

臺灣教育

評論月刊

2012年5月1日 第1卷第7期

本期主題

中小學教師專業發展評鑑



發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

2011-2012 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

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（淡江大學校教育政策與領導研究所教授）

2011-2012 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

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所長；師資培育中心主任）

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教務長）

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（國立臺灣師範大學課程與教學研究所教授）

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（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）

輪值主編

吳俊憲（靜宜大學教育研究所副教授）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）

執行編輯

張育銓（靜宜大學教育研究所研究生）

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

劉宛莘（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

電話：04-2633588 FAX：04-26336101

聯絡人：盧宜芬

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 1 No. 7, May 1, 2012

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate 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 (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 (Provost & 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, Chun-Hsien (Associate Professor, Providence University)

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

Managing Editors

Chang, Yu-Chuan (Graduate Student, Providence University)

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

Text Editor

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review

No. 200 Chung Chi Rd., Taichung 43301, Taiwan

Tel : +886-4-2633588 FAX : 04-26336101

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

當前世界各國教育改革相當重視如何提升教育品質，而關鍵之一繫於教師教學專業發展，試想一位教師懂得追求專業發展，能依據學生學習結果來改進教學方式，將裨益於提升學生學習成效。因此，學生學習成敗的良窳奠基於教師教學專業水準，接著又會帶動整體教育品質之提升。為促進教師專業發展，教育部自 95 學年度起推動中小學教師專業發展評鑑，希冀透過形成性的教師評鑑方式，運用專業發展導向的教師評鑑途徑，來增進教師專業表現，提供教師自我教學省思，進一步達到有效教學的理想之境。

基於此，本學會在這期的評論月刊訂定「中小學教師專業發展評鑑」作為評論主題，感謝來自學術界和實務界踴躍投稿，經過審查後特別選出十篇優秀的評論文章。前新竹教育大學曾憲政校長主張務實推動教師專業發展評鑑，可行的途徑是結合教師專業學習社群。王瑞堦教授提出推展教師專業發展評鑑的多元視野，吳俊憲教授剖析縣市層級推動教師專業發展評鑑的困境與策略，陳幸仁教授運用微觀政治觀點來探討教師專業發展評鑑，吳錦惠教授運用知識管理觀點來探討教師專業發展評鑑。吳麗君教授和周玉秀教授分別介紹蘇格蘭和德國的教師評鑑制度，可以提供國內作為借鏡。張景富老師、楊綠湄老師和張育銓研究生則從實務觀點，探討推動教師專業發展評鑑的困境、省思及可行途徑。

本期的自由評論投稿也相當踴躍，王金國教授評析當前國中小校長提前退休之現象，林怡君老師以自身班級經營的經驗來闡述如何暢通親師管道，胡貴月老師闡述建立學習型家庭的秘訣在於指導學童家務分工，胡惠珊老師省思現今各種教育亂象，何宜珊老師介紹「部落格」如何做為新型態溝通之媒介，張世旺老師探討少子化的教育政策因應與學校經營策略，張素娟老師由雁行理論談教師專業學習社群能帶給許多教師省思和成長，陳靜惠老師從新移民子女談教師的多元文化素養值得深入閱讀，蔡玉卿研究生針對十二年國教的推動內涵有相當犀利的評析，劉世閔教授對研究隱私權有獨到見解。感謝上述所有作者惠賜大作，除了增添本期月刊之豐富性外，所提出的觀點和評析都足以對當前教育改革提供了許多檢討和前瞻性的作法。

吳俊憲

第一卷第七期輪值主編
臺灣教育評論學會副秘書長暨行政組組長
靜宜大學教育研究所暨師資培育中心副教授

吳錦惠

第一卷第七期輪值主編
臺灣教育評論學會行政組副組長
中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

本期主題：中小學教師專業發展評鑑

主題評論

- 曾憲政 務實推動教師專業發展評鑑 / 1
- 王瑞堦 凡走過必留下痕跡—教師專業發展評鑑的多元視野 / 3
- 吳俊憲 縣市層級推動教師專業發展評鑑的困境與策略 / 10
- 陳幸仁 以微觀政治觀點探討教師專業發展評鑑之推動 / 14
- 吳錦惠 由知識管理觀點談教師專業發展評鑑的可行途徑 / 17
- 吳麗君 教師評鑑—蘇格蘭視野下的看見 / 21
- 周玉秀 建立教學回饋的德國教師評鑑文化 / 25
- 張景富
張育銓 教師專業發展評鑑實施之困境 / 27
- 楊綠湄 教師專業發展評鑑之疑慮與省思 / 31
- 張育銓
張景富 省思教師專業發展評鑑可行的途徑 / 33

自由評論

- 王金國 重視國中小校長提前退休現象 / 36
- 林怡君 親師無限暢通 / 38
- 胡貴月 小幫手立大功—學習型家庭從家務分工做起！ / 40
- 胡惠珊 當前臺灣教育亂象之感觸 / 41
- 何宜珊 「部落格」做為新型態溝通媒介之研究 / 42
- 張世旺 少子化的教育政策因應—論國民中小學校長對少子化知覺及學校經營策略—以苗栗縣為例 / 47
- 張素娟 由雁行理論談教師專業學習社群 / 55
- 陳靜惠 教師的多元文化素養—從新移民子女談起 / 57
- 蔡玉卿 十二年國教：一廂情願的理想？ / 60
- 劉世閔 我對研究隱私權的見解與評析 / 62

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 66

臺灣教育評論月刊第一卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明 / 67

臺灣教育評論月刊第一卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 68

臺灣教育評論月刊 2011 年 11 月至 2012 年 3 月各期主題 / 69

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 70

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 71

入會說明 / 72

入會申請書 / 73

務實推動教師專業發展評鑑

曾憲政
前新竹教育大學校長

教育部自95學年度開始試辦中小學教師專業發展評鑑（以下簡稱教專），98學年度正式推動實施。因為是採取學校自願、教師自願的方式辦理，所以雖然推動至今已有六年，但是參與的學校數及教師數並不多。如果從教育部過去推動重大政策的經驗來看，業績並不是很好。但是也正因为這次教育部沒有用衝業績的想法來強制推動，所以可以出現不少學校及教師是發自內心喜歡這套制度，而認真參與此一政策的實施。當然，也有不少縣市在長官的要求下，明示或暗示校長要積極參加，因而有些學校的實施就相當形式化，不但老師不喜歡，也看不到真正的成效。

如果學校把教專當做配合政府政策，做為業績表現來執行，通常不會持久，老師也不會認同。這些學校的作法，通常是校長要求全校兼行政的老師一定要參加，然後再用交情找到幾位教師，湊足教育部所規定的最低參加人數，就申請辦理了。但是因為參加的老師並不是因為了解而願意參加，所以對於教育部所辦理的評鑑人員初階研習，就不是那麼熱中，甚至有不少比例的教師是沒有完成初階認證的。所以常常是參加一兩年後，就不再參加了。

如果校長與主任對教專的基本概念有正確的了解，以提升教師的專業為目標，能提供行政上的必要協助，那麼學校老師就比較可能真正感受到參與教專對老師教學的幫助，這類學校通常都會持續下去，老師們也會樂在其中。

教專對老師的教學會有甚麼幫助

呢？我自己所體會到的是，老師們參加過初階研習後，除了對於教專的基本概念有了初步的認識之外，也對教學觀察與教學檔案這兩門課感到濃厚的興趣。談到教學觀察，老師們其實對於讓其他老師入班觀察教學是相當抗拒的。台灣中小學實施「教學觀摩」已經有三四十年了，但是因為「教學觀摩」的觀摩者，並沒有接受過訓練，無法提供教學者有意義的專業對話，因而逐漸流於形式。而教專所提供的「教學觀察」課程，提供了與過去「教學觀摩」完全不一樣的面貌。參加過初階研習之後，老師們學到了觀察前如何與被觀察者會談、觀察中如何使用適當的指標來檢核、觀察後如何提供有意義的專業意見。因此，教師被觀察後，能得到建設性的改進意見，因而能改進教學。所以慢慢的由抗拒被觀察逐漸轉為期待被觀察。而觀察者也常會先用這套方法來檢視自己的教學，對自己教學的改進，也會有相當大的助益。

至於「教學檔案的製作與評量」這門課，雖然在初階研習時只有3小時，但是卻產生了意想不到的效果。老師們其實對於做資料一向是沒什麼興趣的，甚至是很排斥的。但是因為參加了教專，學會了有系統的整理自己多年來的教學資料。在整理過程中，找到了一些遺失多年的資料，甚至意外發現了一些早已忘掉的資料，那種興奮的心情，是難以言語形容的。而有些學校在徵得老師的同意後，提供老師們分享教學檔案的平台，因而讓老師們節省了許多準備教材教案的時間。有些學校已經能在排課之後，安排教同一門課的老師們分工合作，準備教材；也有一些小型學

校的老師，透過網路招兵買馬，尋求教同一門課的老師們一起備課，分工準備教材教案。像這樣，教學檔案成了老師自己最好用的教學資料，而不再是為了評鑑而整理給評鑑委員看的資料，老師們開始體會到了教學檔案的好處，不再排斥。

為了於評鑑之後能針對教師的需求，妥善規劃教師的專業成長，教育部於99年推出了「教師專業學習社群」的政策，可說是近年來對教師專業成長幫助最大、對校園文化影響最深的政策。長年以來，學校集體辦研習、聽演講的做法，有許多窒礙難行的因素，成效相當有限。因為要找到全校老師共有的時間相當困難，國、高中常常是利用段考後的下午安排演講，教師在繳交成績的壓力下，在台下埋頭改考卷，無心聽講；國小雖有週三下午進修時段，但是學校本就有許多配合教育政策要舉辦的研習，去掉這些時間之後，所剩時間已經不多。此外，要找到全校老師都感興趣的研習主題並不容易。而教師專業學習社群只要六位老師（小校只要四位）以上就可以組一個社群，人數不多，很容易找到共同的時間。而且社群是由對

同一主題有興趣的老師組成，很容易聚焦。有的學校是以學科或學年老師組成社群，也有不少社群是以跨領域、跨學年的方式組成，所選擇的主題五花八門，但都與教學有關，相當務實，例如班級經營、特殊學生輔導、資訊技巧、電子白板、影片教學、閱讀教學...等，對於提升教師的教學技巧、解決教師的教學困難都會有實質的幫助。

在社群召集人的安排下，社群成員定期聚會，分享心得。這樣運作一段時間之後，學習社群就形成了一個學習型組織，學校中一個個學習社群的組合，就讓整個學校也成為一個學習型組織，老師的專業對話增加了，學校的文化改變了，這正是所有當校長的人最樂意看到的結果，而老師們在一個學習型組織的氛圍中工作，也會樂在其中。

因此，如果縣市政府教育主管、學校校長能真正了解教師專業發展評鑑對教師專業成長的幫助，以及對學校學習型組織文化的塑造，就不至於有衝業績的想法，而能夠務實的推動教師專業發展評鑑了。



凡走過必留下痕跡—教師專業發展評鑑的多元視野

王瑞堦

國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所副教授

一、前言

教育部於民國九十五年所公佈之教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計劃中明訂辦理方式：「於自願原則下，採鼓勵學校申請試辦；試辦學校教師亦依自願方式辦理」（教育部，2006）。然而自2009年2月取消試辦方式，而以常態性計畫進行辦理。從

民國九十五學年度開始試辦之教師專業發展評鑑，試辦之第一年僅165所，96學年度增至244所，97學年度301所，98學年度611所，99學年度789所，直至100年為1,028所。由辦理學校之逐年成長可知（如表1），教師專業發展評鑑的實施在各階段人數與比例皆有成長趨勢，尤其以高中職成長速度最快。

表1 各學年度學校類別參與學校數

學年度	國小	國中	高中職	總計
100	569 (21.38%)	166 (22.43%)	293 (56.89%)	1,028 (26.25%)
99	455 (17.06%)	129 (17.43%)	206 (40.00%)	789 (20.15%)
98	351 (13.23%)	116 (15.68%)	144 (30.19%)	611 (15.78%)
97	177 (6.67%)	67 (9.05%)	57 (11.95%)	301 (7.78%)
96	166 (6.25%)	49 (6.62%)	29 (6.08%)	244 (6.30%)
95	123 (4.63%)	26 (3.51%)	16 (3.35%)	165 (4.26%)

資料來源：整理自教師專業發展評鑑網，2012

目前，教師專業發展評鑑從制度上的調整，包括：第一、舉辦講師工作坊，培育進階與輔導教師人才；第二、成立區域中心，培訓進階與輔導教師人才；第三、成立中央輔導群，協助教育部與地方縣市政府執行過程中的實務諮詢與輔導。除此之外，教師專業發展評鑑相關研習課程說明於98年6月10日修訂，其項目包括：宣導說明會、申辦說明會、承辦主任專修研習、校長及縣市承辦人專修研習、初階培訓、進階研習、教學輔導教師培訓。因此在人力架構上已有調整（王瑞堦、洪明全，2010）。校長、教務主任與相關承辦行政人員的積極參與及帶動，乃是推動教師專業發展評鑑重要的關鍵因素。因此，本研究

乃從不同類型學校關鍵人物的視野，探討未辦理、中止、中止再加入、連續辦理學校對教師專業發展評鑑的意見與看法。由於，研究者採立意抽樣，因此在未辦理部分無法蒐集所有未參與之意見；中止、中止再加入與連續辦理等學校，則從教師專業發展評鑑網邀請願意參與訪談的學校進行訪談。藉此，可初步了解在98年至99年間學校參與教師專業發展評鑑的情形。最後，研究者再次省思現今教師專業發展評鑑參與的現況。

二、教師專業發展評鑑的多元意見

研究者自 98 年 9 月至 99 年 3 月，訪談不同類型參與教師專業發展評鑑的學校，包含未曾辦理、中止、中止再加入、連續辦理的學校等。訪談人員包括學校校長、承辦人員等，藉此瞭解不同類型學校的概況。以下摘述訪談逐字資料進行分析，探討不同類型的學校對教師專業發展評鑑的看法。

(一) 未參與教師專業發展評鑑學校的看法

1. 行政團隊的認知—認同政策但學校文化氣氛未成熟

未辦理學校的主任及校長對於這樣的方案，都表示認同及贊同，如編號 024 學校校長提到「我對這個計畫也很認同 (A-E4-024-091230)」。

編號 025 學校校長對教師專業發展評鑑也很動心，表示教師「本來就應該展現出這樣的專業，要拿出什麼績效，很簡單的就是把你的專業提升 (B-E4-025-091228)」，並表示來到這間學校僅一年，許多想法尚待磨合。因此，校長表示目前雖有心但力不足，也無法強迫教師參與，目前只能盡力與教師宣導此方案的優點及能帶給教師的益處。校長說到：「我不能太獨斷，堅持說一定要做，那老師們的意願跟自主性我把它列為比較大的考慮因素，既然在公開場合表達沒有那麼大的意願，那我不能一意孤行。(B-E4-025-091228)」

編號 027 學校校長表示，自己目前所待的學校在參與動機上也不強，但校長所帶領的上一間學校，其學校在教師專業發展評鑑的辦理非常順利，因此校長也期望能在目前的學校也能這樣執行，但校長提到目前學校

的組織文化傾向安逸，因此現階段的做法與編號 025 學校之校長類似，先讓教師瞭解此方案的優點，慢慢的瞭解教師專業發展評鑑的內容。

2. 一般教師的認知—資訊來源詮釋與具有影響力的領頭羊參與與否

未辦理的學校之因素，乃因多數教師對此政策處於觀望態度，以致學校在參加人數門檻不易達成，或校務會議不易通過。易言之，由於教師專業發展評鑑辦理方案採教師自願參加方式進行，所以各校中往往只有部份教師參加，這種分割參與的情況造成的困擾不少，也是造成學校辦理困難的原因，而缺乏共識也是造成辦理困難的主要原因。訪談中一些主任表示教專意見如下：

老師可能會等說，好哇，那就等必須做了之後再來做。他們不會排斥，但是你叫他主動說我要來做，可能目前來講還不會這麼想。

(A-E4-024-091230)

普遍聽起來，老師們的意見都還在觀望的階段，那之後我也沒有很堅持，既然大家是這樣子的一個思維，我會尊重他們的看法。

(B-E4-025-091228)

行政人員常會接收到外界相關演講與最新訊息，教師接收訊息相對較少，因此較易對政策不確定時感到恐懼，「主任接受的訊息比較多，所以覺得好像也沒有什麼，沒有去接受過訊息的老師，他們還是會害怕 (D-E4-027-100127)」。此外，教師個人主觀意見與教學特質不同，對評鑑規準之解讀經常不同，部份教師還是會害怕此方案未來會與考績做連結；此外，有的評鑑規準過於抽象，易造

成教師理解困難。但是，另外受訪行政人員亦提出學校較年輕的教師對於精進自己會較積極。若有資深的教師來帶領，那麼年輕教師會更快熟悉。

(二) 中止教師專業發展評鑑學校的看法

1. 行政團隊的認知—內部凝聚力問題與校長更迭

多數受訪學校之承辦人本身對於教師專業發展評鑑是相當認同的，認為其動機和目的主要還是為了要促進教師專業的發展，除了促進老師的專業發展外，另一方面也可以建立學校優質的形象，「覺得這個是非常有值得，而且是需要大家都要去做 (A-E3-017-091001)」。

雖然行政人員有心投入，但會因學校不同原因及狀況而有影響，如編號 017 學校之承辦人，本身只是組長，很難說動教師，「畢竟一個組長要跟老師談這些事情的時候，他可能有他的職務的權利的一個侷限在，所以不是那麼樣的容易 (A-E3-017-091001)」，雖然承辦人認為自己職務身份不適合這麼做，但由於學校的文化是如此，無法做太大改變；或如編號 022 之學校，其學校內部曾經分裂過，「我們學校基本上內亂很久 (D-E3-022-100129)」，使得教師較難團結一致，行政人員必須花費更多的心力與教師溝通，建立共識，「讓社區家長知道我們是專業的。第二個就是說我們內部是團結的，第三個就是在這過程中，我們會得到一些不同的收穫 (D-E3-022-100129)」。學校行政單位不只是校長，還包括主任與組長，行政單位投入意願不一，即使部份人有心，也會影響到推動的結果。

說服老師要參加的話，當然是校長跟主任他本身應該做一個帶頭作用，他本身宣達這種理念的一個情況必須要持續。

(A-E3-017-091001)

校長的支持，處室之間是不是有支援，是不是有溝通是很重要的。

(A-E3-017-091001)

另外，編號 017 之學校承辦人也提到，現任校長與上一任校長對教師專業發展評鑑的看法及態度都有不同，上一任校長對於辦理教師專業發展評鑑的想法頗為堅持，因此「校長他會用不同的方式做溝通 (A-E3-017-091001)」來讓教師理解，用的是「溫和而堅定」的方式。

以前校長是這樣做，譬如說我們有人要參加，然後不參加的人是不是贊成讓這些願意參加的人可以順利參加這樣子的工作，就不要持反對的立場。

(A-E3-017-091001)

而現任的校長認為現在的教師專業發展評鑑還未成熟，處事較為謹慎，校長自己也表明「既然有老師們願意去參加，我們就成全這些老師，去參加教專，那我不參加沒有關係，但我成全這些同仁去 (A-E3-036-091001)」，與學校編號 20 之情況類似，其校長同樣的也不參與、不支持，「我們校長不太去插手這一塊，就我們那時候他幾乎都沒有插手過 (C-E3-020-100308)」，校長自己雖然不參加，但若其他教師想參加，也不會反對，不強迫的方式，給教師很大彈性，但在公開會議上，教師看到校長未表示意見，便會認為校長並無很大意願參與，因此也會卻步不前。

2. 參與教師的認知—教師態度差異與對教專負擔的詮釋

(D-E3-023-091202)

在教師專業發展評鑑中，目的在提供現場教師踏入其他班級之機會，藉由互相教學觀摩，進行專業對話，並透過另一雙善意的眼睛來檢視自己教學盲點。在受訪之中止學校中，較常發現教師的態度是兩極化的，且是帶有較多恐懼，部份參與的教師「有參加的，而且他有實際真的是很用心去做的，他當然會覺得這個很有價值性啊，而且是很正面的（A-E3-017-091001）」，會認真且積極的參與，但從受訪者的訪談中，「部分的老師，他真得覺得參加是一個負擔，而且是他真的是沒有時間去做，所以他會覺得說他在這個參加過程中，他是沒有成長的（A-E3-017-091001）」，從消極與負面的觀點詮釋教師專業發展評鑑。未參加的教師則直接表示「這件工作本身就是一個負擔（A-E3-017-091001）」，認為參與此方案對自己本身不會有正面的價值因此不會想要去參與。除此之外，校長本身也認為這方案對教師是有負擔的，亦未採取積極的態度。

另外編號 023 之學校也是有如此的情況，教師的自主性較高，教師之間不太有機會互動，常覺得只要把自己的事完成就好。因此，在推動之初教師的反彈聲音較大。

因為其實我們自己在做的時候聲音就很多嘛，有的人說要這樣，有的人說要這樣。

(D-E3-023-091202)

我們學校本身對老師的自主性算是高啦，我們學校這個學校的校風就是如此啦，你給他很大的彈性的時候，他當然會很多選擇嘛。

(三) 再加入教師專業發展評鑑學校的看法

1. 行政團隊的認知—重新省思運作概況與參與目的釐清

行政團隊在再加入學校中同樣是教師專業發展評鑑推動的主要角色，無論是校長或主任，行政團隊不穩定，沒有意願，或意願不一致，或者對評鑑方案瞭解不夠透徹，都會影響到評鑑方案推動的成效。兩間學校承辦人認為學校是較封閉的地方，也認為此方案讓教師有所成長。

教專讓我們評鑑，就是要把教室打開，把教室打開，後來感覺也不錯啊！我覺得同儕可以來參觀他的教學，可以再討論。

(B-E2-014-091029)

他願意就是把教室打開，讓同儕來一起觀察他的教學，這樣就很可貴了。

(C-E2-015-100122)

受訪之編號 014 學校校長，認為能參與教師專業發展評鑑可以使學校在招生業務上有所幫助，「校長在很多的那個新生座談、家長會都會講，他大概都滿引以為豪（B-E2-014-091029）」，做為學校的行銷策略。

校長把他變成一個滿重要的一些行銷工具，在每一個新生剛進來的時候，他也會提到這一點。

(B-E2-014-091029)

而編號 015 之學校，則是認為對

於辦理教師專業發展評鑑時，更需要注重學校文化的氛圍，主任認為95年辦理的腳步太快，有些措手不及，才在96年就停止，而98年又加入時，除了認同此業務外，重點是希望能改變學校的氣氛。

感覺那時步伐很快，步伐很快結果發現會有做錯的時候，所以我們在九十六年度的保守下，退下來之下。

(C-E2-015-100122)

像我的想法就是說這些人用軟的用硬的不管你怎樣去獎勵也是沒有用那我就管他，所以我比較在意的是在一個學校裡面的氣氛。

(C-E2-015-100122)

2. 參與教師的認知—參與信心問題與成員參加與否氛圍處理

參與教師專業發展評鑑的教師，在此兩校中，一開始只是跟著學校的流程在走，對此方案所帶來的成長較少有體認。受訪學校主任亦提到，學校教師其實在第一年對於參與此方案的信心並不足，而學校主任認為此動作會降低教師參與的動機，成為辦理時的阻力。

其實做就做，你還幹麻還要一定要人家簽那個同意書？或許上級單位他們有他們考量啦！但是在我們底下在運作的人，其實這個動作對我們的阻力是相當大的。

(B-E2-014-091029)

另外，兩間再加入的學校主任都覺得，就算有的教師未參與教師專業發展評鑑，但對自己應做的事還是能做的很好，也不會特別區分有參與或是未參與的教師。

其他的老師還是在他們的本分上做好很多的事情，基本上是沒有所謂的有參加教專的老師你就是特別的怎麼樣。

(B-E2-014-091029)

他們彼此還是會互通有無，也是會分享。

(C-E2-015-100122)

而編號014之學校，其教師在中止辦理的時間依然進行教師專業發展評鑑的教學觀察。學校主任認為教師持續進行的原因，除了有體認到此方案的效果外，學校並未很明確的向教師說明停辦的訊息，所以學校教師仍正常辦理持續進行活動，因此隔年其順水推舟繼續申辦。誠如其所言：「老師不是那麼明確知道我已經停辦，他們仍繼續做，所以再次申辦也接受。」

(四) 連續辦理學校的觀點

1. 真誠同理心與互相關懷

校長及主任扮演傾聽者與主動關懷者，把學校帶向專業互動的運作型態，如此方能凝聚共識與共同創立願景。

他就覺得跟我也沒有什麼距離，所以，我覺得就很自然跟他們說明整個教專過程。

(B-E1-005-090929)

去認同教師的觀點也好，用各種方法讓教師肯跟你談，教師肯跟你談你就知道他為什麼不接受，知道他為什麼不接受，我們再慢慢的抽絲剝繭，讓教師了解，完全沒有用行政以上對下，就這樣慢慢的就理解了。

(A-E1-002-091001)

2. 互信基礎相互支持

校長及主任都強調學校組織成員之間相互信賴的是教師專業發展評鑑運作的基礎。老師之間若能信任與合作，校園的對話多以專業型態出現，亦由於教師專業發展評鑑的參與，也使教師更為主動，學校成員之間互動也更頻繁，漸漸改變原有的組織文化。

我覺得要讓老師非常了解，而且要讓老師沒有心防，很重要一個點，要一直跟老師去溝通，而且讓他們做的過程裡面壓力不要太大，而且讓他們真正覺得，我之前講的話不是在騙你的。

(C-E1-009-090907)

3. 非正式組織理解與共榮

學校存在既定的工作模式與內化一套價值觀和信念，面對新的政策或方案易產生不信任與恐懼，因此反對的人必定會存在。教師專業發展評鑑對於一些教師充滿挑戰，部份教師反彈的情緒較大，甚至會帶動其他教師。連續試辦學校善用人性化溝通，讓有不同意見的教師理解辦理之用意，其他教師也會跟參與。

在推動時我會建議去找領頭羊，從老師當中，只要他願意做，其實就會有一群人跟他做，所以要做這東西成功之前，行政人員必須要先建立很好的關係。而這種關係真的是出自於是幫助他們考量他們的需要。

(B-E1-005-090929)

三、省思與結語

教師專業發展評鑑推動至今，仍非教師群體的多數，透過多元聲音的理解可以了解學校在教師專業發展評鑑的各種樣貌，也代表教師不同的聲音與意見。目前，教師專業發展評鑑已有支持系統與教師專業學習社群的輔助，在這幾年變遷的過程企圖更能符應老師深層教師專業成長的需求。在99年結束訪談後，回過頭來檢視目前學校推動教師專業發展評鑑的概況，在研究者與實務對話的機會中，仍能看到當時訪談未辦理、中止、中止再加入、連續辦理學校的論述。

教師專業發展是無止境的路，在學校場域中教師專業發展評鑑扮演形成性的指標與工具，學校形塑本位課程與融入學校的精神是需要憑藉組織成員在習得相關知識後的共同轉化與實踐。在實務現場中，曾看過學校將教師專業發展評鑑規準融入品德教育賦予新的生命，或是透過教師專業學習社群的輔助讓教師專業發展更有意義。這些學校創意課程教學與學校經營的點子，都是當時參與教師專業發展評鑑學校未預料到的。從訪談中可以了解在推動教師專業發展評鑑時，願景是組織邁向卓越的指標，而學校組織的領導，即是在於營造學校組織優勢競爭的能力，成為學校永續經營的堅固基石。

在現代學校領導的思維下，學校必須發展出符合學校特有條件的願景，如此才能成為學校整體發展的依據，成為學校價值體系中的重要核心；而現今知識的來源多元，利益團體皆能發聲，學校不再是封閉式組織。領導者或許需善於激發成員思考問題，創新教學知能，能以行動研究的方式進行探討組織需求與成長。教師本身亦可扮演積極的關懷者與倡議者，在教育領域上自主規劃屬於自己教師專業發展的藍圖，誰說只有總結

性評鑑才能看到教師的活力呢？

參考文獻

■王瑞堦、洪明全（2010）。教師專業發展評鑑政策相關研究現況之分析：以學位論文為例。《華醫學報》，33，87-102。

■教育部（2006）。《試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊》。台北：教育部。

■教師專業發展評鑑網（2011）。《各學年度辦理校數及教師人數簡表》。線上檢索日期：2012年4月1日，引自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34



縣市層級推動教師專業發展評鑑的困境與策略

吳俊憲

靜宜大學教育研究所暨師資培育中心副教授

臺灣教育評論學會副秘書長

前言

教育部自 95 學年度起推動補助試辦教師專業發展評鑑實施計劃，明訂辦理方式採自願原則，鼓勵學校及教師參與試辦。迄 98 學年度起取消試辦方式，更名為推動教師專業發展評鑑實施要點，改以常態性計畫進行推動。試辦的第一年只有 165 所學校參加，96 學年度增加至 244 所，97 學年度 301 所，98 學年度 611 所，99 學年度 789 所，迄 100 學年度為 1,028 所。由逐年成長趨勢來看，參與學校數僅佔全國 3,916 所中的 26.25%，而參與教師人數 21,442 人，也僅佔全國教師人數 206,485 人中的 10.38%（教師專業發展評鑑網，2012）。由此足見，鼓勵學校及教師參與這項計畫尚有很大的努力空間。本文試圖從縣市層級來分析推動教師專業發展評鑑的困境與策略，分析的資料來源係筆者參與 100 學年度申辦教師專業發展評鑑之全國複審會議，擔任審查委員，除了與縣市承辦人（包含課程督學、中心學校的校長主任、教育局承辦科長和股長等）面晤外，也蒐集承辦人參加複審會議所製作簡報與紙本資料（含計畫申請文件），分析結果採統整性的呈現，而非單一縣市。

推動與實施的困境

- (一) 有些縣市(如屏東縣、花蓮縣和臺東縣)地幅狹長且學校位處偏遠，輔導人力支援不足。
- (二) 教師專業發展評鑑的理想雖好，但多數教師卻不明瞭，當有一群

具有熱忱的老師正在為專業發展而努力的同時，學校裡也有另外一群冷漠的老師按照自己的步伐在教學，以不變應萬變。

- (三) 老師抗拒和質疑的發聲，例如：「我已經夠忙了，不要做太多事。」「我自己能反省進修，不須和他人討論。」「我沒有時間開會討論。」「我不喜歡別人進入教室觀察我。」「我擔心自己的缺點曝光。」「參加教專就能解決我的教學問題嗎？」「我若表現不好，行政人員會對我印象不好。」「參加教專要開很多會、準備很多資料，我會有壓力。」「我就是認為沒有必要做教專。」
- (四) 申辦文件過於繁瑣，使學校怯步；教務處的工作負荷大增；無法提出有效誘因鼓勵學校參與。
- (五) 學校校務會議共識凝聚有困難，參與人數門檻設限（教師人數需達 12 人，或比例達 30%）不易通過。另外，在校務會議中表決是否參加，有意願的教師被無意願教師否決，導致校園氣氛詭譎。
- (六) 評鑑規準的訂定不易形成共識，或未完全符合教師成長需求。
- (七) 評鑑實施過程，教學檔案製作費時，評鑑結果的信效度難以衡鑑。
- (八) 教師要找到共同時間不易，對話討論與教學觀察安排困難。

- (九) 對現場教師的宣傳不足，教師仍有「聞評色變」心態，導致參與學校不多。
- (十) 業務移交頻繁，缺乏對計畫推動之系統性工作規劃。
- (十一) 輔導教師角色與功能未能彰顯或得到發揮。
- (十二) 無法激勵繼續參與計畫之人員的熱情。
- (十三) 進階評鑑人員的比例不足。
- (十四) 國中方面較缺乏有關學科課程上的教學觀察指標，也缺乏跨校間的教師對話與交流。
- (十五) 未來政策發展方向不明，導致部份校長和教師仍持觀望態度。

配套特色與輔導策略

- (一) 辦理研習認證嚴謹：例如檢核資格要確認完成線上課程，始得報名實體課程；出席狀況遲到超過 15 分鐘，不予核發研習時數；學員不得隨意調補課，使得課程具有銜接性及有利學習；規定學校執行 A、B 層面；選用工具以教學觀察為主，教學檔案為輔；資料送審要確實檢核學校教師辦理情形。
- (二) 採多層次宣導策略：辦理政策性研習；國小列入週三研習，國中列入領域時間；配合多元化教學主題研習做宣導，例如：班級經營、多元評量、學生專注學習等。
- (三) 主動到校加強宣導：辦理宣導說

明會時，請分享教師以自身參加經驗與參加宣導會之教師分享。未參加教專之學校，邀請分享教師到校講述專業成長的成功經驗。辦理「講師送到校」的宣導模式。

- (四) 強化關鍵人宣導說明：列入縣市定期校長及教務主任工作會議；列入校長及主任儲訓課程，規劃宣導分享。
- (五) 建立輔導策略聯盟（或網絡）：培養縣級教專輔導群成員；由各視導區之網絡學校提供即時的諮詢輔導，並蒐集相關問題傳送至中心學校及教育處知悉，以尋求必要的協助。另外規劃學校策略聯盟，依學校辦理性質及所在地，請續辦學校輔導新辦學校，或鼓勵學校自行組成策略聯盟，定期會議的召開可採取主題式或分組討論進行，透過經驗交流來提升各校執行效能。對於初辦學校予以配對固定輔導夥伴，要求輔導夥伴二個月輔導一次。也可以整合國教輔導團資源，強化學科教學專業及創新教學。
- (六) 訂定獎勵措施：對於認真參與的教師給予敘獎，對於參與績優學校的校長、主任給予行政敘獎。另外也提供各項實質獎勵。
- (七) 列入縣市層級學校視導或校務評鑑機制：例如列入統合視導加分項目，列入學校校務評鑑指標中的師資教學項目，列入縣市層級辦學績效考核重點項目，列入考主任或校長加分機制。
- (八) 教育局（處）首長的重視：例如教育局（處）長官能主持縣市定

期工作會議，能親臨參與學校並頒發「評鑑人員初階、進階、教學輔導教師」合格證書。

- (九) 指定中心學校：為避免縣（市）府承辦人員更換頻繁，指定一所學校擔任資源中心學校負責統整執行，以維持計畫的延續性和完整性。
- (十) 建立「母雞帶小雞」或「大手攜小手」模式：由資深辦理學校認養新辦學校，建立母子聯繫機制，降低失敗經驗。
- (十一) 建置網路交流平臺：建立縣市層級的教師專業發展評鑑網，提供最新消息、訊息交換、Q & A、學校成果分享等。
- (十二) 與他縣市進行交流：辦理外縣市參訪活動，藉以瞭解其他縣市各項教專策略與問題，促進本縣推動與改進之處。
- (十三) 結合其他專案計畫：例如結合轉型優質計畫、精進課堂教學能力方案、未來學校、電子白板等，導入教師專業知能，強化校長課程與教學領導知能。
- (十四) 進行行動研究：鼓勵參與學校及教師申請學期型、學年型和多年型的行動研究計畫。
- (十五) 發展教學卓越團隊：鼓勵參與學校深化課程與教學，參加縣級的典範學校認證，並參選 Innoschool、Greateach、教學卓越獎及校長領導卓越獎等全國性競賽。
- (十六) 發展縣市層級的推動模式：例如

成立教師專業發展評鑑輔導團。

- (十七) 尋求教師會的支持：主動邀請教師會代表及各家長團體代表，參與教育局辦理的各項相關研習或會議，以增進彼此瞭解。
- (十八) 增加參與學校的尊榮感：例如利用計畫賸餘款製作紅布條，並於校長會議中由縣長親自頒給參與學校，增加計畫的重要性及參與學校的榮譽感。
- (十九) 加強媒體宣傳：透過廣播電台合作製播一系列介紹教師專業發展評鑑的專訪活動。另外與媒體工作者聯繫，辦理大型宣導活動時增加新聞曝光率。
- (二十) 寬籌辦理經費：申請縣市的自籌款，協助辦理教師專業發展評鑑之相關活動。另外，印製縣級教專計畫手冊，讓新接任之主任容易上手。
- (二十一) 掌握「中途離隊」之學校原因分析：包括申辦前缺乏良性的溝通協調，撰寫表格文件多且繁瑣，部分學校寧願選擇參與社群活動（自主性較高），教師間尚未建立信任文化等。
- (二十二) 其他：各校建立標準流程與程序；核予參加相關工作及培訓課程人員公（差）假；加速經費核撥；即時核發證書；整合相關資源與平台。

結語

教師專業發展評鑑是一面鏡子、也是健康檢查，期待所有教師能積極尋求專業成長，也促使教師專業發展

評鑑成為校務運作之內鍵機制。展望未來，縣市層級應加強宣導推廣工作、消除教師疑慮，擴大行政資源協

助、厚實支援力量，強化經驗分享交流機制，降低阻力，落實輔導機制，鼓勵教師積極參與。



以微觀政治觀點探討教師專業發展評鑑之推動

陳幸仁

國立中正大學師資培育中心暨課程研究所副教授

全球化的教改浪潮不斷襲擊，台灣為了躋身先進國家之林，不可避免地受到這股風潮的影響（陳幸仁，2005）。受到這股浪潮所及，國內中小學教師工作面臨前所未有的挑戰。

首先，以往中小學教師有所謂的教室的國王，或將教室當做教師私密的後花園的意象，逐漸受到社會大眾放大檢視，使得教師以往視為專業自主的尚方寶劍，不再是防衛專業的利器。北美學者 Andy Hargreaves (2001) 認為許多教師擁有一種「古典專業主義」(classical professionalism) 的權威心態，認為教師即為專家不能被挑戰的思維。也因此，通常教師面對家長的接觸時，自然會心生此種「我是教育專家」、「你／妳是教育門外漢」的二元價值思維。在國內，筆者與研究同僚 (Chen & Wang, 2011) 的研究也顯示，受訪的國小教師會刻意地與家長維持一種「權力距離」，藉此彰顯自身權威地位。如果家長表達對教師的教學技術、專業知能或教學方法產生質疑，也因為權威地位受到挑戰，容易形成負向情緒，但也由於需整飾自身權威地位，也進一步通常刻意偽裝負向情緒，以再次彰顯教育專家的形象。即使是教師同僚的建言或批評，都足以威脅教師專業自主的心靈。

誠如上述提及教師不論面對家長或教師同僚，為了改變以往教師較保守專業自主的心態，教改浪潮要求教師走出教室的象牙塔，強化同僚專業互享 (collegiality) 的教師合作文化，以提升教師專業形象與能力 (林明地, 1998; 蔡進雄, 2000)。筆者劍橋大學博士學位的指導教授 Robin Alexander (1984) 認為，雖然教師仍

會相當保留在教室中一定的專業自主權，然而教改若欲期望教師合作文化的形成得以成功，學校領導與組織氣氛的形塑，是一個極為重要的關鍵之處，其中教師合作文化必須植基於在批判中又能顯露出支持與尊重彼此專業知能與權威的同僚關係之基礎。這種教師合作文化常常與教師彰權益能的概念有著密切關連，也翻轉教師專業的再概念化，亦即教師不可一味擁有古典專業主義的保守心態，必須朝向更為開放的、集體合作的、集體決策的專業主義 (Weiss, 1993)。

筆者發表數篇以微觀政治觀點的文章，發覺若以微觀政治觀點來探究教師合作文化，可能會呈現一些在實務現場中，值得加以關注的問題。例如，學校本身即是一個鬆散聯結 (loosely coupled) 的組織結構，但又往往形成科層體制較強制主導的組織運作邏輯，以致經常造成教師無法信任科層體制的運作，成為權力宰制結構下的沉默者 (陳幸仁, 2008)。國內學者孫敏芝 (2010) 曾研究一所國小教師合作文化，發現科層體制的主導性雖然不強，卻也造成受訪教師們認為教師合作流於表象、應付上級交辦事項，在建構本位課程發展過程中共享集體的價值與願景，不易實踐。Hargreaves (1991) 以微觀政治觀點，其批判教改要求教師合作文化的形塑，乃是一種「刻意的、人為的同僚專業互享」(contrived collegiality)。此類的教師合作並非出自教師實誠自願性的合作，而是來自外界教改要求或科層控制的主導，自然而然就會產生教師流於應付、或呈現不知為何而戰的心態。

教師專業發展評鑑之推動，本身有相當大的部分乃期望教師合作文化得以形塑，透過教師同僚間的專業支持，互相分享教學經驗的心得，專業知能與技術相互傳承，共同發展校本專業發展評鑑規準，以實際的教學觀察、教學檔案的分享，共同提升教師專業發展。然而，根據筆者訪視與輔導個案國小的心得，發現現場教師們有一種相當普遍的心態，亦即現行教師專業發展評鑑政策採行自願性質，但實務上多是校長不論是半強迫的、或者採強制性的，要求教師們配合執行。在一篇由筆者指導一位博士生的期刊論文（范慶鐘，2008），該篇論文乃透過微觀政治觀點，顯示個案學校校長欲推動教師專業發展評鑑計畫之際，教師冷漠態度引起校長採行強制脅迫策略，卻造成反效果，引發教師不信任感與抗拒。再者，教師們對於微觀政治運作中在意的專業自主，以及來自校長們所關切的績效，形成意識型態的競爭。換言之，教師們仍在乎在執行教師專業發展評鑑過程中，仍能保有專業自主的展現，不希望科層行政有過多的成效要求，也不希望紙筆作業（paperwork，意指教師專業發展評鑑需要多次觀察過程的書面資料的填寫）加重工作負荷。然而，由於在推動過程中不免仍需紙筆作業，復加上教師－校長間意識型態未能調和，導致該個案學校教師專業發展評鑑之推動僅維持一年。

筆者本身擔任中小學推動教師專業發展評鑑輔導委員，在輔導中小學推動過程中，經常觀察到及聽聞學校在辦理教師專業發展評鑑之際，很容易造成學校內「一國兩制」情形－亦即參與者與非參與者形成兩種不同的次級團體。這種校內參與／不參與的兩個次級團體，彼此容易心存芥蒂、相互疏離，因而形成了所謂割據文化（balkanized culture）（陳幸仁、余佳

儒，2011；Hargreaves, 1994），長遠而言，非常不利形塑學校正向的組織文化，也容易造成支持教改或反對教改的二元對立現象。

綜言之，在教改浪潮下，教師專業發展評鑑的目的欲將教師從教室獨守的王國領域中，帶入教師間彼此對話，走入集體合作的專業主義的道路。換言之，教師以往緊縮於教室一方、抱守古典專業主義的思維應該予以修改，朝向更為開放、更受到同僚支持與合作的集體行動。基於此，期盼現行的教師專業發展評鑑能得以全面推動，否則就如同上述提及，學校組織形成了兩個次級團體，一方是參與專業發展評鑑的推動計畫中，一方則是未參加者，而未參與者是否抱持著事不關己的態度？倘若如此，的確對於學校整體組織文化、變革創新的氛圍形塑，存在著潛藏的危機。

參考文獻

- 林明地（1998）。從同僚專業互享氣氛的建立談教師會功能的發揮。**教師天地**，94，17-23。
- 范慶鐘（2008）。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。**教育科學期刊**，7（2），45-67。
- 孫敏芝（2010）。國小教師團隊合作文化的雙面向探討—以發展學校願景為例。**課程與教學季刊**，13（1），117-140。
- 陳幸仁（2005）。從全球化教改風潮論校長的因應策略：Giddens「結構-行動」理論之觀點。**教育政策論壇**，8（2），143-174。
- 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。

■ 蔡進雄（2000）。學校科層體制與教師專業自主的衝突解決之道：以學校教師會為例。《教育實習輔導季刊》，5（4），82-87。

■ Alexander, R. J. (1984). Primary teaching. Eastbourne: Holt, Rinehart & Wilson.

■ Chen, Hsin-Jen & Wang, Ya-Hsuan (2011). Emotional geographies of teacher-parent relations: Three teachers' perceptions in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 12 (2), 185-195.

■ Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher

collaboration. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 46-72). London: Sage.

■ Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY: Teachers College Press.

■ Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.

■ Weiss, C. H. (1993). Shared decision-making about what? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teachers College Record*, 95, 68-92.



由知識管理觀點談教師專業發展評鑑的可行途徑

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

臺灣教育評論學會行政組副組長

一、前言

教師專業發展評鑑之目的在於協助教師專業成長，以及增進教師專業素養，並透過形成性評鑑幫助教師改進教學上的缺點。教學工作是以學生為核心，並運用各種教學資源與知識，編排適當的課程來達到教學目標的互動歷程。為促進學生達到最佳的學習狀態，教師需要增進學科專門知識與一般教學知識，運用各種教學資源與建立良好的班級經營等，來進一步展現教師專業的良好成效。同時，面對時代快速的變遷，教師知識的獲取、分享、應用與創新，筆者認為推動知識管理是當前教師教學的基本要務。底下先說明知識管理的概念與步驟，其次闡述促進教師專業發展的知識管理策略，最後提出如何透過教師專業發展評鑑達到有效教學之目的。

二、知識管理的概念與步驟

瞬變的時代中，誰能取得並掌握知識，誰就能在競爭日益激烈的體系中獲得勝利。知識會因整體的時代環境遞嬗而產生無法適用，其中知識包括資料、價值觀、文化等在內（彭楚京，1996）。由此可見，知識管理的範疇甚廣，以下茲分別說明其相關內涵：

（一）知識管理的概念

Nejad 與 Abbaszadeh (2010) 指出，Davenport 與 Prusak 認為知識管理是將知識延伸擴大，是為了滿足組織目標、分享和產生知識。知識的管理必須要產生一個系統，並且保護知

識倉庫，除了傳播知識之外，更是分享知識和學習組織化的歷程。故而足見，知識管理是為增進團體成員的知識擴展的方法之一，同時團體成員也必須進行知識的分享，使得成員之間能夠因為知識的分享，進而促進彼此的反饋機制，形成具有系統化、動態化的組織團體。

（二）知識管理的步驟

除上述，知識管理為達到組織目標，是一個動態系統之外，依據學者 Nasiri (1996) 提出知識管理應有九項步驟，說明如下：

1. 集中 (Concentration)：集中辨認作用的基本過程，例如：辨認優勢、劣勢、機會和威脅等。
2. 定義 (Identification)：定義產生組織知識的基本資源。尤其必須定義影響組織的主要知識。在定義同時，也應同時釐清產生知識的基本是個體或一個小組團體。
3. 提取 (Extraction)：本步驟在於它提取不同方式、經驗或技術知識的專家。例如：找到成功案例等。
4. 促進 (Improvement)：上一步驟完成之後，則必須促進或改善經驗或技術知識的專家基本或有用的知識和經驗。使得改善之後的知識更加具有可適用性。
5. 組織 (Organization)：以個體獲取的特別技巧，透過仔細的分析以

及適當的組織和發現各組成組織之間的關係。

6. 分享 (Sharing)：如果選擇或被改善的組織知識沒有進行分享，則它不可能由個體創造、分享個體精神資源。
7. 管理 (Administration)：好的組織知識管理系統能夠幫助教育合理使用知識、存放和回收經驗及達到組織的目標。
8. 評估 (Evaluation)：評估知識類型以及有效率辨認障礙和克服困難，是知識管理的重要步驟之一。
9. 兼容性 (Compatibility)：本階段在於評估原有的知識水準以及週期性管理事件發生之後，在時間、教育和個體發展之下，不斷記錄和糾正其所學到的知識，並用以改善個體精神與知識。

基於上述，知識管理能夠把價值融進組織，並增進效能。就實施過程而言，知識管理不應只是一項職責或僅是達到目標的方法，相反的，知識管理應該是具有獨立性、明確性的動態過程。

三、促進教師專業發展的知識管理策略

知識透過師生教學的轉換，教室關係變得更具系統化，因為教師會協助將成人與兒童的知識做清晰的區分與連結。因此，教師必須不斷進行知識管理，裨利精進教師專業發展。研究指出，知識管理策略的確改進教師專業發展，其策略包括重整學校和組織文化、建立教師知識專業發展管理

系統、教師的合作與知識分享機制等 (Zhao, 2010)。以下茲分別闡述之：

(一) 重整學校和組織文化

對於學校組織文化而言，Roby (2011) 認為對學校有益的學校文化應包含：(一) 富啟示性的願景和任務；(二) 透過學校課程與願景和任務明顯地連接；(三) 教師和學生有足夠時間進行自己的工作；(四) 緊密且富支援關係；(五) 具鼓勵性以及保護、信任的領導；(六) 參考數據做決定。Davenport 與 Aprusak (1998) 也指出知識管理必須以文化為利基，並利用本身各項資源才能獲致良好成效。因此，知識管理的運作與學校週遭環境必須彼此相輔，利用其文化價值性，才能有效擴散知識專業社群的行為。

(二) 建立教師知識專業發展管理系統

Bain 與 Swan (2011) 指出在學校改革和嘗試改善的歷程中，學校必須承受變動的反饋系統。此系統包括專業知識與指示，證據必須根據實踐而來，並且教室管理是一套可以提供教師、學生與管理員之間能夠進行教育實踐的反饋。Scherz、Bialer 與 Eylon (2008) 提出教師應該學習 LSS 技術 (Learning Skills for Science)，如下圖 1，透過資料檢索 (例如：圖書館、專家、電子資料庫)、知識呈現 (例如：口語表達、模型、海報)、資料呈現 (例如：圖、表、基模)、科學性寫作 (例如：報告、摘要、科學工作)、科學性閱讀 (例如：文章、筆記)、聽看技巧 (例如：聽課、演講、錄影帶) 等技術，協助建立教師知識專業發展管理系統。

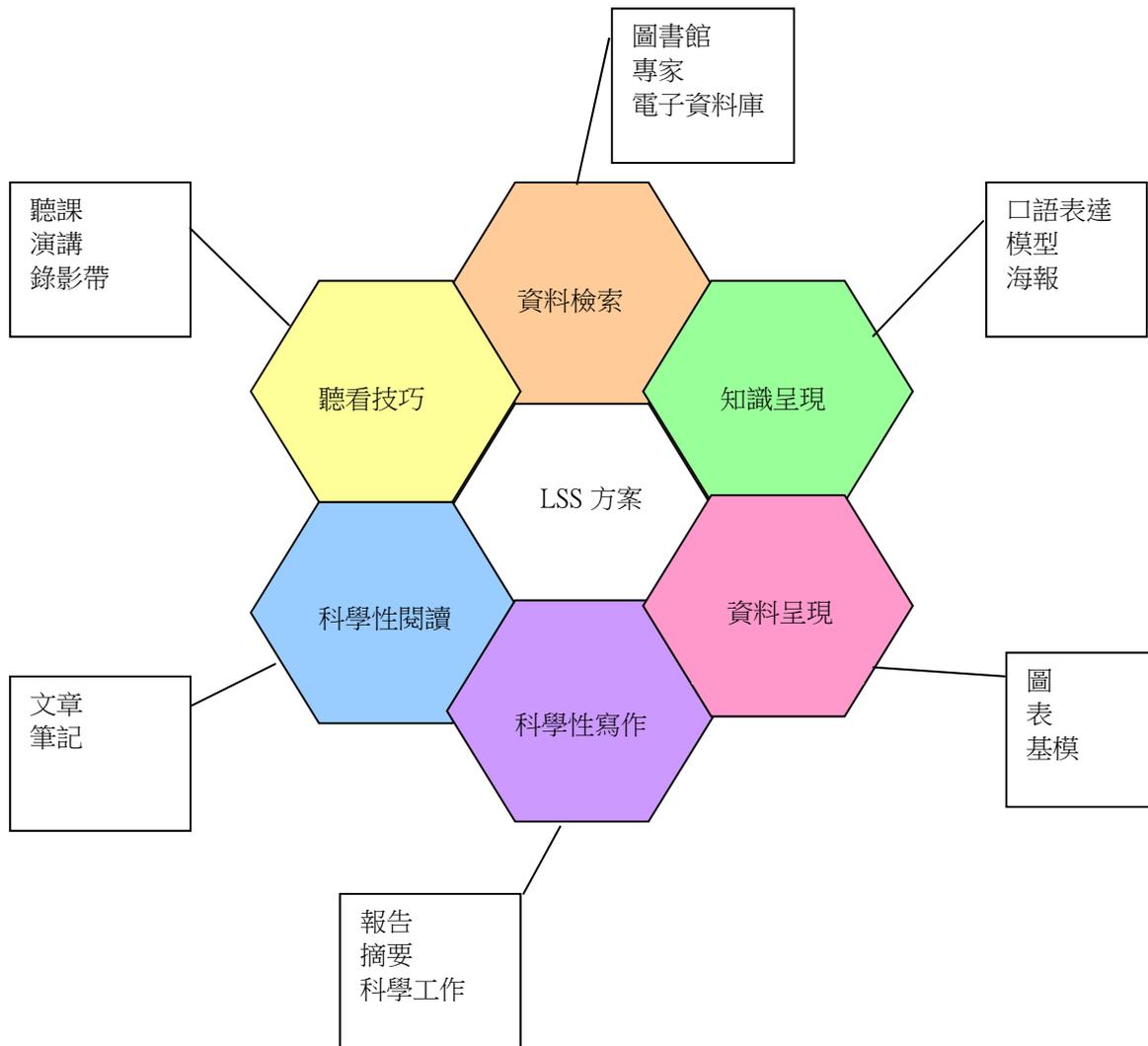


圖 1 LSS 方案的主要及次要技術

資料來源：Scherz, Z; Bialer, L & Eylon, B. (2008). Learning about teachers' accomplishment in 'learning skills for science' practice: the use of portfolios in an evidence-based continuous professional development programme. *International Journal of Science Education*, 30 (5), 643-667.

(三) 教師的合作與知識分享機制

教學知識的優劣與管理過程有關。Garrahy、Cothran 與 Kulinna (2005) 認為：「如果您是願意繼續改變，在別人身上學習或借用，轉變將使你學會的更多」。不同的管理才能，實踐不同的知識，在共享的機制下，教師能夠從許多經驗中獲取的不同的教學知識與資源。藉由「合作與共享」，教師的管理方法也會跟著產生哲學上的變化。當此一改變出現時，教師能夠提供學生一個安全的學習環

境。由此足見，教師的合作與知識分享能夠創造師生正向的功能，亦使得教師專業發展更能向前邁進。

四、透過教師專業發展評鑑達到有效教學—代結語

Kaufman 與 Ring (2011) 認為有效能的教學包括：一、看見現在與過去教學基礎上的連接；二、發展學習者的發展階段特性（即生理、社交和情感的差異）；三、學會區別學生的獨

特學習需要；四、開放且靈活彈性的教學策略；五、學習環境與社會交互作用，並強調正面積極；六、透過語言認可文化涵義的力量；七、組織並且使用以研究為本位的實踐教學計劃；八、公正評估和分析方法；九、講話輕柔，但具準確性概念和專業實踐的倫理與信念；十、重視價值性的聽與團體合作。爰自上述，筆者認為有效能的教學是所有教師必須努力之目標，而透過知識管理能夠幫助教師增進教學專業知識的儲存與分配，並提高教學品質與學習成效，而判斷教師是否達成前述目標，則可結合教師專業發展評鑑，促使教師在形成性評鑑的過程中獲得自覺反思並改進教學，這也是當前提升教師素質之要務。

參考文獻

- 彭楚京 (1996)。開發競爭優勢：經理人自我超越手冊。臺北縣：博覽。
- Bain, A., & Swan, G. (2011) . Technology enhanced feedback tools as a knowledge management mechanism for supporting professional growth and school reform. *Educational Technology Research & Development*, 59 (5) , p673-685.
- Davenport, T., & Aprusak, L. (1998). *Working knowledge:How organizations manage what they know*. Boston, M. A.: Harvard Business School

Press.

- Garrahy, D. A., Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. (2005) .Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge. *Journal of Educational Research*, 99 (1) ,56-63.
- Kaufman, R. C., & Ring, M. (2011) . Pathways to leadership and professional development. *Teaching Exceptional Children*, 43 (5) ,52-60.
- Nejad, B. A., & Abbaszadeh, M. M. S. (2010) . Managers' empowerment in high school by knowledge management. World Academy of Science, *Engineering & Technology*, 67,609-613.
- Roby, D (2011) . Teacher leaders impacting school culture. *Education*, 131 (4) ,782-790.
- Scherz, Z., Bialer, L.& Eylon, B. (2008) . Learning about teachers' accomplishment in 'learning skills for science' practice: the use of portfolios in an evidence-based continuous professional development programme. *International Journal of Science Education*, 30 (5) ,643-667.
- Zhao, J.(2010) . School knowledge management framework and strategies: the new perspective on teacher professional development. *Computers in Human Behavior*, 26 (2) , 168-175.



教師評鑑—蘇格蘭視野下的看見

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

一、沒有「教師評鑑」語彙下的教師評鑑

教師評鑑這一個概念在各個文化展現出不同的樣貌，例如臺灣有「教師專業發展評鑑」，在大陸有教師分級的制度，在英格蘭有「教師評估」(teacher appraisal)，另還有「進階教師」之設置，在強調教師專業發展甚於表現管理的蘇格蘭則連「教師評估」(teacher appraisal)這個語彙都付諸闕如，更遑論「教師評鑑」乙詞。在蘇格蘭的脈絡下有哪些作為展現「教師評鑑」的功能呢？依據作者的初步觀察至少有三項，它們分別是：個別學校的視導(inspection)，教師評鑑當然是學校視導的一環，例如在蘇格蘭享有極高能見度的文件〈How good is our school〉其第七項就是成員的支持管理。另奠基在全國的教師持續專業發展架構之上，以鳥瞰的方式可以看見兩個特別顯眼的景觀，一個是特許教師(chartered teacher)，另一個是教師年度專業檢核與發展。後面兩項政策乃直接對焦在教師身上，惟特許教師的作法已於2011年凍結，故本文僅討論蘇格蘭的教師年度專業檢核與發展並試圖從中看見啟示。

二、蘇格蘭的「教師專業檢核與發展」

什麼是教師專業檢核與發展呢？2010年6月間蘇格蘭愛丁堡大學的榮譽教授J. O'Brien訪台碰觸到這一個議題時指出：這一個課題目前在蘇格蘭

尚未有系統的研究出現¹。我從有限的文件資料及2011年短期在蘇格蘭參訪所見描繪其粗略的樣態。在英國時報教育增刊(Times Educational Supplement, TES)教師的網路討論區裡出現了一則蘇格蘭老師回應英格蘭老師有關教師評估(teacher appraisal)的對話，這一位蘇格蘭老師說：我們每年有一次機會坐下來和校長一起檢視自己的表現，並決定自己下一年的目標和該調整的地方。這一位蘇格蘭老師談的內容正是年度的專業檢核和發展。蘇格蘭的中學通常由科主任進行專業檢核的工作，而小學則由校長來進行檢核。這項檢核在每年的6月至10月間進行，蘇格蘭的亞伯丁地區甚至清楚地規定每一個檢核的晤談以60分鐘為度，而且必須安排在下午時段。

一位愛丁堡郊區的小學校長在2011年6月份接受筆者訪談時說，她會依照「持續性專業發展架構」的內容來和老師一起進行專業檢核，她認為該架構指出一個方向而讓檢核不會流於太主觀。另外，她會觀察老師在教室的教學表現，以為檢核晤談時的基礎。從這一個對話可以得知的事實是二，第一：蘇格蘭的教師年度專業檢核與發展是一種標準本位的評估，第二：校長在蘇格蘭扮演了教學領導及專業發展領導的角色。

蘇格蘭發展了適用全國的持續性專業發展架構(Continuing Professional Development, 簡稱CPD)這一個架構建基在專業標準之上。在2002年專業

¹會議中的個人談話

檢核與發展的官方文件中 (Professional Review and Development 2002) 清楚地規劃了教師在七個面向六個生涯階段的持續性專業發展的架構,以新手教師為例在教與學的面向必須做到下面六項:

- 了解教學方法;
- 能清楚而有目的地發問;
- 進行評量與紀錄;
- 使用資訊科技來協助學生的學習;
- 規劃每日的活動;
- 使用學校既定的規格來撰寫學生學習報告書並寄送給家長。

這個清楚的架構可以發揮下面四種功能,分別是:

- 教師在準備年度專業檢核時,該架構可以成為教師自我評鑑的工具。
- 教師可藉助該架構來追溯自己的專業發展,或用此一架構來提供建議給同儕。
- 有助於描繪、規劃自己下一步的專業發展。
- 有助於支持或監控自己在發展目標上的實現或進展情形。

蘇格蘭教師年度專業檢核以持續性發展架構為依據,不但有系統而且係以老師的專業成長為考量,但是教師個人的年度專業成長計畫必須將學校的發展需求及地區性、全國性的教育發展需求也納入考量。小學校長或中學的科主任在進行教師的年度專業檢核時,就必須在老師的表現、個別教師專業發展需求以及學校的發展需求和地區的全國的教育發展等一併放入考量、權衡,而後協商、定奪老師來年的專業發展計畫。

易言之,年度專業檢核乃以全國的專業標準的依據,評估老師表現的情形作為來年專業成長計畫的依據,而其評估必須同時將個人需求與集體發展需要一齊放入視野。此外,值得一提的是,蘇格蘭教師必須製作個人的年度專業成長檔案,檔案中必須清楚交待自己所從事之專業成長活動在其教學實務面所發揮的實際影響,從附錄一的表格可以看見相同要求的展現。因此,蘇格蘭此一制度在基調上接近以專業成長為導向的教師評鑑,但在運作上亦不忽略成果的面向。歸納其特色有以下數項:

- (一) 以教師的專業發展為基調,而不強調績效責任。
- (二) 調和教師個人在專業發展上的需求和集體面向的專業發展需求。
- (三) 教師需自我檢核後,規畫其未來一年的專業成長計畫,專業成長係有規畫的系統性活動;另該作為看重教師之能動性,二者均值得肯定。
- (四) 績效責任雖非該制度之調性,但教師所規畫的進修活動必須預見其對教學的影響。
- (五) 奠基在官方發展的全國專業發展架構之上的標準本位教師檢核。

三、從蘇格蘭回望臺灣

蘇格蘭教師的年度「專業檢核和發展」對於臺灣的啟示有二,分別是:

- (一) 浪費了胡蘿蔔的「公立學校教職員成績考核辦法」

一位蘇格蘭離島的小學校長在2011年的一個會議上無奈地告訴我，教師年度檢核是一個沒有胡蘿蔔也沒有棍子的制度，即便蘇格蘭的教師年度專業檢核與發展是沒有牙齒的老虎，但他們仍然在制度上做了詳細規畫，在做法上也相當具有系統性；反之，臺灣的「公立學校教職員成績考核辦法」則是有棍子有胡蘿蔔的機制，年終獎金是可以善用的胡蘿蔔，但是我們卻浪費了這個資源，年復一年讓成績考核流於形式，國內學者對於此一現象已有深刻的觀察（例如吳清山，2004），蘇格蘭的教師年度檢核再次讓我們注意到臺灣小學現場存在的沉疴。

(二) 對臺灣之「教師評鑑」的啟示

國內的「教師專業發展評鑑」同樣是既沒有胡蘿蔔、也沒有棍子的制度，而且也定調在「促進教師專業發展」而非績效的監控，另一個相似處是標準本位的檢核。不同的是，英國小學校長的正式名稱為首席教師(head teacher)，因此入班觀察進行教學領導、專業成長的領導乃順勢而為。在臺灣的脈絡下，校長需強化課程與教學的專業性，並進行課程與教學領導固然早已被倡導，但仍有相當的努力空間。臺灣與蘇格蘭脈絡固然不同，但是從「鏡照」而非「借用」的角度

切入，我個人對於蘇格蘭教師「專業檢核與發展」的青睞至少有三，第一：結合教師個人需求和學校等集體需要的專業成長計畫，從中我看見華人的「中道」精神；第二：重視教師的「能動性」，由教師自行規劃其年度的專業成長計畫；第三：教師專業成長旨在促進學生的學習，蘇格蘭在相關文件提醒老師，進修成長要「不忘初衷」，要預見進修成長活動對教學可能發揮的效益。借用 Townsend (2011) 的語彙「思維與行動均需要全球和在地」，那麼蘇格蘭教師年度專業檢核與發展的亮點對於臺灣所能發揮的啟示作用是無庸置疑的。

參考文獻

■吳清山(2004)。提昇教師素質之探究。*教育研究月刊*，127，5-17。

■TES. (2001). *Discuss debate or let off a bit of steam*. Retrieved from <http://www.tes.co.uk/forums.aspx?navcode=14>

■Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: New issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137.

■蘇格蘭相關官方文件之網址請參見 <http://www.scotland.gov.uk/Home>

附錄：蘇格蘭教師年度專業檢核表格

Reviewee's Name:
Review Date:
Session:

School: _____

Agreed Development Objective	Agreed Development Activity	Date of Activity	Duration of Activity	Outcome/Impact of Activity

Development Objectives and Activities agreed by

Reviewer: _____

Date: _____

Reviewee: _____

Date: _____



建立教學回饋的德國教師評鑑文化

周玉秀

國立臺北教育大學教育學系副教授

中小學教師評鑑在國內討論多年。為推動教師專業發展評鑑，教育部在2001年提出《教師法》修正草案，在第五十三條增列兩項相關法條，其中第一項是「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑」，明白指出教師評鑑法源；第二項「前項評鑑之類別、內容、標準、方式、程序及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」依此法條看來，教師評鑑顯然是國家既定教育政策，然而草案為何遲遲無法過關，難以向前推動？2005年，教育部積極擬訂「補助試辦教師專業發展評鑑計畫」，只是目前整個政策仍屬試辦、自行申請與實驗階段。實際推動的縣市並不多，例如高雄市、臺北市曾先後提出試辦，開國內中小學教師評鑑先例。

鄰近的日本，正式對教師進行評估開始於2002年。受到外力，也就是當時的新自由主義衝擊，社會輿論要求中小學校能夠像企業般講求績效責任與管理。文部科學省備齊法律基礎文獻，包括小學校設置基準、中學設置基準後，全面實施，內容包括自我報告、教學觀察與績效評鑑（楊思偉，2004）。

日本每年一度的教師評鑑，有其固定流程和時限。單就自我報告而言，四月須對學校願景、經營方向與個人教學目標提出報告，五月修正，九月為期中報告，次年三月為年度總結報告，當中又穿插報告晤談和教學觀察晤談，晤談有其一定程序外，校內同儕也得針對被評鑑者的教學觀察進行檢討分析建議。教師因為評鑑產生不安全感。

建立教師分級評鑑制

德國教師評鑑起步甚晚，細看其考量點，與我國有許多類似脈絡。德國的教師一向都是以公務員任用（Beamter），薪資隨年資調整，除非觸犯重大情節，不可能減薪或是被動離開教育體系。

這幾年受到國際教育系統評比、國際經合組織（OECD）研究結果，以及德國經濟研究院（IW）報告所影響，德國學校老師自2008/2009年開始接受評鑑，每6年評鑑一次（dpa, 2006）。同時晉用非公務員教師，將原先的公務員教師，透過評鑑機制分出教師職員（Angestellter）軌道，比例也有漸漸提高的現象。根據筆者2011年七月參訪的Sindelfingen一所教育創新學校校長報告，其校內就有每年接受評鑑的教師職員。課程結構鬆散、教學品質不佳、與學生互動表現欠缺自信，導致其薪資也低於其他公務員教師。

提升教學品質引進回饋文化

南部各邦則嘗試鼓勵獎賞不同職級學校教師，積極發展教學專業，由校長組成評鑑團隊，為教師的專業品質把關。消息甫公布，來自各方的研究議題相繼提出。例如2006年，為了具體掌握教師的想法，同時對六類型不同學校（小學、實科中學、主體學校、綜合中學、文法中學、職業學校）教師進行晤談與問卷。受訪教師較擔憂的是，評鑑帶來的控制、各項評鑑分數的作用與副作用、擔心自己未來在學校的地位與形象。所以受試教師希望清楚知道具體的評鑑指標，例如

教室觀察的項目、學習目標的標準、課程統整的要求、學生自主學習的目標等。

德國的 *schulkompass* 教育資料庫研究「教師的教學幫助學生學習程度」，以八百名學生與一千名教師進行個別教學與課程成效問卷調查。評分從最優的一分到最差的四分，結果教師平均認為他們做到一點六，學生的感受卻只有二點三，師生間顯然對於個別化教學與學習成效的認知有落差。

回應德國 *schulkompass* 的問卷結果，Berlin 邦教育部長在 2011 年 5 月要求，國小三年級以上教師，必須每兩年接受授課班級學生的評鑑，問題如「學生跟不上進度時，老師注意到嗎？」「老師講課清楚嗎？」「課程豐富嗎？」計 80 條。學生透過不具名的評鑑方式，表達他們對於數學、語文與自然學科的學習需求，班級教師根據回饋和學生討論授課方式、學習策略與作業評分等方式。目前，柏林已有三萬名學生受益於這個評鑑系統 (van Laak, 2012)。不少受訪教師表示，他們剛開始時當然更願意建立一種直接回饋的文化。今 (2012) 年 3 月，北部其他各邦也引進此提升教學品質的師生回饋系統 (Götzke, 2012)。

國際經合組織 OECD 建議德國學校，更嚴謹的實施教師評鑑，包括給優秀教師加薪，對教學表現欠佳者進行輔導。該組織在 2008 年指出，優秀教師班級學生的能力，平均可超越其他班級半年到一年以上的能力，課程品質和教師教學能力、個別化教學輔導能力有關，直接影響學生學習成效，。

參考文獻

- 楊思偉 (2004)。日本教育評鑑相關問題之探討。*教育資料集刊*, 29。臺北市：國立教育資料館。
- DPA. (2006) .Lehrer bewerten Lehrer. 2006/10/17
- Götzke, Manfred. (2012) . Hamburgs Schulsenator Rabe will künftig Lehrer beurteilen lassen. Deutschlandradio. <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/campus/1715270/>
- van Laak, C. (2012) .Berliner Schüler benoten Lehrer. <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/schueler-bewerten-lehrer-1700-lehrer-wurden-schon-benotet/4152868.html>



教師專業發展評鑑實施之困境

張景富

月眉國小教務主任

靜宜大學教育研究所碩士生

張育銓

靜宜大學教育研究所碩士生

一、前言

教育是個人發展、社會進步、國家建設與人類永續的基礎（教育部，2010）。隨著社會脈絡的演變，教育必須跟隨而進行改革，2001 年教育改革檢討與改進會議中，將「建立教師評鑑機制，提升教師教學績效」列為重要的討論題綱。2010 年 8 月 28 至 29 日教育部召開第 8 次全國教育會議，會中更提列「師資培育與專業發展」成為 10 項中心議題之一。由此可見，

近幾年中小學教師專業發展評鑑，一直是一項重要的教育議題。

教師專業發展評鑑實施以來，參與的校數及教師人數，逐年增加。然而，教師專業發展評鑑經過六年的推動，參與校數 1,028 所，僅佔全國國中小、高中、高職及特殊教育學校 3,916 所中的 26.25%，而參與之教師人數 21,442 人，也僅佔全國國中小、高中、高職及特殊教育教師人數 206,485 人中的 10.38%，各學年度參與校數及教師比率如下表 1。

表 1 我國推動教師專業發展評鑑之各學年度參與校數及教師比率

學年度	參與校數	全國校數	校數比率	參與教師數	全國教師數	教師比率
95	165	3,871	4.26%	2,754	203,203	1.36%
96	244	3,871	6.30%	6,041	203,203	2.97%
97	301	3,871	7.78%	8,788	203,203	4.32%
98	611	3,871	15.78%	16,879	203,203	8.31%
99	789	3,916	20.15%	21,123	206,485	10.23%
100	1,028	3,916	26.25%	21,442	206,485	10.38%

資料來源：教育部教師專業發展評鑑網，2010。

由以上各項數據分析，顯然教師專業發展評鑑仍面對多數教師的質疑，而無法吸引及獲得多數教師的參與。筆者服務的學校自 96 學年度起參與試辦該專案，至今已經是第五年了，第一年感覺大家是「懵懵懂懂」的，對「評鑑」有所防衛，也對其教師專業發展評鑑的內涵不甚了解，未參與的同仁自認為「這些平時都已經

在做了」，所以根本不用疊床架屋、多此一舉。97 學年度開始，因為行政職務的異動，筆者擔任教師專業發展評鑑的推動人員，也開始較深入的去接觸該專案評鑑的意義，筆者開始用另一種角度來看待它，認為如果這個評鑑對「教師的專業成長」有幫助，當然我們就應該接受並且實際參與。

二、教師專業發展評鑑面臨的困境

筆者因擔任服務學校教師專業發展評鑑的承辦人員，多次機會參與全國性及中彰投區域性的研討會議，會中多人對此專案實施意涵及目的表達支持及正向的態度，但有關政策、配套及行政支持系統方面則多數認為是造成阻礙的原因。此外，洪劭品（2007）、劉祐彰（2008）、洪聖昌（2008）、陳世穎（2008）、張茂源、王昇泰、陳仕祥（2009）、林煥民（2009）、呂仁禮（2009）、葉連祺（2010）等多位學者的研究結果，並參照自己參與的歷程，歸納有四大項目為目前教師專業發展評鑑所面臨的困境，以省思教師專業發展評鑑可行的途徑，分別為中央政策、學校行政作為、教師態度及評鑑工具四方面歸納分析如下：

（一）中央政策不明確

以缺乏法源、宣導不足、配套資源及結果處理四方面作說明：

1. 教師專業發展評鑑目前缺乏法源依據，導致中央、地方教育當局及學校行政單位僅能「鼓勵」或「遊說」參與。
2. 教師專業發展評鑑已實施五年，但基層教師對政策、計劃及意涵，仍是一知半解。另，教師對評鑑的疑慮和不信任，也是導致訊息無法真正傳遞的原因之一。
3. 目前教育部積極開發教師專業發展整合平台。
4. 教師專業發展評鑑強調形成性評鑑，不作為教師績效考核、不適

任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。無適當獎勵方式和誘因強度，直接影響的教師專業發展評鑑計畫的推動。

（二）學校支持系統待建立

以缺乏人力、經費資源、行政資源及學習組織文化未成熟三方面作說明：

1. 目前國小員額編制為 1.5，學校人力資源不足，時間不足壓力大且負擔重。參與教師專業發展評鑑的推行易使得學校參與的教師增加工作量，難免有「心有餘而力不足」之憾。
2. 雖然申辦學校有經費補助，但因經費的限制，學校實施時不是急就章，就是蜻蜓點水。
3. 部分教師進入教職現場，無非是求得一份穩定的收入，時間一久難免造成「僵化」，而不求變，少數也可能形成獨來獨往之文化，缺乏團隊合作之觀念。

（三）教師工作及態度需調整

以缺乏共同時間成長、工作負擔重及抗拒心理三方面作說明：

1. 參與教師共同會議之時間不容易排定，且又需與輔導教授之時間能配合，則更難排定。
2. 參與教師專業發展評鑑的教師，進行教學觀察、教學檔案時，事先準備及事後資料整理，在在都是一種負擔。
3. 部分教師觀念傳統且保守，不願

接受改變，有的聞評色變，評鑑只是一個形式。另，多數教師心態中，倘若評鑑制度會威脅到教師的「鐵飯碗」，想必會遭致相當頑強的抗拒、質疑與排斥。

(四) 評鑑公平性認同感不足

以評鑑規準、人員素質、歷程及信效度四方面作說明：

1. 教育部將研擬評鑑規準的權力交由縣市政府和學校自行決定，但是各校研擬過程的嚴謹性不一，且蒐集及訂定之評鑑規準未必適用，加上參與教師專業發展評鑑的教師並非等於學校的全部教師，所以更易造成未參與老師的質疑。
2. 評鑑人員專業性待加強，評鑑小組成員對評鑑指標的認知不足，評鑑有失公平，對教師的成長助益不大。且當擔任評鑑之局內人員其專業性及可信度若遭受質疑時，則評鑑工作將更難進行。
3. 評鑑工作耗時費力，若教師評鑑的結果沒有妥善運用，且未能與教師發展相結合，則難以擺脫流於形式的結果。
4. 前三點說明了無論是評鑑工具本身、執行評鑑的人員，以及評鑑過程及結果的運用上都倍受質疑，所以前教育部長楊朝祥先生說：「教師專業評鑑，方向可行、技術困難」。

三、結語

教育部辦理教師專業發展評鑑計畫的主要目的在建立教師評鑑機制，

提升教師教學品質和學生學習成效，提高教師的專業表現。但是這個專案可以說是「叫好不叫座」，雖參與過的校數及教師人數有增加的趨勢，但以全國而論，參與的比率仍偏低。上述教師專業發展評鑑面臨之困境，仍待教育主管單位及學校、教師共同突破，以尋求可行發展途徑。

參考文獻

- 呂仁禮 (2009)。教師專業發展評鑑試辦成效之研究--以一所國民中學為例。*學校行政*，**63**，131-153。
- 林煥民 (2009)。我國推行教師專業評鑑之研究--政策分析觀點。*學校行政*，**62**，098-119。
- 洪劭品 (2007)。國民小學教師對“教育部試辦教師專業發展評鑑”意見之研究—以臺北縣為例。*學校行政*，**50**，1-26。
- 洪劭品 (2008)。臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究。*新竹教育大學教育學系碩士班論文集*，**13**，167-191。
- 洪聖昌 (2008)。苗栗縣國民小學教育人員對試辦教師專業發展評鑑之認知與意見的調查研究。*新竹教育大學教育學系碩士班論文集*，**13**，703-732。
- 張茂源、王昇泰、陳仕祥(2009)。教師評鑑的意涵與問題挑戰。*學校行政*，**61**，212-225。
- 教育部 (2010)。教育施政理念與政策。臺北市：教育部全球資訊網。教師專業發展評鑑網 (2012)。各學年度辦理校數及教師人數簡表。

取自 2012 年 4 月 3 日，
http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/01_list.php?fy=34

■ 陳世穎(2008)。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究--以臺中縣市為例。《學校行政》，53，211-253。

■ 葉連祺 (2010)。中小學教師專業發展評鑑觀點及實施之分析。《學校行政》，69，159-185。

■ 劉祐彰 (2008)。國民中小學實施試辦教師專業發展評鑑計畫可能面臨的困境與可行途徑。《教育學術彙刊》，2(1)，81-103。



教師專業發展評鑑之疑慮與省思

楊綠湄

彰化縣伸港國中教師

教師專業發展評鑑刻不容緩

現今的教師職場上，如何提升教師專業成長，已成為學校、社會、家長極度關注的問題，要求透過教師評鑑以提升教師素質的呼籲聲十分殷切。以現實狀況衡量，現今臺灣師資培育的體系，所招募的是一群優秀的人才投入教育，卻因為教育場上僵化不求變通的桎梏，導致教學逐漸缺乏創新和發展，更甚者，亦缺乏一套適切的評鑑和進修制度，以因應不斷的世界社會的變遷而調整的教學方法和理念，因此，就很容易落入「用老師以前學會的東西來教育現在的學生，然後要他們去面臨未來的社會」之迷思。另外，在全球高度的競爭壓力之下，教師若不尋求專業成長，遲早終將被淘汰，更遑論追求教師專業尊嚴。「教師專業發展評鑑」之目的在於針對教師專業進行「形成性評鑑」，協助教師瞭解自己教學的優點或待改進之處，對教師好的專業表現給予肯定與回饋，並對教師成長的需求提供適當的協助，對於不適任教師，建立起淘汰機制，提升教師素質，讓孩子擁有良好的受教品質，改善目前臺灣教師「不同工同酬」的缺點。

老師是否可以拒絕評鑑

老師是教育的主體，也清楚知道現今教育的瓶頸和改革的迫切需要，追求教師專業成長是大家未來最主要的體認，教師們並不畏懼改革，只是，教師們對教師專業發展評鑑的疑慮深切，加上政策的不明確，許多人尚且抱持著觀望的態度，使得教育部的推動計劃和實際的現狀有所落差。因

此，筆者希望政府，如果教師專業發展評鑑真的具有意義、有價值，就應該全面實施，訂定具體而友善的政策規章和確切的時間表，讓教師們有所因應和遵循，詳細考量各方的權利與義務，合理的安排配套措施，以專業老師來帶領...等，使評鑑之目的與目標詳細且清楚，筆者認為，相信屆時老師們都很願意並可以輕易的搭上這部「教師專業發展評鑑」的列車。

教師專業發展評鑑的疑慮

底下筆者提出推動教師專業發展評鑑的一些疑慮與省思：

(一) 教師評鑑是互相批判？亦是互相成長？

教師專業發展評鑑的推動首要取得教學團隊成員彼此的信任，一方面在面臨其他人「觀課」時不會感到限制和被監視，一方面也較能接受同事間的建言，形成一種自發性的好的循環，而非壓力，去除「評鑑」是一種上對下考核的不良印象，轉而為教專評鑑原來的本意—自我學習和省思的成長歷程。

(二) 增加教師更多的工作負擔又流於形式？

許多學校實施之始常常陷於繁瑣的行政流程而退卻，因此在作法上應著重在「發展」的概念而非「評鑑」，採取簡單化、細緻化的方式辦理，除了教學觀察外，教學檔案可採漸進式完成，並將評量的向度和規準簡化，將影響教師教學和增加教師工作量的

因素減到最低；另外，可將教師團隊分組，以每小組為單位，如此亦可平均分攤工作，以求利用最有效的時間達到最好的評鑑效能。

(三) 淪為打壓教師的工具？

教育部強調，教師專業發展評鑑是著重教師專業的成長而非用來打考績。雖鼓勵各校自願參加，唯這幾年推動下來問題重重，所有的流程都還曖昧不清，如何取得教師們的信任？再者，許多老師一聽到教師評鑑分級制度，一味都有淪為被批評打量的危機感，如何分級？不同階級教師會不會反而形成教學場域上的限制和阻力？加上政策的宣導不周，如何取信於教師？最後，部份學校為了迎合教育部政策，在與老師缺乏溝通的情況下硬推教師評鑑，亦是令教師們無法認同的原因。

(四) 既然教專評鑑最終目的是增進教師專業能力，如何建置適合而多元的資源平台提供老師們有共同分享學習的園地？

現今所知，其實已有許多教師學

習進修的網路資源，但所提供的課程良莠不齊，也不見得是教師們所需及所欠缺的能力，而往往是上級推動政策之需要或主觀認定之課程，對第一線在教育場上的教師而言，往往有隔靴搔不到癢處之憾。因此，若能建立一套自由而多元的平台課程和互信的溝通分享和對話的資源網路，鼓勵教師在過去的基礎上追求突破，互相分享教學經驗，協助老師精進教學，也能避免教師在摸索中浪費太多資源及時間，激發出更多的省思和回饋。

(五) 評鑑的方式？

首先，評鑑委員的組成是由教師、家長、行政等組成，令人匪夷所思的是，代表將如何遴選出來？會不會有權利義務的利害關係？這似乎亦關係到評鑑結果的保密性及結果的公正程度究竟如何？教育場域是一個特別又重要的範圍，關乎未來孩子的受教和發展，政策若不甚明確，將來難保不會有弊端漏洞產生？再者，評鑑的方式是由自評、互評或他評、學生評鑑，或各校自行調整，將改變整個教學的生態和教學團隊協同合作的方式，關乎被評鑑者—教師的切身感受，是否有值得再考慮之處？



省思教師專業發展評鑑可行的途徑

張育銓

靜宜大學教育研究所碩士生

張景富

月眉國小教務主任

靜宜大學教育研究所碩士生

你認為教師是一項專業性的工作嗎？當然，教師是一項專業性的工作。身為教師中的一份子，我們一定要對自己的專業有信心，才能去展現我們的專業。且教師，必須要進行專業發展。而筆者認為教師專業發展評鑑係以教學觀察、教學檔案方法，採教師自評、他人互評及小組綜合評鑑等多元評鑑方式，期能促進教師「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」及「敬業精神與態度」等層面的專業成長及教學省思，進而提升教師教學效能，增進學生學習成效。

筆者綜合劉祐彰（2008）、洪劭品（2007）、洪聖昌（2008）、陳世穎（2008）、張茂源、王昇泰、陳仕祥（2009）、吳俊憲（2010）等多位學者提出辦理教師專業發展評鑑面臨的困境及相關論述，筆者並就服務學校推動之實務經驗，省思促進教師專業發展評鑑計畫的可行途徑，分別就中央政策、學校作為、教師態度及評鑑工具四方面提出建議，闡述如下：

一、中央政策宜依法行政，明確規劃辦理期程並健全教師評鑑相關的配套措施

(一) 教師法的修定雖將教師評鑑列入正式條文之中，但迄今立法院仍未三讀通過，欠缺法源的依據，因此，教師評鑑應建立相關法規，以為運作的依循。

(二) 教育政策應有前瞻性之規畫，將

短、中、長期計畫具體化，建立實行歷程及時間表，使政策具一致性及連貫性。

(三) 增加補助辦理經費，經費運用能授權學校有更彈性的支用空間，另應擴大獎勵政策，或以為辦理教師專業發展評鑑之績效獎金，以達到實質誘因及獎勵。

(四) 教學輔導教師實施方式可以更多元化。可由各校自行運作，如以「學習社群」、「專業研發」、「行動研究」等專業成長方式運作，旨在促進教師專業成長即可。

(五) 施行不應躁進，相關配套措施如教師成長多元途徑、教師專業證照制度等須建置完備，與教師專業發展評鑑計畫相輔相成，方能永續經營。

二、學校宜充分溝通，建立行政支持系統，配合本位特色發展，以型塑學習型組織文化氛圍

(一) 加強計畫的宣導和雙向溝通，解除教師的疑慮。使每位教師都能充分了解社會各界對於教師專業精進的期待以及評鑑計畫的內容精神，以爭取並獲得教師的支持與認同。

(二) 建立行政整合機制，安排統一研討對話的時間。以方便教師參

與，凝聚向心力也能在充足的時間上就相關議題進行深入之探究，以盡量減低會議及專業對話時間不易編排之困擾。

- (三) 教師專業發展評鑑之實施應結合學校本位特色及各項計畫，在既有的基礎及經驗下，充分發揮「一魚多吃」的效果，不要疊床架屋，或是一案一辦，否則將造成學校行政及教師更多負擔。
- (四) 學校行政應提供足夠的支持資源，形塑有利於教師專業發展評鑑的學校組織文化，同時引入專家學者進校進行輔導，以解決實施歷程及教學現場所遇到的問題和困難。另外在辦理教師專業發展評鑑時不宜求多，彈性選擇一個層面或數個層面，逐步建立共識及進行評鑑，避免增加教師太大的負擔和壓力。而歷程中應不斷地省思、檢視及回饋，並修正學校對於教師專業發展評鑑的規準與作法，逐步且有系統地改變學校整體組織的學習文化，以形塑有利教師專業發展評鑑的組織文化。
- (五) 建立「不要為評鑑而評鑑」之態度，教師專業發展評鑑是「形成性的評鑑」，目的不在強調「結果」，而在「改善」及「促進」教師專業成長，才能形成學校內部一股向上提升的力量。

三、教師應體認到主客觀環境的期待，以行動來進行專業成長，展現教職專業能力。

- (一) 「改變」固然會帶給壓力和增加工作量，但我們也相信自己有足夠的能力可以精進教學與展現專

業。所以教師應體認到主客觀環境的期待，及早規劃自己的專業成長歷程。

- (二) 實施教師專業發展評鑑之成效，參與者的想法與態度是非常重要的。教師在參與評鑑後發現自己不足與待改進的地方，則應積極自我省思，主動尋求專業成長，擬定成長計畫，以行動來進行專業成長，展現教職專業能力。

四、評鑑工具適切有彈性，簡化、e化及質性化，多元管道以增進信效度。

- (一) 強化教師評鑑專業能力，進行嚴謹的培訓。評鑑歷程諸如溝通對話、批判反省、合作互動等就顯得特別重要，擔任評鑑者或評鑑小組成員在此方面的評鑑能力之培訓自然必須嚴謹，方能適時有效地協助受評教師專業成長。
- (二) 增進評鑑規準和評鑑工具的信效度，實施之評鑑規準和工具要能夠真正對應及擷取到欲評鑑項目的訊息。並經由參與教師共同研討及修訂，因地制宜，因校而異，發展出適合於該校特色與文化之教學觀察及教學檔案評鑑表格，並能力求簡易可行，以免再增加教師的負荷或產生信效度的疑惑。
- (三) 評鑑方式多元且不額外增加壓力。進行評鑑時，可以讓受評的教師找自己信得過的同儕擔任評鑑人員，建立信賴的氣氛，不致於讓受評教師感受到太大的壓力，才有利於評鑑工作進行。而實施過程中可採教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或學

生家長對教師的教學反應等多元途徑辦理，另將相關資料轉化為e化，更能讓參與者快速簡便運用。

一位好老師應該具備「知能意行」的表現。而「行」的力量來自於「省思」。那應該如何才能成為一位具有教學反省能力的教師呢？筆者認為透過「另一雙善意的眼睛」和「另一股正向支持的力量」，教師省思的能力就能建立。教師專業發展評鑑，經由教學觀察及教學檔案的方式，為教師專業的表現進行形成性的評鑑，這正是「另一雙善意的眼睛」和「另一股正向支持的力量」，由他人外界的「push」，省思以能促進教師專業成長。

教師專業發展評鑑雖然不是唯一「專業發展」的途徑，但它卻提供了一個制度化且可行性的促進教師專業發展的方式。教師專業發展評鑑，值得教師們「覺行、慢行、同行、樂行」。

參考文獻

■ 吳俊憲 (2010)。教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務。臺北市：五南。

■ 洪劭品 (2007)。臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究。新竹教育大學教育學系碩士班論文集，13，167-191。

■ 洪聖昌 (2008)。苗栗縣國民小學教育人員對試辦教師專業發展評鑑之認知與意見的調查研究。新竹教育大學教育學系碩士班論文集，13，703-732。

■ 張茂源、王昇泰、陳仕祥 (2009)。教師評鑑的意涵與問題挑戰。學校行政，61，212-225。

■ 陳世穎 (2008)。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究--以臺中縣市為例。學校行政，53，211-253。

■ 劉祐彰 (2008)。國民中小學實施試辦教師專業發展評鑑計畫可能面臨的困境與可行途徑。教育學術彙刊，2 (1)，81-103。



重視國中小校長提前退休現象

王金國

靜宜大學教育研究所副教授兼所長，師資培育中心主任
臺灣教育評論學會秘書長

兩年前，我曾經擔任中部一項教案設計比賽的評審委員。在審查小組中，另有其他委員。其中，有一位剛退休不久的國小校長，她還未滿50歲。

上週，有一位國中校長告訴我，今年有很多校長都提出退休。為此，我特別上網查了一下。閱讀到全國校長協會理事長薛春光於2012年撰寫的文章「校長退休潮惡化速度驚人 3年內過半數是菜鳥」¹，另外，中時電子報有「校長退休潮 下學年76校出缺」²（新北市）、聯合新聞網則有「38校長397老師 國小爆退休潮」（台南市）³的報導。

每年有校長退休本是常態，但如果退休現象出現異常，特別是年輕化，即值得留意。就2011年來說，新北市退休的20位校長平均年齡只有55歲；臺中市23位退休校長中，最年輕的還不滿50歲。有些校長才擔任一任，即申請退休。何以校長要提前退休，教育當局應予以深入瞭解。

依據全國校長協會指出，會爆發

校長退休潮的主要原因是，校長肩負過多行政事務，還需負責不熟悉的校舍改建工作，又被教育主管機關要求，在指定期限內做出反霸凌等績效，讓中小學校長壓力大，寧願早點退休⁴。

筆者認為校長提前退休，摒除個人健康或生涯規劃等個人因素，若來自校長工作環境的問題，教育主管機關則應予以重視並加以解決。為此，筆者提出幾項建議如下：

- (一) 增設副校長，分攤校長工作：依目前「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」，各校設校長1人，各處室設主任及組長。然而，各校班級數、教職員及學生人數不同，不同學校間的校長工作量不同。建議學校規模較大、超過一定班級數者，可增設副校長。
- (二) 專業分工：校長的專長在教育，然而，學校存有許多非教育領域專業的工作，如：新建校舍。這些工作對校長來說，因為不擅長，所以壓力大。這類工作，建議由教育行政機關另組工作小組來辦理。
- (三) 重新檢討校長遴選制：目前的國中小校長採遴選制，校長要獲聘

¹ 2012年4月15日查閱：
<http://www.lhpao.com/?action-viewnews-itemid-117086>

² 2012年4月15日查閱：
<http://news.chinatimes.com/domestic/11050615/112012041000267.html>

³ 2012年4月15日查閱：
http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=370301#ixzz1lyljBbHT

⁴ 2012年4月15日查閱：
<http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/life/20110824/65340>

還要經學校老師代表及家長代表同意。校長擔任一任屆滿，還得重新參加遴選。在校長工作條件欠佳下，還得去「爭取」擔任校長的機會，自然也會促使校長提早離開校園。

- (四) 給予校長溫暖與打氣：新北市部分學校發生午餐弊案，許多新聞媒體用比較負面的字眼來報導，許多民眾並未深入瞭解相關細

節，就直接貶低校長的地位，降低對校長的尊重。筆者認為，多數的校長都是早出晚歸、犧牲奉獻、認真辦學的好校長，我們應多給予打氣與鼓勵。

國家培育一位校長不易，他們都是優秀的教育人員。我們應該讓這些優秀的人才留下來，讓他們的專業與經驗貢獻於我們教育。



親師無限暢通

林怡君
高雄市九如國小級任教師

親師生是班級經營的鐵三角，缺一不可。尤其身為一位導師，必須透過多元的溝通管道建立親師合作與信任關係，例如：寫給家長的一封信、電話聯絡、聯絡簿、親師生交流道、班刊製作、家長參觀教學日、親師通訊、家長座談會等。

筆者近來與學生們的互動中，有個深刻的感觸：要做個受學生歡迎的老師太簡單了，只要都順著他們的意思就很容易達成。但是，要當一個好大人，給孩子們一份沒有虧欠且正確的教育觀念，需要的是非常多的堅持與勇氣！

在教育現場，老師需要不斷的反省自己所做的每一個決定及其後果，例如：未負責任沒有交功課是否要處罰？是否同意孩子帶手機到校？如何改善科任課的秩序？該怎麼改善孩子老是拖延耍賴的習慣？禮貌不佳如何是好？掃地工作馬虎、不見人影，該怎麼處理？總是午休時間了才刷牙，怎麼辦.....？

學生上學是否可以帶手機

是否允許學童攜帶手機到校，這個問題目前正困擾著許多中小學老師。或許，在這個大環境底下，平均每人不只擁有一隻手機，孩子也有並不算什麼，甚或爸爸媽媽們也以此做為獎勵。然而，實際情況顯示，學生們帶手機到校，常不只是用來聯繫爸

媽而已，下課玩遊戲聽音樂、上課查看簡訊、上課或午休突然有來電鈴聲，不論是對個人或團體學習的品質均已造成影響。我們原本所期待的，學生到校就應該專注在學習與玩耍的時代，似乎正在逐漸遠離.....，因為我們太容易被潮流與方便推著走，而犧牲了某些教育堅持。

每當看到一些學生下課經過走廊，用小型擴音機大聲播放著音樂時，筆者多麼想把他們拉過來並告訴他們，尊重是建立在體貼他人的基礎上，刺耳的音樂是強迫他人接受你個人的興趣與喜好，每個人都應該有權享有被保障的安靜，尤其是已經非常熱鬧吵雜的下課時間，學生應該在年紀還小的時候，就在生活中具體學到如何體貼與尊重他人。

手機音響等 3C 產品多少成了學生們階級與炫耀心理的表徵，但其實我們都清楚，我們希望孩子的自信，是來自踏實努力的成果而非外在，是自己眼中的自己而非同儕的眼光。

談家事教育的重要性

現下許多的爸媽都非常重視教育，現下社會中人人都能談一篇對「教育」的想法，但教育絕非只有考試成績，教育又怎麼可能離開生活？

您的孩子在家裡，是否有主動整理自己的書桌物品、協助家務以共同

分擔家庭責任的習慣呢？我相信許多爸爸媽媽的答案應該都是「搖頭的」，從筆者班上的學生平時及打掃時間的表現即可看得出來，走道上的垃圾絕對不會有人主動撿起，哪怕是老師提醒了，學生也會說：「那不是我的！」班級的打掃工作在均分後其實都只有一點點，但好多學生對於自己被分配到的打掃任務，經常只是隨隨便便地敷衍了事！

我們在一代一代的交替中，努力為孩子做好榜樣，把生活的事料理好，期待成長中的下一代，也對生活充滿熱情，具備獨立生活的能力與見解，但總覺得現在的孩子常像公主與王子期待他人的「服侍」，除生活自理能力有待加強外，更重要的是心態需要再調整，吝於付出的孩子之生命容易乾涸。每個孩子都是我們的寶貝，也身負著我們的深刻期待，從小開

始，我們希望孩子在為家庭或班級的付出中體悟：自己也是這個團體的一份子，每一位成員有為家庭或班級付出的責任與義務。

在學校，老師大多會協助孩子盡力在分內工作，但生活應該回歸到基本，日常生活中，父母盡量能帶領孩子一起練習「生活」的能力，就算只是煎一顆荷包蛋，也有許多的訣竅和成就感，孩子也能在父母給予的鼓勵與建議裡，樂在家事當中。

筆者期許家長能和老師一起努力，引導孩子體會與瞭解：整理好自己的學用品、準時、見到長輩打招呼、主動關心與問候他人、為家人倒一杯水...等，在在都是在幫助孩子累積未來的能力，也培養對每件事情盡心盡力的態度。



小幫手立大功—學習型家庭從家務分工做起！

胡貴月
高雄市九如國小級任教師

前言

「家」是生命的搖籃，是人格養成的地方，個人在其中成長與學習，因之，家庭生活的經驗對個體日後人格與行為的發展具有重大的影響。家庭教育同時也是一種生活教育，孩子在家務參與過程中的生活經驗對其行為、情緒及認知發展有很大的影響。具體來說，孩子參與家務可增進家人間的親密關係，帶給家庭成員更多快樂的感受，同時，也可以增進家人之間的情誼及溝通。事實上，家務工作是家人共同生活下產生的一些事務，理當由家庭成員共同承擔解決，孩子做家事不僅可以養成勤勞的好習慣，更可以學得許多能力，並發展出自信心與良好的人際關係。

生活教育，從家務分工做起

近年來教育的改革，九年一貫新課程政策的制定是以生活為中心，因此不論孩子在學校及家庭，孩子在生活學習及自理能力上應受到更多的重視；而生活能力的學習從家務分工方面來著手是適合不過了！家務的參與可以使子女體會到家人共同生活的部分，建議父母能給孩子多一點學習的機會，切勿因寵愛孩子而輕忽孩子生活能力的培養，讓孩子參與家事亦是幫助孩子成長，它不僅可以增加孩子

的能力，更可以從中養成分擔家庭的責任的好習慣。

家務分工，建立學習型家庭

近年來建立學習型組織口號喊得響徹雲霄，人們卻往往忘記了生活中最小、也最重要的組織—家庭。筆者認為現在就從如何讓家庭成為學習型組織做起，而因應之道就是從家務分工著手，藉以進一步建立起學習型家庭。孩子在家務合作過程中透過不斷的學習與體驗，不但可以養成勤勞的好習慣，更可以學得許多能力，並發展出自信心與良好的人際關係，也是追求圓滿家庭生活的一條捷徑！

結語

我們沒有理由嬌生慣養我們的下一代。許多家庭中的孩子實質就是王子與公主，天天讓他們那些已經精疲力盡的父母們伺候著，但有時看來這些並不是孩子們的過錯，乃是因為過度縱容自己子女，許多父母最後變成了孩子們的傭人，甚至當這些孩子從幼年步入成人後，失去更多，甚至連人際關係及生活適應都出現問題。沒有人想把孩子變成做家務的苦力，參與家務的孩子不但能夠學習到有用的基本技能，也讓家庭更加幸福美滿，當然做父母也能輕鬆一點了。

當前臺灣教育亂象之感觸

胡惠珊

臺中市月眉國小級任教師

打開報紙、電視，所有話題無不圍繞著「經濟不景氣」這個話題打轉，在不景氣的影響之下，調薪幅度太小，而且跟不上物價上揚。因此，公教人員的福利制度常常受到社會大眾的質疑。還記得先前為了中小學教師繳稅的話題，讓教職面臨到大眾不堪的指責，最近又為了教師午餐指導費的議題而鬧得沸沸揚揚。筆者身為小學教師，在面對外界批評的聲浪時，其實也有許多話要說。

現今的教師常常為了自己的「定位」而感到困擾。一般來說，身為班級導師，在外界強調「愛的教育」理念之下，早已三申五令不得體罰學生、不得傷害學生自尊、不得罰寫、不得罰站...等。學生行為一再失當時，教師常要面臨不知如何管教學生的窘境。教師如果管教太過嚴格，外界會認為老師不夠包容；教師上課活潑，又會被質疑班級秩序掌控不佳。學生遲到、功課未交，家長常會為孩子找藉口，老師只能勸說、沒有他法。

學校的行政人員雖然沒有帶班的壓力，卻也有做不完的行政工作。學校中的每個處室常常要執行來自教育部或是各縣市教育處公布的新命令。類似的相關報表只因為教育處的各處室單位不同，卻要學校重覆一直填寫。隨著時間的增加，不同的處室所要推行的方向不同，學校各單位卻只能一再累積工作給各相關行政同仁或班級導師。因為有太多的成果報表必須填報，所以在時間有限的狀況之下，老師只好故做假像，藉以應付評鑑。然而筆者不解的是，我們都說應該以孩子為學習主體，但是很多教育上級的行政單位只是為了有豐碩的成果報表，而讓各學校弄得人仰馬翻，試問這樣是為了學生好嗎？筆者質疑而且不能認同。

筆者衷心的希望，教育真的要回歸教育本質，也希望上級各單位能夠統整後再行思索是否能夠合併相關工作，以減少學校業務量，並能夠讓行政單位真正做有益於學生的事情。



「部落格」做為新型態溝通媒介之研究

何宜珊
臺中市惠文國小級任教師

一、前言

人與人之間交換訊息的傳統方式除了面對面的交談之外，不外乎利用書信，電話或是收音機等作為溝通工具。在科技的快速發展下，電腦功能在搭配網路後使得傳遞訊息更加多元化，因此以部落格作為新型態溝通媒介的方式已逐漸普及且成為重要的生活方式。根據「科技暨自由教育國家研究所」(NITEL)的普查，全球目前有 1,911,225 個部落格，其中有 1,178,186 個使用英文，第二多的是葡萄牙文，共有 78,464 個；使用中文(包括簡體及繁體)的則有 8,302 個，且部落格文章每 4 秒就增加 1 篇。現今因部落格使用方法簡單，且訊息傳遞快速，人人都可以很快的學會使用部落格的方法，因此，部落格已經成為繼 e-mail 和即時通之後，人與人溝通的另

一個簡便的橋樑。

二、部落格的定義與起源

部落格一詞的英文為 BLOG，為 Web log 的混成詞，Web 為 World Wide Web 的縮寫，臺灣稱為全球資訊網；log 英文原意為航海或飛行的日誌，後來引伸到電腦使用方面，指的是電腦於運行時對於使用行為所產生之技術記錄檔案；因此 Web log 從字面上的解釋就是網路上的記錄檔，記錄了伺服器流量、網頁點閱、訪客活動的情況，而這些檔案只有專業的系統管理人員才能讀出記錄檔的意義(孟憲蓓，2010；蘇秀慧，2008)。部落格發展快速，每位使用者會站在不同的角度及面向去詮釋部落格的意義，研究者茲整理成下表 1。

表 1 部落格的定義

出處	定義
林克寰(2004)	並非任何一套特定軟體、特定系統或服務，而是一種強調資訊吸收及分享的態度，其代表作者的價值觀與信念，是一種以作者為中心的傳播媒體。
劉一賜(2004)	個人在網路上寫的日記
洪偉鈞(2008)	讓使用者抒發意見，並提供網友回應、討論的網路平台。
廖純怡(2006)	創作與分享的平台，運用網路連結進行維護，形成虛擬社群，構成個人、即時、互動的出版型態。

資料來源：研究者整理

1997 年，Jorn Barger 首先提出「Weblog」一詞，並在其管理編輯的「機器人智慧」(Robot Wisdom)網

站，蒐集相關主題的網站連結，按照時間點的順序排列，且不定時的更新此網站的內容，而「Weblog」一詞，

之後便被廣泛的沿用。不過 Russ Lipton (2002) 卻指出「Weblog」並非一種溝通上的新概念，只是一種按照時間順序整理的網站，如同日記一

般，在古希臘或是其他古文明早就存在。有關部落格的詳細發展，茲整理如下表 2。

表 2 部落格的發展及其發展重點

年代	紀事
1992	Tim BernersLee 維護「最新消息」，為部落世界的雛形。
1993/06	美國國家高速網路中心 (NCSA) 的 Mosaic 網頁，網羅新興的網站索引。
1997/04	Dave Winer 出版指令新聞 (Scripting News)。
1997/12	Jorn Barger 首先提出「weblog」一詞，並廣泛被使用。
1999	Peter Merholz 提出「weblog」可以唸成「wee blog」，遂有後來「Blog」之稱謂。
1999/04	Brad Fitzpatrick 發明部落格出版工具。
1999/08	Pyra Labs 推出「blogger」編輯工具。2003 年已被 Google 收購。
2001/03	部落格出版工具成為開放原始碼。
2001/09	911 恐怖攻擊後，相關議題討論之部落格爭相成立，部落格嶄露頭角的開始。
2001/10	Mena Trott 研發「Movable Type」個人出版系統。
2003/03	牛津字典正式收錄「Blog」這個名詞。
2004/12	韋氏大字典將「Blog」選為最具代表性的年度英文單字。

資料來源：許清楓 (2006)。

隨著文章的維護越多，網頁間的連結更加複雜且困難，因此開始有套裝的網頁處理程式，取代如建立網址之類技術性的工作，讓網頁的製作較為簡化，網頁的作者能有更多時間來撰寫文章或更新網頁，大部分的部落

格是由專門的部落格寄存服務供應商 (Blog Service Provider, BSP) 提供服務，在網路傳播媒體的推波助瀾下，讓部落格能夠迅速發展，茲針對國內提供部落格的網站整理如表 3。

表 3 常見之部落格及其簡介

部落格名稱	簡介
無名小站	又名 Wretch，1999 年利用國立臺灣交通大學學術資源建立的 BBS 站台、其後擴充設備，提供部落格服務，2005 年從學術網路獨立商業化成為公司、2006 年被 Yahoo!奇摩併購，成為旗下的子公司。
痞客邦	又名 Pixnet，2003 年利用國立臺灣交通大學學術資源建立的部落格服務，於 2006 年正式商業化、2007 年成為城邦出版

部落格名稱	簡介
	集團旗下的子公司。
樂多日誌	成立於 2000 年，以新文創、日誌、朋友及相簿四大服務建立獨特定位的網路服務，由樂多有限公司經營。
地圖日記	2007 年成立的地圖社群網站，最初為使用地圖以文字、照片、影音來記錄心情，並進行交友與社群互動，2010 年被美國最大團購網站 Groupon 併購。
Yahoo! BLOG	Yahoo! 旗下的部落格網站，於 2005 年啟用。
xuite 日誌	由中華電信之 Hinet 所經營管理，其整合 WebMail、相簿、網路硬碟與 Blog 功能等服務。
PCHome 個人新聞台	網路家庭 (PChome) 旗下的 Blog 服務，自 2000 年啟用。
yam 天空部落	2006 年蕃薯藤與網絡數碼 (Webs-tv) 合併，更名為天空傳媒股份有限公司，並將 yam 與天空部落格兩平台合併。
udn 部落格	udn.com 聯合新聞網經營的部落格服務，較具新聞色彩，其具有網路媒體的平台性、開放性、互動性和多元化。
BabyHome	2003 年成立，主要提供家長記錄孩子成長點滴，分享討論育兒經驗。
Windows Live Spaces	Windows Live 旗下的部落格網站，原名 MSN Spaces，微軟於 2010 年 9 月 28 日宣布終止部落格服務。

資料來源：研究者整理。

三、部落格的溝通方式與特色

到網路部落格的互動性溝通所帶來的便利。

(一) 一個新型態的溝通方式

跳脫了傳統的習慣，部落格的特有的溝通方式形成了新型態的溝通模式，新的模式除了改善了傳統溝通方式的缺點，同時也所具備了獨有的特性，說明如下：

1. 互動性

任何溝通內容如語言，文字及影像數位化之後，不限制時間與地點，只要能連結上網際網路，就可以享受

2. 超文本

使用者往往可以在沒有看完一整篇文章的情況下跳至另一段相關的文章繼續閱讀，之後還可以繼續跳至別的地方取得想要的資訊，而不必謹守在原文之中。

3. 匿名性

網路部落格中的溝通還有一種特性就是匿名，在可以匿名表達自己意

見的情況下，人人都可以闡述自己的意見，而且不會有身分地位的差別。

(二) 不同類型的溝通特色

部落格的型態多變，有很多功能，大多包括四項：個人介紹、網誌內容、相簿和留言版。目前有更多的使用方式，像是記錄心情、資料記錄或是商業行為。部落格加強了「溝通」，如一些公司設置了部落格，顧客可以隨時反應對於商品的問題；若是記錄心情的，也可以馬上得到回應，形成許多不同類型的溝通特色。

四、部落格溝通的隱憂

(一) 破壞傳統文本

從某種角度來看，部落格溝通是以鍵盤來說話，用我們的手寫我們的口。而且部落格上的溝通往往因追求時效，讓使用者所表達的字句越來越簡單。如以"3Q"代表謝謝，"88"代表再見；或以"UR"代表"you are"；甚至以符號^_^來表達心情。傳統上不論是書信或是文章，都遵循一套標點符號使用的規則。電子佈告欄裡的文本則不然，有的文章不用標點符號，以空白做為斷句的方法；有的則以刪節號代替句號。

(二) 溝通素養不足，導致討論品質低落

討論常因一句不夠客觀的評論或一句不友善的措辭引來一場「雞蛋裡挑骨頭」的口水戰，造成討論者相當大的情緒反彈，討論在反擊聲中「不

了了之」。反映了人們欠缺互為主體討論事務的耐性和訓練。使用者的網路素養有待加強，建立一套網路討論的規則，才能提高網路言論的品質。

(三) 不易累積共識

有些人在討論過程中會自我意識到話沒有說清楚；有些人卻欠缺溝通的自覺，這容易讓議題的討論沒有在大家充分溝通下進行，更別說能達成共識了。

五、結語—部落格互動溝通的理想說話情境

在網路中的討論空間中若要達到理想的說話情境，首先每個人必須要有同等的發言機會，讓大家可以就事論事的討論。網路具有匿名的特性，因此發言人可以暢所欲言，不會因身分地位而造成說話份量上的差別，所以發言機會平等在網路中是存在的。

然而也因匿名的方式使得發言者不必為自己的言詞負責，讓討論的內容往往言不及義或是缺乏佐證。如此一來網路就易成為謾罵空間而不是討論空間。若要解決這個問題，我們必須加強網路規範。也許是由法律或是其他的規則來約束，但最好的規範方式，還是由同一個網路社區中的人來約定較具有約束力。

最後在有定律的規範之下，利用網路作為一個具備公共禮儀的溝通空間來就事論事的討論並非不可能。重點還是取決於使用者如何怎麼去看待

及使用我們的網路。

參考文獻

■ 黃學碩 (2000, 6 月)。網路溝通的隱憂與契機--從哈伯馬斯的溝通行動理論談起。論文發表於中華傳播學會舉辦之「2000 年會暨論文研討會」論文集。

■ 許清楓 (2006, 3 月)。國內部落格於教學上的應用。論文發表於新竹教育大學舉辦之「2006 年電腦與網路科技在教育上的應用研討會」論文集。

■ 蘇秀慧 (2008)。國小導師運用部落格(Blog)協助班級經營之行動研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文, 未出版, 台北市。

■ 孟憲蓓 (2010)。從部落格探討幼稚園親師溝通之研究。國立臺北教育大學藝術與造形設計學系碩士論文, 未出版, 臺北市。

■ Russ Lipton (2002), *what is a weblog?*, Retrieved from <http://radio.weblogs.com/0107019/stories/2002/02/12/whatIsAWeblog.html>



少子化的教育政策因應—論國民中小學校長對少子化知覺及學校經營策略—以苗栗縣為例

張世旺

國立臺中教育大學教育行政管理碩士
苗栗縣新英國小教導主任

一、我國少子化的背景與起源

近來生育率低是先進國家普遍的趨勢，主要原因主要是生活壓力大，教養小孩費用高，以及自主意識抬頭，導致晚婚、不婚或頂客族越來越多。根據「經濟合作發展組織」(Organization for Economic Cooperation and Development, OECD)認為，世代間要能完全交替，每名婦女生育率必須達到 2.1 人以上(行政院衛生署國民健康局，2005)，根據「內政部人口政策資料彙集」指出臺灣更降至 1.10 人，少子化之速度令人擔憂(內政部戶政司，2008；張世旺，2010)。

臺灣都市計畫學術界已開始思索人口縮減及高齡和少子化議題，但並無進行全面性之檢討。「人口縮減、高齡化、少子化」是全世界已開發國家所共同面臨的人口發展現象，學生人數大幅減少將迫使學校採取減班策略，可能出現校舍空間閒置之現象甚至對教師體系、教育資源產生浪費之威脅(陳夢麝，2004)。

我國少子化形成的因素有：我國政府過去持續實施家庭計畫的影響，經濟負擔壓力增加與雙薪家庭的型態，社會價值觀念改變與女性意識抬頭，資訊與科技媒體影響，對於婚姻與生兒育女之事較以往不為重視，許

多人遲婚、不婚或不生育，以及晚婚、晚育、少育與不育的結果，婚姻意識薄弱與人口遷徙外流問題、職場壓力大、年輕人謀職不易等(張世旺，2010)。

少子化所造成的人口結構改變，可能產生的影響與危機包括：(一)社會危機。少子化可能造成人口老化，人口老化將造成人力斷層，勞動人口減少，年輕人負擔加重；(二)經濟危機。人口成長緩慢或負成長，恐造成生產力不足；同時因為消費市場萎縮，產業面臨衝擊，影響經濟的發展；(三)人力枯竭。人才是國家發展最重要的人礦，人口數減少，影響國家競爭力的提升；(四)教育危機：少子化後，生源減少，學校可能整併，小班小校制度面臨考驗；也可能招生不足，學校面臨關閉的命運；以及師資需求減少，形成人力資源浪費等，從幼兒到高等教育都將產生骨牌效應(徐明珠，2006；張世旺，2010)。

本文為凸顯筆者所在地的區域特質，因此以苗栗縣立國民中小學為例，主要採用質性研究，輔以半結構式訪談法，為求質性研究的信效度與嚴謹性，採取資料來源的多元性盡可能進行三角檢正，以瞭解苗栗縣國民中小學在少子化下學校經營與整體狀況，不宜過度推論到其他縣市。本研究對象係以苗栗縣立國民中小學校長

為主，研究結果代表學校經營規劃與策略在學校實施的過程與結果，可供其他情境類似之國民中小學在發展學校經營規劃與策略時做為借鏡。

二、少子化對教育的衝擊與影響 —以苗栗縣為例

苗栗縣學童入學人數也呈現遞減的現象，明顯的看出苗栗縣少子化的趨勢。以臺灣地區內的人口數來看，可以發覺遷移（移民至國外）與死亡率的影響遠不及出生率對總人口數的影響（內政部戶政司，2005，陳美君、吳俊秀，2009，轉引自張世旺，2010）。苗栗縣人口變因除受到臺灣整體初生率減少以外，更受到人口外流以及以一級產業（農漁牧業）為主的產業型態，較不能符合該縣縣民就業的需求有關（營建署，2009），既使教育部已實施小班小校政策，理論上班級人數縮減班級數會上升，然而，一樣可以看出就學人口下滑現象。全苗栗縣有120所國小，其中全校班級數6班(含)以下有57所約佔苗栗縣全部國小的47.5%，其中全校100人以下有41所約佔苗栗縣全部國小的34.17%，由此可知，苗栗縣少子化以及小班小校的問題性已逐漸成為該區域重要的教育議題。而擔任苗栗國民中小學校長如何因應少子化，知覺此趨勢將帶給學校的衝擊性與因應急迫性。

在教育方面影響包括：學齡人口減少、學校資源閒置、師資過剩與教師需求銳減、教育人力流動率提高、師資素質與穩定性難以控制。另外尚有多元文化教育的需求，像是臺灣新

移民子女入學人數逐年增加，隨之產生教養與輔導問題。因少子化造成的減班、小班小校化，將使學校教學資源日益缺乏，教育經費短少的隱憂。

三、國民中小學「校長對於少子化知覺」與因應-以苗栗縣為例

「校長對少子化知覺」內涵上，根據筆者於研究期間隨機抽樣樣本與相關人員進行「校長對少子化知覺」之質性研究訪談，運用半結構式訪談方式，將所有質性語料摘錄整理為下表，「校長對少子化知覺」內涵分析可大致歸納為教育環境、學校環境、學校行政、教師層面、學生層面等五個層面來探討（訪/甲/P/2009/11/2、訪/乙/P/2009/11/4、訪/丙/P/2009/11/5、訪/丁/M/2009/11/25、訪/A/P/2009/11/25）。

(一) 就教育環境而言

1. 學校裁併：目前苗栗縣政府並無實施學校裁併計劃，但隨少子化的趨勢而減班危機是有，行政組織也依相關規定縮編。
2. 學校未來發展：建立學校最適規模，發揮學校特色。不以量的擴充而以質的提升為學校未來發展目標。
3. 學校與社區關係：將學校與社區結合，實施社區總體營造。將雙方建構成生命共同體，互信互榮。社區支援學校資源；學校協助社區辦理社區活動。

4. 教育環境的衝擊：新生兒減少，隔代教養增多，讓城鄉差距加大，造成教育環境惡化，衝擊學校在學生輔導與管教上。
5. 家長參與：新生兒減少，隔代教養增多，實際上讓家長參與校務的都是祖父母，真正有能力參與校務的學童父母親，參與的程度卻不高。

(二) 就學校環境而言

1. 閒置教室／空間：隨著減班的現象，閒置教室或空間增多，如何重新規劃，引進外部資源支援或策略聯盟以活化校園是學校領導者深思的問題。
2. 班級數減少：班級數減少看似危機，其實孕育學校革新的機會，如何藉由組織、人事重組，提昇教育品質。
3. 校園環境規劃：學校規模縮小，讓校園環境重新做整體規劃，將校內既有的人力、物力重整後，資源再作重分配，使得資源做更高效率使用。
4. 結合社區資源：將社區資源引進校內，將學校特有的課程設計、活動辦理能力、軟硬體設施相結合，充分達到資源活化目標。

(三) 就學校行政而言

1. 學校經費運用：學校經費運用在刀口上，在既有的學校經費上加強控管追蹤外，適時辦理或協辦校內外各項活動，爭取經費補助。

2. 學校行政組織：學校行政組織再造，落實分層負責、績效管理，以提升優質服務品質。
3. 社會教育活動：配合內政部資源，積極辦理外籍配偶相關活動及課程，除了經費補助，也讓本身就是社區家長的身分來協助適應社會同時也聯絡感情。
4. 教育經費減少：隨著教育經費減少，也是爭取外部資源如社區、企業及上級政府相關部門給與經費的支援。

(四) 就教師層面而言

1. 師資供需失衡：隨著各校減班，教師員額被控管。紛紛以代課教師代替，各科專長教師在師資供需上呈現失衡現象，影響教學品質。
2. 師生關係轉變：少子化後學童人格養成異質，造成教師在教學與輔導上，增加負荷，間接造成師生關係質的轉變。
3. 超額教師：目前各校超額教師不會失業，教育處能協助處理轉介各校，使超額教師有服務教職機會。

(五) 就學生層面而言

1. 同儕關係轉變：學生數減少，同儕各項競爭關係較為平和。
2. 學生學習影響：班級人數減少，老師有更多心力照顧學生，平均獲得資源也較過多，但是學生競爭力卻未因此而提昇。

3. 學生人格發展：學生數減少，缺乏人際互動關係，對人格養成與正常發展較為不利，進而影響家庭、學校及社會。
4. 學生輔導與管教：家庭孩子少，獲家長寵愛，造成挫折忍受力低、抗壓性不佳，讓學校對於學生輔導與管教問題上頭痛不已（訪/甲/P/2009/11/2、訪/乙/P/2009/11/4、訪/丙/P/2009/11/5、訪/丁/M/2009/11/25、訪/A/P/2009/11/25）。

四、國中小學校長少子化「學校經營策略」與具體措施-以苗栗縣為例

筆者於研究期間隨機抽樣樣本與相關人員進行「學校經營策略」內涵分析之質性研究訪談，運用半結構式訪談方式，訪談內容見文後附錄三，將所有質性語料摘錄路整理為下表，「學校經營策略」內涵分析可大致歸納為：學校行政領導層面、課程與教學發展層面、教師專業知能發展層面、資源設備整合層面、校園環境規劃層面及公共關係建立層面等六個部分，來探討苗栗縣國中小學校長的學校經營策略內涵（訪/甲/P/2009/11/2、訪/乙/P/2009/11/4、訪/丙/P/2009/11/5、訪/丁/M/2009/11/25、訪/A/P/2009/11/25）。

（一）就學校行政領導而言

1. 學校最適規模：需根據學區狀況與行政組織編制規定，現為 32 班學

校，維持四處室主任編制，以減輕行政負擔最終以 25 班為學校最適規模。

2. 校長領導策略：現在學校領導重大決議事項時，皆採共同決議制。以因應家長會與學校教師會的想法與作法，相互討論後才作成決議。
3. 建立辦學理念與經營藍圖：以舞蹈科與體育科為學校辦學特色，利用辦學專長。
4. 設置溝通平台：除每日的朝會、夕會以外，並在學校網頁建構給學校行政、教師與學生留言平台，作為另一種溝通的方式。
5. 集體領導與團隊運作：由學校校長與各處室主任集體決策，依執行事項性質與權責劃分，作為執行小組的召集人，組長參與團隊的執行，其他教職員配合之。
6. 行政決定：由學校校長與各處室主任集體決策。由組公文提出給各處室，最後交由校長做決定，假如有疑義，再由校長與各處室主任共同討論與決定。
7. 增權賦能：校長在錢的方面，每學期分配各處室主任固定的額度（行政事務費約 3000 元），自由運用各處室行政上，需依檢據核銷。配每位教師固定的額度（班級費的一半約 1000 元），自由運用班級上，需依檢據核銷。

8. 行政回饋評鑑：在學期末會針對每學期計畫執行成果、各項活動進行，彙整成卷宗夾資料供各處室教職員工做參考比較與評議。
9. 行政回饋評鑑：在網路上有全校教職員工的電子信箱、各級任教師或班級有部落格，供各資訊的意見交流與討論。
10. 學校經營成效：將學校各項入學率、升學率、學生對外表現，教師教學成果等數據統計及製作成文宣資料，以展示學校經營成效。

(二) 就課程與教學發展而言

1. 協同教學提升教學效能：結合各科以協同教學，在課後輔導及攜手計畫下，以提升效能。
2. 策略聯盟增強競爭優勢：結合校內外團體，進行策略聯盟，讓課程發展與教學能相互交流提升競爭力。
3. 多元學習環境及教學：將資訊設備融入各班級，以提供教師及學生，紙筆及口述以外之教學策略與環境。
4. 有效教學策略與活動：讓教師教學有熱誠；學生學習有樂趣，達成師生雙贏的有效教學策略與活動。

5. 教師增權賦能：讓各處室主任、組長及教師，本於職責賦予更多的權限，去解決現今所遇到各項問題。
6. 教師專業發展評鑑：將校外的專家協助，引進將教師專業發展評鑑指標，訓練校內種子教師，設計出一套學校的教師專業發展評鑑模式。

(四) 就資源設備整合而言

(三) 就教師專業知能發展而言

1. 發揮教師專業成長：善用資源來減輕教師負擔，提供教師有更多時間

促進教師專業成長。

2. 教師多元進修：鼓勵教師從事學位進修或長期、短期研習課程，校內、校外研習課程，而教學相長。
3. 教師同儕專業對話：教師同儕之間常定期或不定期辦理週三教師專業對話，以相互交流。
4. 引進專家指導：引進專家、學者定期或不定期指導教師專業成長方式。
5. 整合校際資源：整合各學校各項資源，統合運用，避免重複浪費且提高資源使用率。
6. 結合學校社區資源：將學校與社區資源做結合，社區提供已有的人力物力，學校提供一些課程設計與場合，將資源充分運用。
3. 建構數位校園縮短城鄉差距：善用資訊設備建構有線及無線上網的數位校園環境，藉由資訊較易取得而實踐縮短城鄉差距。

4. 精緻化經營策略：將校內外資源做整合，充分利用，達成精緻化經營策略。

(五) 就校園環境規劃而言

1. 校園設施整體規劃：將學校分成動、靜區。動區亦可分成體育區、兒童遊樂區；靜區可分成行政區、教學區等。
2. 運用閒置空間：將學校閒置不用的教室讓社區家長進駐，提供場地讓家長將一些社區資源來此展示。提供教室做社區課程，以輔導一些外籍配偶適應現今社會。
3. 教學軟硬體學習環境：將學校硬體設備結合軟體教材，設計成安全無虞的教學活動場所。

(六) 就公共關係建立而言

1. 多元行銷：主動將一些校園花絮，提供文字、圖片給電子媒體與平面媒體或廣播，藉由多元方式來行銷學校特色。
2. 建立學校品牌：將學校新生入學成長率、學生在學藝、才藝各方面能發揮出來，讓學校建立起一定的品牌魅力，吸引更多家長與學生能夠產生良好印象，銘記在心。
3. 重視顧客滿意度：無論校內對教職員工及學生能提供完善服務，重視其意見表達。對外服務社區、家長及校友，解決其需求與困難。

4. 社區和家長會參與學校運作：將家長會納入學校遇到任何重大決策時，一起研商、參考做決定。將社區人力、物力引進學校，配合閒置空間多元運用而活化校園。

5. 引進專業人士協助：引進校外具有各項專長的專業人士，無論人力、物力資源讓學校與校外連結建立良好的公共關係。讓校內攜手計畫及課後輔導，引進專業人士來協助辦理。
6. 辦理校際間交流活動：辦理閱讀策略聯盟，讓導讀師資能相互交流，統一購買圖書，定期交換學生閱讀。校際間的資訊、體育、學藝各方面活動，利用週三下午辦理師生交流活動（訪/甲/P/2009/11/2、訪/乙 /P/2009/11/4 、 訪 / 丙 /P/2009/11/5、訪/丁/M/2009/11/25、訪/A/P/2009/11/25）。

五、學校因應少子化經營策略應有的策略

綜合以上討論，筆者分析國內外學校經營策略文獻發現，學校經營策略可分為：學校行政領導、課程與教學發展、教師專業知能發展、資源設備整合、校園環境規劃、公共關係建立等六大內涵層面，六大層面內涵焦點分述如下（吳彥男，2007、吳欲豐，2004、吳秀全，2007、張景添，2006、彭成君，2007、徐明和，2000、施淑惠，2008、李紅蓉，2008、林仁煥，2008、林彩盆，2003、湯蔓姍，2003、福建中學，2009、莊昌憲，2000、蔡

榮哲, 2006、邱玉玲, 2008、陳崇弘, 2008、陳薇萱, 2007、Briggs, Kerri L., Wohlstetter, Priscilla, 2003、Mataboge, Thabo Phyllis, M.Ed., 1994、Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, 1989 轉引自張世旺, 2010)。

- (一) 學校行政領導：包括學校最適規模、校長領導策略、建立辦學理念與經營藍圖、設置溝通平台、集體領導與團隊運作、行政決定、增權賦能、行政回饋評鑑、學校經營成效等。
- (二) 課程與教學發展：包括協同教學提升教學效能、策略聯盟增強競爭優勢、多元學習環境及教學、有效教學策略與活動等。
- (三) 教師專業知能發展：包括發揮教師專業成長、教師多元進修、教師同儕專業對話、引進專家指導、教師增權賦能、教師專業發展評鑑等。
- (四) 資源設備整合：整合校際資源、結合學校社區資源、建構數位校園縮短城鄉差距、精緻化經營策略等。
- (五) 校園環境規劃：包括校園設施整體規劃、運用閒置空間、教學軟體學習環境。
- (六) 公共關係建立：包括多元行銷、建立學校品牌、重視顧客滿意度、社區和家長會參與學校運作、引進專業人士協助、辦理校際間交流活動等。

因應少子化的學校教育政策應該是全面性的，各校不應該守株待兔或是坐以待斃，在學校行政領導方面，除盡力維持學校最適規模外，應重視校長領導策略，校長領導、政策執行、行政管理、訓輔工作、行政運作、行政領導、強化領導與策略、監督、權力、獎勵、領導能力、整合職權、校長解決問題能力、有效學校管理紀律計畫；重視建立辦學理念與經營藍圖，建立辦學理念、建立經營藍圖、校務發展、推動學校創新經營、遠見；重視設置溝通平台：有效的溝通管道、改善學校氛圍；重視集體領導與團隊運作，發展集體領導、團隊運作、組織經營團隊、建立轉型發展共識、加強通訊、管理與組織、團隊管理。重視行政決定：危機管理、行政決定、決策權威；重視增權賦能：增權賦能、運用績效責任、委任授權代表團、權責相符。重視行政回饋評鑑與學校經營成效，發展學校特色。

在課程與教學發展方面，應著重協同教學提升教學效能，發展學校本位課程、學業及學業以外表現、教育研究、建構教學成長機制、改善課程發展問題、校長督導教師的教學、校長維護選修課程。著重策略聯盟增強競爭優勢、多元學習環境及教學、有效教學策略與活動，例如：編製學習資料、規劃學習護照、教學活動、教學改進、學生活動、有效教學策略。

在教師專業知能發展方面，應努力發揮教師專業成長、教師多元進修、教師同儕專業對話、辦理觀摩交流活動、引進專家指導、教學領導、

建立教學專長機制、教師增權賦能、與運用教師專業發展評鑑。

在資源設備整合方面，應整合實際資源、運用設備與經費、爭取計畫專案、設備改善、增撥資源管理戰略，結合學校社區資源與社區課程規劃，建構數位校園縮短城鄉差距，創造有效能的學校，精緻化經營策略，發展學校優勢、組織再造、提升服務品質。

在校園環境規劃方面，應注意校園設施整體規劃、運用閒置空間、教學軟硬體學習環境、改善軟硬體設施、改善學習環境等。

在公共關係建立方面，應努力於多元行銷、建立學校品牌、對外宣傳以獲得家長認同，重視顧客滿意度，鼓勵社區和家長會參與學校運作，引進專業人士協助，辦理校際間交流活動等。

參考文獻

- 內政部戶政司 (2008)。內政部人口政策資料匯集。內政部戶政司-人口
- 政策查詢。上網日期 2008 年 3 月 30 日，網站：<http://www.immigration.gov.tw/OutWeb/ch9/f9e.html>
- 徐明珠 (2006)。少子化時代-教育應有的對策與行動。財團法人國家政治經濟研究會，國政研究報告 (教文(研)095-003 號) 上網日期：年 4 月 29 日，網站：<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/095/EC-R-095-003.htm>
- 張世旺 (2010)。苗栗縣國民中小學校長少子化知覺及學校經營策略之研究。國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班碩士論文，未出版，臺中市。
- 陳夢麟(2004)。文教型非營利組織資源整合之研究－以國內私立大學為例。南華大學非營利事業管理研究所論文，未出版，嘉義縣。
- 營建署 (2009)。總體發展計畫：第四章 人口分析。營建署全球資源網。上網日期 2009 年 9 月 19 日。網址：http://gisapsrv01.cpami.gov.tw/cpis/cprpts/chiaiye_county/total/txt/tch4-1.htm



由雁行理論談教師專業學習社群

張素娟

臺中市月眉國小級任教師

一、前言

我國自 95 學年度起推動教師專業發展評鑑計畫，著重形成性而非總結性的評鑑，期許教師在課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修及敬業精神與態度四個層面有所成長。鼓勵研訂出適合各校的評鑑規準，冀望透過自評和同儕評鑑，瞭解自己平日教學的盲點，也希望藉此獲得回饋。筆者認為，若將教師專業發展評鑑視為一面鏡子，讓教師看到自己教學面貌的機會，進而省思並增進教師專業發展，那教師專業學習社群就是提供教師成長的好方法。

筆者服務的學校已參加教師專業發展評鑑近五年，也因應教師的需求成立教師專業學習社群，由教師們針對自己的需求來編定相關研習及學習內容，經由整個團隊的合作及努力，讓社群成員成長不少，就如同雁行理論強調的團隊合作，我想這正符合「教師專業學習社群」的精神。

二、「雁行理論」 vs 「教師專業學習社群」

雁行理論 (the flying-geese model) 是指：當雁鳥以 V 字隊形飛行時，比每隻雁鳥單飛時更省力。當一隻雁鳥脫隊時，他會感覺到吃力。當領隊的雁疲倦了，會退回隊裡，另一隻雁會出來領隊。後面的雁用叫聲來激勵前面的雁保持速度。若有雁鳥生病脫隊

時，會有二隻雁留下來陪他，直到他痊癒或死亡。然後，他們組隊飛行，以趕上原來的隊伍。「雁行理論」強調的是團隊合作、輪流領導、激勵同伴和互相扶持。

「專業學習社群」(professional learning community) 係強調以學校為本位推動的教師專業發展，它是指由專業人員自發性組成的專業合作學習與成長團體，透過專業對話與分享、同儕教學觀察與回饋及協同研究解決問題等，彼此支持及互助，以使成員增能、組織增效 (張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2009)。

教師專業學習社群應聚焦於提升學之目的，進行專業對話、觀察與省思，同步提升學生教學品質，促進專業發展 (張素貞、吳俊憲，2012)。所以「教師專業學習社群」必須關注於學生學習成效的提升，不僅止於教師專業知能成長或興趣的追求，成員彼此間應該有互動和合作有共享的願景和價值。

當雁鳥展翅拍打時，造成其他的雁鳥的跟進，藉著 V 字隊形，整個雁群比每隻雁鳥單飛時，至少增加了 70% 的飛行距離。如果社群的運作能像野雁一樣的感覺，與團隊中有相同目標的人同行，則能更快速，更容易的到達目的地，因為彼此的互相推動，互相支持。社群中的老師，各有各的專長，輪流擔任與共享領導權是必要

及明智的，不管是對人或野雁都是相同的道理。

飛行在後的野雁會利用叫聲鼓勵前面的同伴來保持整體的速度，繼續前進。有野雁生病或受傷時，也會得到其他成員的協助及保護。在社群的運作過程中，成員應該在困難或在平順的時刻都能相互扶持相互激勵。

教師專業學習社群的成員，具有共同的價值、願景與承諾，關注於提升學生學習成效，透過專業對話、經驗分享、知能傳承、教學觀察、教學檔案等方式，進行合作學習並能回饋應用於教學現場，藉以提升社群教師的專業發展。成員否此間互相尊重、願意傾聽、彼此信任、樂於分享、輪流領導及關注相同目標，讓教師有改變的機會，也助於社群教師專業的成長，進而促進學校改進。

三、結語

單打獨鬥的時代已經過去，教育

現場該重視的是團隊合作。藉由分享，產生更大的力量。課程的統整和學校本位課程的建構需要團隊合作的力量，不是一個人就能勝任了，集合眾人的力量，才能對教師專業發展有更多的助益。

參加教師專業學習社群可以鼓勵教師專業成長，隨時檢視自己的教育信念及專業成長，並專注於提升學生的學習成效，幫助教師同儕發現教學的問題及優缺點，就如同雁子南飛時互相扶持互相照顧的精神、創作多贏並共享資源。

參考文獻

- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅（主編）（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。臺北市：教育部。
- 張素貞、吳俊憲（2012）。大學與學校專業夥伴合作之個案研究－以專業學習社群為焦點。教育研究與發展期刊，8（1），1-30。



教師的多元文化素養—從新移民子女談起

陳靜惠

臺中市清水區甲南國小級任教師

一、前言：學校中新移民子女人數比例日益增多

國人與外籍及大陸地區人士通婚之後，在臺灣的新移民子女人數越來越多，隨著年齡的增長，目前在學校中的新移民子女比例正逐年增加中，越來越多這一類的孩子進入學校就讀，許多因語言及文化差異所衍生的問題，也逐漸受到大家的關注。

小朋友在學校裡，可能有同學的媽媽來自大陸、越南、馬來西亞等東南亞國家，外籍媽媽在語言、文化和飲食習慣上跟本地有很大的不同，小朋友應嘗試去瞭解並且尊重，但前提是教師必須具備多元文化的素養，如此才有可能教育孩子去學習瞭解及尊重。

二、教師自身的多元文化素養是否足夠

很多「歧視」其實來自文化差異和誤解，只要理解就能接納。像臺灣人雙手交叉腋下是不屑或生氣，但在越南，雙手交叉卻表示尊敬，幾乎是完全相反的肢體文化，如果教師無法理解這樣的差異，在與家長溝通時往往容易造成誤會，甚至造成了不好的親師溝通。

筆者曾參加一次教師多元文化研習進修活動，主講者播了一段「吃越南鴨仔蛋」的影片，看到在場許多教

師難以接受，甚至是作嘔的表情，讓我有許多的想法，當我們不斷在倡導所謂多元文化教育的時候，對於其他國家或民族的飲食文化卻不自覺的表現出歧視的眼神或行為，基層的教育工作者是不是應該先學習了解與尊重，才能夠去教育我們的學生。當然，所謂的了解與尊重並不是強迫自己去跟著做，而是要能表達出對不同文化的認同、包容及理解。

當前於教育現場的教師們，您是否曾檢視自己的多元文化素養是否成熟及是否具備解決文化衝突問題的能力？

三、推行多元文化教育，教師之角色與多元文化素養尤顯重要

學校課程和教學若能與兒童成長社會的次級文化一致，則兒童世界和新知識之間就有概念的橋梁，兒童就能從教育經驗中創造意義（歐用生，1996）。單文經（1993）亦指出，多元文化教師是一位文化人類學家，可深入體會學校所在地所存在的各種不同的次級文化，並認識各種不同文化中的互動模式；教師也是一位社會文化學者與生態學者，明白班級是由學生、教師、教材、教學、教學目標等因素組成的，這些因素是相互影響的緊密系統，因此教師實為推展多元文化課程的最佳人選。

所以，當面對班級中與日俱增的多族群背景的學生與家長，教師自是比一般人更需具備多元文化素養以便提供文化回應教學及進行文化溝通，所以教師為推行多元文化教育之第一線人員，因此教師之角色與多元文化素養尤顯重要。

四、教師應具備的多元文化素養

處於多元族群文化融合的社會，面對族群多樣化的學生，教師應提升自我多元文化知能、肯定文化多樣性的價值並妥善設計多元文化課程及運用有效的多元文化策略於班級經營中，才能真正落實多元文化教育，而要達成此項目標，需培育教師多元文化素養的內涵，才能具有多元行動的社會能力。

莊采珂（1999）指出教師所應具備的多元文化素養包括：對多元文化社會的體認、多元文化知能的提升、多元文化技巧的培養、反省性的多元文化態度、多樣的角色扮演、民主且熱誠的教學態度；表現於多元文化教育方面，譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）覺得應包括了教師對自己文化的瞭解與認同、對不同文化的認知與支持的程度以及無偏見與刻板印象的文化觀等。

教師在學校中應該要主動關懷不同文化背景的學生，開創一個多元、合作的環境，利用課程和自身的引導，使學生可以有更開闊的視野，瞭解不同的文化差異和價值，進而使得學生們皆有公平的待遇。

五、結語

在一個多元文化的教室情境中，如何讓每位來自不同族群、文化背景經驗的學生，宣示及承繼其既有之文化，以利多元社會中殊異性的發展；培育學生創造及批判思考的能力，以增進學生在多元社會中有選擇的能力，是一位身負文化教育傳承工作之教師的責任。

因此，唯有教師能培養自身具有多元文化素養，並且將它融入教學之中，才能讓學生在學校教育過程中體會出多元化的豐富以及差異性的美麗，不但瞭解異文化、包容他文化，更能以多元的視野和思考方式來面對多元的世界。

參考文獻

- 江雪齡（2000）。多元文化教育。台北：師大書苑。
- 莊采珂（1999）。多元文化課程方案的實施—學生經驗課程之研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文。
- 陳淑玲（2009）。國小教師多元文化素養與多元文化教學實踐之研究—以北台灣為例。國立中正大學教學專業發展數位學習碩士論文。
- 陳國彥。國小教師多元文化教育中教學態度與教學效能之研究。國立屏東教育大學社會發展學系社會科教學碩士班碩士論文。
- 單文經（1993）。在班級中營造多

元文化教育環境的策略。多元文化教育 (427-458)。台北：臺灣書店。

■ 歐用生 (1996)。培育多元文化觀的教師。國民教育, 36 (5), 2-6。

■ 譚光鼎、劉美慧、游美惠 (2001)。多元文化教育。臺北縣：國立空中大學。



十二年國教：一廂情願的理想？

蔡玉卿

靜宜大學教育研究所碩士生

隨著知識傳播的快速化與即時化，各國對教育的重視和與教學方法的改變，說明了推動教育政策的變革及革新實有其必要性。然而，自教育部宣布 103 學年度起實施「十二年國民基本教育」（以下簡稱十二年國教）後，十二年國教政策的爭議始終不休，來自各方的疑慮亦不曾間斷。繼臺北市建國中學校長公開質疑十二年國教之後，連第一線的學生也發表反對的聲浪，例如由學生自動發起「反畸形十二年國教學生聯盟」，便是要求暫緩十二年國教，認為免學費可以先實施，然而免試制度、課綱調整均需要有完善合理之配套措施，否則在舊課綱的前提下，高中課程彈性化不足，十二年國教所強調的「特色招生」及「適性發展」將如何凸顯？此外，亦有學生發起「反十二年國教匆促上路之社會運動」，他們強力訴求需保障偏遠地區學生就學機會。就現階段教育環境的面向，依舊以升學導向為主，因此，在「知識競賽」普遍受到重視的現實層面之下，如果新政策將之改為「才藝競賽」的導向，那麼其本質上又該如何闡明其中的差異性？更遑論以抽籤方式取代之？

十二年國教的重要變革與特色，簡述如下：

一、高中、高職免學費

自 103 學年度起，所有公私立高中職學費齊一，學費差距的弭平不僅

降低家長的經濟負擔，更可增加學生就讀私立學校意願。

二、免試入學

自 103 學年度起，高中職以免試入學為主（比例需達 75% 以上）、特色招生為輔，期待免試入學制度有效消弭過度膨脹的升學壓力，讓國中學生能充分享受五育均衡發展，不必參加入學考試就可繼續升學。

然而，看似理所當然且有實施之必要性的教育變革，再進一步探究其中問題時，不免讓人產生質疑，十二年國教是否僅是一廂情願的理想？底下闡述筆者的想法：

一、菁英教育的存廢？

當今教育政策、升學制度力求普及化的情況下，目前幾乎每位國中畢業生確實皆有學校可就讀。唯在人人皆有學校就讀升學的情況下，我們不禁深思「究竟該選擇什麼樣的學校？」。綜觀各國教育制度，無不深怕國家競爭力不足而戮力推動菁英教育，甚至在各個學習階段大力推動特色學校，以培育特殊專長人才。藉此，學生透過各類層級考試制度（儘管壓力大，卻不失其鑑別性、客觀性），在自我能力範圍之內，各憑本事進入各級學校「適性發展」，這不為是所謂的公平競爭？然而，十二年國教的推動，雖公立明星學校不再，仍可見私

立學校大張旗鼓地以各種鑑定考試進行招生，並且積極建立起另一塊明星學校版圖，這絕不是大眾所樂見的。論其菁英教育有其必要性，在於產官學各領域之中皆需要菁英、優秀份子的存在，若高中身為高等教育轉銜階段卻無法落實因材施教、實施菁英教育，不僅未來大學生素質將大幅下降，國家整體教育水準亦隨之向下。

二、升學壓力不再？抽籤決定未來的升學路？

免試入學指的是學生不需參加入學考試即有學校就讀，看似消弭激烈、殘酷的升學競爭，然而對於一心想進入明星學校就讀的學生而言，他們被迫提前放棄高達 75%免試入學名額，轉而投入更加競爭的「特色招生」，無形中是否更加強化菁英教育的激烈？在此觀點下，家長勢必花費更多金錢以確保孩子競爭上的優勢，進而揠苗助長並促使補習班風氣更加興

盛，導致學子升學之路更加艱辛。另外試想，若升學是透過抽籤方式來決定，有多少人還願意積極學習以進入理想學校？且各國中學業成績百分等級是否適合跨校比較？抽籤序如何決定？上述問題若無法解決，相信十二年國教的貿然實施勢必衍生更多問題。

綜言之，雖然十二年國教所強調的多元發展觀點立意良好，教育主管機關一定也瞭解在知識經濟時代、多元價值觀和少子化的社會現況下，教育必須與時俱進，然而在現今教育觀點尚未跳脫填鴨惡補及激烈競逐的習性，加上升學壓力、明星學校等迷思仍在，對於社經地位弱勢、文化刺激不足的學子而言，其相較於中上家庭子女擁有大量資源來補強學業、才藝的優勢之下，此等極端的反差，政府應該如何發揮教改政策的水準與完善配套措施，同時縮小城鄉貧富教育落差與紓緩升學壓力，這才是當務之急。



我對研究隱私權的見解與評析

劉世閔

國立高雄師範大學教育學系副教授

臺灣是一個開放的社會，也是一個個體資訊透明到足以被偷窺的社會。隨著科技的進步，臺灣的街道上的監視器幾乎無所不在，許多人車上也裝著行車紀錄器，記錄著他人的一言一行、一顰一笑，加上臺灣社會狗仔風氣盛行，全民偷窺的行為，似乎在這個小島上已經逐漸被習以為常了，浸淫過久後被理所當然了、斜坡效應下被合理解釋了；隱私的概念則相對地逐漸被解密、凌遲、體無完膚而節節敗退了。這樣的氛圍下，研究者的素養反而因為不足而被突顯，研究的隱私權究竟是什麼？她有甚麼象徵意義？為何在研究中她是重要的？開啟我對此議題的旨趣。

伴隨著臺灣高等教育的普羅現象，這些年臺灣的研究在數量上的提升是令人瞠目結舌的，相對的在質上的改變卻也是令人捏把冷汗。到處可實驗，問卷滿天飛的現象，讓臺灣學術一下子蓬勃發展了起來，學術界大家注目的焦點是「I級」競爭，評比的重點則擺在「I」鴻遍野，過度重「智」輕「心」的指標下，大家重視論文的量，是完成論文的結果，是與他國間排名的競爭；卻不管論文的完成歷程中，研究者的手段是否符合研究倫理，這樣的結果會令筆者擔心臺灣學術發展會不會哪天失「心」瘋。

隱私權是屬於個人的一種不可侵犯的基本權利，未經研究對象同意不得公開其訪談內容及研究對象資料，

只有在法令規定或為保護個人福祉、公共利益而有需要的情況下才例外。此概念起源甚早，古老的《希波克拉底宣言》即載明對個人隱私保密的基本倫理原則，當中載明對個人隱私保密的基本倫理原則當中。人們有權因私生活受到出於獲利、好奇或惡意的動機進行的不合理侵犯而獲得損害賠償或救濟的一種權限。而隱私權的具體法律保障的概念，則源自美國憲法條文第一、四（禁止不合理的搜查或扣押）及五條修正案，人們有權因私生活受到出於獲利、好奇或惡意的動機進行的不合理侵犯而獲得損害賠償或救濟的一種權限，1974年美國隱私法保障個人可以接觸政府掌握有關他們的檔案資料，除非法院的命令或某些特定情況，禁止那些保管檔案的政府機構將個人資料洩漏（尹萍（譯），1999；劉世閔，2005）。

聯合國所頒布的《世界人權宣言》（The Universal Declaration of Human Rights）中第十二條中規定：「沒有任何人的隱私、家庭、住宅和通信可以受到任意干涉，也不得攻擊他的榮譽和名譽。每個人有權享受法律保護，以免受此干涉或攻擊。」(No one shall be subjected to arbitrary interference with his privacy, family, home or correspondence, nor to attacks upon his honour and reputation. Everyone has the right to the protection of the law against such interference or attacks) (United Nation, 1948)。上述宣言可以看出聯

合國對個體的隱私權明確包含私生活權、名譽權與免受干擾權。臺灣司法方面，隱私權雖非憲法明文列舉之權利，惟基於人性尊嚴、個人主體之維護及人格發展之完整，隱私權亦受憲法第二十二條所保障（法務部，2012）。

近年來，由於電腦資訊科技以及網路的快速發展，使得有心人士在侵害他人隱私方面變得更加容易，因此，人們把傳統對隱私權的觀念，逐漸轉移到網路隱私權方面，以防止在這個數位時代中，個人的隱私在不知不覺中被侵犯（石宜昌，2001）。因此，資訊若屬於個人隱私權的保障範圍，必須加以保護。當探求個人人格的隱私部分而未取得其同意乃是違反重要個人權力的。

Sieber（2003）的研究指出隱私的含意存在個別的文化與個體情境中，研究產生在研究的本質和社會與政治情境中，隱私可分為兩部分；私人人格的侵犯及私人情境的行為觀察。若研究者的學術訓練不足，粗略地將研究對象的身份洩露，即明顯侵犯隱私權，一旦發現資訊係屬於個人隱私權的保障範圍，研究者必須嚴加保護（劉世閔，2005）。隱私權涉及個體對其名譽與其人格權力之行使，因此研究若涉及個人隱私之資訊必須加以保護。不僅維持保密，且讓報導人感覺他們能自由表達（Fountain, 2004）。

隱私與保密在概念上並非相等，保密（confidentiality）係指資料上雖附有姓名，但研究者為避免當事人的身

分曝光受訪者之姓名採用一系列符號及數字代碼取代受訪者的真實姓名。可見與隱私針對個體的，保密基本上是針對資料的。Kushner（2004）解釋保密是針對回答者的隱私的程序性裝置已確定在使用他們資料之上懸而未決的溝通，保密的程序出現在1970年代個案研究的評估上，依此原則人們擁有屬於他們自己生活的資料。

接著，Kushner（2004）繼續澄清保密與隱私不可被混淆，在回答者身分被隱藏，但資料卻無拘束地有效，保密是假定資料屬於回答者本身。Sieber（2003）認為隱私指的是個體本身且有高於他人從其本身所取得的訊息，保密指的是關於自己本身與關於其有權取得其資訊一致的資料。保密是隱私概念的延伸，它指的是足資辨識的資料（例如，受試者的錄音帶，非匿名的調查資料，包含足夠描述以允許歸納辨識受試者的資料）和如何取得被控制資料的同意。

匿名（anonymity）是指隱藏任何可能暴露研究參與者身份的人名、地名、機關名等資料。可以代碼或假名的方式呈現每一位研究參與者的資料，代碼或假名的選用也可以徵求研究參與者的意見，並請他們檢核如此呈現是否還會暴露其身份。匿名的原則可能是權衡利害關係之後，不讓報導人真實身分曝光、或者相關人、事均予以妥當處理，不讓他人取得（嚴祥鑾，1998）。Hoodless（2004）指出完整的匿名，導致收集到非常珍貴的、誠實的資料。易言之，若不能完整匿名，研究對象可能洩漏出可資辨

別的訊息，就容易對號入座了。在匿名方面，研究者可以代碼或假名的方式呈現每一位研究參與者的資料與捍衛他們的名譽權，以假名或化名來代替研究對象及相關人員的真實姓名，且不使用研究對象或場所的真名，用以保護研究參與者的身分與隱私，避免當事人的身分曝光。

現在的臺灣幾乎是個全民監控的社會，卻沒人會意隱私權的裸露與被窺視。隱私權的流失的確造成社會的隱憂，雖然研究者要機智如狗仔，也要似狗仔般鉅細靡遺地蒐集資料，但研究者是人，不可人不如狗，當中的分寸與區別是研究者應該要有倫理道德的操守與素養，而非為求目的、幾乎不擇手段。這是一個瘋狂的社會，妳我或許在不知情、也無意願的情況下成為他人研究的主角，也許我們正偷窺他人的隱私，企圖揭人長短，挖人隱私，我想身為一位研究者，我們不該把完成論文的喜悅，建立在他人隱私的傷口上，誠如 Caplan (2002) 所言，倫理無法經常限制或控制研究者求知的趨力，也無法提供一個可靠的防護罩來對抗一個惡魔或瘋子的舉動，雖然倫理不是全能的是一項事實，但也不應誤導我們相信它是無能的。把揭人長短當成研究的手段，卻罔顧研究倫理終極目的的存在，若恣意亂行，不講道德，不顧研究對象之私隱，不僅可能傷害他們，日後恐無人敢成為研究的參與者。

參考文獻

■ 尹萍 (譯) (1999)。高科技•高思維 (原作者: John Naisbitt 著) (High

Tech High Touch)。臺北:時報。(原著出版年:1999)

■ 石宜昌 (2001)。數位時代之網路隱私權。網路社會學通訊期刊, 17, 17-17。

■ 法務部 (2012)。中華民國憲法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=A0000001>

■ 劉世閔 (2005)。教育研究法:淺談研究倫理 (一)。教育研究月刊, 139, 126-128。

■ 嚴祥鸞 (1998)。危險與秘密:研究倫理。臺北市:三民。

■ Caplan, A. (2002). Attack of the anti-cloners. *Nation*, 274 (23), 5-6.

■ Fountain, J. (2004). *Focus assessment studies: A qualitative approach to data collection*. New York: United Nations Publications.

■ Hoodless, P. (2004). The perceptions and experiences of minority ethnic trainees on a one-year primary initial teacher training course. *Research in Education*, 72, 32-46. Retrieved April 8, 2005, from Academic Search Premier database.

■ Kushner, S. (2004). *Confidentiality*. Retrieved September 24, 2008, from http://sage-ereference.com/evaluation/Article_n96.html

■ Lamkin, M. L. (2006). Challenges and changes faced by rural superintendents. *Rural Educator*, 28(1), 17-25.

■ Sieber, J. E. (2003). *Privacy and confidentiality. encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

■ United Nation (1948, Decmbe 10). *The universal declaration of human rights*. Retrieved from <http://www.un.org/en/documents/udhr/>



臺灣教育評論月刊稿約

民國 101 年 02 月 22 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」三部分。

貳、刊物投稿說明

各期評論主題由本刊訂定公告，投稿分成「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」。「主題評論」由作者依各期主題撰稿，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；「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。

參、評論文章長度及格式

本刊刊登文章，文長一般在五百到三千字內之間，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八期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學校務評鑑」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第一卷第八期將於 2012 年 06 月 01 日發行，截稿日為 2012 年 05 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本期重點在討論最近高教評鑑中心實施之 100 年度大學校務評鑑，從確保辦學品質的觀點，檢視學校的辦學方向、資源配置、辦學績效與自我改進機制。評鑑結果採認可制，分為「通過」、「有條件通過」及「未通過」三種。

由於評鑑結果不只影響學校聲譽，更對學校日後的招生、教育部獎補助款的分配、甚至學校的經營與管理等產生很大的衝激。然而，整體評鑑方案的規劃與設計、評鑑項目的內涵與判斷標準、訪評委員與訪視過程、申復或申訴管道、評鑑結果的應用等，是否能引導學校發展特色？建立自我持續改善機制已確保辦學績效？未來應如何改善？以上這些問題及其相關是評論的重點。

臺灣教育評論月刊第一卷第九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「弱勢生助學」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第一卷第九期將於 2012 年 07 月 01 日發行，截稿日為 2012 年 06 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本期重點在評論國內各教育階段弱勢學生之教育相關議題，包括教育趨勢、教育政策、以及教育現場之課程教學、班級經營、師生互動、學習輔導與學業表現等。近年來政府針對經濟資本、文化資本、與社會資本等方面較為弱勢的學生，提供經費補助或充實教育機會；社會團體則藉由理念宣導、辦理活動及傳媒效應，提升社會大眾對弱勢學生的關注；而學校也針對弱勢學生的行為及課業學習，規劃適性課程及輔導措施。在全面協助弱勢學生提升教育成就下，政府相關政策之實施現況與成效為何？社會團體之關注能否激發社會大眾的具體協助行為？以及學校領導者與教師所採取的教育措施對弱勢學生的影響及助益為何？均是本期評論重點。

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	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
通訊地址	□□□ 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) <div style="text-align: right;">中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日</div>			
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