的核心能力（core competence），所有要接受評鑑的大學的每一個科系都被要求必須發展並寫出學生的基本核心能力。核心能力的釐清，是確定優質學習的基礎，所以應該要先問：何種知識與能力是學生真正應該花時間學習的？

高等教育評鑑中心於 2009 年舉辦「亞太地區高等教育品質保證與學生學習成效國際學術研討會」，當時泰國「國家教育標準與品質評估局」(The office for National Education Standards and Quality assessment, ONESQA) 主席 Somwung Pitayanuwat 博士提出大學需要培養學生的「4H」核心能力，包括具備冷靜的頭腦（Head）以培養專業知識；具備溫暖的心（Heart）以培養崇高的品德；具備萬能的雙手

（Hand）來培養應用知識的能力；及健康的身心（Health）來培養運動的習慣（引自劉維琪，2010）。研究者認為「4H」簡明扼要，面向完整，具備全人教育的精神，是良好的教育方向指引。但 4H 比較像是教育目標的大方向，而非具體的「核心能力」。

聯合國教科文組織（UNESCO）在高等教育世界會議中提出各國之間的共識，大學畢業生應具備以下十項能力：(1) 能夠並願意貢獻其創新與創造力；(2) 能夠適應未來的不確定性；(3) 有興趣並準備好要終身學習；(4) 具備社會敏感度與溝通技巧；(5) 能夠團隊合作；(6) 願意負責任；(7) 要具有企業精神；(8) 瞭解多元文化以準備好面對國際化的勞力市場；(9) 能夠具備跨領域的才能；(10) 具備專業技能（如新科技）所需基本知能的素養（WCHE, 1998）。

英國、紐西蘭、澳大利亞於 1990 年代初期即分析職業相關的關鍵能力，包括：(1) 蒐集、分析及組織資訊的能力；(2) 溝通及表達資訊的能力；(3) 規劃及組織活動的能力；(4) 與他人合作及在團隊中工作的能力；(5) 運用數學概念及技術的能力；(6) 解決問題的能力；(7) 運用科技的能力（郭為藩，2008：229-230）。歐盟委員會（Commission of the European Communities）提出八項終身學習的關鍵能力，並於 2005 年經歐洲會議通過，包括：(1) 使用母語溝通的能力；(2) 使用外語溝通的能力；(3) 運用數學及科技概念的能力；(4) 數位科技能力；(5) 懂得如何學習的治學能力；(6) 人際間及不同文化體系間社會互動的能力及公民素養；(7) 企業頭腦與經營理念；(8) 文化素養。這些指標雖然是終身學習的核心能力，但也是大學生所應具備的現代人文素養（郭為藩，2008：231）。

Bok (2006) 根據擔任哈佛大學校長二十年的經驗，指出重視大學教育的品質已成為全球發展的一股潮流，對於大學教育品質的評論，引發許多尖銳的批評與討論，Bok 語重心長地提出警語：如果大學誤人子弟，國家終將付出極大代價。書中探討了大學教育的目標及教授對大學教育的態度，並闡述大學生應具備的八項基本能力，包括學習溝通、學習思考、塑造品格、培養公民責任、迎接多元生活、迎接全球化的社會、拓展興趣與就業準備。這些當然是大學應該教給學生的能力。

行政院青輔會曾針對雇主調查，發現雇主重視的能力包括：穩定情緒與抗壓性、良好的工作態度、表達溝通能力，及強烈的學習意願與高度可塑性（行政院青年輔導委員會，2006）。

經以上的文獻分析，大學生應該學習的能力可分為兩類：第一是專業能力（professional competence），第二是共同核心能力（general core competence）。專業能力是指專業學門或從事某種職業所需之專業知識、技能與態度，例如人文、法律、物理、化學、生物、電機、資訊、工程、企管、會計、管理、醫藥、護理等。共同核心能力則包括終身學習、團隊合作、溝通與表達、解決問題、創造與批判思考、多元文化素養等。瞭解了學生應學的能力，然而，如何評量這些能力是接下來的重要議題。

(三) 學生學習成果的評量

對於如何評量學生的學習，美國高等教育學會（American Association for Higher Education, AAHE）提出九個原則（Astin et al., 2006），包括：(1)

學生學習的評量應始於教育的價值；(2)當評量是用來瞭解學習的多元面向、整體性及長期表現時最有成效；(3)當課程的目標清楚，評量才會有效；(4)評量要兼顧結果與過程；(5)評量要持續進行而非穿插式；(6)評量過程若有跨領域的專家參與，可擴大其成效；(7)評量要以實用與彰顯大家真正關注的問題為開始才能有所助益；(8)評量背後仍需要一個較為全面性的改變才可能有進步；(9)透過評量，教育工作者能夠對學生與大眾負責。這些原則揭示了许多評量學生學習成果的要點，例如兼顧過程與結果，評量應有實用價值等。

台灣從 2006 年開始實施大學評鑑制度，在第一輪（2006-2010 年）階段中以「教學」與「學習」為評鑑主軸，著重的重點在「資源投入」與「過程」；但進入第二輪（2012-2016 年）階段，將會開始強調「產出」的部分，屆時學生學習成果（student learning outcomes）則為評鑑的重點。此外，2011 年即將實施的大學校務評鑑，將要求各校建立全校性的學生學習成果評量機制，至 2012 年第二輪系所評鑑時，則要檢視系所對學生學習成果評量的執行情形（劉維琪，2010）。

基於時代的變遷，對於學生學習不能只強調知識或認知上的學習，更重要的是能力的培養，對於學生核心能力的強調，就是基於這樣的脈絡。劉維琪（2010）認為在學生學習成果的評量上，有五項重要的問題必須思考：第一，學校到底想培養學生具備哪些核心能力，需要清楚條列出來；第二，學校如何透過制度要求系所訂定評量方法，以有效評量學生核心能力，強化教師的教學與學生的學習？第三，系所如何適當規劃課程、經費與人力，使學生逐步學得核心能力？第四，學生學習成果到底如何？第

五，若學生無法達到學習目標，學校或系所有無改善機制？包括學習目標的調整、教學方法的調整，或課程、經費與人力的調整？而其中，劉維琪認為最重要的是第二項「評量的方法」。針對這個問題，彭森明(2010: 10)提出評量的方法可以有多元的選擇，包括：(1) 學生直接填答，如測驗考試、問卷調查；(2) 評量學生提供的成品；(3) 學生自我評量；(4) 由機構依量表或特定項目評量；及(5) 統計分析行為表現記錄等。然而，學生學習成果的評量頗為不易，除了學習面向很廣之外，仍有專業領域上的差異，但若依據不同專業領域訂定不同評量標準，又可能導致分科過細。

綜言之，對學生學習的評量，我們樂見從知識的重視，轉為兼重知識與能力。而對學習成效的評量，不應只重視標準化的學習成果，也應該兼重過程與成果。如何有效評量學生學習的過程與學習的成果，考驗著教師與學校的智慧。這個方面我們需要專業的協助，也就是有更多相關的實證研究來支持與引導。

四、結語

要以教學卓越計畫提升高等教育中教學與學習的品質，我們可以用Argyris & Schön (1974)的兩個問題來檢視：首先，Are we doing the right things?是的，為了讓大學提高對教學與學習的重視，教育部應該投注經費補助大學推動優質的教學與優質的學習，這是該做的事。其次，Are we doing the things right?目前教育部以教學卓越計畫補助為胡蘿蔔，以大學評鑑為棍子，來脅迫(push)大學對教師教學與學生學習的重視，這樣的方法仍值得深思。因為短期經費的挹注，以及評鑑指標的脅迫，並無法真正改善高

等教育的學術文化、改變大學教師的教學信念以及提升教與學的成效。

所謂優質的學習，並非要將所有的學生都教到一級棒，所有條列出來的重要核心能力都可以具備，這是不太可能達到的目標。其困難度在於目前大學已經因為急速擴展而有普及化的現象，只要有意願要念大學的學生都可以進入大學。因此，我們不能只用一個「總結式的標準」來評量學生的學習成果，因為每位學生都不一樣(Gardner, 2008)，學習的過程與學習的結果一樣重要，除了學習成果的評量，仍應重視學生學習的課堂經驗，兩者應一起評量。事實上，優質學習應該是要鼓勵學生發展其優勢的能力，讓學生在畢業時對自己更有信心，而且在離開學校進入社會後有意願、有能力繼續學習，這才是大學教育最重要的目標。

參考文獻

- 行政院青年輔導委員會(2006)。大學生畢業就業力調查摘要報告。台北市：青輔會。
- 郭為藩(2008)。大學通識教育的理念與落實。載於彭森明(主編)，**高等教育質的提升：反思與前瞻**(頁221-234)。台北市：國立台灣師範大學教育評量與發展中心。
- 彭森明(2010)。大學生學習成果評量：理論、實務與應用。台北：高等教育。
- 劉維琪(2010)。推薦序，載於彭森明著，**大學生學習成果評量：理論、實務與應用**。台北：高等教育。
- Argyris, C., & Schön, D. (1974).

Theory in practice: Increasing professional effectiveness. San Francisco, CA: Jossey Bass.

■ Astin, A. W., Banta, T. W., Cross, K. P., El-Khawas, E., Ewell, P. T., Hutchings, P., et al. (2006). *9 principles of good practice for assessing student learning.* Washington, DC: American Association for Higher Education. Retrieved November 24, 2006, from <http://www.aahe.org/assessment/principles.htm>

■ Biggs, J. (2001). The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 221-238.

■ Biggs, J., & Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.

■ Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university.* Maidenhead: McGraw-Hill and Open University Press.

■ Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

■ Donald, J. G. (2006). Enhancing the quality of teaching in Canada. *New Directions for Higher Education*, 133, 23-31.

■ Hau, H. (1996). Teaching quality improvement by quality improvement in teaching, *Quality Engineering*, 9(1), 77-94.

■ Hénard, F. (2010). *Learning our*

lesson: review of quality teaching in higher education. Organization for Economic Co-operation and Development Publishing. 2010年9月 Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/22/32/44146968.pdf>

■ Gardner, H. (2008). *Multiple Intelligences 20 years: past, present and future.* Speech in 2008 AERA annual meeting, New York.

■ Kreber, C. (2006a). Setting the context: The climate of university teaching and learning. *New Directions for Higher Education*, 133, 5-11.

■ Kreber, C. (2006b). Comparing approaches taken in different countries. *New Directions for Higher Education*, 133, 101-111.

■ Rice, R. E. (2006). Enhancing the quality of teaching and learning: The U.S. experience. *New Directions for Higher Education*, 133, 13-22.

■ Stones, E. (1994). *Quality teaching: A sample of cases.* London: Routledge.

■ Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Education*, 7(1), 4-54

■ Tennant, M., McMullen, C., & Kaczynski, D. (2010). *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach.* London: Routledge.

■ Webler, W.-D. (2006). German policy perspectives on enhancing the quality of student learning by university teaching. *New Directions for Higher Education*, 133, 53-62.

- World Conference on Higher Education (WCHE, 1998). *Higher education in the Twenty-First Century: Vision and action*. Vol. 1, Final Report. Paris: UNESCO.



卓越與不卓越：淺談新竹教育大學經驗

李安明

國立新竹教育大學教育學系教授兼系主任

教育部推動獎勵大學卓越計畫至今已屆六年(2005-2011)，新竹教育大學共提出六次的申請，並榮獲 2006 至 2009 連續四個年度的教學卓越計畫，誠屬不易。從獲獎學校的屬性觀之，即可發現在連續六年獲獎學校中，國立大學僅有國立台灣海洋大學與國立東華大學，其次，自 2006 年起教育部擴大實施教學卓越計畫後，師範大學體系開始被納入獎勵範圍，每年大約有三至四校獲得獎勵，但大多均為師範大學系統，教育大學系統中獲得獎勵之學校僅有新竹教育大學，但此一連續獲獎記錄亦於 2009 年終結。

回顧本校爭取獎勵之過程，在獲獎之初，學校師生莫不歡欣鼓舞，但在實施四年之後，突然未獲獎勵，又顯得「有極大的失落感」，就如同標題所示，獲獎時「感覺本校已邁入卓越之路」，但未獲獎時則有被打入冷宮，如同「掉入不卓越之泥沼」，這一得一失，著實令人難以調適。

本校為了持續獲獎，永續經營，在獲獎的第二年即著手於調整學校組織編制，在十分有限的人力資源中特別增置「教與學中心」之一級單位，並在其下增設四組人員專責研發「推動教師專業成長」及「提昇學生學習成果」等重大政策與配套機制。此一組織成立過程坎坷，特別是在提出之初，學校阻力不小。成立之後，各組約聘僱成員得經常冒著得罪各計畫主持人的風險，催收資料。而計畫主持人在突破萬難（提出教學卓越之子計畫者必須先通過學校極為嚴苛的「內審機制」），通過內審並獲得獎助時，亦得在教學與研究之餘，花費額外的時間執行計畫、舉辦活動及撰寫成果

報告，並同時再準備隔年的新計畫。此一過程常使各計畫主持人疲於奔命，除非親身經歷，否則難以體會其中之艱苦。但曾幾何時，本校在未獲得獎勵的第二年（2011 年），即因經費與人力難以維繫原有教學卓越之經營規模，因此將「教與學中心」改降為二級單位，隸屬於教務處。學校的說法是原教學卓越計畫所推行的各項創新機制在歷經四年的實施後，「已融入」學校的日常運作之中，因此無須再重複投入專責人力。但，問題是，「若無此一教與學中心之持續推動創新機制」，本校又如何能在激烈競爭的教學卓越計畫中，再度獲得獎勵，重回卓越之路？

其次，在歷次的教學卓越現場訪視報告中，經常聽到訪視委員指出，本校參與教學卓越的活動人數僅達個位數與「學生學習氣氛不佳」，特別是為本校教師量身定作的各項「教師專業成長」活動，教師的參與率更是低得令委員們「印象深刻」。這些接踵而至的負面評語與本校師生「連續四年獲獎」所產生的榮譽感實天差地別。然而，平心而論，這其中隱含著下列兩項值得反思之處：

一、公立大學與私立大學的「師生動員能力」差異極大。

公立大學的師生擁有較高的專業自主權，學校大致僅能以道德勸說的方式鼓勵學校師生儘量參與教學卓越計畫中的各項活動，不僅不具強制力，亦非常無效率。但私立學校在政策配合的動員能量上則遠遠超過公立大學。

二、成果導向之「質」與「量」的迷思。

私立大學因其學校規模及政策配合度高，其動員 500 人參與 10 項活動的能力可能比公立大學動員 50 人參與 10 項活動的能量還來得高，因而平均下來每場活動的參與人數私校佔有極大優勢。但，其中值得思考的問題是，參與人數多是否代表教學卓越計畫的成效良好，負責現場訪視的評鑑委員是否有足夠時間去進一步瞭解「參與活動學生的成長歷程」。追求量化結果的預期成效指標是否能代表學

校教學卓越的「整體提昇」，抑或只是一小部分被動員人力的表現？確實值得深思。

教學卓越計畫對一所學校的永續發展有十分深遠的影響力。教育部在推動獎勵大學卓越計畫的第七年計畫中，很遺憾的，並未能納入任何一所教育大學，其提昇教育大學教學品質的標竿作用盡失。雖然未獲得獎勵的學校應深自檢討並提昇其申請計畫的競爭力，但教育部也應正視各教育大學在申請教學卓越計畫中所可能遭遇的問題，儘早提出對策，以確保其教與學之品質。



大學教學卓越計畫避免內傷與外傷

張新仁

國立高雄師範大學教育學系所教授

「教育部獎勵大學教學卓越計畫」自 2004 年公布並於 2005 年正式啟動後，至今已邁入第八年。這是教育部首次以改善大專院校教學品質為重點的競爭型補助計畫。由於補助經費龐大，且入選名額有限，除了申請頂尖大學計畫的研究型大學而外，各大專院校無不卯足勁竭力爭取。面對競爭激烈的高等教育市場，獲得大學教學卓越計畫補助之大學，不僅作為拓展辦學經費的資源之一，更是榮譽作為排名與招生宣傳。

第一年的獎勵大學教學卓越計畫，僅限於普通大學申請，所有師範/教育大學不得其門而入。然而自 2006 年起，其獎勵的範疇已擴大到八所師範/教育大學，但至今先後入選的僅有四所（國立台灣師範大學、國立高雄師範大學、國立彰化師範大學、國立新竹教育大學），且持續五次獲得獎勵的僅有一所—國立高雄師範大學。

社會觀感咸認為，以師資培育為主軸的師範/教育大學，教學專業應是其優勢，何以落人後？但師範/教育大學則質疑部分考核指標的可行性及執行衍生的困擾，尤其是獎優汰劣的教師評鑑及教學評量等制度；有的認為許多教師專業成長活動的辦理參與的老師有限，實質效果未彰；也有的認為負責計畫執行者缺乏實質誘因，徒增工作負擔，何必吃力又不討好。

作者實際參與執行獎勵大學教學卓越計畫一年半，協助學校得過教學卓越計畫的第二名等第，以及高屏區域教學資源中心。平心而論，在教育部重賞獎勵與指標引導下，重新建置

全校性的教學品管機制，是提升全校教學品質從所未有的最佳契機。但由於師範/教育大學第二年才獲准參與，起頭晚，又要迎頭趕上已上榜的其他院校，相提並論，幾乎沒有任何緩衝與充份溝通宣導的時空，的確是極其吃力又不討好。有同事笑稱：得到計畫是內傷，未得到計畫則是外傷；這是面子與裡子的兩難抉擇。也曾聽到一些迷思：未曾上榜的學校，要想擠掉已上榜的學校，是難上加難？

從過來人的角度，作者重新省思：我們要如何正確對待積極爭取獲得大學教學卓越計畫？包括在心態上與執行上，都需要提升。

一、視為長期建立全校性教學品質保障的機制，而非短期的計畫。

大學教學卓越計畫在師資、學生、課程等層面，所條列的考核指標具體明確，有助於引導大學建立全校性教學品保機制，同樣適用於大學校務評鑑、系所評鑑、師資培育評鑑等部分指標內涵，可一舉數得。因此，建議從頭全面構思制度的建立，擬定相關辦法，逐步積累與不斷進步。建立制度才能可長可久，避免僅是模仿獲獎學校辦理的活動與零星性的措施。這是程度上的差別。

二、教師教學與學生學習並重，考核機制與支持系統兼顧。

大學教學卓越計畫強調教師教學與學生學習並重，且兼顧共通性與差

異性特色。在教師教學部分，教師評鑑與教學評量制度要提供差異性選擇機會，包括：評鑑項目評分比例的設定，教學評量題項的適用性，更要建立初始任教、教學待改善、準備升等教師的多元性支持系統。以“獎優輔弱”取代“獎優汰劣”，執行技術重視公平、公正，避免產生驅良幣的偏差，才能化解教師種種的疑慮與排斥。在學生學習部分，除提供補救教學，更要規劃一年級至四年級的學習輔導措施，以及適用於大學生、研究生差異性需求的學習策略與學習支持系統。

三、發揮教學專業的既有優勢，改善長期以來的弱勢。

教學專業一直是師範/教育大學的特色與優勢，要充分發揮既有優勢，打造全國教學資源集散中心與典範教學示例，創造從幼稚園、小學、中學、大學一條龍服務的特色與價值。然而，長期以來，師範/教育大學教授最受詬病的是：教師每週教學時數過高，無暇於專業成長與研究；學生彈性選課時數較低，不利於選修增能學分學程。

四、課程地圖應結合生涯地圖，並建置專業核心能力的檢核機制。

師資培育已不是師範/教育大學唯一的選項，其課程地圖如何結合生涯地圖，需作整體規劃，並且構思畢業前最後一哩的業界實習輔導，以及建置專業核心能力學習成效的檢核機制。

五、計畫與執行並重，鼓勵國內外典範取經，提供實質誘因。

有些大學雖因計畫而入選，卻因執行不力或避重就輕而出局，這也是程度上的差異。要落實執行大學教學卓越計畫，既需要學校的大力支持，也要避免將得來不易的經費雨露均沾，勞逸不均，不利於永續經營。對於制度的建立，需要學校支持教學發展中心同仁參訪國內典範學校，更要能投資持續獲得獎勵的同仁參加高等教育評鑑中心舉辦的赴海外參訪學習，快速提升與精進。此外，學校可提供實質誘因，讓申請與承辦計畫的教授能減授時數，或是提供其他實質誘因，以鼓勵持續投入。



大學教學卓越計畫之省思與建議

林志成

國立新竹教育大學教育學系教授

一、前言

大學法第一條規定：「大學以研究學術、培育人才、提升文化、服務社會、促進國家發展為宗旨。」教育部為提升大學教學品質，於2004年訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於2005年度開始執行，且不斷修正計畫，以競爭型的機制，鼓勵大學在課程規劃、教師教學、學生學習等教學制度面向進行革新，匡正「重研究、輕教學」的偏失，以提升教學品質。

大學教學卓越計畫有其正向積極的意義與功能，各大學莫不卯足全力追求教學卓越，以創意研擬具有差異化特色、系統性架構、能整合資源、發揮效益的教學卓越計畫，以利教師提升教學品質與教學成效。此計畫對提升大學教學品質有其一定的裨益，惟其執行面與績效面仍值得探討。

二、大學教學卓越計畫之省思與建議

(一) 政策補助重點、指標權重宜緊扣教學卓越與品質

雖然大學教學卓越表現、差異化特色與具體明確的質性指標尚待進一步發展，但目前大學教學卓越審核標準已愈來愈明確、周延、精簡；審核標準、原則、歷程與結果也愈來愈公開、客觀與公平；唯值得省思之問題乃各指標權重、學校

補助能否反映其教學品質、學習成效及學生競爭力之高低。

其次，在強調經營績效的全球競爭氛圍中，教育行政及大學行政主事者均宜省思經營績效的意涵，使補助款排名能與大學經營績效排序一致，並能促進教師卓越教學及學生優質學習的表現。

最後，教育部宜持續推動教學卓越補助政策，並考慮兼採競爭與輔導並行機制，一來透過競爭機制，確保大學教學品質與學生競爭力；二來透過完善輔導機制，可協助未獲補助學校，在適當的輔導協助、資源與支援下能有效改善教學效能，確保高等教育品質。

(二) 教學卓越執行過程與歷程績效檢核尚待用心落實

教學卓越計畫目標的達成，有賴周詳的規劃、用心的執行及適時的省思。就現況而言，執行教學卓越計畫時宜減少形式化的作為；換言之，教學卓越計畫執行過程與歷程績效檢核實尚待用心落實，而非表象的量化績效數字，如課程大綱上網率僅是一項最低的門檻，課程大綱、教學目標、核心能力與學生學習相關性的內外部專業檢核機制更是重點。

再以教師增能研習活動與演講活動為例，有多少師生知悉？有多少師生參與？有多少參與者是職

工化身充數的職業聽講部隊？有多少參與師生增能或獲益？有無建立研習成效檢核評鑑與回饋機制？

復以師生互動時間 (office hour) 為例，獲補助學校大都訂有 2-4 小時 office hour 之書面資料，問題是實際運作情形為何？有無實際成效？教師調課有一定的標準作業程序，教師在 office hour 時段內，若因故不能到校時，有何處理程序？學生能否在 office hour 找到老師？office hour 與課後輔導或學生學習成效不佳者的學習輔導有何關連？教師利用 office hour 有否進行課後學習輔導？

要言之，未來，除定期評估方案執行成效，宜加強形成性評鑑與不定期訪視，落實教學卓越計畫的執行，確保教學卓越計畫的執行品質，提升教師教學及學生學習的品質。

(三) 教學卓越知識應用創價與合作聯盟功能尚待強化

各大學已漸重視各單位教學知識檔案的整合及保存，並強調跨校教學資源共享，惟卓越教學知識檔案的應用及創價仍待加強。

其次，教育部宜鼓勵區域性教學卓越大學進行師資、教材教法的交流，透過區域教學資源中心與教學卓越分享平臺，減少各校間教學品質的落差。

最後，策略聯盟或合作聯盟的運作及功能仍待發揮，未來，宜繼

續強化全國性教學資源中心整合分享平臺及各區域教學資源中心的功能。

(四) 績效責任與評鑑理念待落實貫徹以確保教學品質

績效責任強調責任感 (responsibility)、反應力 (response)、反省力 (reflectivity)、成果 (result) 及回報 (reward) 等核心理念，評鑑強調改善、提升、評價與判斷。大學教學卓越計畫旨在全面提升學校教學品質，惟績效責任與評鑑理念待落實貫徹以確保教學品質。如：大學提出教學卓越計畫除爭取資源外，是否具有強烈的社會責任意識與品保信念？能否回應學生多元學習的需求？有否真實性的自我評鑑機制？大學如何鼓勵全校師生參與教學卓越計畫？有多少人參與教學卓越計畫之研擬及執行？有多少師生實質受益？

其次，宜改善大學偏重研究、忽視教學的結構性缺失，各大學教師升等辦法宜重視教學表現的檢核，使教師重視教學的投入與表現。

再次，評鑑時，宜瞭解大學相關主管人員對教學與學習的專業知能，教學資源中心主管之專業背景不一定要具有教學專業，但一定要有優質學習的信念；教學資源中心人員非正式人員比例偏高，專業人才聘任不易，除加強組織知識管理外，宜重視人力資源訓練發展，鼓勵同仁參與增能研習並進行系統性在職進修。

最後，學校宜制定教學卓越獎勵措施及考核辦法，提升教師投入教學的內在動機；也宜明訂除英語能力外的系專門(專業)能力檢核與輔導機制，提高學生學習動機與學習風氣；教育部與大學也應加強學生學習輔導機制與成效的後設評鑑工作，使大學教學卓越工作能永續發展。

三、結語

大學是社會的良心，大學教授是社會中最重要知識份子社群，大學生也是社會中最重要資產；未來，教育部宜持續推動大學教學

卓越補助政策，惟補助重點、指標權重宜緊扣教學卓越與品質，執行過程與歷程績效檢核宜用心落實，強化大學教學卓越知識應用創價與合作聯盟功能，改善大學重研究、輕教學的結構性問題，落實貫徹績效責任與評鑑理念以確保教學品質。教育部也宜鼓勵教授追求卓越教學，使其發揮專業影響力、為國育才；大學宜對抗形式主義的腐蝕，不消耗預算、不濫用經費，善用寶貴的民脂民膏，提高經費使用效益及大學教學品質，確保學生學習品質，開創高等教育品質確保的新境界。



從學習成效來看「教學卓越」

蘇永明

國立新竹教育大學教育學系教授

相對於頂尖大學的「研究卓越」，教育部也推出「教學卓越」來補助無法進入頂尖行列的大學。本校也得到好幾年的補助。校園裡增加了許多學習活動。但是，伴隨著而來的是各種附帶的評鑑。從教育的觀點來看，總覺得哪裡不太對，以下只就其中的一個理念來探討。

這幾年校園的景象有點像演戲的台子很熱，但看戲的不多。即增加了許多活動，但仍難吸引學生。照理，成功的教學是要以學生的學習成效為衡量依據。可是，「教學卓越」計畫的申請是以教學活動的設計為主。雖然在評鑑成效時也列入學生的學習成效。但仍是以前英語能力等這些共同的部分為主，不可能去依每個系的專長來評定。「教學卓越」在以供給面為導向的情況下，卻未見學生相同的熱情參與。這有點像現在使用電子白板、PPT 等許多花俏的教學科技在教學。讓人看到教學活動很熱鬧，但是學習者的學習活動卻未必有相對的成效。我認為問題就在於「教學卓越」是以企管的模式在運作，給了錢就要有成效，活動要算參與人數。雖然有多年

期，但仍是短期補助，計畫結束就停了！筆者認為，如果從學生學習的成效來考量，這些活動仍是成效有限。

筆者從教育原理提出一個構想。在今天大學校園都已娛樂化的情況，實在很難營造出良好的學習環境。為了達到有效學習，每個學生應該要有「學業導師」，而且要進駐學生宿舍，朝夕相處。就像英國古老的學院(college)制度，住宿的地方也是讀書的地方。我們雖然有導師制，但功能也很有限。碩博士生的指導教授比較接近這種師徒制。可是，今天我們的學生宿舍已是不夜城，好像要碰到考試了才有人在讀書。因此，從教學來著手與從有效學習來著手所設計出來的活動就不會一樣。但這種改造校園的重大工程在今天看來卻少有實施的可能。學生連正常睡覺時間對他們強迫熄燈或不能上網都不接受，更何況是老師進駐到宿舍裡朝夕相處。相信也沒有幾個老師願意做這樣的差事。只是，從教育原理來看，這才是應該做的。別人的大學可以實施幾百年了，我們的大學卻還看不到可能性。



大學教育國際化— 談開設全英語授課學位學程之必要性

張郁雯

國立台北教育大學教育系暨教育創新與評鑑碩士班教授

一、大學國際化程度基本條件

為了提昇大學教學品質及大學競爭力，教育部推出「獎勵大學教學卓越計畫」。申請此項計畫，必須先達到所謂的「基本條件」要求。100-101年的計畫所設立的基本條件分為四大面向：教師教學面、課程改革面、學生學習面以及國際化程度。前三個面向是提升大學教學品質必定要關照的面向。然而，有關「國際化程度」這個面向及其相關指標作為基本條件是否合適，仍有討論的空間。國際化程度底下包含了六項指標分別為：參與國際交流之師生人數以及國際研討會或座談會活動場次；與國外校院系所等交流情形；開設全英語授課學位學程情形；全英語授課學位學程之課程改革推動策略與方向（含吸引國際學生就讀之作法）；提升全英語學程教師授課意願與鼓勵本國學生修課之措施；其他提升國際化程度之作法。教育國際化有其必要性，但推動的方式與策略則因國家的發展程度不同應採不同的作法（楊巧玲，2004），在同一個國家內的各大學因其屬性不同，在國際化的推動上應有其特殊性，上述六種指標是否能一體適用於所有大學值得商榷。這六項指標中有三項均著眼於推動全英語授課學位學程的措施，顯見此一項目是教學卓越計畫中教育國際化致力推動的核心項目。但全英語授課學位學程是否適合做為所有大學推動教育國際化的核心工作呢？

二、開設全英語授課學位學程是

推動大學國際化的基本工作嗎？

基於下述兩個理由，愚見以為要求所有大學全面推動全英語授課學位學程並不合宜：

(一) 推動全英語授課不必然讓最多數的學生受益

目前各大學學生入學時的英語能力有相當大的落差，學生的英語能力不足，即便學校開設了全英語授課學位學程，只能服務有限的學生。台大大一學生英聽通過中高級的人數也只有七成，遑論其他學校。當學生英語能力不足，教師恐怕只能被迫因應學生能力調整其授課方式，而無法真正落實全英語授課。

(二) 全英語授課師資短缺

各大學教師即便在國外取得博士學位，不必然具備全英語授課的能力。教育部將國際化程度列為基本條件，各校於是訂出獎勵辦法來鼓勵教師從事全英語授課，卻未能對開設全英語授課教師的能力進行把關，其教學品質與成效也未加以檢核。筆者曾聽聞學生提及所謂的全英語授課，只是教授將英文教科書唸給學生聽，並未進一步講解。此外，也有學生反映課程內容原本就不熟悉，再加上英文授課，不知是教師講解不清楚，還是自己英文太差，導致從課程中的學習相當有限。

三、採取彈性措施推動大學教育國際化

在高等教育國際化的推動上，教育部宜考慮各大學學生外語能力的落差，以及學校之特殊性，採行彈性的指標，而非以齊一標準推動教育國際化。對於學生外語能力素質較低的學校，可著重於其外語檢定標準的訂定，落實學生外語能力之提升。檢視其國際化議題課程開設的數量，以及鼓勵學生參與國際性之課外活動等措施。這些方案遠比全英語授課的學位學程更能培養多數學生的國際視野及其外語能力。

此外，各大學著重發展的專業學門有所不同，在推動國際化所能做的也就有所不同。有些學門如教育，由於各國均有其專有的證照制度，全英語授課學位也很難吸引國際學生前來就讀。考慮教育學門負責培育未來師資的特性，為使未來師資具備國際觀，應在課程國際化上著眼於擴大課程之國際視野（開設全球性議題之課程）。為能瞭解受教對象文化語言，開

設其他文化與語言課程（如東南亞文化）（戴曉霞，2004）可能遠比開設全英語授課學位學來得重要。

四、小結

獎勵大學教學卓越計畫既在提昇我國高等教育的競爭力與彈性，其基本條件之設定應能適用於所有大學。目前的國際化程度指標過於重視全英語授課學位學程的開設，無法一體適用於所有大學。在大學國際化這個面向，應考慮各校之特殊性，發展出能全面提升大多數學生之國際視野與國際溝通能力的策略。

參考文獻

- 楊巧玲（2004）。高等教育國際化的意義與爭議。**教育政策論壇**，7（1），101-110。
- 戴曉霞（2004）。高等教育的國際化：亞太國家外國學生政策之比較分析。**教育資料與研究**，50（2），53-84。



私立大學教師如何「教學卓越」？

王淑俐

文化大學、世新大學、國立台北教育大學、台灣科技大學、政治大學等兼任教授

一、學習到底是誰的事？

洪蘭教授曾慨嘆某頂尖大學的學生：

上課秩序極不好，已經打鐘了，學生才姍姍來遲。進來後，有人吃泡麵，有人啃雞腿，有人打開電腦看連續劇，有人趴在桌上睡大覺，打手機、傳簡訊的就更不用說了。…自由進出，好像菜市場，視授課老師為無物。

她認為學生應該「敬業」，這是指：

做好學生的本分，父母出錢讓我讀書、國家出錢蓋了教室、買了儀器栽培我，我要好好學習，這不是八股，是做學生的基本要求。如果不想讀，何不把機會讓給想讀的人呢？尸位素餐是最可恥的。

這番話在頂尖或公立大學，大概還講得通。因為，在我國以分數做「學校分級」的情況下，大家搶著讀名校，不可能把機會讓給別人。但若是私立大學校院，要讓學生「敬業」及「做好學生本分」，就不是「慨歎」或「斥責」能夠解決問題，這也是私大教授最大的挑戰。

近幾年來，教育部對於大學「教學卓越」之獎勵，使高等教育開始注重教學。因為，昔日大學多為精英教育，讀大學是為追求高深的學問，大

多數學生皆能主動學習。所以，對少數不認真（或志趣不合）的學生，教授可以「學習是學生自己的事，不來上課是學生自己的選擇或損失」，而予以「尊重」（或「放棄」）。然而，私立大學校院若也如此，則教室將淪為廢墟。因為，你以為大學生「應該如何」的想像，在現實世界中幾乎都會幻滅。洪蘭教授「一日的慨嘆」，卻是私立大學「一直的困擾」。

私立大學校院的教授若要堅持學生上課應盡的本分：不遲到、不吃泡麵、不啃雞腿、不用電腦看連續劇、不睡覺、不隨意進出教室…，不只會被學生討厭、噓聲，教學評鑑被評低分（其實有些老師也不在乎了）…；更糟糕的是，還會影響老師的教學情緒與士氣、破壞師生關係。因為要花許多時間來「開導」學生「為什麼要敬業及做好學生的本分？」以致上課時間及品質均不足。

然而「兩難」的是，「沒有規矩不能成方圓」，教室秩序不佳就無法進行教學。洪蘭教授可以「慨嘆」，但私立大學教授卻需「同理」--充分了解學生的困難或不足，然後界定問題，以「師生合作模式」來「邀請」學生一起解決問題。

二、私立大學校院「教學卓越」的重點

以筆者在多所公私立大學任教，

超過二十年的經驗與觀察，教育部在評定私立大學是否為教學卓越時，重點應與公立大學不同；且應將標準放寬，給予更多的鼓勵與補助。審查重點及原因分析如下：

(一) 引導學生建立上課規範的技巧：

公立大學確有洪蘭教授所稱之上課秩序問題，但較諸私立大學之違規人數及嚴重程度，相對輕微得多。所以，私立大學校院教授若能引導學生遵循上課規範，不僅教學功力更顯渾厚，而且對教育的貢獻也更大。

上課規範雖不屬教師個人的專長範疇，卻是身為教師的必備專業素養。要訓練學生認同及遵守上課規範，得花費不少時間和心力，還常吃力不討好，但卻是私校教學能否成功的關鍵。

(二) 引發學習動機的技巧：

不少私立大學的學生，經歷大一到大四後，確實脫胎換骨，令人刮目相看。可見私大教授用心可嘉，學生也孺子可教。然而，這個過程沒有想像中輕鬆，要克服極大的教學挫敗感，才能堅持下去。最後，學生才會被老師的精神所感召而改頭換面。

私大的教授不能只教有學習動機的學生，這樣一來，一半以上的學生就被放棄了。尤其對大一新生，更需有計畫的關照與引導。

(三) 以全校、學院及學系為單位，設定階段性學習成就指標：

大學教授常依「教學專業自主」而樹立個人教學風格，但私大的教授就不能完全如此。要與全系、全院甚至全校合作，共同訂定學習成效的指標。而且不能操之過急，要分初階、進階及高階，逐步達成目標。

更應鼓勵私校教師進行教學方面之整合型行動研究，共同合作找出有效的教學模式。

(四) 建立「教學輔導教師」制度：

不少私立大學校院的教授，本身並非私立大學出身，不了解私校學生的狀況，甚至其成長背景與學生有著天壤之別。加上不同的私校有其各自學校文化與特色，在在都加重私立大學校院教授教學及師生溝通的困難。若能設置「教學輔導教師」，協助新進教師、教學困境教師，擔任他們的顧問或進行教學觀察與示範，將使私校教授更快融入學校文化、與學生打成一片。能儘快發揮教學效果，使學生得以成長。

(五) 建立「補救教學」及「課後輔導」制度：

「師者，所以傳道、授業、解惑也。」在私立大學尤是。因為私校學生從前多非學習高成就者，成就動機及自信心普遍不足，不敢（或不喜歡）接近老師，不知問老師什麼問題，此時就有賴老師主動接近及幫助學生。然而只靠個別老師的教學熱忱猶不足，還要建立制度，以額外的時間（增加老師的教學時數或訓練優異的教學助理），為學生進行補救教學，才能使

他們與別人平起平坐。

三、結語

芬蘭的教育注重「每一個國民」，

所以從小就幫助落後的孩子，讓他們儘快跟上。我國的學生則是若小學開始落後，到了大學就已經距離遙遠了。但如果現在還不能積極做為，實在對不起「每一個國民」。



追求卓越莫忘平等原則

施明發

銘傳大學師資培育中心助理教授

臺灣教育評論學會理事

依據教育部網站公布的 101 年施政方針，可以發現許多施政重點是為了追求卓越(excellence)，例如發展世界級水準之一流大學、發展頂尖研究中心、獎勵大學教學卓越、推動技職教育優質化、促進高中職優質化等等。追求卓越就是鼓勵特立突出、超越現狀。教育的進步當然有賴於優異者帶頭，領導整體的提升，但是在行政的過程中，從計畫、執行到考核，都要注意到一般法律原則中的平等原則。本文簡要闡釋教育法律中之平等原則，以供在追求卓越過程中，規劃與執行人員，包括審查委員的參考。

一、平等原則的法律涵義

平等原則的涵義有兩個，一個是立足點的平等，例如《中華民國憲法》第7條規定：「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等。」第159條規定：「國民受教育之機會一律平等。」由這兩個條文觀之，當時認定限制教育立足點平等的因素有男女、宗教、種族、階級、黨派等5項。民國88年制定的《教育基本法》則增加為「性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件」等9項。其中「男女」改為「性別」、「種族」改為「族群」、「階級」改為「社經地位」、「黨派」改為「政治理念」；顯示時代觀念的進步。增加「年齡」、「能力」、「地域」、「其他條件」等3項，使其涵蓋性更廣。

平等原則的第二個涵義是實質平等，也就是採取積極合理的不平等措施以實現實質的平等；這就是法學文

獻中常稱的：等者等之，不等者不等之(equal to equal, unequal to unequal)；也就是《性別平等教育法》開宗明義第1條所稱的「實質平等」。

《教育基本法》第4條後段所說的：「對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」特別保障是一種差別待遇，但是卻是實現實質平等的必要手段；惟有實現實質平等，始能稱為真平等。

追求卓越，要時時考量機會的平等及實質的平等。

二、平等原則在法律上的體現

平等是一個抽象的概念，在法律上需有一定之地位與體現，方屬與生活實際有關。其體現(embodiment)的方式主要是平等原則與平等權(曾文欣, 2004: 25)。我國教育法律經過數十年來的實施與發展，平等這個觀念在我國教育法律中有的已經化為具體條文，有的則是以法律原則的形式出現。

就法律原則而言，行政行為除了遵守成文的法律之外，還需遵守一般法律原則；《行政程序法》第4條規定，「行政行為應受法律及一般法律原則之拘束。」司法院大法官會議釋字第488號也提出：「人民處於相同之情形、具有相同之原因事實時，行政機關即不得在法律上為差別之待遇，否則即與平等原則有違。」可見平等原則雖非具體的立法條文，可是它卻是一般法律原則之一種，行政機關不能違背這個原則。

基於此，教育行政機關的行政行為，無論是制訂法律、訂定法規命令或其他裁定行政處分、訂定行政規則、簽定行政契約、頒布行政計畫、行政指導、處理陳情等，都必須符合平等原則；否則即使法無明文規定，人民也可以運用「平等原則」，對教育行政機關的行政行為以違法視之，而主張救濟（邱俊基、邱銘堂，1997）。

就平等權而言，前述《中華民國憲法》、《教育基本法》列舉的條文就是教育的平等權，這些都是將平等原則轉化為人民的權利，是人民基本權利之一，國家機關在公權力行使上，必須保護人民的「平等權」，人民對國家亦得依照「平等權」向國家有所請求。

因此，教育部訂定的各種追求卓越的法規命令或行政規則中，即使沒有「平等」這個規定，仍需遵守平等原則。

三、平等原則的判斷基準

平等是基於正義原則的平等，是實質的平等。為了追求實質的平等，免不了要有差別待遇，這種差別待遇自不宜由行政機關或學校恣意行之，需有法律上應該遵守的原則，始有正當性。

《行政程序法》第6條規定：「行政行為，非有正當理由，不得為差別待遇。」可見「正當理由」是實行差別待遇的法定判斷基準。

教育行政實務上如何判斷是否有無遵守平等原則，茲舉法學文獻的論述說明。民國95年司法院釋字第618號有一段文字，最能代表大法官從憲法觀點對於平等原則判斷基準的論

述，該文指出：「中華民國人民，無分男女、宗教、種族、階級、黨派，在法律上一律平等，為憲法第七條所明定。…惟此所謂平等，係指實質上之平等而言，立法機關基於憲法之價值體系，自得斟酌規範事物性質之差異而為合理之區別對待。」這個解釋文提示的判斷基準就是「事務性質的差異」。基於此，教育部在執行教學卓越計畫時，固可以對不同學校有區別對待，但是要謹守合理性原則並確實考量事務的性質。

陳怡如（2006：161-164）分析歷年大法官會議對於平等原則的釋憲案，提出的結論是：最起碼的要求是：「依據事務性質之異同，決定區別對待之標準。」再依此基本原則，進行下列步驟，以判斷是否違反平等原則：

1. 規範目的之確立：考量立法目的是否有特別重要的公共利益性。
2. 事務性質之探求：應考量兩組的事務在本質上有何異同，是否有可比較性，再就其差異決定採取合理適當的差別待遇。
3. 體系正義之兼顧：不違背整體法律體系的一貫性與完整性。
4. 區別對待之合理性：手段與目的之間要有妥適的關聯程度，盡量不出現涵蓋不足或涵蓋過廣的現象，最好是完全契合。

簡言之，平等原則的判斷基準與步驟主要強調合憲性與合理性，也就是符合憲法秩序、法律一般原則與社會通念。

總之，執行教學卓越計畫者，包括行政人員與審查委員，宜深思法律

原則中的平等原則，積極的從追求卓越中促進平等原則的實現，消極的避免製造更多的不平等。

參考文獻

■ 曾文欣（2004）。從憲法平等原則論民法親屬編男女平權之實現。國立中正大學法律學研究所碩士論文，未

出版。

■ 邱基俊、邱銘堂（1997）。論行政法上之平等原則。載於行政法之一般法律原則，101-149。台北：三民書局。

■ 陳怡如（2006）。司法院大法官平等原則違憲審查標準之探究。靜宜人文社會學報。1(1)，111-168。



別迷戀「卓越」，「卓越」不過是個名

楊洲松

國立暨南國際大學課程教學與科技研究所副教授

臺灣教育評論學會會員

教育部於民國93年訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，並於94年度編列10億元經費，由各校提出計畫爭取，期透過競爭性的獎勵機制，鼓勵大學提昇教學品質並發展國內教學卓越大學典範。根據教育部「獎勵大學教學卓越計畫」的政策說明：「國內現今大學『重研究、輕教學』之風氣，長期以來造成了大學畢業生基本核心能力的欠缺，在全球化競爭的潮流下逐漸削弱了我國高等教育的競爭力與彈性，因此，國內大學發展教學卓越之作法與理念即為刻不容緩的議題。」但問題一：「重研究、輕教學」不就是教育部提出「五年五百億」頂尖大學計畫去追求世界100大，才使得原本已經重研究、輕教學的大學院校生態更加地向研究傾斜？問題二：根據辦法規定，已經有五年五百億頂尖大學經費的學校是不能申請教學卓越計畫的，教學卓越計畫僅供未獲得五年五百億經費的大學院校申請。而教學卓越計畫之經費比起五年五百億，顯然小巫見大巫，明眼人一看即知，此乃為安撫頂尖大學之外的其他大學院校。當然，教育部的觀點是認為，就算是頂尖大學也必須朝向研究與教學的「卓越」邁進。但更核心的問題是：

(一) 「卓越」概念不清

怎樣才叫「卓越」？教學如何卓越？以孔子為標竿，則沒人是卓越吧！獲得師鐸獎的老師算是卓越，那孔子呢？卓越的卓越？另外，研究怎樣才算是卓越？獲得學校或學門中的研究績優獎算不算卓越？教育部學術獎、國科會傑出獎是不是更卓越？那國家講座、中央研究院院士豈不是更

加卓越？但比起諾貝爾獎呢？又更卓越？拿到諾貝爾獎後就到頂了，無需更加卓越？按照這樣說來，卓越之上還有卓越？卓越是有程度之別的呢？若是如此，則前一級根本就不能名之為卓越。

(二) 「卓越」可能彼此衝突

譬如大學中的行政工作要卓越，勢必要求建立諸多檔案法規與基於理性運作的科層體制且依法行政。然而，如此強調效率且繁瑣的行政業務將會使得應該作為轉化型之知識分子的大學教師成為案牘勞形的普羅文字勞工。行政卓越了，教學研究的卓越程度可能受影響。另外，研究要卓越，勢必要佔去多數時間，甚至精華時段拿來研究，教學成為其次，備課成為其次。如此，研究卓越了，教學的卓越程度可能受影響。同樣可推論教學要卓越勢必擠壓研究時間與精神，其卓越程度會受影響。

綜上所述，「卓越」不過是個名，一個概念不清的名。用加拿大學者 Bill Reading 的話來說，這顯示出了一種無中心理念之後歷史大學的處境。所謂的「無中心理念」，或者是說，在那中心位置填上任何詞彙都是有意義也是無意義的，因為那意義是暫時的、流轉的、淺牒的、表面的、空洞的，而不具有任何深度的意義內容與理念內涵。在那中心位置可以不斷替換「卓越」、「頂尖」、「優質」、「績效」、「國際化」……，但無論填上什麼，都只不過是個口號式的指稱活動，目的在於汲汲營營地去競逐有限的資本與利益，而忽視了大學教育該有的穩固根

基與長遠視野，使大學陷入了合法性的危機中。「卓越」，不過是個名，別迷戀它！



指標本位教學卓越計畫的迷思

黃永和

國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授

為強化大學對教學核心價值的重視，教育部自九十四年度開始，以其所謂的「以優異計畫申請競爭性經費之客觀補助模式」(教育部，2009)，引導大學進行學校課程、教師教學與學生學習的調整與改革。研究、教學與服務向來是大學教師應盡的職責，但由於價值觀與政策引導失當，已讓許多大學教師在學術研究的評比指標中迷失了「學問」的真義(方永泉、張天泰，2011)，推動近八年的教學卓越指標本位競爭性計畫是否真能創造教學卓越，而不使大學迷失「課程」與「教學」的真義，乃是大學教育工作者與教育部決策人員應該深思的議題。本文首先探討指標的可能謬誤，然後再分析指標本位教學卓越計畫產生的迷思。

一、「指標」的可能謬誤

由於教育現象複雜，人們使用「指標」作為理解現象特質的一種方法，原本無可厚非，但「指標」具有本質上的特徵與限制，如果無視於這些限制的存在，而天真地想要透過指標來建立一套可以競相比較、評斷優劣的標準，則顯然會造成現象理解與發展的偏頗與失衡，其後果不只可能產生「指標」顯著而「本質」喪失的謬誤，也將對以人為本的教育過程造成難以回復的傷害。「指標」擅於捕捉現象所呈顯出的具體性、表象性、常一性、分析性與量性之外顯特徵，但對於現象所蘊含的抽象性、深層性、變異性、整體性與質性之潛在特質則顯得軟弱無力。漠視、忽略與無知於此一本質特徵與限制的存在，就會形成「指標本位」的思維性格，因而經常只著眼於現象的外顯特徵，視之為基本的、

客觀的、可受公評的且具有優先性的項目，並將現象的潛在特質視為次要的、可參酌辦理的、日後再慢慢研究的項目。茲以「刻舟求劍」與「泰斗經濟學」兩則案例來否證指標本位思維的合理性。

(一) 刻舟求劍

《呂氏春秋》所記載的楚人「刻舟求劍」寓言故事，可謂古人說明指標謬誤的最佳典故。在科學知識還不昌明的古代，楚人行舟失劍，面對浩瀚流動的江水，為了建立尋劍的指標，也只好無耐、無知或自以為是地在船身刻下具體明確的記號，其後果當然是找不著失去的劍，因為刻舟求劍明顯犯了「指標」(舟上的記號)顯著而「本質」(想找回的劍)喪失的謬誤。

對現代人而言，楚人「刻舟求劍」自是愚昧，自然科學的發展已讓我們透澈瞭解三角定位原理，現在即使在茫茫大海或都市叢林，我們都可以透過衛星定位而找到位置。但是教育現象的複雜本質勝過浩瀚江水何止千百倍，我們對教育現象還有許多不清楚的地方，有關於教育優劣的評價也存在許多不同甚至相異的看法，所建立的指標很可能是在無奈、無知或自以為是的窘境下，所能找到最具體明確的教育標記，這些指標很可能都犯了刻舟求劍的謬誤。

(二) 泰斗經濟學

經濟學應該是指標發展與運用最活躍的領域，GDP (Gross Domestic

Product 國內生產毛額)是我們耳熟能詳的語詞,曾經被許多經濟學家與普羅大眾視為是國家經濟發展的重要指標。但是網路流傳的一則泰斗經濟學笑話,卻簡單道破這個指標的謬誤。這則笑話如下:

兩個聰明的經濟學天才青年,經常為了一些高深的經濟學理論爭辯不休。一天飯後一起去散步,為了某個數學驗證的證明,兩位傑出青年又爭執了起來,正在難分高下的時候,突然發現前面的草地上有一堆狗屎。甲就對乙說:「如果你能把它吃下去,我願意出五千萬。」五千萬的誘惑可真不小,吃還是不吃呢?乙掏出紙筆,進行了精確的數學計算,很快得出了經濟學上的最佳報酬率解:『吃!』於是甲損失了五千萬,當然,乙的這頓加餐吃的也並不輕鬆。

兩個人繼續散步,突然又發現另一堆狗屎,這時候乙開始劇烈的反胃,而甲也有點心疼剛才花掉的五千萬了。於是乙對甲說:「你把它吃下去,我也給你五千萬。」於是,不同的計算方法,相同的計算結果——『吃!』甲心滿意足的收回了五千萬,而乙似乎也找到了一點心理平衡。

可是突然間,兩位天才同時嚎啕大哭:鬧了半天我們什麼也沒有得到,卻白白的吃了兩堆狗屎!他們怎麼也想不通,只好去請教他們的教授,一位著名的經濟學泰斗為他們解釋原因。教授聽了兩位高足的故事,沒想到這位經濟學泰斗竟嚎啕大哭起來。好不容易等情緒穩定了一點,只見經濟學泰斗顛巍巍的舉起一根手指頭,無比激動地說:「一億啊!一億啊!我親愛的同學,我代表國家感謝你們,你們僅

僅吃了兩堆狗屎,就為國家的GDP(國內生產毛額)貢獻了一億的產值!」

注意喔,政府公佈的GDP背後通常有這種陷阱,因為光是買空賣空,雖然增加數字,但並無法增進百姓的真正福祉。(本篇取自網路,作者不可考)

這則笑話除了說明被廣泛運用的經濟指標仍可能然犯了「指標」(GDP)顯著而「本質」(百姓福祉)喪失的謬誤之外,更指出在所謂的指標本位客觀競賽中,其實存在著可以有意或無意操弄的莫大空間。

二、指標本位教學卓越計畫產生的迷思

教育部的教學卓越補助計畫是一套基於指標本位思維所建構出的系統,它包括了教師教學面、課程改革面與學生學習面等三大面向,每一面向又包含了數個具體指標,如此龐大的指標系統是否更容易產生指標謬誤,實是值得我們深思的問題。本文僅就課程地圖與教學評量提出指標本位教學卓越計畫產生的迷思。

(一) 課程地圖的迷思

根據教育部獎勵大學教學卓越計畫中的「共同性審核指標」之「各系所依據課程內容與教學方法,建立系所課程與教育目標及核心能力之關連表,並配合學生畢業進路,建立完善之課程地圖,以協助學生選課及學習規劃」。為了符合此一指標,並在競爭性計畫中脫穎而出,各校無不致力於尋找「教育目標」、「核心能力」與「各科課程」之間的關連,每一門課被要求關連指出可以達成哪些系所核心能

力，以及可以達成的點數數量，這些核心能力與點數可以被累計加總，並以雷達圖呈現能力分佈情形。教師在關連這些核心能力與分配點數的過程中，必定會感到困惑不解，因為所作的任何關連決定與點數判斷都缺乏堅實的基礎。任何一門大學課程，其知識內涵不只廣博、充滿變異，還受到教學者、學習者與課程實施過程的情境因素所影響，為了滿足課程地圖的指標本位思維，卻得在缺乏堅實的基礎上賦予它核心能力與點數，這與要求教師在茫茫江水中刻舟求劍有何不同？在課程地圖中，有多少門課所呈現的能力點數與雷達圖是經得起檢證的？

此外，就課程理論言之，「教育目標」、「核心能力」與「課程地圖」均屬於課程現象所呈顯出較具有具體性、表象性、常一性與分析性的特徵，但課程還包括了更具有抽象性、深層性、變異性與整體性的潛在課程與非計畫性課程，許多研究也都發現潛在課程對學生的影響力更加深遠，教學卓越計畫基於指標本位的思維，也只能陳列這些課程現象中易於捕捉的面向，讓各大學傾全力競逐於表象的外顯課程，造成課程整體意義的偏頗與謬誤。事實上，由教育目標、核心能力關連、畢業進路所構成的課程地圖系統，結合另一教卓指標「配合校、院、系之教育目標，發展學生核心能力指標，並建立對應之檢核機制及畢業門檻」，正顯示教學卓越計畫是課程實施忠實觀（fidelity perspective）的最佳寫照。

課程實施忠實觀認為，課程知識是客觀的實體，教師是傳送課程知識的導管，學生則是接受知識的容器，學習評量則在決定計畫性目的是否被精確地達成。在此一歷程中，教師所應執行的任務是遵照課程指引及指示

程序，不偏離軌道地將課程知識傳送給學生，學生所應盡的責任就是遵照老師的指導，不偏不倚地將老師傳送來的課程知識安裝起來，也唯有教師忠實地實施課程、學生忠實地接收，才有可能達成學校或系所教育目標與核心能力點數。果真忠實觀可行，那麼當這套具有導引畢業進路的課程地圖與人力銀行的職業媒合平台結合之後，全國大學生的學習規劃將被導向現有業界需求的人力職缺，大學不只會變成現有職缺的人力製造工廠，學校教育目標與核心能力也將變成產品規格，提供給大學生的潛在課程則是學習如何為了求取現有職缺而學習，大學生終將失去知識社會所必須具有的冒險創業精神與創新能力。

（二）教學評量的迷思

根據教育部獎勵大學教學卓越計畫中的「共同性審核指標」之「教師評鑑及教學評量之落實與改善措施。建立教學成效績優教師之獎勵機制，並對評鑑成績不理想之教師或評量結果不理想之課程，建立具體有效之追蹤輔導或處理改善機制」。為了符合此一指標，各大學無不致力找出一些可以被視為「教學評量結果不佳的老師」，並在教卓申請計畫書中大加書寫追蹤輔導過程或不續聘的案例，因為許多審查委員都認為「如果學校的所有老師都通過評鑑，那麼這個學校的評鑑制度是沒有效的」。為了公平客觀地在校內找出一些可以被視為「教學評量結果不佳的老師」，大多數學校只好選用「教學評量問卷」作為篩選工具。

雖然，許多學校努力做好教學評量問卷的信效度分析，也容許學院系所可以透過相關會議調整問卷題目，但教學評量問卷的本質仍然是一種學生對教師教學滿意度的評價，學生滿

意度成了評鑑教師教學優劣的關鍵指標。在申請教學卓越計畫補助的競賽中，指標本位的思維再度讓複雜的教學專業簡化為學生滿意度，好的教學就是能讓學生感到滿意的教學，好的老師就是那些能讓學生滿意的老師，要當好老師的第一步驟不是先學習教學方法與策略，而是先學習如何滿足學生的期望，多數學生都不會期望老師太嚴格、作業太難、考試太多、分數太苛。這也難怪為什麼大學老師很關心自己的教學評量問卷，但對於諸如教學策略工作坊之類的研習卻大多不樂於參加，或只是為了拿到學校規定的研習時數才去聽看看。但是作業太多、學生對老師一時的不滿意，就不是好老師嗎？相信在許多人周遭一定有類似諸如戴晨志的經驗：

當我還在世新口傳系當系主任時，一個剛畢業的女學生回來系上，向我致謝。她說：「戴主任，我還沒畢業時，就已經找到工作了！……我能夠找到工作，都是主任您的功勞耶，所以我特別回來謝謝您！」這女生開心地對我說……「主任，您知道嗎？我把我在口傳系上所編過的班刊、系刊，以及製作過的專題作業，一起拿去應徵，一下子就被錄取了……我要特別感謝主任您當時逼我們編班刊、系刊。那時候，我們大家都很恨您，可是，現在回想起來，卻是要感謝您！因為，要不是我有那些精心編輯的作品，我一定不會被錄取。」這女畢業生高興地告訴我她的心情，當然，我也為她感到高興。回想我在世新大學擔任系主任時，許多大一新生都不太喜歡我，因為我要求他們分組，五、六個人一組，每週輪流編出一份班刊。……學生對這項活動都持反對意見，但，在我的堅持下，每星期的班刊，都如期出刊，沒有一期延誤過。（摘自戴

晨志，懷才不遇是自己的錯）

事實上，教學評鑑的核心應在於教師在教室中實際展現的教學專業知能，而不在於「學生的滿意度」。以美國國家教學專業標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, 2002）的專業教師認證為例，他們首先分析指出專業教師必須具備五種「知」「能」，亦即：（1）教師能獻身於學生與學生的學習；（2）教師理解所任教的學科，並且知道如何教導這些學科；（3）教師具有管理能力與督導學生的學習；（4）教師能系統性省思其教學實務，並從經驗中學習；（5）教師應成為學習社群的一份子。然後，基於這五種專業知能，蒐集教室本位的(classroom based)直接教學證據（例如教學影帶、學生作品等）來作為評鑑審核的基礎。

最近，筆者也發現部份大學教師開始操弄「教學評量問卷」這項指標，他們與學生妥善地溝通，讓學生不要在教學評量問卷上給老師太難看的分數，至少要高於學校所訂的標準，這個學校全體教師的「教學評量問卷」平均數已幾達4.5分(五點量表)的「教學卓越」境界。這則案例除了顯示指標本位的教卓計畫犯了「指標」(教學評量問卷分數)顯著而「本質」(教學專業)喪失的謬誤之外，更確證了教卓計畫在所謂指標本位的客觀競賽中，其實存在著可以有意或無意操弄的莫大空間。有一項支持教卓計畫中教學評量問卷合理性的宣稱：「學生給予老師高度評價，並不代表真正的教學成功；但是低落的教學評量成績，卻代表著老師無法與學生進行有效的溝通」，這個案例學校的老師正透過「有效的溝通」手段來提高他們的教學評量成績。

三、結語

為強化大學對教學核心價值的重視，推動大學重視課程發展、教師教學與學生學習實有其必要性，推動教學卓越計畫的用心亦值得肯定。但是指標本位競爭性計畫至少已經使大學對「課程」與「教學」產生不當的迷思，如何重新掌握課程發展與教學專業的本質，找回大學教育的核心價值，實是當前刻不容緩的議題。

參考文獻

■ 方永泉、張天泰 (2011)。過於追求「量化」與「效率」的學術評比，讓「研究」取代了「學問」。臺灣教育評論月刊，1(2)，15-16。

■ 教育部 (2009)。教育部獎勵大學教學卓越計畫及區域教學資源中心計畫補助實施要點。台北市：教育部。

■ National Board for Professional Teaching Standards. (2002). *What teachers should know and be able to do*. Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards.



教育部獎勵大學教學卓越計畫專業社群運作之我見

劉世閔

國立高雄師範大學教育學系副教授

曾幾何時，教育部突然重視起大學師資之增權賦能，大學教學的品質也逐漸受到正視，這項計畫的確讓原本各自為政的大學動了起來，校園的氛圍也因教師彼此的互動而活絡了筋骨，各大學為爭取教學卓越計畫的經費大餅，也開始想盡各種活潑的方式來突顯學校在教學方面的精進與卓越。

然而，有些大學把教學卓越計畫視同為得不到五年五百億大獎下的安慰獎，教育部五年五百億的計畫企圖將台灣頂尖卓越的研究型大學擠進全球排行百大的意圖至為明顯，然而，這種重「名」輕「實」的做法，與重研究輕教學的炒短線方式，無異重視大學成為名校，而鮮少重視它如何成為名校。只重視與國際名校排名爭鋒，卻無視如何落實大學教育的實質改善，重視教授發表的篇數，卻無視學生學習質量的提升。教育部補助大學教學卓越計畫，似乎就在這樣的氛圍下誕生，但與五年五百億的大氣相形比較下，此計畫的氣魄顯得小家子氣許多，活像教育部眼中名不正、言不順的小三。

教學卓越計畫中，教師專業社群是相當重要的核心概念，透過教師專業社群的運作，可以讓大學教師似源泉活水般，再度增能，透過彼此專業的學習，加深增廣見聞，透過不同專業間的互動，讓大學教師能掌握最新教學資訊，用以改善教學品質，立意甚佳。然而，本人親自操作與參與專業社群的經驗發現，專業社群的運作

有它的難度。首先，大學排課自主，教授們要群聚一堂並非易事，辛苦規劃好的活動，可能參與人數過少而顯得無力；其次，補助的經費捉襟見肘，且各校會計核銷有一定「規矩」，瑣碎的行政業務與冗長的核銷作業，讓教授們於教學、研究與服務的活動外，還得應付這些瑣事，就更顯得心力交瘁，最後只好草草了事、不了了之。往往為了區區一個便當的核銷，就足以消蝕教育部的雄心大志，更何況要數位教授為了區區數客點心得經常折腰？

教育部獎勵大學教學卓越計畫，顧名思義就是在提升大學教學的質量，促進教授教學的改善與學生學習的績效，故評鑑的重點應該在改善（improve）教學，而非大學的排名認證（prove），補助的重點也應著眼於此。教育部既有心改善大學教學品質，就應有積極興利的大格局，而非消極防弊的小眼睛。讓大學在時間與空間上有更大彈性讓教授們更能自治校，而非用行政官僚監督防弊之頤指氣使讓這項美意成空。教育部若過度倚賴績效本位的補助制度，當預防過度馬太效應的發酵所導致的惡果，將會使強者因積累優勢而恆強，補助機會更多；羸弱者因體質欠佳而恆弱，補助機會相形銳減；易言之，教育部既有心看見獎勵大學研究卓越排名的「秋毫」，那麼，就更應看見教學卓越用以改善大學教學實質的「輿薪」。



教學卓越計畫卓越了誰？卓越了什麼？

鄭英豪

臺北市立教育大學數學系副教授

教育部於 93 年 12 月訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，自 94 學年於綜合大學推動，95 學年起擴增到技職、師範及教育、體育校院，同時增訂「獎勵大學校院設立區域教學資源中心計畫」及「重要特色領域人才培育改進計畫」等，以全面性提升大學校院的教學品質。這個計畫推動至今已經歷多年，依教育部所稱每年均補助前 40% 左右之學校，補助經費每校每年由 2000 萬至 8000 萬不等，許多獲補助學校均在各式宣傳品上標示該校為教學卓越大學，不少學校也會在學校顯眼處高掛大過校名的巨幅廣告招牌。然而，就整體大學招生排名與社會聲望來看，整體大學招生排名的變動不大、畢業生的企業喜愛排名也沒有太大的不同，教學卓越的大學中不少也面臨招生人數銳減的困境。假如教學卓越計畫對大學外的世界影響不大，大家對大學的評價與喜好也不因是否獲得教學卓越計畫補助而有不同，那麼教學卓越計畫的意義與作用到底何在？獲不獲得補助又對大學教育有何影響？教育部投注如此龐大的經費與管考力量又是為何？相對於即將推動的 12 年國教的影響範圍與力度，我們不禁要認真思索教學卓越計畫的價值何在。本文嘗試理解推動教學卓越計畫之初的歷史脈絡，為教學卓越計畫在當時環境下必然進行與目標作一分析，再從目前的現象進行反思，為這個計畫的定位與價值做客觀的評述。

我們先將時間倒退 30 年到 1980 年，當時筆者就讀高一，正在為升高二後應該念自然組還是社會組傷腦筋。當時國小升國中的比率是 96%，國中升高中職是 65%，而高中職人數比約為 34：66，就讀高職的學生沒有

升學機會，高中生則有 45% 左右繼續就讀大學。整個算起來，當時的大學生約是該年齡層的 9.5%，雖然當時社會的經濟環境可能限制了很多人就讀大學的可能性，但終究是只有不到十分之一的稀貨，多數人對大學教育是沒有想法，也無能干涉的。

同樣的生活場景，我們每天走在有人鋪好的路上，每天使用有人製造、有人販售的各式生活用品與儀器設備，每天有人開著公車或計程車載我們上下班（學），每天有人唱歌跳舞娛樂大眾，30 年前，這些事都不關大學生的事，大學生是要成為社會領導人、學術傳承者的身份，大學生是要成為專門領域的「師」的人。我們日常生活的各個元素是另外那 90% 不是念大學的人所構築與運轉的，是他們讓我在我還是小孩子的時候能夠好好活著想我將來要念什麼大學、什麼科系，而我當時腦中想的大學生活不是為了運轉這個社會的。

30 年過去了，恰好是臺灣社會父母與子女兩代的平均年齡差，以 2010 年的數據來看，99.9% 的國小學生繼續念高中，98.2% 的國中生升學，高中職學生比約 52：48，高中升學率 95.2%，高職升學率 80%，現在我們的大學生比率是同年齡層的 86%。

同樣的每天生活場景，如今的社會基層的運轉是由大學生所支撐的，30 年前我們不用管大學生學會什麼，因為不影響多數人的日常生活，但是今天我們必須認真探討這個問題，因為我們每天的生活細節是由大學生所推動運轉的，問題就在於：大學教育

有沒有教會現在的大學生去支撐這個社會的運轉？

臺灣不是第一個意識到大學教育必須從學術兼顧實務的地方，歐美許多國家在 1960 年代起發起一股大學績效責任省思的風潮，認為大學不能再自閉於學術的象牙塔內，大學應該要為這個社會的基本運轉負責，大學要培育出可以支撐社會基本運轉的人才。這裡的大學績效責任制度，說的是「大學應從學術的延續轉為人力培育」、「從好的實作轉為保證式實作」、「從教學品質管理轉為教學成效保證」，核心的概念就是教學，也就是培養大學生成為社會人的過程。臺灣雖然沒有風起雲湧的檢討聲浪，但是企業界，尤其是領導經濟發展的大型企業，很早就提出大學生不能滿足他們產業基層人力需求的看法，也開始呼籲既然職業教育已經大學化且大學普及化，那麼大學就應該要培育出滿足產業需求的人力。

我們並沒有忽視這個時代轉變的氣氛，2002 年臺灣引進了歐美的高等教育績效責任評鑑制度，2005 年成立高教評鑑中心，以大學評鑑為手段，推動大學績效責任制度。同年，教育部提出教學卓越計畫，以鉅額的經費補助優質大學，示範大學績效責任制度之建立與實施方式。

說完了故事讓我們回到現實。

教學卓越計畫是教育部第一個有完整績效指標管考的補助計畫，申請審查與執行管考採用教師、學生、課程三個主要面向的數十個績效項目為基準指標，與大學評鑑略有不同的是，這些審查與管考指標都有大量標準化的「量化績效表格」以及少量的「質性績效敘述」，大學要在這些表格

裡填入數據、寫上作文以獲得評審委員青睞，而這些表格一體適用，不管你是哪一種大學、規模大小、地區差異、辦學特色，總之，至少在所謂的基本考核指標上，大家通通都要一樣填那些東西，人家有你沒有、人家多你少，你就輸了。

這樣講好像把教學卓越計畫說成只是寫實驗報告，這當然是不公平的，這些指標中有許多都是大學從高傲的學術殿堂轉型為樸實的培育園地過程中很不容易被想到的，例如：大學教授在教學方面需要再精進、需要接受輔導協助；大學教授不是領到聘書就自以為了不起了，需要被評鑑、被學生評量；大學生在學的不同期間需要學校給予不同階段需求的生涯輔導，例如新生的第一哩以及畢業生的最後一哩；大學生要有相當程度的基本能力才可以畢業，學校要訂畢業門檻與檢核輔導機制；大學要完整掌握畢業生的畢業後進路資訊、要掌握畢業生的就業表現與符合產業需求的程度；大學要不時以學生意見、畢業後表現修正課程與教學；大學要培養學生的就業競爭力，把就業力視為教學的主體；大學要培訓教學助理幫助教學；大學要自編教材給自己的學生使用；大學要讓學生知道入學後的四年從哪裡學到哪裡、可以會什麼、能做什麼、將來作什麼工作；大學要定期讓學生知道他學得不好，給予輔導，並提供減輕學習負擔的機會；大學要國際化，要有外語活動、要開全英語教學的課程...等等。這些其實都是好的要求，都提醒了以往大學所未能注意到的辦學思維，都對應將學生培養成社會有用人才的訴求。我們應該客觀地說，這部分真的是立意良善、用心良苦。

但是，讓我們再一次回到現實，在建立這樣的指標系統和績效表單時，難道沒有人想過臺灣社會面對外部考核的「反應文化」？

我們的社會從小考到大，臺灣人不怕考試，怕的是沒有範圍，無法「預作準備」，有了範圍以後就怕不知題型，無法擬定「答題策略」，題型明確後就希望有參考試題與答案，才知道要準備到「什麼程度」。這件事不是只有中小學生會，事實上，從販夫走卒到政治領導人都會，難道集聚菁英於一身的、在這樣的文化下成功站上頂峰的大學不會？

於是乎，大家都建立一樣的制度、推動一樣的措施、舉辦一樣的活動、都填一樣的表格，想盡辦法搞清楚「假想敵」學校做到什麼程度，以免被比了下去。那一疊表格終究是填得漂漂亮亮，審查時校長去跟老朋友寒暄後報告，在花花綠綠的簡報之後，交換恐怖平衡的氣氛下「大家相遇得到」的眼神。

其實到這裡都還不是壞事，如果真的能達成大學教育的社會期待的話。

壞的是，除了那份表格，大學還會做什麼？這個問題跟「學生除了要考的還會什麼？」一樣。還有，填完那份表格拿到經費，大學真的就培養好人才？這個問題跟「學生考試得高分真的就是程度好？」一樣。

筆者任教於教育大學，認為教育是一種文化作用，我們在教育的歷程中學到的一直都是文化投射的樣貌，這種投射是全面性、不分年齡與場域

的。任何我們在中小學階段的教育中看得見的，在高等教育中都一樣看得見，任何我們在中小學場域中學會的生存法則，一生都會在大學中自然反應出來。小時候我們被考試引導學習，當老師時我們用考試驅動學生學習，當我們在大學中面對政府用一套標準測驗來考我們看看能不能討到他的錢時，我們就很自然地把這一套文化運作的思維用進來，差別只在小時候是為了得高分，現在是為了拿補助。

教學卓越計畫是一件好事，但是主事者忽略了大學應對的思維，也忘記了考量社會大眾對於部頒教學卓越大學的社會觀感。當許許多多大學靠他們中小學時期學會的生存法則有效地取得教育部的教學卓越認證時，社會大眾一邊驚訝「這一家也是卓越啊」！一邊仍依社會觀感與產業印象選擇子弟就讀的學校。當教育部的背書與現實脫節時，教學卓越的光環不再，名聲退去，大學招生排名的變動回歸社會觀感、畢業生的企業喜愛排名也回歸職場實務表現，教學卓越的大學一樣面臨沒有人要來念的困境。

只能說，大家並不相信教學卓越計畫成就了大學培育產業人力的績效責任，對於大學的績效責任，大家還是回到「口碑」這種臺灣文化中核心的價值標準，這部分是我們教育部沒有考慮到的，於是白花的銀子用掉了，很多大學慶賀的看板搭了，但是大學的社會觀感回歸舊有印象，而教學卓越本意要的產業基礎人才卻一樣缺乏，從 2005 推動到今天，似乎一切又回到原點。



從卓越師資培育特色議題計畫談起

徐式寬
臺大師資培育中心副教授

教育部於民國99年11月25日公布第一次補助辦理「卓越師資培育特色議題計畫」，作業要點內包括了兩種補助對象，第一種為師範大學、教育大學及師範學院轉型之大學，第二種為前款以外最近一次師資培育評鑑獲一等之師資培育之大學。本中心於是在接下來的幾個月當中，動員全體的教職員，努力規劃本校師資培育的幾個重點方向與策略。因為一般大學內的師資培育中心乃是由學校其他系所共同支援，因此期間包含了大量的與各系所教師的會議與聯繫工作。教育部在100年4月29日公布行政審查、專業審查及決審會議3階段審查結果，在18所申請的學校中，通過了7所大學，包括國立臺灣師範大學、國立臺南大學、國立臺中教育大學、國立臺北教育大學、國立臺東大學、國立新竹教育大學及國立彰化師範大學。這7所獲得補助的學校都是屬於作業要點中第一類的學校，換句話說，都是原本的師範院校。在原本的三所師大、九所師院當中，共有七所獲得補助。雖然教育部沒有公布總共有幾所一般大學的師資培育中心申請，但是顯然所有申請的師資培育中心，沒有一所獲得補助。而更神奇的是，所有獲得補助的學校，不論其卓越的特色議題為何，以及其提出的規劃及策略為何，全部一律補助新臺幣650萬元。

教育部公布的這樣的計畫，鼓勵「所有師資培育之大學」申請，但是這樣「單一對象」補助的結果，令人非常失望。不知道教育部是有意還是無意，但是這樣的審查結果，除了一面倒的顯示出在教育部長官的心目中，只有師範體系學校才有資格獲得

卓越師資培育的補助；且容易讓人懷疑這樣的計畫，是否實際上是藉著補助之名，執行打壓之實。

沒有獲得補助，使得原本就非常辛苦的師資培育中心，在沒有經費援助下，更難以發揮；而且在原本預定在民國100年10月公布的師資培育白皮書草案中，還更進一步的提到「師資培育精緻大學方案」的構想，未來希望挑選2-3所師資培育精緻大學，發揮其特色長才，培養精緻的師資生。顯然的，在其「精緻實驗計畫」未獲得補助的大學，在這樣緊縮師資培育管道的氣氛下，將離教育部所期許的「精緻師資培育大學」的路，越來越遠，且越走越艱辛。或許，最好是走不下去後就自己關掉好了。

只是，從民國76年解嚴以來，社會朝向民主開放與多元的方向發展；民國83年師資培育法施行，師資培育管道從以往一元化轉變為多元化，一般大學內的師資培育中心，為師資培育注入了新血，也注入了多元的面貌，這條路有其歷史。在過去十年來，因為少子化的影響，教師工作機會大幅減少，嚴重影響師資生的出路。許多人認為這是師資培育過於氾濫的結果，但是忽略了師資培育中心所培育的學生，雖然校數多但是人數少，其實總量遠低於傳統師範體系培育的學生。例如台大每年畢業大約50-60名師資生，大約需要15-20所，才大約抵得上一所師範大學每年的畢業生。而且教育部並沒有提出數據，說明一般大學畢業的學生，其品質及就業率比師範體系的學生差，因此需要大幅砍殺師資培育中心。

過去 18 年來，師資培育從一元走向多元，是個社會發展的成果。現在，在少子化的挑戰下，在社會開放多元的挑戰下，我們更需要一同來思考與檢討整體師資培育所需的調整與變革。我們在此時此刻，更該清楚面對，

我們所要的應該不是走回師範體系一元化的路，而是整個教育界逐漸成熟地面對百花齊放的局面，讓過去師範體系所累積的優良的傳統與作法，與新的思想與作為兼容並存。



精進課程與教學計畫—以中州科技大學教學卓越計畫推動教學助理的實施為例

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼教學資源中心教學發展組組長

陳晉照

中州科技大學景觀系助理教授兼教學資源中心主任

龔佩珍

中州科技大學教學資源中心專案助理

一、緒論

教育部為了改善大學教育品質，於93年12月訂頒「獎勵大學教學卓越計畫」，鼓勵大學不斷提昇教學品質並發展國內教學卓越大學典範。在此氛圍下各校在制度、環境、課程、教學等方面建立起多項的學校本位發展計畫，朝向具藝術性、國際性、前瞻性、卓越性與創新性的目標邁進。

其中各校積極發展的重點在於課程與教學的改革，課程與教學的良窳是影響學校教學品質的重要關鍵因素之一。本校自98學年為推動教學卓越計畫，除修改組織章程將教學資源中心納入正式組織編制，編列獨立預算執行教學卓越事宜，並成立「麒麟學堂辦公室」綜理提昇教學品質之相關業務，其中辦理績效顯著者，首推教學助理制度 (Teaching Assistant, 簡稱TA 或通稱為助教)。在本校助教主要是協助教師課程設計、強化課程深度、提升教學品質等，此制度在本校建置以來已成為教師教學上不可或缺的支援力量。

二、教學助理的推動對課程與教學的重要性

課程與教學是當代教學品質研究的重要議題，不論是正式課程或是非正式課程皆必須經由教師的規劃、安排與運作，以及學生親身經驗，才能

達成課程的預期教育效果 (高新建, 2000)。而教育機關更是重視學校課程的內容與實施，課程可謂是一套藍圖，包含課程目標、課程選擇、課程組織與課程評鑑等歷程。教師在實施課程與選擇教學方式時，若有他者的幫助或是分擔的角色，應能增加教學的豐富性。以下說明教學助理的推動對課程與教學的重要性：

(一) 教師與教學助理建立夥伴關係，支持學生投入學習

教學工作充滿複雜性 (Shulman, 1987)，教師在教室所面對的學生多，且教學必須兼顧多重目標，很難掌握所有學生的學習進度，並關注到個別學生的學習需求，因此教師與教學助理建立起良好的夥伴關係，便能夠協助教師解決部份課程與教學上的問題，教師亦能夠為班級學生提供更優質的學習環境。

(二) 教學助理能夠建置學生與教師之間的溝通橋樑

Chiang (2011) 研究教學助理利用老師的辦公時間與大學生所進行之對談的分析，其研究發現：教學助理可以協助參加課輔的學生進行多元的溝通以達到相互理解，並提高學生的溝通能力及跨越語言與文化界限的能力。另外，在許多國家，教學助理與教師之間呈現出有效率的支援發展 (Rubie-Davies, 2010)。由此可知，教學

助理就如同一個基礎堅固的橋樑，藉此，教師能夠傳遞知識的訊息與內容給需要的學生，同時教學助理也能夠以學生的學習角度出發來思考與處理學生的疑惑，釐清教師教學上的盲點，讓同學更能吸收老師所傳授的知識。

(三) 教學助理能夠協助學生提昇學習成就

教師會依課程目標與教學需求規劃學生學習進度，而教學助理則協助教師進行各項課前準備事項，包括詢問授課教師上課內容與概要、協助蒐集上課資料或講義與製作教材、上課使用設備檢查與更新課程網頁等，是教師有力的小幫手，除上述工作之外，由 Farrell 與 Alison (2010) 在英國曼徹斯特大學的研究顯示，教學助理對於學生在自我學習困難辨認及識字等學習成就方面，也有正向的顯著影響。故而，對於教學助理投入持續性的訓練、管理和支持，為值得努力的方向之一。

三、教學助理制度推動的實施內涵

本校自承辦教學卓越計畫以來，由教學資源中心主要籌擘，在全體教職員的努力之下，教學助理制度的實施為本校極具特色的表現，以下對於本校教學助理的執行成效茲分別闡述如下：

(一) 修訂「教學助理制度」要點，明訂各類教學助理功能並建置教學助理人才資料庫

為協助班級學習能力較不佳之學生，提昇教學助理佔全校之人數比及課程比，並強化大班教學（70人以上）

的成效，教學助理依其功能分為四類：1. 一般課程教學助理：協助大班教學，降低教師負擔；2. 課程輔導教學助理：系必修課、語文必修課、微積分，需進行宿舍補救教學；3. 系所教學助理：協助專業教室、實驗室管理；4. 班級教學助理：協助班級導師教學相關事務或進行課輔。目前累計364人，此人才資料庫建置主要在於協助本校所有教師可以透過人才資料庫，找到所需的優質教學助理。

(二) 教學助理人數及協助課程數呈現穩定成長

由表1可知，98學年到99學年度本校教學助理及協助課程數呈現成長趨勢。99學年度第2學期雖因未獲得教卓計畫補助，但鑒於教學助理對於本校的重要性，仍然繼續辦理助理教學業務，本年度教學助理雖降為104名，但仍發揮其協助教師提昇教學品質的功能。

表1 98-99學年度各學期教學助理人數及協助課程數

學期	TA 人 數	佔學生 總人數 比(%)	協助 課程 數	佔總課 程數比 (%)
98-1	78	1.47	74	7.45
98-2	233	4.88	226	23.34
99-1	272	5.11	259	24.80
99-2*	104	2.01	85	8.10

資料來源：本校98學年度至99學年度教學助理管考資料
*註1：99學年度第2學期未獲得教學卓越計畫補助

(三) 舉辦教學助理基礎與進階課程培訓，以提高其電腦與溝通能力

本校每學期均辦理教學助理研習，其培訓課程包含基礎課程（包含瞭解制度與職責、教學技巧與策略等）與進階課程（包含精進電腦專業能力

及沟通能力等)。由圖 12 得知，本校每學期呈穩定成長，99 學年度共辦理 12 場次，合計有 2,187 參加人次，平均為人次 182.25/場。99 學年較 98 學年度參與人數及平均參與人次成長 2.40 倍。合計 98 至 99 學年度共舉辦 24 場教學助理培訓活動，參與人數共 3,095 人次，平均活動滿意度 4.0 以上，成效斐然。

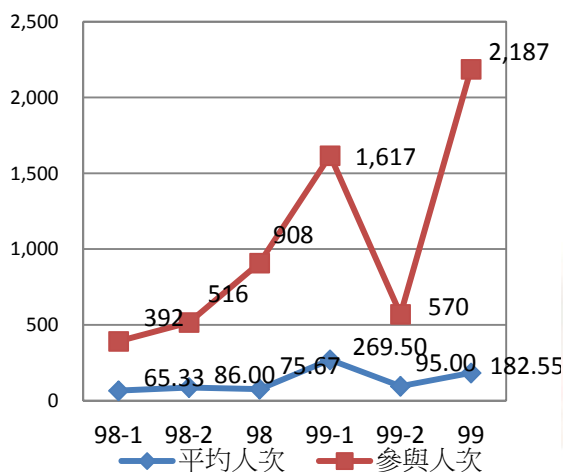


圖 1 教學助理研習參與人次及平均人次圖
資料來源：本校 98 學年度至 99 學年度教學助理管考資料

(四) 進行補救教學，協助學習困難學生

為提昇教學品質，及協助學習能力較差、有學習困難之學生，針對期中考不及格之科目，由任課教師或教學助理進行補救教學。由表 2 統計資料可知，98-99 學年合計共輔導 3,350 人次。

表 2 98-99 學年度各學期教學助理人數及進行補救教學人次

學期	TA 人數	協助課程數	補救教學人次
98-1	78	74	516
98-2	233	226	829
99-1	272	259	927
99-2*	104	85	1,078

資料來源：本校 98 學年度至 99 學年度教學助理管考資料
*註 2：99 學年度第 2 學期未獲得教學卓越計畫補助

(五) 建置線上課輔平台，規劃線上彈性輔助教學

本校線上課輔平台已建置完成，網址為：<http://ohc.ccut.edu.tw/>。主要特色有三，其一，安排教學助理與教師進駐線上課輔平台，規劃線上課表，彈性進行輔助教學及班級經營，開發師生間新的溝通管道。其二，結合線上自學影音教材，不受限於時間和地點，資源共享。其三，系統自動記錄 office hours 課輔時間與使用者資料，將原本需要人工的業務轉換為線上作業，避免原先使用紙本資料會產生的遺漏與缺失，落實 office hours 紀錄與成效。

(六) 培訓 EAR(Electronic Advanced Recorder System) 數位即時錄製系統資訊專長教學助理，藉以精進數位教材的製作

為強化數位教學工具之推廣與研習，精進教師教材製作能力，本校採購「EAR 數位即時錄製系統」，此系統之主要特色有四，第一，提供教師以簡單的操作完成雙視窗，呈現之教材。第二，活動式的數位教材製作工具，無論場所皆可機動錄製，達成隨堂錄製的目標。第三，成立數位即時錄製系統(EAR)小組共 12 人，專門製播研習活動與數位教材，協助教師與教學助理進行教材錄製。第四，使用數位即時錄製系統(EAR)錄製研討會與大型活動，已錄製 172 場課程，提供線上共享與學習。

四、結語

教育的活動是課程-教材-教法-評量的鏈結關係，教師的教學成效從課

程落實程度、學生知識的吸收量、評量的結果等可探知，而在整個課程的規劃與教學的實施上，教學助理制度的實施對於教師而言，的確能夠增強教師在課程與教學上的能量，並成為學生在知識、情意與技能方面的重要輔助制度。本校期許教學助理透過專業課程培訓，協助教師進行網路教學、網路輔助教學、學科課程、實驗課程及實習課程等等，能夠提升教學品質，提供學生更完善的學習情境。

參考文獻

- 中州科技大學 98- 99 學年度教學助理管考資料。
- 高新建(2000)。課程管理。臺北：師大書苑。
- Chiang, S,Y (2011) . Pursuing a response in office hour interactions between US college students and international teaching assistants. *Journal of Pragmatics*, 43 (14) ,3316-3330.
- Farrell,P.& Alison ,A. (2010) .The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature. *Educational Review*, 62 (4) : 435-448.
- Rubie-Davies, C. M. & Peter , B (2010) . Enhancing learning? A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils. *School Effectiveness & School Improvement*, 21 (4) :429-449.
- Shulman, L. S. (1987) .Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*,57 (1) :1-22.



教學卓越與民主教育

廖志恒

國立政治大學教育學系教育哲學組博士候選人

前言：競爭是教育的失守

「獎勵大學教學卓越計畫」與「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」是廿一世紀初台灣高等教育的重要計畫，所累積之豐富經驗確實為台灣高等教育開展出一番「新」樣貌（新，但不符合真善美之價值）。兩者以「卓越」與「頂尖」為名，行「競爭」之實，在「獎勵大學教學卓越計畫」宗旨裡，存在著單一直線的思考邏輯，即是將大學普及化視為「不卓越」，導致教育品質低落、學校及學生競爭力不足，而改善「不卓越」的唯一方案乃是挹注經費、競爭獎勵機制。然而，Harry R. Lewis 卻在《失去靈魂的優秀：哈佛如何忘卻其教育宗旨？》（*Excellence without a soul: How a great university forgot education?*）中提醒著：競爭讓大學忘卻了教育學生的任務（Lewis, 2007）。因此，本文將以「卓越之害」、「教育之盲」為基調，探討在不斷追逐卓越與頂尖的高教環境中看似合理的計畫，卻可能是徹底瓦解人性價值的教育失守。

一、卓越是民主價值的戕害

首先，我們得先肯定「民主」是我們全體社會的共同價值，杜威在《民主與教育》（*Democracy and education*）書中認為，對教育而言，民主具有其深層意義，因為「民主並不只是一種政體型態，它更根本地是一種共同生活的模式、經驗交流連結的模式。」（Dewey, 1964: 87）在民主社會裡，教育讓人們透過共享的承諾與經驗，彼此交流，創造多樣又多元的機會。而不是教育一部份人「卓越」，反而讓另

一部份人「不卓越」，也不是透過競爭機制使少數人獲取大多數人應得的利益，因為這將嚴重打擊民主社會對於公平正義的承諾。

二、社會性關係是存有的本質

但，我們如何能不競爭地共同生活呢？這關係著我們對於存有論的思考。強調競爭價值過度重視個人與自主，導致個人孤立化；但民主價值強調的個人是社會性存有（social beings），如同杜威認為個人與社會存在一種交織的關係（transactional relationships），亦即與他人具有關係是我們的本質（we are selves-in-relation-with-others）（Thayer-Bacon, 2006: 172）。如此一來，人的行動身份是以整體的成員為名（to act as a member of a unity）（Dewey, 1972: 84）。更進一步從哲學史來看，海德格在《存有與時間》（*Being and Time*）中批判笛卡兒以降的自我主義或主體形上學的傳統，導致了主客對立的表象性思維。因此，海德格認為應從「此在」（Dasein）去分析存有，而「在世存有」（Being-in-the-world）則是「此在」最重要的意涵，這裡的「世界」不是一個實體的世界，是一組關係（a system of relations），而這個世界把所有的事物連結了起來。在這樣的關係上，不同的事物獲得不同的意義，世界性賦予了存有者意義性。所以，也唯有在這個關係內的存有者，才是可被理解的，才是存在的（陳榮華，2008：167-171）。從實際面而言，在面對全球暖化生態浩劫、全球政經連動緊密（例如：歐債危機、穆斯林民主浪潮等）時，我們首先重視的是「相互依存」

(interdependence) 而不是「競爭」，這與民主教育的人性價值息息相關。因為，當我們往目標努力前進的同時，我們當然在乎目標達成與否，但我們更在乎那些幫助我們的人、更在乎那些被我們排擠的人、更在乎我們的有意與無意對他人所造成的影響。而人性的價值也由於這些「更在乎」而獲得彰顯。

三、教學是在關係中使人持續學習

接著，回到教育與教學的意義，我們要提升的教學品質與大學競爭力究竟為何？其效標參照為何？難道一切都僅能濃縮成幾張教學評鑑的統計表？或是幾個成就非凡的校友嗎？海德格在“*What calls for thinking?*”一文中提到，教學的困難並不在於老師應具備豐富的知識，或是對學生得有問必答。其實，教學真正困難的地方是「讓人去學習」(to let learn)，而這樣的老師必須真誠地展現自己跟學生一樣在學習，並且學得更多(Heidegger, 2011)。透過真誠關係才能讓師生持續在學習的路上並肩同行，至於學習的內容反而其次。再從杜威「教育即生長」的隱喻來談，教育的歷程之外沒有其他目的，教育的生長是為了要帶來更多的生長，教育不是從未成熟到成熟的過程，反而是透過經驗的重組、重構與轉化，持續地生長(Dewey, 1964)。綜言之，教育的關鍵從來不在於灌輸了多豐厚的知識，卻是在啟動每個人在人我關係中那一顆永續學習的按鈕。因此，我們有必要重新思考教學的價值，以及「獎勵教學卓越計畫」所指之教學意涵。

四、結語

本文之所以會提出對「教學卓越」

的反思，乃因深覺其競爭價值與台灣社會民主演化的歷程存在著深切的衝突。過去數十年來，台灣在民主改革運動上成果斐然，在民主教育上的努力(例如：另類教育的發展、中小學教育的鬆綁、多元文化教育的重視...等)更是有目共睹，而高等教育在面臨全球化浪潮衝擊的當下，怎能無視於因為強調競爭邏輯而忽略的民主價值與教育本質呢？民主教育價值最珍貴之處，在於當我們朝目標前進時，仍慣於不時回首顧念著周遭與我們息息相關的一切。我們的幸福人生固然重要，但對他人幸福我們也責無旁貸。

參考文獻

- Lewis, H. R. (2006/2007)。失去靈魂的優秀：哈佛如何忘卻其教育宗旨(侯定凱譯)。台北市：張老師。
- 陳榮華(2008)。海德格在世存有與先秦儒家的天人合一。揭諦，14，159-184。
- Dewey, J. (1964). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1972). My pedagogic creed. In Jo Ann Boydston (Ed.), *The early works of John Dewey, 1882-1898, vol. 5* (pp. 84-95). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Heidegger, M. (2011). What calls for thinking? In D. F. Krell (ed.), *Martin Heidegger's Basic Writings*. London: Routledge.
- Thayer-Bacon, B. J. (2004). Personal and social relations in education. In C. Bingham & A. M.

Sidorkin (Eds.), *No education without* Lang.
relation (pp. 165-179). New York: Peter



借鑑「教學輔導教師制度」—成功的人性實驗

張芬芬

臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授
臺灣教育評論學會常務理事

「教學輔導教師制度」(Mentor Teacher Program；以下簡稱 MTP)是張德銳教授自民國 90 年開始在臺北市推動的一種教學視導活動。此制度由民國 88 年起研擬，逐步規劃、試辦、修訂、到推廣、乃至於制度化，實施範圍由國小到國高中職，循序擴大，由臺北市到全國，甚至港澳、大陸亦時有觀摩交流。至 100 學年度時，臺北市參與之中小學已達 118 校：國小 65 校、國中 41 校、高中職 12 校；擔任學校訪視的大學教授亦達 41 人。推動 MTP 的組織則包括中央、地方與學校等三級。而十餘年來 MTP 背後始終有一研究團隊負責理念創發與理論探究，由張德銳教授與丁一顧教授領導，主要由一群博碩士研究生、與優秀的退休老師所組成，已完成一系列的專書與論文。

MTP 究竟是怎樣的一種制度？依據「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」，MTP 秉於「己立立人，同儕支持的貴人精神」由教學輔導老師有計畫地協助同儕之夥伴教師改善教學，促進專業成長，進而形塑專業學習社群。擔任「教學輔導教師」的主要條件是：任教 8 年以上、足為同儕示範教學專業、具良好人格特質與溝通能力、且有意願的優秀合格教師；經甄選、儲訓、認證、授證、聘任等程序而擔任之。至於夥伴教師主要有五類，一是初任教師，二是新進教師，三是更換職務之教師，四是有意願接受協助與輔導之教師，五是經校評會認定需要教學協助者。教學輔導方式主要包括示範教學、入班觀察、討論與紀錄、諮詢與晤談等。

MTP 有何特異之處？在中華民國教育史上，由一名學者起頭倡議一種教育革新，歷經 12 年仍然存活、且持續擴大，甚至走向制度化；由當地、到外地、再到外國；且組成穩定的研究團隊、與推廣團隊——兩團隊均結合實務界、學界與官方；這樣推動一種新制度而獲致相當成功的例子，實在相當罕見。MTP 對於教師教學改善、專業成長、學習社群建立等方面的成效，已有不少論文予以證實，自不待本文多言。本文欲探究的乃是：以推動一項教育新制度而言，MTP 的成功之道何在？以下由「手段與目的」、「手段與人性」兩角度出發，做些闡釋。期盼對其他教育措施之研擬、規劃與推動，能提供借鑑之效。

一、手段與目的相稱：實踐智慧適合以師徒制傳承

MTP 本質上是一種「母雞帶小雞」的教與學，亦即師徒制教學。師徒制是一種甚為古老的教育方式，即使當今群體教學早已成為全世界所有國家教育體制中最基本的教學型態，許多學門仍保有師徒制，尤其是需要學習實作的專業與技職領域(如：醫生、教師、護士、廚師、各種技師...甚至英日等國的博碩士培養)。民國 83 年以前我國師資培育採公費制，新手老師分發至中小學，雖名為實習老師，實則是獨力帶班、佔有實缺的全時正式老師；身邊並無師傅老師帶領，菜鳥老師只能載沉載浮地獨自摸索教學中的實踐智慧。而現行實習制度，雖然規定要有實習輔導老師隨時指導，但因這些老師多半未經嚴謹程序挑選、未經專業陶成、欠缺系統追蹤輔導成

效；再加上實習生心有掛礙——為準備教檢教甄而無法全心投入教學中，故無法真正產生師徒制的效果。

相對來看，MTP 則因設計與執行嚴謹，更能落實師徒制的精神，讓新手老師(與其他類型的夥伴教師)從一對一、面對面的實作情境中，長期地與師傅老師近身互動，甚至彼此觀察所作所為，體會對方的所見所感，以出現的具體問題為討論材料，切磋問題的解決，分享各自的感知。

因為教學工作隱藏著太多的實踐智慧，這種默會知識(tacit knowledge)特別適合且需要以面對面、人教人的方式由師父去潛移默化，由弟子去心領神會。夥伴教師在直接的互動中習得的不仅是知識與技能，更包括態度與價值觀，更可能進行全方位的學習。總之，就傳授實踐智慧的目的言，師徒制係最佳手段。而 MTP 的設計正掌握了這樣的精神，以師徒制進行實踐智慧的傳承，可謂「手段與目的相稱」的一種規劃設計。

二、手段與人性相稱：信任文化引發教師向上動力

徒法不足以自行。規畫完善的制度仍需要高素質的人力投入，老師們願意在忙碌的教學之外，再增加協助同儕的任務嗎？綜觀而論，MTP 可謂營造了一個尊重老師、信任同儕的人文氛圍，讓原本觀望中的老師願意試著投入，待累積越來越多口碑後，半信半疑者在半推半就下逐漸變成心甘情願者，甚至變成爭先恐後的參與者。

基本上初期實施時 MTP 即設計了自願參與制，無論學校層級是否向教育局提出試辦/辦理申請，或教師層級願否擔任教學輔導教師，都不是因受

規定而去做的，多半係符合本身的意願。自願制基本上出於性善的人性觀——相信教師可以做出明智的決定，相信教師會願意為利他而付出，相信老師會珍惜 MTP 提供的傳承薪火之機會，相信老師能領會 MTP 提供了一個展現才華的舞臺，相信老師會因同儕的善意互動而產生良性循環、越來越好。這樣的性善觀營造出一種信任文化，信任一旦建立，潛力便能源源不絕地湧現，參與者以參與為榮，不以付出為苦，口耳相傳的結果，此制度的理念自然傳播出去，制度的推廣自然水到渠成。準此而論，自願制是成功的第一步。

教學是一種良心事業，忙者忙死，閒者閒死，要忙要閒則存乎一心。因為教學無法以標準作業程序去規範，要達到基本要求而不出事，對於優秀的臺灣老師來說並不困難。而人性原本就有安於現狀的心理，中外教師文化原本都有反智傾向——孤守教室城堡、習於齊頭平等、安於平凡平淡、懷疑官方學界(表 1)。這樣看來 MTP 進入學校似乎在挑戰人的惰性，以及教師的反智文化。但臺北實施的 MTP 卻以制度激發教師善性，引發教師求新求成長的意願，願意從幼吾之幼、幼人之幼，走向與同儕一起成長的共好之路。讓優秀的臺灣老師不止可做生活大師，更有機會成為教學大師；除了當學生的貴人外，還有機會成為同事的貴人。總之，MTP 深諳優秀老師自主性高，不願受由上而下的官方規定所約束，但若感受到被尊重、被肯定、被鼓勵、被感謝，內在動機一旦被啟動，則會自願、甚至熱烈投入。MTP 之設計切合教師心理，以初期的自願制逐漸形塑信任文化，引發教師向上動力；而前述的師徒制更有利於以心帶心，以愛傳愛，強化信任文化，產生良性循環，整個 MTP 可謂「手段與人性相稱」。每一次教育

新制上路，都是一次人性的試煉，而「教學輔導教師」可謂因「手段與人性相稱」而成為一次成功的人性實驗。

臺灣近年來的教育新制實在不少，造成紛擾者更所在多有。君不見各式的教育評鑑、認證、競賽；各級的升學、招生、考試……正熱鬧上路。請問：手段與目的相稱嗎？手段與人性相稱嗎？可該好好思量一番！

表1 教師人性雙面向

惰性	vs.	善性
安於現狀	vs.	求新求變
成長停滯	vs.	潛能釋放
孤守教室城堡	vs.	打開教室合作互助

惰性	vs.	善性
齊頭平等	vs.	各盡所能、各有所長
平凡規範	vs.	發光發熱
懷疑官方、學者	vs.	信任教師領導
自怨自保	vs.	知福惜福

【張德銳教授將於 2012.2.1 退休，離開任教近 20 年的臺北市立教育大學，轉赴輔仁大學。謹以此文向張德銳教授致敬！謝謝他這麼多年來對我國師資培育與教師專業成長奉獻的心力。】



紐約市特殊高中 (Specialized High Schools) 入學制度簡介

張碧娟

臺北市立第一女子高級中學校長

一、前言

大多數人以為，強調自由平等實施十二年義務教育的美國，理論上是採取學區制，不會有考試入學的資優高中存在；但是事實上紐約市的八所「公立」特殊高中 (Specialized High School)，完全採取考試作為入學篩選依據，其入學競爭之激烈比起國內升學狀況不遑多讓。除此之外，已經連續數年被美國新聞與世界報導 (US News and World Report) 評選為全美最佳公立資優高中--維吉尼亞州的湯馬士傑弗遜技術高中 (Thomas Jefferson High School for Science and Technology) 也是以入學考試及過去學校成績做為篩選學生的依據。這種教育現象顯現出精英人才培育思維是每個國家或地區都無法避免的課題。本文簡介紐約市特殊高中考試入學方式，期對國內正在推動的 12 年國教所謂特色招生學校的定位與招生方式，提供借鏡之處。

紐約市實行 12 年義務教育，公立中小學大都是按家庭住址附近學區的學校入學。但是有九所特殊高中，是向全市中學生公開招考，擇優錄取，這九所高中就像燦爛閃光的明珠撒落在哈德遜河畔的這個引領世界商業、

經濟、文化、時尚和娛樂潮流的都市中，吸引著無數學子奮力拚搏，以獲取進入「菁英搖籃」的一張入場券。

紐約州的教育法 (New York State Education Law) 第 2590 條第 9 部份明文規定，凡是要進入這九所特殊高中的學生，第一必須要是紐約市的居民，第二必須要參加特殊高中入學測驗 (Specialized High Schools Admissions Test, 簡稱 SHSAT) 或作品的展示和表演的評審，才能在成績達到錄取的標準下進入這些特殊高中。

紐約市每年有 10 多萬名初中畢業生，70% 多的畢業生選擇免試就近入學，15% 左右選擇私立高中，有 3 萬名左右學生報考這 9 所特殊高中。其中除拉瓜地亞藝術高中係以展演或作品來選擇學生外，其餘 8 所學術性高中的入學方式就是單一的透過 SHSAT 考試，然後按選填志願與考試分數高低來分發。2011 年紐約市特殊學校競爭激烈，錄取總數為 6366 人，平均錄取率僅 2%，最熱門的前三所學校分別是史岱文生高中、布魯克林技術高中、布朗士科學高中。九所特殊高中的名稱、課程特色與 2011 年 SHSAT 的各校錄取情況詳如表一。

表一、2011 年紐約市特殊高中課程特色與錄取人次一覽表

紐約市特殊高中	課程特色	2011年選填 志願人數	2011年錄取 人數
布朗士科學高中 (Bronx High School of Science)	科學、數學	19857	1044
布魯克林拉丁學校	古典文學藝	14529	572

紐約市特殊高中	課程特色	2011年選填 志願人數	2011年錄取 人數
(Brooklyn Latin School)	術、拉丁語文		
布魯克林技術高中 (Brooklyn Technical High School)	工程、科學、資 訊科學	23085	1951
城市學院數理工程高中 (High School for Mathematics, Science and Engineering at the City College)	數學、理工	18741	228
萊曼學院美國研究高中 (High School of American Studies at Lehman College)	美國歷史、人文	16436	177
約克學院皇后區科學高中 (Queens High School for the Sciences at York College)	科學、數學	16597	143
史丹頓島技術高中 (Staten Island Technical High School)	數學、科學、電 腦、工程、人 文、表演藝術	14449	352
史岱文生高中 (Stuyvesant High School)	數學、科學、科 技	24704	937
拉瓜地亞音樂藝術演藝高中 (Fiorello H. LaGuardia High School of Music & Art and Performing Arts)	美術、樂器、聲 樂、舞蹈、戲劇	11000	962
共約3萬人申請特殊高中，錄取6366人 平均錄取率約2%		6366	

二、紐約市特殊高中入學測驗簡介

以下簡介紐約市 9 所特殊高中入學測驗的程序和內容：

(一) 測驗對象

紐約市 8 年級學生及 9 年級學生。

(二) 提供輔導

初中級學生於 9 月將報考意願告知學校輔導老師 (Guidance Counselor), 輔導老師會提供申請表及測驗資訊。學校輔導老師是很好的顧問, 在接下來長達半年的特殊高中申請過程裡, 如果有任何疑問, 都可以找輔導老師諮詢。

(三) 申請程序

在申請特殊高中的同時，學生一定要另外填寫普通高中的入學申請表，至多可填寫 12 所學校或課程（有的高中有 1 項以上課程），在截止日前交給學校輔導老師。如果沒有遞交普通高中入學申請表，學生就收不到特殊高中入學測驗或面試的成績，也不會被特殊高中錄取。

(四) 選填志願

在參加特殊高中入學測驗和/或拉瓜地亞藝術高中的面試日之前，學校輔導老師會發給學生一張准考證 (Test Ticket and/or Audition Ticket)，上面有特殊高中入學測驗/表演面試的日期、地點和時間等。學生必須在特殊高中入學測驗准考證的背面填寫特殊高中的申請志願，也就是把你最想要去的學校列為第一志願，第二想去的學校列為第二志願，以次類推，可以至少填寫 1 所學校，至多填寫 8 所學校。家長要和孩子一起商量，慎重考慮，在參加測驗前填寫好志願，家長必須在准考證上簽名，在考試當日，學生需在答案卡上填列志願序，於當日交出。

(五) 測驗時間

通常在每年 10-11 月舉行，由紐約市教育局主辦。以 2011 年為例：

8 年級學生參加 SHSAT—2011 年 10 月 29 日（星期六），30 日（星期日）

9 年級學生參加 SHSAT—2011 年 11 月 5 日（星期六）；

特殊條件或補考學生—2011 年 11 月 20 日（星期日）

在補考後遷入紐約市的學生—2011 年 12 月底

拉瓜地亞藝術高中才藝表演面試—2011 年 11 月 5 日到 12 月 18 日中的週六日

(六) 測驗內容

SHSAT 入學測驗分為兩個部份：語文 (verbal) 和數學 (mathematics)，測驗時間共三小時，答錯不倒扣分。命題係委託專業的評量機構，並不對外公布題目內容。

語文試題的內容有三大項 45 道題：1.五題文章重組句 2.十題邏輯理解 3.五篇三十題的閱讀測驗，測驗對文章的理解分析和解釋能力，這一部份的答題時間不應超過 75 分鐘。數學包括文字題和計算題，共有 50 道題，建議在 75 分鐘內完成這一部份。如果有多出來的時間，那麼可以繼續之前還沒有完成的語文或數學題或複查一下。

拉瓜地亞藝術高中包括舞蹈、戲劇、器樂、聲樂、美術及劇場技術 6 項課程。家長可以根據孩子的興趣和特長，選擇申請 1 項或多項課程。考試地點在拉瓜地亞藝術高中內。拉瓜地亞藝術高中除了要求才藝表演面試，並考量學生在前一學年，也就是 7 年級或 8 年級時的成績、出勤率等記錄。

(七) 成績放榜

2 月初，特殊高中通知考試學生其測驗分數/或面試成績，依據學生考分的名次和所填學校的志願次序來決定。如果成績達到特殊高中錄取標準的話，學生就獲得資格被其中一所特殊高中錄取，如果學生同時參加了特殊高中入學測驗和拉瓜地亞藝術高中

面試，那麼有可能收到 8 所特殊高中之一的錄取通知書和拉瓜地亞藝術高中的錄取通知書。

當然，除了來自於 9 所特殊高中的錄取通知書外，學生也會收到普通高中入學申請表上（12 個學校）志願學校之一的錄取通知書。最終花落誰校就由家長和孩子商量，並要把最後決定在 2 月底告訴輔導老師。

(八) 特殊高中預備學校 (Specialized High Schools Institute, 簡稱 SHSI) 的介紹

特殊高中預備學校是一個在課外進行的高中準備課程，旨在幫助學生作好準備，參加 SHSAT 時更有能力與其他學生競爭。特殊高中預備學校課程包括要求嚴格的文學、寫作、數學和科學課程，以及小組指導活動。課程包括培養學生良好的學習習慣、安排時間的方法、批判性思維和應試的能力。

依據紐約市教育局網站料，SHSI 的運作方式如下：(以 2011 年入學高中學生為例)

課程安排

特殊高中預備學校共上 16 個月的課，包括兩個部分：

7 年級基礎課程：

暑期：在 6 年級結束之後和 7 年級開始之前的暑期所進行的為期五週的暑期課程 (2010 年暑期)

學年期間：每周上課兩次的課外課程，即在星期三的課後時間和星期六的白天上課

8 年級強化課程：

暑期：在 7 年級結束之後和 8 年級開始之前的暑期所進行的為期五週的暑期課程 (2011 年暑期)

8 年級學年期間：在 10 月份的特殊高中入學測驗之前開設的課外課程——每週上課兩次，即在星期三的課後時間和星期六白天上課

入學資格

目前就讀 6 年級的學生必須符合下列標準才有資格入讀該學校：

在紐約市公立學校：

根據第一條款 (Title I) 有資格獲得免費午餐的低收入家庭學生

在 2009 年春季進行的 5 年級紐約州英文 (English Language Arts, 簡稱 ELA) 和數學測驗中取得 3 級的成績 (ELA 和數學的等級分數均至少達到 675)

出勤率至少達到 90% (2008-2009 學年)

在私立/教會學校：

根據第一條款 (Title I) 有資格獲得免費午餐的低收入家庭學生

在 5 年級的閱讀和數學測驗中取得達到或高於第 85 百分段值 (85th percentile) 的成績

出勤率至少達到 90% (2008-2009 學年)

如果符合入學資格的申請者人數超過入學名額，將所有申請者當中隨機選出入學的學生。

課程的上課地點遍佈全市，以便使所有符合資格的低收入家庭學生都可以參加該課程。被課程錄取的學生將在其接到的通知信中獲知上課地點。

如果您想讓子女參加上述課程，請填寫本信所附的申請表，在表上簽名，並最遲在 2010 年 4 月 9 日（星期五）將其交給您子女的老師或輔導員。請務必核實並更正通信地址（在某些情況下包括公寓號碼和電子郵件地址），以確保您能及時收到通知。學生將在 2010 年 4 月收到其是否被錄取的通知。如果您在 6 月份的第一周仍沒有收到我們的來信，請與您子女的校長聯絡，向其詢問您的子女是否已被特殊高中預備學校錄取。

紐約市教育局 1995 年設立特殊高中預備學校，原意在幫助非洲裔和西語裔學生進入特殊高中就讀。2007 年之前，特殊高中預備學校只招收家庭年收入 3 萬 7000 元以下的白人和亞裔學生，但是對非洲裔和西語裔學生沒有限制。一群白人和亞裔學生家長於 2007 年提出告訴，認為給非洲裔和西語裔學生提供優先錄取的政策是歧視行為。2007 年 6 月，美國最高法院裁定按照種族分配錄取學生違憲。2007 年後預備學校的錄取政策遂改變初衷，預備學校不再有種族錄取區別，而是招收所有家庭收入低於 3 萬 7000 元的申請者，除對家庭收入有限定外，特殊高中預備學校的錄取要求還包括學生成績和出勤率等。

特殊高中預備學校表示，自錄取政策改變後，學校的學生結構發生大幅變化，亞裔學生人數顯著提高。2009 到 2010 年度，最後一屆享受錄取優先政策的學生完成課程後，學校的西語裔學生人數下降了一半以上，從 414 人降到 155 人。而亞裔學生增了一倍多，從 156 人升至 481 人。

特殊高中預備學校的學生構成發生變化後，也使進入 9 所特殊高中的學生構成發生變化。2010 年，全市特

殊高中亞裔學生入學率達到 47%，西語裔學生僅為 7%，非洲裔學生占 6%。而據美國人口普查局的數據顯示，在紐約市 8 百多萬人中，亞裔人數只佔 12%。以最熱門的史岱文生高中為例，2011 年有 569 名亞裔學生憑藉高分被錄取，占 61%，除此之外，還包括 179 名白人，13 名拉美裔，12 名黑人。如此懸殊的比例透露出依靠不斷的努力練習是能有效的提高分數。（世界新聞網—北美華人新聞）

三、紐約市特殊高中招生方試對 12 年國教的啟示

綜上所述，紐約市特殊高中完全以 SHSAT 考試來篩選學生、其考試科目僅語文數學兩科、學生選考特殊高中同時選填 12 所普通高中課程志願、八九年級學生皆有選考會、與由政府辦理 SHSI 預備學校扶助弱勢等措施，對國內正擬推動的 12 年國教特色招生學校有何參考之處？擬就以下八個面向提出個人心得與淺見：

（一）審慎思考特色招生學校的定位

紐約市的特殊高中與 12 年國教辦理特色招生之學校顯然定位不同。前者很清楚的定位在招收第一流的學生辦理精英教育，學校以培育最頂尖的人才為目標；而 12 年國教辦理特色招生之學校，校內一部分學生來自考試入學，另一部分學生則必須來自免試入學（不得採計國中在校成績）。不同方式入學的學生，異質性必然較大，無論課程、教材、教法、輔導各方面，學校要顧及的層面相對多元且複雜，所以期待辦理特色招生學校成為培育菁英人才搖籃的定位也是相對較模糊的，此點先予敘明。建議行政當局未來在決定特色招生學校的課程特色與數量分配時，要有清楚的定位--到底特

色招生學校要不要擔負優秀人才的培育責任？是像紐約市集中教育資源還是由眾多學校共同承擔？不同的教育作為就會產生不同的教育結果，這是一個教育哲學上的思辨，仍應有討論的空間。

(二) 建立協助輔導高中職規劃特色課程的機制

全紐約市共有 400 多所高中職開設 600 多種課程，學生在申請進入一般高中職時必須選填 12 個志願課程。紐約市 9 所特殊高中也各有明確的特色課程，如拉瓜地亞藝術高中發展 6 種藝術課程、布魯克林拉丁學校和萊曼學院美國研究高中發展人文課程、其他 6 所高中則都以發展科學、數學、科技、資訊為主流，他們的選修科目極為多元，同時也開設豐富的 AP (Advanced Placement) 或 IB (International Baccalaureate) 課程。

12 年國教辦理特色招生之學校，依照教育部的規劃，也是必須發展學科或群科之特色課程，其程序為先由主管機關訂出特色招生作業流程及辦學需求，各學校以班級為單位申請，經主管機關審查核定後，方可辦理特色招生。唯現階段國內高中教育課程，大多分社會組、自然組授課，較少有明顯特色。雖然高中課綱多年來一直強調「以選修代替分組」，但能真正開出多樣性選修課程的學校仍是鳳毛麟角，所以各高中職在「特色課程」此一課題上的理念與經驗是明顯不足的。建議主管機關，不宜聽由各高中自主申請，然後做事後審核的機制；而應積極依據區域特性，前瞻性的規劃出區域內高中職特色課程的方向性、內容性及數量性之原則，並對高中職做好輔導與訓練的工作，有方向性的引導，方可避免置各高中職於資訊不明瞎子摸象局面，致未能掌握 12

年國教發展特色課程的契機。

(三) 研擬免試入學與特色招生同時進行的可行性

在早期，紐約市是先舉 SHSAT，確定錄取名額後，未獲錄取的學生再參加普通高中的申請，此舉使得普通高中抱怨招收特殊高中剩下的學生，因此才改革成現階段學生如要參加 SHSAT 時，須同時送出特殊高中與 12 所普通高中志願的申請。此措施會造成同時錄取現象，學校不易準確掌握名額，因此要求各學校都要根據過去學生報到的比率加額錄取，如果最後報到學生數偏高或偏低，各學校也都應照單收受。

12 年國教規劃的順序是先免試入學、其次特色招生入學、最後是向登記未額滿學校報到入學，每一階段都有不可逆性，如果參加考試入學落榜，就只能端看未額滿學校的剩餘名額，此一順序逼迫學生在資訊不明（不知是否能考上特色學校）的狀況下做出選擇，無法評估對自己最有利的情勢，勢必會引起家長的慌亂與反彈。紐約市的同時申請制度不失為一可參考的做法。建議教育行政當局儘速研擬免試入學與特色招生同時申請的可行性，提供學生較多保障的選擇機會。

(四) 特色招生不能妨礙國中五育均衡發展

紐約市九所特殊高中除拉瓜地亞藝術高中的人學考試與未來選讀課程有直接相關外，其他 SHSAT 的考試內容與未來要選讀課程並無直接關聯；畢竟初中生學習的是基礎性科目，似乎不宜在入學考試時對未來欲選課程做知識性的檢測考試。此外，SHSAT 只考語文與數學兩科，考試內容與初

中學習內容密切性較小，比較遠離「知識導向」而傾向於「能力導向」，如此就不易於發生「考試領導教學」的畸形教育現象。

12年國教已規劃在國三的第二學期4月份，辦理一次國中會考，考國文、英文、數學、自然、社會五科，其功能有三：了解學生學習品質並為高中職作好必要的準備；提供學生升學選擇之建議，輔導學生適性入學；作為高中職新生學習輔導參據。此一會考成績能否作為特色招生學校的參採依據，則尚未有明確規定，建議以各校彈性採用為宜。

如果未來特色招生學校須自辦考試入學，建議考試內容不宜與將選讀的高中職課程有太多關連；亦宜以統整性能力為篩選基準，可參考SHSAT只考兩科的精神，大幅減少考試科目數，並在命題中避免偏重考察國中教學科目的知識面和記憶力的題型，大量增加應用性和能力型題目，著重考題的綜合性、技巧性與創造性。考試入學的科目與內容應避免對國中五育均衡教學帶來負面的影響。

(五) 保存現階段申請入學的精神與價值

SHSAT完全偏重在智育單一層面的考察，對於全人教育所應具備的其他能力如品格力、創造力、溝通力、合作力、應變力、規劃力等則都付之闕如；以智育能力做為精英人才唯一篩選準則，顯得偏頗與不符教育理想。反觀紐約市其他普通高中，採取申請入學制者，多數以過去學校表現做為依據，有些則以面試來篩選學生。

國內現行高中職行之多年的申請

入學制度，會參採國中生的多元才藝或服務精神或行為表現，建議未來特色招生學校在辦理招生時，可考慮參酌現階段申請入學制度的精神，千萬不要走回只用智育能力來決定入學唯一依據的老路。

(六) 成立專業評量機構辦理或協助特色招生工作

SHSAT雖由紐約市教育局主辦，但係委託專業評量機構進行命題，且題目不對外公布。

未來國中會考已規劃由專業評量機構進行命題。特色招生則規定同一類型招生以同一天辦理為原則，學校得選擇單招或聯合數校辦理，所以各校在命題上是有彈性空間，建議無論單招或聯招，其考試命題內容都能委由專業評量機構辦理或在其指導下完成，以確保品質，並導引正確教育方向。

(七) 提供一次以上的入學機會

SHSAT提供8與9年級學生兩次機會，避免一次測驗定終身的誤差。9年級生占名額的10%，獲錄取的9年級學生直接銜接轉學至特殊高中的10年級就讀，因所有學校的必修科目都相同，銜接採認不成問題，只需補修選修的科目。此一制度也可做為未來特色招生之參考，研擬一次以上的機會與相關轉學配套措施。

(八) 建立扶助弱勢族群的機制

紐約市特殊高中預備學校是一個扶助弱勢的機構，由政府出面，提供經濟弱勢學生也有進入特殊高中的機會。12年國教在「成就每一個孩子」的願景下，亦應積極建置出扶助社會

弱勢族群的機制，追求達成社會公平正義的教育目標。

參考資料

■ Specialized High School—Students Handbook(2011-2012)美國紐約市教育局 網 站
(<http://schools.nyc.gov/ChoicesEnrollment/High/Publications/default.htm>)

■ 特殊高中錄取率 亞裔最高(記者王友信紐約報導 February 11, 2011)

■ 世界新聞網-北美華文新聞、華商資訊
(http://www.worldjournal.com/pages/full_news?page_label=home&widget=search_content&string=insideschools&open=&#ixzz1f9FrUIYv)



國小「週三進修」的問題與改善

王金國

靜宜大學教育研究所副教授兼所長

臺灣教育評論學會副秘書長

對國小老師來說，「週三進修」是一項專有名詞，大家都知道週三的下午是進修時間。該時段雖未排課，但並不代表放假。

教師進修是教師的權利，也是教師的義務，各界也都同意進修對教師專業發展的重要性。根據我國「教師在職進修統計年報 99 年版」的資料指出，全國有 97.22% 在職教師均積極參與進修研習；全國在職教師平均研習時數為 65.81 小時。其中，各教育階段中，國小教師在職進修的表現最佳，平均研習時數為 90.80 小時¹。從數字上看，國小教師之進修表現的確不差，但我們不能只看量的數據，更應關心進修的品質。

曾擔任國小「週三進修」的講師可能都有共同經驗，即發現並非所有參與研習的教師對進修活動都擁有高度的興趣。因此，他們常會發現：簽到的人多於在場聆聽的人，自己在台上講授，台下的老師則埋頭批改考卷或作業簿。對於這種現象，筆者認為可能的原因包括：

(一) 教師不覺得「專業不足」：仔細探究「進修」的涵義，在追求專業成長的背後，其實隱含著自己之專業不足。若教師不覺得不足，自然不易有強烈的進修動機。

(二) 對進修主題不感興趣，卻又被迫參加：目前，學校的週三進修活動，常得配合教育行政單位的要求來安排進修主題，例如：防震防災教育、著作權的維護、性別平等教育、人權教育…等等，這些主題常是由外部要求、進到學校內部的，它們並不是從學校現場發展出來的。這樣的進修主題，即使很重要，也常無法引發教師的興趣。

(三) 進修活動過於沈悶：就廣義的課程定義來說，學習者所經驗到的整體經驗即是課程。以教師進修活動為例，若講授內容或技巧不好（如過於沈悶），也可能降低教師的參與。

(四) 進修時間，教師另有要事須完成。除了上述因素外，即使教師對於主題有興趣、講者的講授技巧也極佳，若教師另有要事須處理，則在進修時間，也可能分心做其他的事。

為了提昇「週三進修」之進修品質，筆者提出以下幾點建議：

(一) 強調「精益求精」的學習態度。進修並不單單只意謂著自己專業不足，同時，也可以視為「精益求精」的表現。學校應形塑這種氣氛，期待教師們可以在已有的專業基礎上，更上一層樓。

(二) 配合教師需求，安排進修主題。學校在安排進修主題時，宜考量

1

http://www.edu.tw/PDA/news.aspx?news_sn=4853

教師進修需求做整體規劃，以期安排的內容符合學校教師所需。

- (三) 邀請評價佳的講師：進修活動的好壞深受講者的影響，如果講者知名度高、講授技巧佳者，亦能提高教師進修的參與。
- (四) 妥善安排進修時間：週三下午雖然是進修時間，但並不代表每週都要外聘講師前來演講，學校若要安排講演活動，最好能避開學校重要活動。例如：考試前後、作業簿抽查之前。
- (五) 以「專業社群」的方式進修。若

要一次解決前述問題，學校及教育行政單位應鼓勵教師以「專業社群」的方式，進行由下而上的進修。因為專業社區的組成人數較少，可以選擇想探討的主題、自己邀請講者及安排進修時間，相信這些設計可以提昇進修的品質與成效。

進修活動對教師的專業成長是重要的，在學校及政府投入資源提供教師進修機會的同時，我們也應關心進修的品質。為了改善現有週三進修所存在的現象及問題，筆者提出上述幾項建議，希望能供學校及教育行政單位參考。



中小學特色學校發展的省思

陳幸仁

國立中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授

少子化衝擊教育發展，已是不爭的事實。少子化衝擊小型學校，根據教育部統計，自 1999 至 2006 年，各縣市已裁併 144 所小學；而 97 學年度百人以下的小學高達 622 所，佔全國小學學校數 23.44% (教育部統計處，2008)。少子化已實質衝擊偏遠地區學校永續經營，然而，偏遠學校存廢幾乎與當地社區的存廢劃上等號，彼此形成緊密的生命共同體 (陳幸仁、王雅玄，2007；Wooltorton, 2004)。

教育部在「教育部推動國民中小學整合空間資源與發展特色學校」實施計畫裡，便開宗明義指出此計畫之推動乃有鑑於少子化造成若干學校校園空間閒置，或造成學校關閉後卻任由荒廢而無人聞問。因此，推動特色學校發展期盼能活化校園閒置空間，並期能規劃結合社區在地化的特色課程平台，以體驗學習和促進城鄉交流學習，以帶動本土遊學風潮。最終希望，特色學校的發展能永續經營，也與在地社區產業文化之民間業者形成伙伴關係，賦予在地社區重生。

其實早在 2007 年教育部便開始推動之計畫名稱為「推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校計畫」，自 2007-2009 年辦理為期三年之計畫，因受到國內知名雜誌出版如《親子天下》、《商業週刊》的競相報導，頗受好評，去年 (2010 年) 已邁入第二階段。

從以上得知，特色學校此教育政策的源起，主要受到教育當局的高度重視。教育部政策白皮書明確揭示：

「深度認識台灣，走讀台灣鄉鎮，發展學校特色」。意即期望在九年一貫的課程改革下所倡導的學校本位課程發展，能夠結合在地文化產業的社區資源，引導學校深度認識自己所生長的家鄉，進而更能認識台灣這塊土地。更具體而言，教育部的用意乃希望學校結合在地化特色生態資源與人文產業，在校本課程基礎下，以多元跨領域的課程設計，有效地運用校園空間與教學設施，規劃永續經營的校園。

特色學校的推動，不僅源自於少子化衝擊，也來自於教育市場化的教改思潮。各個學校為了凸顯學校經營的獨特性，因而在發展特色課程方面，便要展現與眾不同的辦學策略，並作為招生的努力方向，這種強調本身與其他學校的差異性，才能讓學生與社會大眾對學校產生獨特的信念，進而達成整體形象的提昇 (陳幸仁、余佳儒，2011)。

然而，特色學校的推動怎樣才不會只是曇花一現？不會只是某些校長的政績而落得人亡政息？不會只是一些搞活動而不知和學生學習有什麼關連的政策煙火？主要的仍是教育人員的心態問題。是否只抱持著那是行政人員的事？是否認為那是偏遠小校的申請特權？是否認為那是與社區無關？是否認為這和九年一貫政策沒關連的？是否只是搞個空間活化或裝置藝術但和學生學習沒有關連的？這些都是認知不清。主要的，推動特色學校乃在教育人員能否真正體會到，特色學校所牽引出的教學、活動、空間活化、社區資源的運用等，能夠真正地讓所有的師生參與學習？是否真能讓學生體驗到，所謂深度地認識自己

生長的地方？是否能夠讓教師能從做中學體會到，學校發展與自身是息息相關的？

當然，我們更期盼的是，教育人員能更用心的經營學校，更需要發揮創造力和參與力，期許每所學校都能成為教育人員、家長和學生的優質學園。

參考文獻

■ 陳幸仁、王雅玄 (2007)。偏遠小校發展社區關係與組織文化之優勢：以一所國中為例。《台東大學教育學報》，18(2)，1-30。

■ 陳幸仁、余佳儒 (2011)。一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析。《教育資料與研究》，103，143-172。

■ Woollorton, S. (2004). Local sustainability at school: A political reorientation. *Local Environment*, 9(6), 595-609.



幼托整合後幼兒園教師之任用與培育

歐姿秀

明新科技大學師資培育中心副教授兼主任

臺灣教育評論學會會員

回顧 2011 年幼兒教育及保育界的大事記，最受矚目的當推甫於 6 月 10 日在立法院三讀通過的「幼兒教育及照顧法」，讓台灣成為亞洲第一個完成幼托整合立法的國家。此法不僅將分屬教育、內政兩部門的幼稚園與托兒所整合為教育部主管的「幼兒園」，同時針對提供 2-6 歲幼兒教保服務的機構設立與管理、工作人員資格與權益、幼兒權益保障、家長權益與義務等制定相關規範，為學前階段幼兒所需的教保服務 (Early Childhood Education and Care, ECEC) 建構多面向的法治基礎。

其中，有關幼兒園教保服務人員的資格與任用，由於數十年來幼稚園與托兒所師資各有不同的培育、進用體系，在整合的配套規劃中最为複雜；況且此事涉及數十萬名現職、不在職但過去已取得資格，以及未來考慮投入幼兒教保職涯者的工作權益，同時也攸關著幼托整合後幼兒園的教保人員素質與教保服務品質，因而也備受矚目。

本文關心長久以來幼兒教師培用不一的現象，包括幼兒教師培育人數遠多於任教人數(僅佔 37.24%)、幼教職場不合格教師比例偏高(超過 50%)，以及所衍生的幼教專業人才流失、教學品質參差不齊等問題，期待藉由幼托整合重新受到重視並能獲得解決。以下分別針對「幼兒教育及照顧法」的幼兒園教師任用規定，以及目前正在研擬討論中的「教保專業知能課程(草案)」與「幼兒園師資職前教育課程」等培育規畫，提出個人的觀察與思考，就教於諸位教育先進。

一、落實幼兒園教師任用規定

幼兒教師的工作場域幼稚園或托兒所，是一個與中小學教師截然不同的職場，過去合格教師比例偏低、非正式編制的「代理教師」或不具資格的「黑牌教師」充任的情形普遍，甚至借用未實際任職人員的教師證等違規情形時有所聞，儼然成為幼教界公開的祕密。

雖然招收 4-6 歲幼兒的幼稚園，依法每班應該聘任兩名幼兒教師，但是根據楊國賜(2002)全國幼兒教育普查資料顯示，幼稚園未任用合格教師的比例高達六成；而招收 2-6 歲幼兒的托兒所，合格師資則包括教保人員(教師及保育員)與助理教保人員，由於資格認可範圍較廣，且歷經多年的職前培育與在職人員回流教育，合格比例稍高，但也尚未全面符合。

因此，當幼托整合將幼兒園的師資規畫為包含幼兒教師、教保員或助理教保員，僅在五歲至入國民小學前幼兒之班級，規定每班應有一人以上為幼兒教師，有人擔心過去合格教師比例不足的問題，未來會在合格教保人員比例提高的假象下被掩蓋，而私立幼兒園任用合格教師的意願也可能大幅下降，因此幼兒園的教保品質恐將「向下沉淪」。

然而，換一個角度想，面對多年來幼托分立所累積的實務現場師資亂象，政府能夠勇敢的跨出第一步，以放寬法規治標，為幼托改革立下起點，何妨先給予肯定。事實上，過去

影響幼兒教師任用不足、教保品質堪慮的原因，還包括私立機構幼兒教師工作條件不佳、主管機關對師資任用規定執法不嚴、合格師資與優質教保的關聯度不明顯等有待治本的問題。

未來可望在幼托整合後，從落實基礎評鑑對合格教師的查核、加強私立幼兒園教師的勞動條件檢查、推動教師自編教材之幼兒園本位課程、重視地方教育輔導等配套措施、改善幼兒園教師職場環境，以穩定專業師資提供優質教保服務。

二、統整規畫幼兒園教師的培育課程

過去幼兒教師的培育管道，主要由設有幼教學程之師資培育大學招考以下三種來源的幼教師資生(1)每年招考修習幼教學程的大學在校生，(2)多年以前曾開辦的學士後幼教學分班招考大學畢業生，(3)近年不定期開辦的幼教在職專班招考民國 92 年以前任職於幼托機構且持續任職的教保人員。

無論是大學在校生、畢業生或是幼托機構的在職教保人員，多數幼教師資生來自於幼兒教育系與幼兒保育系，由於幼教師資職前教育課程 26 個學分的修習科目與兩系開設的必修科目重疊度往往高達八成以上，但受限於學分抵免規定，造成重複修習狀況嚴重，加上必修科目未包含教師檢定考試科目等問題，多年來經常為人詬病。

然而，過去幼教師資職前教育課程內容係經師資培育審議委員會審議，由教育部中等教育司核定後實

施；但是大學幼兒教育系及科技大學幼兒保育系的課程則自主規劃課程並分屬於高等教育司及技職教育司主管，三者之間一直缺乏機會，針對幼兒教師之培育課程進行協商討論。

雖然根據幼兒教育及照顧法第二十條規定，幼兒園教師應依師資培育法規定取得資格，其職前教育課程仍由中等教育司核定；而第十九、二十一、二十二條，分別規定幼兒園園長、教保員及助理教保員之資格與培育課程，則由國民教育司訂定。但是，目前已知國民教育司與中等教育司開始聯席研商討論，未來幼兒園教保員共同必修的「教保專業知能課程(草案)」與教師應修習的「幼兒園師資職前教育課程」如何銜接，顯示教保師資統整規劃之契機終於出現。

近來，個人也觀察到幼托整合將幼兒園正式納入教育體系後，幼兒學前教育階段也被涵蓋在 2011 年啟動之國民小學師資培用聯盟實施計畫之中，此計畫希望透過「職前教育」、「教育實習」、「教師專業成長」三層面，建構師資培育之大學與教學現場學校、縣市政府、教學輔導團等相關機構之合作機制，結合理論與實務，發展師資培育與任用之策略聯盟關係。

師資培用聯盟計畫的參與，將促使幼兒園教師之培育與任用趨向緊密結合，有助於因應幼托整合後幼兒園教保活動與課程大綱(新課綱)之推動，強化幼兒教師專業成長，以及幼兒園實務現場之教保品質提升。最後，個人同時也期待幼兒學前教育階段教師專業發展的特殊處境與問題，可以在此計畫中跟其他階段的師

資培育系統進行交流與學習，甚至獲得同理及解決。



教育評鑑—重劃德國新界線

周玉秀

國立臺北教育大學教育系暨教育創新與評鑑碩士班副教授

東西兩德統一至今二十餘年，柏林圍牆倒塌後，實際的政治界線已不復存在，然而，一條教育指標的隱形界線將其儼然分割南北兩德。2011.11.21 出刊的德國明鏡周刊(Der Spiegel)報導，最新出爐之德國全國教育研究報告顯示，全國各地教育發展程度兩極，且程度相近者多集中於特定區域。學習地圖(Lernatlas)將德國劃分為 412 個行政院區，分析其教育政策、教育資源與學習成就得出南強北弱的「一國兩制」。

此項教育研究由 Bertelsmann 基金會執行，從四個學習面向：學校、職業、社會學習、文化學習，進行分區教育評鑑，並將評鑑結果繪製成地圖，以色值標記各地區之教育發展程度，色值愈高者，代表其教育條件愈佳。結果顯示，南德二邦(以慕尼黑為邑首的巴伐利亞邦與鄰近的巴登符騰堡)為最大贏家，深色區塊密集，整體表現分別高居一、二名寶座(58,85 分、56,66 分)，其中又以慕尼黑表現最為傑出，囊括職業學習面向與文化學習面向冠軍；然而，地圖越往北走色值越低，相較於南德的亮麗，北德簡直一片慘白。此外，評鑑數據也顯示，南德邦內評鑑最差的行政區，甚至比北德各邦最好的成績還要高。也就是說南德的牛尾遠比北德的雞頭壯而有力。一言以蔽之，德國南北教育差距問題嚴重。這張研究德國教育的新地圖映照出南北教育資源差距的現實，可說是徹底摧毀了德國基本法 72 條 2 款揭櫫「全國各地生活條件平等」之理想，也暴露其誤以為自己生活在平等社會之錯覺。

德國長久以來對教育制度與建設

引以為傲，此次評鑑結果無疑是一大警訊。德國教育呈現「雙速發展」，「各自為政」為一大主因。德國文化部長常設委員會(KMK)秘書長 Erich Thies 嚴厲指出，南德二邦多為經濟重鎮，傾向獨立走自己的路，難能顧及德國全體利益，Thies 認為，此一問題若不即時重視，將擴大各邦貧富差距，未來德國極有可能成為一個「雙階級」社會。

除了各自為政，資源分配不均亦是造成教育差距之原因之一。以文化學習為例，南德坐擁無數文化資產，為文化教育之一大優勢。此外，這些文化遺產帶來龐大的觀光收入，提升其經濟潛力，豐富的教育資源自然提高其教育水準。

貧窮地區應如何自救？評鑑執行機構 Bertelsmann 基金會表示，教育是脫貧最簡單的途徑，學習本身就是一項能夠有效促進社會經濟利益，並提升個人幸福感的工具。以過去的東德城市 Jena 為例，1990 年，兩德統一，Jena 全市賴以為生的 Zeiss(蔡司)光學公司宣告破產，失業率急遽飆升，當地學者、企業家、與政府官員力挽狂瀾，積極投資教育與研究，直接把 Zeiss 工廠轉化為大學講堂，政府以科學研究結果促進經濟發展，贊助失業工程師成立中小企業，與大學建教合作，輔導大學畢業生進入職場。如今，Jena 不僅是諸多知名科學研究機構所在位址，甚至擁有「德國矽谷」之美名，發展無可限量。

位於巴伐利亞邦內的 Main-Spessart 地區亦是一個教育成就傑出的例子。這個地區以「葡萄酒、

森林、與水文」著稱，觀光客絡繹不絕，其中一所位於 **Karlstadt** 的文理中學(**Johann-Schöner-Gymnasium**)教育表現亮眼，學校針對學習進度落後之學生，於課後時間提供完善的課輔活動，而成績優良的學生則得以參加戲劇課程與交響樂團，培養興趣，發展自我。校長 **Häusler**¹ 補充說明，學校家長重視教育，且願意為此投資，協助學校辦學。此外，校內充滿「尊重」的氛圍，學生和老師互以敬語相稱，學生並於開始上課前起立行禮，表達對老師的敬重。這所高中甫於 2011 年獲得「德國學校大獎 (**Deutsche Schulpreis**)¹」，學生畢業考成績 (**Abi-Noten**) 高於巴伐利亞邦的平均值，留級比率低於平均，教育成果令人讚賞。

上述案例振奮人心，但在其他地區亦有推動教育窒礙難行的情況。自 2000 年起，位於北萊茵邦魯爾工業區的 **Essen**，投入一項利用課後時間協助弱勢孩子加強課業學習之課輔計畫。儘管如此，杯水車薪，**Essen** 今年的評鑑成績仍舊不盡理想，計畫領導者 **Maas** 直言，缺乏經費是導致計畫執行

不力的主因。2010 年，**Essen** 市面臨破產危機，教育重建雖困難，卻顯得益發重要，唯有投資教育，方能從根本改善經濟問題，脫離投資與節流進退兩難之困境。

同樣是在北萊茵邦，首府 **Düsseldorf** 儘管相較 **Essen** 擁有高經濟力，評鑑成績卻差強人意，未來發展堪憂。由以上兩例可知，資源不足的地區，倘若擲節經費，加強投資教育、科學、開發學術研究，進而輔導創業，終能帶領社會向上提升；反觀眼下富裕之地區，若是缺乏對教育之重視，也會面臨經濟衰弱的窘境。

教育建設可謂社會發展之縮影，台灣教育現況呈 M 型化趨勢，城鄉差距顯著，教育經費多集中挹注於主要城市地區。見微知著，今日落差嚴重之教育環境，正是未來社會貧富差距擴大之肇因。教育新國界將德國自「平等國家」之幻想中打醒，台灣理當引以為鑑，面對資源有限的現實，當務之急應創造全國學子平等之教育條件與環境，消弭城鄉教育差異的界線，以免加劇國家發展失衡問題。

¹ 德國學校大獎(**Deutsche Schulpreis**)由 Robert Bosch 基金會、Heidehof 基金會、星星雜誌(**Stern**)與「德國第二公共電視台」(**ZDF**)於 2006 年共同設立，目的在於甄選辦學優良之學校作為教育楷模，並邀請獲獎學校加入「學校發展學院」(**Akademie der Schulentwicklung**)進行經驗分享。
(<http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/index.asp>)



反思新北市的「多元活化課程」

黃威游

國立台北教育大學教育學系教育創新與評鑑碩士學位班在職進修專班

前台北縣政府教育局，為了培育具備多語能力及國際視野的新世代公民，自97學年度起試辦國小「活化課程實驗方案」，希望透過更多接觸與練習，讓孩子從小開始接觸英語，培養孩子的興趣與信心，進而奠定日後學習的基礎。

「活化課程實驗方案」從99學年度全面辦理以來引發各界討論，2010年5月16日以新北市國小教師為主的教師團體發起「516牽手護童年」遊行，共有逾6千位教師、學童及家長上街頭，反對新北市2011年8月全面推動國小英語活化課程、每周三下午加3堂課。為何如此？原因不少，以下為教育界人士的質疑：一、多元活化課程師資聘用問題。二、增加在校時間，忽視學生的身心發展。三、共同時段排課不易。四、影響學校的課程及專業自主性。

基於這些因素，新北市教育局召開多次會議討論及蒐集整合相關意見後，100學年度將原名稱修正訂為「多元活化課程實驗計畫」（以下簡稱實驗計畫），朝「多元化」、「社團化」方向進行調整，實驗計畫中說明「多元活化課程」之辦理原則有以下四點：

一、專業師資：依規定聘用專業師資，維持教學品質。

二、保障權益、尊重選擇：課程規劃及內容保障學生受教權益，充分尊重家長選擇意願。

三、自主多元：各校自主規劃多元學習課程，包括英語、語文(含閱

讀)、才藝、體育及(或)學校特色等多元課程。

四、評估成效：每學年進行成效評估，作為修正調整之依據。

該實施計畫的修正，除了回應各界的意見之外，也符合課程實驗應遵循的原則(黃炳煌,1996):1.科學性(不能捏造證據)、2.自願性(不能強迫學生參加)、3.安全性(保障參與者之權利)、4.繼續性(需要長期追蹤評估才能顯現實驗結果)。

然而，筆者於實驗計畫(新北市政府教育局,2011)中發現：多元活化課程於2010年全面辦理前，經新北市教育局外聘研究團隊專案研究，顯示成效良好：參與活化課程之學校，超過九成的孩子喜歡活化英語課程，超過八成的家長贊成本方案。但由於97、98年度參加的學校有74%以上都是24班(含)以下的小型學校，只占全新北市全部小學的31%，如果要將教育局專案研究之小型學校實施成效推論至中大型學校，不免引發質疑：不同規模大小的學校，實施成效是否會相同？此外，筆者任教於新北市小學，實際於教學現場發現以下幾點不利實驗計畫實施的因素：一、課程實施(組織、教學計畫、宣傳)準備時間不足。二、教育局多元活化課程輔導團組織功能不彰。三、學校自行因應實施的困境，影響課程實施回饋資訊，不利實驗計畫之修正。四、忽略教師價值內化(認同實驗計畫之目標)是否改變。

「教育界人士的質疑」及「筆者

實際的觀察」均顯見課程實施是個複雜的歷程，其中包含了許多因素與條件的配合，包括課程實施的時間、技術、文化、資源、人的合作與溝通、政治觀點等；課程實施需要循序漸進逐步推動，課程要達到制度化的階段，至少需要三到五年的時間，無法期待第一年實施便有令人滿意的成效。

有鑑於此，筆者有以下幾點建議：

教育局宜速採取更積極的宣傳作為。例如，利用各種場合和管道，與學校溝通並宣導實驗計畫和評鑑辦法，且應該重視並善加利用「課程實施」的回饋資訊，同時掌握新北市小學不同學校規模及學校位置在課程實施上的差異與需求，以作為下一步修正之參考。

學校方面，由於課程的性質、教師的專業素養、學校的特性、學生學習的需求、家長對孩子的教育期望等，都是影響學校課程發展的主要因素。因此，學校在實施課程時，應先評估影響學校課程發展的諸項因素，

進而發展一套適合學校情境的課程實施策略，才能符合實施計畫中強調之學校本位課程發展的原則，進而發展出學校的特色。

教師方面，由於教師改變是課程變革成功的內在動力，若教師之間能彼此協同支援、交換心得，並建立對多元活化課程的專業態度，課程實施的成功機會應能大幅提昇。

最後，學生是「多元活化課程」實施的對象，是學習的主體，但是只有選擇權，而無發聲權，也許我們可以藉重這個機會，建構良善的體制來鷹架學習主體的發展。

參考文獻

- 新北市政府教育局(2011)。**電子公文教育訊息**。2011年12月30日，取自新北市政府教育局網站 http://www.ntpc.edu.tw/_file/2052/SG/26337/39634.html
- 黃炳煌(1996)。**教育改革——理念、策略與措施**。臺北：心理。



破框—以結構再造為師資生找尋安身立命的空間

吳麗君

國立臺北教育大學教育系暨教育創新與評鑑碩士班教授

臺灣教育評論學會理事

～本文乃回應本刊第一卷三期，靜宜大學教育研究所呂文惠的鴻文～
〈暢通就業管道才能有效提昇師資品質〉

一、安得廣廈千萬間

拜讀本刊第一卷第三期呂文惠教授的大作〈暢通就業管道才能有效提昇師資品質〉，心有所感，以共襄盛舉的心情提筆勾劃我心中不成熟的文人夢。我完全同意就業機會影響師資教育的品質，誠如比較教育學者所說，學校外的事往往比學校內的事具有更大的影響力。呂教授在文中也說，沒有暢通的就業管道則再優良的師培機構也沒有辦法吸引足夠的優秀學生就讀，即使有足夠的優秀師培生，也沒有機會成為優秀的老師。

每每聽到流浪教師辛酸的飄泊故事，讀到師資生為教師甄試而轉戰各地飽受折磨的消息，杜甫的詩句就浮現在我腦海「安得廣廈千萬間，大庇天下寒士盡歡顏」。呂教授的文章所提出的建言，是在目前體制架構下之努力，我則進一步想以破框的思維，為師資生爭取更多安身立命的空間，或許有些浪漫，但教育人能耕耘的田野的確不限於學校，即便在學校的體制之內，也不意謂著中小學的組織結構不能調整以回應時代的變遷。在這個「破」的前提下，我做了兩個幫助師資生安身立命的夢，第一個是委身下求的夢，第二個夢是窗外有教室。

二、委身下求以安身立命

委身下求的夢，是一個調整學校既有人事結構的夢想，這個想法來自

私立小學的作法之啟發，但我想賦予它更積極的意義。簡言之，這個夢要重新建構中小學的教師人事結構，在一般教師之外設立「助理教師」，讓優秀的師培畢業生有較多的就業機會，因為助理教師的薪水低於一般教師，因此在經費一定的條件下可以創造較多的就業機會；另設立輔導教師或研究教師乙級，讓中小學優秀的老師除了班級教學之外，能在減授教學鐘點甚或增加薪水的條件下對新進的助理教師進行教學輔導，或讓博士級的中小學優秀老師可以結合班級教學和教育的研究，讓理論和實務以「你泥中有我，我泥中有你」的方式展現在中小學。倘能真正落實，數年後或能為臺灣的教育研究刻劃出不同的精彩風貌。

「助理教師」若能搭配適切合宜的專業輔導與支持，則在助理教師升為一般教師的過程中可以擁有「延長的專業童年」，讓他們在進入教育專業社群之初奠定良好的基礎。人類因為有著較長的童年，故在發展上優於其它動物；就專業的角度來看，受肯定的醫師和律師也有較長的「專業童年」。設置「助理教師」或有助於從結構面來促進教育社群新進者之專業學習。此外，助理教師的加入對於班級中的特殊需求兒童亦是一大福音。因此，不管從中小學學生的學習品質提昇來看、從廣闊師培畢業生的就業機會而言、以及支持新進教育從業者的專業發展來看這個夢看起來都是彩色的。如果中小學在制度的基礎上能有

適切而善良的規畫，並給予助理教師未來昇遷的機會，我相信優秀師培畢業生願意委身下求這個奉獻教育界的機會。

三、窗外有教室

「窗外有教室」是把教育人的職場做大的夢想。在英國及歐洲的博物館經常設有功能強大的教育部門，這些教育部門從推廣的角度設計博物館相關展覽的教材（如學習單）、為民眾進行多元活潑的教學活動而不僅止於導覽，讓博物館的教學功能可以充分展現。記得多年前曾在法國的博物館看見館員粉墨登場且道具齊備地為年幼的幼童演戲，以戲為媒介把幼童帶入展品的內涵。我常想國內的博物館若能借鑑其精神，則學童對博物館參觀感到無聊的比例應可大符下降。如果我們優秀的師培畢業生有機會到國內的博物館進行類似的教育推廣工作，至少有下面四種優點，第一，有助於橋接博物館教育和學校教育；第二，師培畢業生懂得兒童及青少年的身心發展，同時在課程和教學設計上有一定的專業素養，由他們專職來負責博物館對中小學的推廣教育，應有助於提昇當前博物館推廣教育的品質；第三，有助於跨界合作激發創意，專攻教育的師培畢業生和既有的博物館工作人員可以在協同設計活動的歷

程中激發創意，並達到跨界學習的目的；第四，為師培畢業生開拓更多學以致用的工作機會。

除了博物館之外，動物園、植物園、國家公園等等也應該設置強有力的教育部門，善用優質的師培畢業生，在目前這個師培生供過於求的歷史脈絡上，讓台灣的社會教育也能乘機發展得更細緻、更豐富，並進一步厚植台灣的文化軟實力。「師培生供過於求」是個危機，但我們的社會若能善用這個危機則「轉機」指日可待；若浪費了這一個危機而沒有進一步的行動，則師資教育將很快往下沉淪。別忘了蝴蝶效應，教育是國之本，國之本岌岌可危，你如何能安枕呢？

四、結語-運用危機

我同意呂教授在其文章中所提的兩個建議，淘汰不適任教師並與法務機關合作杜絕教甄之黑箱作業。在這兩個建議之外，我以「破框」的精神，建議教育社群能善用師培供過於求的危機，用這個危機來轉化中小學的教師結構，讓師培畢業生、中小學生及學校體制都成為贏家；更進一步善用這個危機來做大教育人的職場，以進一步厚植台灣的文化軟實力。或許是癡人說夢，但在夢裡我感受得到自己對師培的未來仍抱持著希望。



臺灣教育評論月刊稿約

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「主題評論」和「自由評論」兩部分。各期評論主題由本刊訂定公告，並由主編約稿和公開徵稿；自由評論不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。

貳、刊物投稿說明

投稿分成主題評論及自由評論，前者由作者依各期主題撰稿，後者由作者自由選擇主題撰稿。

參、評論文章長度及格式

本刊刊登文章，文長一般在五百到二千字內之間，也歡迎較長篇的評論性文章，長文請力求在六千字之內。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、審查及文責

本刊發表的評論均安排匿名學術審查，評論文稿隨到隨審，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。

伍、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：

43301 臺中市沙鹿區中棲路 200 號 靜宜大學第二研究大樓
402 室教育研究所【臺灣教育評論學會】
盧宜芬助理收

陸、投稿及其它連絡

執行編輯 盧宜芬小姐 電子信箱(E-mail): ateroffice@gmail.com
電話(phone): 0928-917122

臺灣教育評論月刊第一卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

少子女化的教育政策因應。

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第一卷第五期將於 2012 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2012 年 2 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

台灣的少子女化現象是一個值得重視的議題。台灣是全世界出生率最低的地方，此現象已直接對教育造成衝擊。目前，已有部分學前教育機構因幼兒人數減少而減班或關閉，國中小階段也出現因學生人數減少而減班，部分大學校院也出現招生不足現象。少子女化現象也影響教師的調動與進用，造成教育人力流動性低。面對少子女化現象與衝擊，政府應有合宜的因應措施。本期主題訂為「少子女化的教育政策因應」，邀請您針對此主題提出評論與建議。

臺灣教育評論月刊第一卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「頂尖大學計畫」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第一卷第六期將於 2012 年 04 月 01 日發行，截稿日為 2012 年 03 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

「頂尖大學計畫」為我國近年高等教育之重要計畫，對我國高等教育發展產生重要的影響，本計畫的目標正當性如何？預期發揮的影響為何？具體成就為何？對高等教育甚至整體教育產生的影響為何？都是各界關心的問題。本計畫已推動多年，對於此一重大教育計畫，實有必要檢視反省，思考頂大計畫、臺灣高等教育、整體臺灣教育的過去、現在與未來。這是所有高教份子與社會公民都應該關心與思考的問題，也是重要教育議題。歡迎各界賜稿，長短不拘，分享您的觀察與意見。

臺灣教育評論月刊

2011年11月至2013年3月各期主題

第一期：新三都之教育整合-問題與展望

出版日期：2011年11月01日

第二期：學術評比

出版日期：2011年12月01日

第三期：師培政策

出版日期：2012年01月01日

第四期：教學卓越計畫

出版日期：2012年02月01日

第五期：少子女化的教育政策因應

出版日期：2012年03月01日

第六期：頂尖大學計畫

出版日期：2012年04月01日

第七期：中小學教師專業發展評鑑

出版日期：2012年05月01日

第八期：大學校務評鑑

出版日期：2012年06月01日

第九期：弱勢生助學

出版日期：2012年07月01日

第十期：優質高中高職

出版日期：2012年08月01日

第十一期：大學系所評鑑

出版日期：2012年09月01日

第十二期：中小學校長遴選

出版日期：2012年10月01日

第十三期：師資培育評鑑

出版日期：2012年11月01日

第十四期：國中小併校

出版日期：2012年12月01日

第十五期：陸生與國際生

出版日期：2013年01月01日

第十六期：生活教育與服務學習

出版日期：2013年02月01日

第十八期：研究所教育之量與質

出版日期：2013年03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

文稿題目：_____（以下簡稱「本文稿」）

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意無償授權臺灣教育評論學會，將立書人投稿於臺灣教育評論月刊之文稿做下述利用：

- 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，同意以紙本或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽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、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為，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。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，立書人願擔負所有賠償及法律責任。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：

壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。

貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。

參、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

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

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中樓路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期數 及名稱	民 國	年	月	第 期
	該期主題名稱：			
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論			
字數				
文稿名稱				
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 :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里)
		路(街)	段 巷	弄 號 鄰樓
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 :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里)
		路(街)	段 巷	弄 號 鄰樓

【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台內社字第 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台。

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：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。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：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)【臺灣教育評論學會】
 2. 傳真：(04)2633-6101
 3. 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐(主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。
- 二、會費繳交方式：
 1. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122
 2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
 3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04)26333588
會址：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。【臺灣教育評論學會】
傳真：(04)2633-6101

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身分證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰	路(街) 段 巷 弄 號 樓
通訊地址	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰	路(街) 段 巷 弄 號 樓
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。） （自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 月止，共 _____ 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122 <input type="checkbox"/> 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225			
收 據			
收據抬頭*：_____ 統一編號：_____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：		(簽章)	
		中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日	
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。 【臺灣教育評論學會】 (2) 傳真：(04)2633-6101 (3) 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐 (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。			
表格修訂 2011/12/22			

教育，國之根本

評論，止於至善



Taiwan Educational Review

ISSN 2225-7209



977222572000