

臺灣教育

評論月刊

2012年11月1日 第1卷第13期

本期主題

師資培育評鑑



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）

林永豐（國立中正大學課程研究所教授兼所長；師資培育中心主任）

林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）

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

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）

許籐繼（國立臺灣海洋大學教育研究所副教授兼所長暨師資培育中心主任）

執行編輯

曹治臻（淡江大學課程與教學所研究生）

莊雅如（靜宜大學教育研究所研究生）

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 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓402室

電話：04-26333588 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. 13, Nov. 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, Shing-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Yu, Chia-Cheng (Professor, Tamkang University)

Editors

Yu, Chia-Cheng (Professor, Tamkang University)

Sheu, Terng-Ji (Associate Professor, National Taiwan Ocean University)

Managing Editors

Tsao, Chih-Jen (Graduate Student, Tamkang University)

Zhuang, Ya-Ru (Graduate Student, Providence University)

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, Sec. 7, Taiwan Boulevard, Shalu Dist., Taichung City 43301 Taiwan

Tel : +886-4-26333588 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

師資培育是教育之母，更是立國之本；亦即師資培育制度的良窳，不但關係著中小學校教育的品質，更維繫著一國之興替。臺灣在海峽兩岸對峙的戒嚴時期，師資培育扮演精神國防的角色，採計劃性的公費培育與分發，由師範校院專責培育，的確為臺灣帶來社會安定、進步與繁榮。解嚴之後，政府亦因應時勢變遷與教育趨勢，改為儲備性、自費制、證照考試的多元培育，開放各大學校院參與中小學師資培育。這項政策改革，雖然在理念上符應了當前民主社會自由競爭市場之訴求，但在實務上教育行政部門仍扮演著「守門員」的角色，而定期的「評鑑」即為其監控各師資培育機構的管理機制之一。

對師資培育而言，健全的評鑑至少可以發揮三個主要功能：其一，了解師資培育機構的辦學成效；其二、發現與改進師資培育過程的問題，其三，研究與建立師資培育的理論。然而，若將評鑑做為政府管理與監控師資培育績效的手段，進而將評鑑結果做為政府核定補助經費與招生人數的依據，難免就會產生「捉迷藏」或「官兵捉強盜」的效應。如果評鑑要能真正發揮功能，評鑑必須扮演「健康檢查」的角色，評鑑機構（含評鑑委員）與受評機構基於互信互賴，雙方共同合作去發現問題，診斷問題的成因，然後提出具體可行的建議。

新一週期大學校院師資培育評鑑自 101 年開始實施，主要評鑑項目包括目標特色及自我改善、行政組織及運作、學生遴選及學習環境、教師素質及專業表現、課程設計及教師教學、教育實習及畢業生表現等六大項。本期主題評論即聚焦在「師資培育評鑑」，作者們或從理論探討或從實務反思的角度，評述當前師資培育的評鑑政策、評鑑目的、評鑑項目與指標、評鑑結果運用等對師資培育機構發展與經營的衝擊與影響，析論深入而精彩。尤其對問題的剖析與改進建議部分，除可激發師資培育社群的關心與討論外，尤可供政策制訂者、評鑑機構規劃與實施後續師資培育評鑑的參考。在自由評論部分，也有多元的議題與豐富的論述，當可引發讀者的關注與討論。最後，感謝本期所有作者惠賜大作與編務團隊的辛勞！

游家政
第一卷第十三期輪值主編
臺灣教育評論學會會員
淡江大學課程與教學研究所教授

許籐繼
第一卷第十三期輪值主編
臺灣教育評論學會會員
國立臺灣海洋大學教育研究所副教授

第一卷 第十三期

本期主題：師資培育評鑑

主題評論

- 張慶勳 師培評鑑的知與行 / 1
- 馮莉雅 師資培育評鑑促進品質回饋系統建置之探討 / 8
- 羅寶鳳 提升品質與促進省思：師資培育評鑑的積極意義 / 14
- 張志明 需要鏈結合核心目標的師資培育機構評鑑 / 18
- 王為國 低威脅性之師資培育評鑑 / 20
- 楊智穎 論師資培育評鑑的虛與實：實務工作者的反思 / 22
- 鄭淵全 師資培育評鑑之省思 / 26
- 呂錘卿 新一週期大學校院師資培育評鑑問題所見 / 29

自由評論

- 吳珮瑛 贏在起跑點 輸在終點 / 32
- 陳彥如 師生晨跑樂趣多 / 34
- 陳乙先 悲憐一雙受傷的眼神：談校園霸凌的反思 / 36
- 李金泉 培養學生打工生活所需的工作安全衛生知識與技能 / 40
- 范曉倩 國民中小學品德教育實施策略與執行 / 46
- 范曉芬
- 賴光真 二十年目睹之怪現狀－教科書評選的缺失與改善之道 / 49
- 王金國 新興課程議題與教育方案的省思與建議 / 52
- 周欣珏 教師納稅制實施後國民中、小教師兼任行政職務之探討 / 54
- 邵聖雄
- 林騰蛟 國民中小學校長遴選制度評析 / 57

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 61
- 臺灣教育評論月刊第一卷第十四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 62
- 臺灣教育評論月刊第二卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 63
- 臺灣教育評論月刊 2011 年 11 月至 2013 年 3 月各期主題 / 64
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 65

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 66

入會說明 / 67

入會申請書 / 68

師培評鑑的知與行

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、前言

依教育部 101 年師培評鑑規劃與實施計畫（教育部，2011a）與大學校院師資培育評鑑作業要點（教育部，2011b）的規定，101 年所實施的師培評鑑係依大學評鑑辦法規定，定位為大學評鑑類別之「專案評鑑」，並以「校」為單位評核各校之師資類科培育品質及成效，鼓勵各校發展特色及促進校內培育單位與教學資源之整合。

師培評鑑與大學校院的校務評鑑、系所評鑑、通識教育評鑑、以及其他諸如大學校院校園環境現況調查與績效評鑑、大專院校體育專案評鑑、全國大專校院衛生訪視等，都受到各校的高度重视，但也都各有其爭議性與討論的相關論述。但依師培評鑑的政策與相關的指標項目予以評析，教育部得視評鑑結果，依大學評鑑辦法第八條規定，核定調整各校師資培育規模之方式。因此，各項評鑑中，唯獨師培評鑑所具有的立即性影響力最大。

學校組織成員對評鑑的認知、思維與行動，是學校組織文化的一部份。本文以巨觀與微觀的觀點，融合教育部政策走向、師培評鑑項目及指標、教育市場化需求等角度，從教育政策面、校務經營管理面、教育本質面、評鑑本質面予以評析。並據以型塑學校自我評鑑文化的方向，繼而提

出學校領導者與組織成員宜有的學校組織評鑑文化。

二、從不同面向評析師培評鑑

茲分別從以下的面向評析師培評鑑如後。

（一）教育政策面

由於師資培育的一元化、計畫性朝向多元化、儲備制的發展，人口結構改變，少子女化趨勢形成教師供需失衡現象，人力市場需求，我國師培教育政策朝向以專業標準為本位的師資培育的主軸，以及以優質適量、多元專業的師資培育制度為核心價值的方向發展。根據張慶勳（2010，2011a）的分析，教育部的師培教育政策主要有 1.以「教師專業標準本位」為核心；2.推動師資供需均衡的策略；3.師資養成優質適量；4.落實選優汰劣機制；5.獎助卓越師資生；6.思考公費制度等的走向。

為能達成教育政策，並依大學法與大學評鑑辦法的規定，教育部亟欲大學透過自我評鑑機制，俾能自我精進與自我改進，確保教與學的品質。同時為能符應社會期待，提升師資素質，也透過師培評鑑評核各校之師資類科培育品質及成效。同時也為能達成前述的量減質精、選優汰劣等的師培教育政策，因而有 101 年師培評鑑規劃與實施計畫的計畫，以及大學校

院師資培育評鑑作業要點的產生。

據此，在師培評鑑的六個項目與 47 個指標中，每個項目內皆有「基本門檻」的關鍵性指標。假如某一項目的「基本門檻」指標未通過時，則該項目即未通過。茲將 101 年師培評鑑的項目名稱與指標數簡列如下：

項目一：目標、特色及自我改善（含 5 項指標；「基本門檻」有 2 項）

項目二：行政組織及運作（含 7 項指標；「基本門檻」有 3 項）

項目三：學生遴選及學習環境（含 8 項指標；「基本門檻」有 3 項）

項目四：教師素質及專業表現（含 6 項指標；「基本門檻」有 3 項）

項目五：課程設計及教師教學（含 10 項指標；「基本門檻」有 4 項）

項目六：教育實習及畢業生表現（含 11 項指標；「基本門檻」有 5 項）

教育部依大學評鑑辦法第八條規定，視評鑑結果核定調整各校師資培育規模之方式。例如，（一）評為通過之師資類科，維持原核定師資培育名額；（二）評為有條件通過之師資類科，核減原核定師資培育名額之百分之三十；（三）評為未通過之師資類科則予以停止辦理。因此，每一學校均對 101 年的師培評鑑投入最大的關注力。

（二）校務經營管理面

不論是校務評鑑、系所評鑑，或是師培評鑑，都一致強調從學校整體的定位、目標、特色、願景，須能與院系所的定位、目標、特色、願景相互搭配，形成一連貫性的連結。而師培評鑑則特別強調各師資類科在此一整體的校務發展中所位居的重要性。

其次，不論是師資系與教育學程班級並存，或僅是有教育學程班級的學校，都一致強調各校發展特色及促進校內培育單位與教學資源之整合。因此，如何在具有合法性的行政程序、完備的自我評鑑機制，以及確保教與學的品質保證等的行政組織運作機制，以培育優質的師資，是本次師培評鑑的重點之一。

（三）教育本質面

學校行政在支援教師教學與學生學習，而學校教育的本質即在精進教師教學品質與提升學生學習成效，其最終目的在「教育人」。以師資職前養成教育而言，我們要培育未來兼具「經師—具有專門知能」與「人師—具有專業素養」的良師。而在大學校院裡培育未來師資的老師則須具有 1. 教育專業知能（professional knowledge, PK）；2. 學科/領域專門知能（content knowledge, CK）；3. 學科/領域教學知能/教材教法（pedagogical content knowledge, PCK）之「以知識為本位」的知能。

據此，師培評鑑的指標特別強調教師教學經驗與專業成長的要求。例如，教師的教學是否已具有臨床教學的經驗，或是其研究與教學的相關性等。同時也關注到教師教學的課程規劃、設計，及其與教學目標、核心能力的連結性。並從教師本位（如何教）到學生本位（學什麼），從「教師教學」到「學生學習」予以串聯起來。

(四) 評鑑本質面

評鑑的本質在發掘問題、解決問題、自我改善與自我精進。而本次師培評鑑與校務評鑑及系所評鑑皆一致強調各校或師資類科能建置一套完備的自我評鑑機制，並能兼顧組織內部品質與外部品質的確保。同時也結合

背景、投入、過程、產出（context, input, process, production；CIPP）的評鑑模式與計劃、執行、檢核、行動（plan, do, check, action；PDCA）形成一整合性的評鑑運作過程模式。因此，各校與師資類科皆須建構一套具體明確的內部品質確保策略及其具體目標，以及運用完備有效的自我精進機制與方法，而能彰顯學校組織效能及文化特色。

茲根據評鑑的實務經驗與相關文獻（王保進，2011，頁 5-17；張慶勳，2012a，2012b）提出以融合 CIPP 與 PDCA 以確保教與學品質的概念架構如下。此一概念架構蘊含自我評鑑過程與整合性的評鑑模式，並強調如何確保教與學品質的運作機制。

表 1 融合 CIPP 與 PDCA 確保教與學品質的概念架構

<p>以CIPP為脈絡導引</p> <p>背景</p> <p>學校定位、目標、願景 各師資類科在該校校務發展中的定位、目標、特色</p> <p>投入</p> <p>校務行政治理與經營 教師面 課程面 學生面 資源面</p> <p>過程</p> <p>以 CIPP 為運作機制的脈絡 以 PDCA 為運作機制的操作技術（做什麼、如何做、結果如何、如何改善） 在 CIPP 中融入 PDCA</p>

產出

結果的量化與質性分析及詮釋

以PDCA為操作技術**計劃**

以校院系所定位、目標、願景與核心能力為根源
訂定各師資類科的教育目標與核心能力

執行

以行政治理與經營為推動支持系統
精進教師教學與專業素質
提供學生學習資源與支援
進行課程規劃與設計

檢核

學生學習過程、結果與評量

行動

品質確保的自我評鑑機制

三、結合知與行的師培評鑑文化

依張慶勳（2012b）的研究指出，優質自我評鑑文化具有全面性、真實性、象徵性、差異性／個殊性、平衡性、反思性／學習性與研究性等多元特性，並能彰顯自我評鑑的義涵及組織自我管理的內在動力。且優質的學校自我評鑑文化宜符應發掘問題、解決問題、自我改善與精進自我的自我評鑑本質。

組織文化是組織成員知與行的結合，其目的在解決問題（張慶勳，

2006，頁 201）。茲以融合「知思行得」的思維與行動為架構（張慶勳，2011b），提出學校組織成員對師培評鑑所要具備的組織文化如後。

(一)「知」的層面

1. 能了解社會環境的改變對師培教育的影響；
2. 能了解社會對師資品質的期待；能了解教育政策的走向；
3. 能了解師培評鑑的項目及其指標內涵；

4. 能了解自己的定位與角色；

(二) 「思」的層面

1. 學校領導者與全體組織成員能具有反思與學習的能力與態度；
2. 學校領導者能與組織成員主動積極，共同思考營造學校的定位、目標、特色與願景；

(三) 「行」的層面

1. 能以形而上的哲思，融合學校的定位、目標、特色與願景，落實到形而下的操作技術；
2. 將思維結合行動，將理念與實踐相互融合，以推展校務之發展；
3. 能在校務發展的過程中以「整合評鑑內含策略」經營學校，將評鑑指標與內容融入已規劃發展的思維與行動內，亦即是以正面積極的態度面對評鑑，力求自我精進，而非為評鑑而評鑑。

(四) 「得」的層面

能掌握自我評鑑的精髓，反思學習，自我精進，將評鑑結果回應到學校經營相關面向，以及組織學習的改進歷程與結果。

四、結語

總之，「知」為「行」的形而上引領方針；「行」為「知」的形而下理想實踐，學校領導者與全體成員都是反思學習者，以崁入組織文化的思維與

行動，型塑優質自我評鑑文化，方能確保教與學品質，進而能培育未來優質的師資。

最後，筆者寫完本文後與一位國小校長有一些對話。茲以他看完本文後的回饋供教育夥伴們參考（參見附錄）。

參考文獻

- 王保進（2011）。從評鑑取向探討學生學習成效品質保證機制之內涵。*教育研究月刊*，207，5-17。
- 張慶勳（2006）。*學校組織行為*（初版五刷）。台北：五南。
- 張慶勳（2010）。*師資培育政策分析*。2010.10.28屏東教育大學99學年度第1學期 第51次行政會議報告。
- 張慶勳（2011a）。*未來十年師資培育政策分析*。2010.04.20屏東教育大學99學年度第2學期教育學院院務會議報告。
- 張慶勳（2011b）。*校長領導促進學校組織的變革與發展：以校長領導的反思與學習為切入點*。學校教育改革系列叢書之56。香港·沙田：香港中文大學。
- 張慶勳（2012a）。*101年系所與師培評鑑之說明與準備*。國立屏東教育大學系所評鑑知能講習報告。屏東：國立屏東教育大學。
- 張慶勳（2012b，10月）。*型塑大*

學自我評鑑文化確保教與學品質：以學習為導向領導的觀點。發表於國家教育研究院主辦之「2012「全球教育論壇：教育經營與學校效能」國際學術研討會」，台北。

■ 教育部 (2011a)。101年師培評鑑規劃與實施計畫。2012.09.05取自大學

校院師培育資訊網 (<http://tece.heeact.edu.tw/>)。

■ 教育部 (2011b)。大學校院師資培育評鑑作業要點。行政院公報，17 (81)，教育文化篇。2012.09.05取自 <http://www.ncyu.edu.tw/files/law2/ctedu/EG.pdf>

附錄：一位國小校長的回饋 (2012.09.08)

教育政策面

如果基礎教育的師培育採多元性，則無法避免參差不齊的現象，故必須採取量之管制。因此，基礎教育師資宜以計劃性培育之師資較為妥當，並以教育為志業落實教學專業之研究與課程之研發為主。一般高等教育則應以產業及未來人才需求為主，故教育政策在師資培育便應有所區隔。

校務經營與管理面

多年來師資培育之大學在德性與專門或專業科目相當有經驗，應站在師資培育之領航者扮演領頭羊之角色。一般大學之運作，師資培育容易被邊緣化或企業管理化，因為師資養成不能用速成方式進行之。

其次，學生之來源缺乏未來發展性，不容易吸引優秀人才就讀，若與教育學程相較，則教育大學之學生比較吃虧。因此，教育大學縱使有優質的教師或學習環境，也無法吸引優質的學生就讀，形成有將無兵的窘境。又以相同之評鑑指標進行評鑑，再以評鑑結果作嚴厲的處置，是相對的不公平。

因此，宜容許教育大學進行較為開放或專業導向的學校經營與運作模式，師資培育在政策上或組織結構上，都必須是獨立、專業、永續的經營。因為教育是百年大業，應該當國力來經營。如果教育大學的定位是國家國防的重要經營並與台、清、交並駕齊驅，教育的願景便有所不同。

教育是不設限的未來，更應走在時代的前端，不能永遠只是消極因應，應該積極主動自我研究、挑戰與突破。要有顧本、有心、奉獻、組織、E化與國際化。

對評鑑的看法

個人看評鑑並未具未來性也沒有企圖心，對組織領導者而言只是不斷的殺傷力罷了。評鑑者無法全然理解被評鑑者，部分的總和也不等於全部，短暫的評鑑時間或指標性的評鑑內容未必能呈現整體的成效。因此，信任與支持是評鑑最重要的形而上哲思，其次是給予師資培育最大的發展空間。

教育是國本，便應有最大的投資。教育是百年事業，更應邀約所有師資培育機構進行整合性的研究，落實人力資源管理、研究實驗發展、再職進修與終身學習的整體政策與發展方向。

評鑑指標是誠於中的專業素養，是領導者與組織成員每天專業的自我檢核機制，習慣形成能力，能力成就服務，服務創造未來，天天檢核自己，自己領導自己，由自己成就組織。



師資培育評鑑促進品質回饋系統建置之探討

馮莉雅

國立高雄餐旅大學師資培育中心教授

一、前言

民國 83 年師資培育法公布施行，國內教育師資管道由單一培育變成多元開放。而品質的保證與績效責任的承擔是附隨教育自由市場基制。因此，94 年起師資培育機構評鑑成爲我國師資素質管理的重要角色(王保進、王麗芬, 1998; 蟻惠尹、何希蕙, 2009)。配合十二年國民基本教育改革方案，教師資培育機構應以「教師專業標準本位」規劃師資職前教育專業課程，才能提升師培生專業標準與多元能力，例如具備「有效教學」、「多元評量」、「補救教學」及「差異性教學」之知能(洪念慈, 2011; 教育部, 2012)。

民國 94-100 年度師資培育評鑑採「績效導向」，檢視其師資培育辦學績效，協助學校發掘問題，以落實優質適量的師資培育政策目標。而 101 年起改採認可制，結果分爲「通過」、「有條件通過」與「未通過」三種，以鼓勵各師資培育單位建立與發展自我特色，持續貫徹培育國家專業卓越教師之政策目的，進而提升國家的整體競爭力。

100 年師資培育評鑑的主要目的爲(1)確保師資培育優質化、獎優汰劣，(2) 使師資培育切合專業理念與教育現場之實際需求，(3)建立自我改善機制，(4)了解學生所具備之教師專業表現及核心能力之程度。因此 100 年「認可制」評鑑項目和之前評鑑項目

的主要差異，是影響師資培育機構達到培育優質教師的目標之關鍵因素，而各師資培育機構的實際現況是否能達到評鑑項目的最佳實務，也是須加以探討。

二、評鑑項目修訂的影響

101 年正式啓動的師資培育評鑑項目，與前二週期評鑑標準有連貫性，但在「教師專業標準本位」和「多元觀點之品質回饋系統」二大主軸下，六大評鑑層面仍有相當大的差異，茲將新增加的評鑑項目說明如下：

(一) 目標、特色及自我改善

此次評鑑著重「改進」導向，關注各大學所設立的師資培育中心，尤其是學校校務發展計畫中的定位。此一作法有助於師資培育機構發展自我特色，尤其是大學較具獨特性的師資培育單位。但不易促使師資培育單位檢視其目標是否符合國家之師資需求(蟻惠尹、何希蕙, 2009)。

爲了推動十二年國民基本教育，教育部的教學卓越計畫審查指標，也含括卓越計畫與十二年國基本教育之連結情形，因此有助於視爲師資培育單位之目標與學校發展目標產生連結。

(二) 行政組織及運作

評鑑項目重視師資培育單位在學校的屬性與定位，而現實面，師資培育中心人力、物力資源不足(吳清山、吳俊憲、高強華、陳皓薇、黃政傑、謝金枝, 2009; 蟻惠尹、何希蕙, 2009)，若校內無教育相關研究所，教師的授課鐘點光靠師資培育中心會有不足之現象，也會有授課科目過多的問題。師資培育單位必須執行各種計畫，成為有產能的單位，才能擴充行政資源和提高受重視程度。而此一評鑑項目可能促使一般大學校院的師資培育中心須扮演行政單位功能之困境。

(三) 學生遴選及學習環境

此一層面特別重視增能學習輔導、職涯輔導、品德教育、服務學習等之學習環境，能促使師資培育單位積極安排各種非正式課程，努力與中小學建立策略聯盟，協助學生具備教師專業表現和核心能力。此外，學生遴選也是評鑑項目之一，但面對「少子化」、「師資人力市場失衡」的現象，評鑑對於遴選之規定並無實質幫助意義。

(四) 教師素質及專業表現

此一層面特別重視師資培育單位教師的教學負荷量、教學與專長相符、及研究成果回饋於教學，其關鍵概念是教師的教學投入要符合課程內容、提供研究本位之教材。換言之，此一評鑑項目能強化師資培育單位的教師須關注中小學之教育議題，才能協助師資生快速融入中小學教育階段，並具備足夠的實務知識。

但是相較於其他大學校院專業系所教師，師資培育中心教師承擔的工作任務明顯繁重許多，因此，評鑑指標要求至少五位專任教師、中心授課時數不能低於 4 小時、正式課程和非正式課程的參與、研究成果須回饋於課程教學.....(教育部, 2011)。如此多種之約束，是否能提高師資培育中心之教師專業表現的提升，還是更加重師資培育中心之教師工作負擔，有待商榷。

(五) 課程設計及教師教學

此一層面特別重視「教師專業標準本位」，例如中等學校師資類科的專門課程須符合該類科中學之課程綱要、培育類科現場教學需求。教育專業課程之規劃符合相關法令規定、學校辦學特色、培育類科現場教學需求、教師資格檢定要求、教育政策趨勢。各師資培育單位須定教師專業核心能力，而課程、教學與學習活動之安排與教師專業核心能力加以對應(教育部, 2011)。

換言之，職前師資培育課程要全面檢視，考慮中小學的教學需求和課程綱要、教育政策趨勢，定期檢視，並提供學生相關的修課輔導。尤其要與中小學進行密切的合作，包括參訪、見習和試教。

此一評鑑項目立意良善，但目前中小學的行政運作並非全由學校行政人員主導，若中小學教師不願配合，中小學和師資培育單位亦無法規劃與執行以中小學為場域之強化教學實踐

能力之課程。就連設有附中附小的師資培育大學均面對此一問題，更何況一般大學設置的師資培育中心。

(六) 教育實習及畢業生表現

閻自安(2011)、Scheeler, Rubl & McAfee(2004)都主張師資培育的評鑑要採用多元回饋資料，尤其蒐集「過程取向」、「未來導向」及「才能發展目的」之資料。101年新的師資培育評鑑項目特別重視畢業生的就業力，尤其是實習輔導制度的執行、建立畢業生的表現與追蹤機制，並以上述回饋資料進行課程修正。符合王保進(2008)的主張評鑑畢業生表現，除了須根據學校教育目標所訂定的核心能力來檢視，還應定期蒐集畢業生和雇主的意見作為自我改善的參考。但蟻惠尹、何希蕙(2009)調查發現師資培育中心主管認為評鑑指標很難有助於實習輔導制度之落實。從實習輔導制度對中小學沒有強制力時，顯示教育部師資培育相關法規沒有發揮橫向連結之效果，因此應強求師資培育單位擔負不符合現實情況的角色，是不合理的。

三、應用評鑑項目建置品質回饋系統

基於101年師資培育評鑑的目的在於「獎優汰劣」和「建立自我改善機制」，各師資培育單位應以「教師專業標準本位」為課程規劃與實施之基礎，蒐集在校生、實習生、畢業校友及其任教學校等多元回饋資訊，建立永續的品質回饋系統。茲以國立高雄餐旅大學師資培育中心之課程品質回

饋系統加以說明：

(一) 規劃出培育類科師資的教師專業標準及對應之課程目標、核心能力

國立高雄餐旅大學師資培育中心從就業力培育的觀點，利用四種方法進行課程發展：(1)總體課程均重視就業力，(2)課程強化實際工作(包含餐旅產業實務能力轉化、中小學教學經驗)的學習元素，(3)利用非正式課程提供工讀、理解教師工作任務及學校運作的學習經驗，(4)利用課程強化獨立學習技能。如附錄一所示。

(二) 調查校友及其任教學校行政主管對畢業生符合教師專業標準的回饋意見

畢業二年且有任教經驗的校友及其服務高職行政主管對校友符合教師專業標準的反應是就業力課程成效的評估指標。由於課程改革是漸進式，無法同一時間全面修改，故不採用前後測的研究設計。而問卷內容係為據吳清基等人(2010)提出的「高級職業學校教師專業標準」、曾憲政等人(2007)研發「中小學教師專業發展評鑑規準」、簡茂發等人(1998)「中小學教師基本素質」為理論基礎編製的高職餐旅群教師專業標準，採Likert五點量表，分別給予5、4、3、2、1的分數。共回收60份畢業校友問卷及22所學校70份學校問卷。回饋結果分析如附錄二。

(三) 依據回饋意見再修正課程地圖，

包括課程內容的調整、正式課程刪除和增訂、非正式課程的安排。

1. 正式課程的修正

刪除 10 門課、新增 5 門課、3 門課調整內容與名稱。

2. 非正式課程的修正

- (1) 強化學生餐旅乙級證照的表現，包括招生簡章中增列乙級證照加分之規定。
- (2) 雖然 99 學年開始辦理板書研習與比賽，101 學年增加將板書練習列為畢業條件。
- (3) 100 年開始大力推動資訊教學的實作性研習活動，並辦理教材教具之比賽。
- (4) 除業界、畢業生外，還蒐集師培中心教師、實習生、在校生的回饋意見，進行調整教學方式和學生遴選標準，例如：經典書籍的閱讀、富教育意涵影片的研討、社區文化參訪活動、實施雙師協同教學的課程實施、建立高職端的夥伴合作關係、鼓勵學生積極參與餐旅創新研發的競賽(例如遊程規畫、廚藝比賽、餐廳營運設計.....)，修正師資生遴選資格及畢業條件，例如創新研發能力、資訊能力列入師資生遴選的加分項目，而「團體互動」、「敬業態度」、「專業成長」列為實習分發的條件之一。

■ 王保進(2008)。系所評鑑如何評鑑「畢業生表現」。評鑑雙月刊，15，24-25。

■ 王保進、王麗芬(1999)。師資培育機構自我評鑑現況與改進途徑之分析。暨大學報，3:2，13-42。

■ 洪念慈(2011)。以認可制引導多元與優質師資之師資培育評鑑。評鑑雙月刊，33，17-20。

■ 吳清基、黃乃熒、吳武典、高新建、周淑卿、林育瑋、李大偉、黃譯瑩(2007)。各師資類科教師專業標準之研究。中華民國師範教育學會主編，教師評鑑與專業成長(頁197-236)。台北：心理出版社。

■ 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡(2007)。規劃高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準之研究。新竹：國立新竹教育大學。(教育部委託研究報告)

■ 教育部(2011)。101年度大專校院師資培育評鑑規劃與實施計畫。台北：教育部。

■ 教育部(2012)。師資培育之大學任務。發表於教育部主辦之12年國民基本教育與師資培育研討會(頁32-33)。

■ 閻自安(2011)。以多元觀點探討師資培育機構之品質回饋系統建置。教育研究月刊，211，28-29。

■ 蟻惠尹、何希蕙(2009)。我國師資

參考文獻

培育評鑑對師資培育中心辦學績效影響之探討-以中等師資類科為例。**中等教育**, 60(3), 48-67。

■ 簡茂發、彭林明、李虎雄、毛連塹、吳清山、吳明清、林來發、黃長司(1998)。**中小學教師基本素質之分析與評量**。教育部專案研究計畫。

附錄一

國立高雄餐旅大學師資培育中心就業力培育課程規劃表

核心能力	學生基本能力	對應之課程		教師專業核心能力	檢核方式
		正式課程	非正式課程		
1.專業化-具備教育專業知能	1-1 培養學生理解教育基礎理論之能力	教育心理學(2) 教育概論(2) 教育哲學(2) 教育社會學(2) 德育原理(2)	• 服務學習活動 • 經典閱讀活動	E1、E2	A、B、 D、E、 F
	1-2 培養學生理解學習與發展之能力	教學原理(2) 發展心理學(2) 教育測驗與評量(2) 青少年心理學(2) 輔導原理與實務(2) 行為改變技術(2)	• 服務學習活動 • 專題演講 • 師生聯誼 • 外部參訪	E1、E2	A、B、 D、E、 F
	1-3 培養學生應用教育方法與管理方法之能力	教育評鑑與視導(2) 技職學校行政(2) 教育法規與制度(2) 教育人力資源管理(2)	• 專題演講 • 定向輔導活動 • 師生聯誼	A1、A2	A、 B、 D、E、 F
2.企業化-具備教育實務应用能力	2-1 培養學生課程設計之能力	課程發展與設計(2) 分科教材教法(2) 分科教學實習(2) 服務學習(2) 營養教育(2) 消費者心理學(2) 餐旅教育導論(2)	• 服務學習活動 • 就業學程·TA制度 • 餐旅群教學影片 • 策略聯盟活動	E1、C1、 C2	A、 B、 C、D、 E、F
	2-2 培養學生教學實施與評量之能力	教育測驗與評量(2) 分科教材教法(2) 分科教學實習(2) 消費者心理學(2)	• 服務學習活動 • TA制度 • 餐旅群教學影片 • 板書練習	E1、C1、 C2	A、 B、 C、D、 E、F
	2-3 培養學生研究創新之能力	教學媒體與操作(2) 教育統計(2) 創意思考教學(2) 教育研究法(2) 全面品質管理(2) 電腦與教學(2)	• 校外比賽活動 • 策略聯盟活動	A1	A、 B、F
3.人文化-具備人化、團隊合作與領導能力	3-1 培養學生班級經營與輔導之能力	教育心理學(2) 班級經營(2) 親職教育(2) 輔導原理與實務(2) 特殊教育導論(1)	• 學長姐經驗分享 • 專題演講 • 師生聯誼	E2	A、 B、 D、E、 F
	3-2 培養學生團隊領導與溝通協調之能力	人際關係(2) 服務學習(2)	• 師培週 • 定向輔導活動 • 學術研討會	P1	A、 B、 D、E、

核心能力	學生基本能力	對應之課程		教師專業核心能力	檢核方式
		正式課程	非正式課程		
					F
	3-3 培養學生人文關懷與反思學習之能力	教師心理衛生(2) 教育評鑑與視導(2) 終身學習與生涯發展(2) 生命教育(2)	• 職涯輔導講座 • TA 制度 • 工讀機會	G1	A、 B、 D、E、 F
4.國際化-具備國際視野與科技資訊能力	4-1 培養學生接受多元文化與國際觀之能力	德育原理(2) 生命教育(2)	• 學術研討會 • 外部參訪 • 海外參訪資料分享	G1 A1、P1	A、 B、 D、E、 F
	4-2 培養學生批判思考與公民參與之能力	教育哲學(2) 教育社會學(2) 人際關係(2) 服務學習(2)	• 服務學習活動 • 影片欣賞·閱讀計劃	A1、P1	A、 B、 D、E、 F
	4-3 培養學生運用科技資訊之能力	電腦與教學(2) 教學媒體與操作(2)	• 專題演講 • TA 制度 • 工讀機會	G2	A、 B、 D、E、 F

註：A.修畢相關課程、B.取得教師資格、C.取得證照、D.教師自評、E.學生自評、F.學生學習歷程資料科目名稱有底線代表必修課程

附錄二

國立高雄餐旅大學師資培育中心師資生教師符合專業核心能力之情形

教師專業表現標準	高職問卷	校友問卷
G1：人文素養	3.76	4.06
G2：科技素養	3.62	4.06
E1：課程設計與教學	4.19	4.24
E2：班級經營與輔導	4.24	4.18
A1：研究發展與進修	4.32	4.26
A2：敬業精神與發展	4.43	4.46
P1：個人修養	4.39	4.28
P2：團體互動	4.56	4.43
C1：專門學科知識	4.64	4.49
C2：專門學術技術	4.67	4.51



提升品質與促進省思：師資培育評鑑的積極意義

羅寶鳳

國立東華大學師資培育中心主任

「良師興國」，教師的品質影響著國家人才的競爭力，師資的培育關係著國家社會的發展，師資培育過程應「確保品質」，是一個必然的趨勢，因此，師資培育的評鑑是有其存在的必要性。

師資培育評鑑的積極意義

定期評鑑是應該做的事，但若評鑑機制設計不良，導致勞民傷財、浪費心力，只為應付主管機關需求，流於形式，便與原先確保品質的用意背道而馳。事實上，師資培育的工作很辛苦，勞心勞力，認真用心做，是需要花掉很多精神與時間；若評鑑變成形式化的干擾，因為大家可以付出工作的時間不變，使得師資培育機構將原本可以好好培育未來優質師資的時間與心力，換去做了應付上級的文件工作，對於師資培育的品質，反而是有害而無益。

「師資培育評鑑」是該做的事，但怎麼做，才是我們關注的重點。透過師培評鑑，希望達到什麼樣的目標，是我們需要問的問題。若是為了「師資生減量」的消極意義，只為彌補過去教育政策忽視少子女化、又同時過度開放師資培育的結果，那麼直接整體減量就好，所有師培大學師資生員額都減 10%，不用大家跟著累，因為師資市場萎縮，大部分學校的師資生報名名額早已自動減量。但若為了提昇師資培育的品質，那麼師資培

育評鑑就應該有更積極的意義，配合更細緻的規劃。筆者認為評鑑更積極的意義在於透過評鑑過程，不僅做到「提升品質」，更能達到「促進省思」。

如何透過師資培育評鑑提升品質？

追求「品質」或「優質」，是一個明確的方向。然而，要對「品質」(quality)做明確的定義是困難的，因為它不容易客觀定義。Argyris 和 Schön (1974)曾提出對品質的概念，他們認為追求品質，必須伴隨著兩個問題，第一是「我們是否做了對的事情？」(Are we doing the right things?) 第二是「我們是否把事情做對了？」(Are we doing things right?) 這是我們在忙碌辛苦地進行師資培育工作時，必須思考的兩個問題。

第一，我們是否做了對的事情？我們是否把時間花在真正重要的事情上？評鑑的用意是在獎懲還是輔導？如同「教學評量」的目的並非在以評量結果懲處學生，而是輔導學生的學習；雖然評鑑 (evaluation) 與評量 (assessment) 不同，但師培的評鑑若能站在輔導與協助師資培育機構提升品質的角度來做，將會更有意義。

第二，我們是否把事情做對了？評鑑指標化是必要的客觀依據，但是過於細瑣繁雜的指標，只是加重評鑑過程的形式化與工作負擔。如果可

以，應該更簡化指標與細項，讓真正重要的面向突顯即可。何謂真正重要的面向？筆者認為師資培育中教師的教學成效、學生的學習成效，以及機構的支持系統，是重要的面向。如何簡化評鑑流程，才不至於浪費人力心力做一些形式化的工作，這是專業的師資培育評鑑主事者應該認真思考的問題。

如何透過師資培育評鑑促進省思？

「評鑑」應該像一面鏡子，提供師資培育機構省思的機會。「省思」（reflection）的概念，很早就有學者提出。Schön（1983）在八〇年代就提出在行動中的反思（How professional thinks in action），師資培育機構若不能夠省思，無法提供優質的教學與優質的學習給師資生，就無法孕育優質的師資。P. Senge 等人於 2008 年出版新書《必要的革命：個人與組織如何共創永續社會》中提到，面對高度不確定性的未來，有三個基本方針供我們選擇想要創造的未來時之參考：第一，任何邁向未來途徑都必須考慮未來世代的需求，才行得通；第二，組織體制扮演重要角色，個人與組織必須合作共創未來；第三，真正的變革往往根植於新思維和新觀點，書中引述愛因斯坦的話：「我們不能以製造問題時的思維來解決問題」。因此，組織體制非常重要，然而，組織體制的運作方式是取決於我們的思考與互動方式（齊若蘭譯，2010：12-13）。師資培育的組織體系不只是師資培育中心，還包括師培大學。

師培大學及師培中心的主管對於師資培育的信念與投入程度，直接影響到機構內部對教與學的政策，是非常關鍵的因素。老師們做再多的努力，可能不及一個合理政策的效益。不論是組織體系、教師的教學與學生的學習都應該要有所連結，而連結三者最好的催化劑就是「省思」（reflection）。換言之，這三者都應該要省思。經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）的 Institutional Management in Higher Education (IMHE) 致力於優質教學的研究，提供了許多的有效提升品質的創新方法，並且提倡我們應透過「省思」（reflection）來提高教學的品質，進而提升畢業生的學習品質（Hénard, 2010）。Giddens（1991）認為省思在個人與社會變遷之間的連結扮演了一個重要的角色。「省思」對師培大學、師培中心、教師與學生同樣重要。事實上，筆者認為「省思」是確保品質與提升品質的催化劑。唯有機構、教師與學生都能夠對政策、教學與學習進行反思，才可能培育出優質的師資。而評鑑制度如何能夠促進多方的省思，是評鑑設計過程中一個重要的、需要考慮的問題。

省思之後，才有提升品質的可能

在現今以評鑑為主流價值的大學教育氛圍裡，我們必須深思評鑑與品質提升之間的問題。教育主管機關認為要大家前進的動力，就是經由各項評鑑、設定各種標準來評鑑高等教育機構與其教師。2010 年經濟合作暨發

展組織 (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)，在結論中提出品質保證系統 (quality assurance systems) 對優質教學只產生極小的影響 (little impact)，筆者也認為評鑑能看到辦學的成效是有限的。

現今的趨勢是教育部將透過大學評鑑機制來「強制」各校進行教與學的績效評量。評鑑的背後基本假設是要「確保品質」(assure quality)。然而，筆者認為這並非最好的作法。透過評鑑，各校只會被動地反應、配合。商品的生產過程與結果可以做績效評量，而教育的過程是否可以用同樣的方式對待？透過評鑑，師培機構必須花很多的時間與人力，做出很多量化的數據與書面資料來面對評鑑，但這樣是否可以保證品質？要讓師資培育的教學與學習能夠提升品質，光從外在的要求是不夠的，必須同時從內在轉化，引發改變。而這樣的內在轉化與改變，必須透過「省思」才可能發生。「省思」之後，才有提升品質的可能。

與師資培育相關的「利害關係人」都應該要省思。首先，師資培育主管機關應該帶頭示範，省思如何透過評鑑提升師資培育工作的品質，輔導優秀的師資培育機構繼續培養優良師資，減少評鑑過程中帶來的干擾與形式化。其次，師培大學與師資培育中心也應該要省思，在市場如此低迷的情況下，自己應該減量培育，唯有數

量控制得當，品質才能夠提升。更重要的是，師資培育機構應該要想辦法提高師資培育教師教學的熱忱，提升教學的成效。再者，師資培育的教師也應該要省思，學生的學習成效要透過教師的努力，教師願意努力或對教學有所貢獻，取決於教師的熱忱。唯有熱忱的教師，才能培育出優質的師資。

如果僅從評鑑來要求教師提升教學成效，只是治標不治本。而筆者認為治本之道，應該透過多方的管道促進師資培育教師對優質教學的理解與熱忱，並引發對教學的轉化省思，因為「轉化省思」是由內在的力量引發教師們對自己的教與學進行反思，可以促進教師的內在動機，並提升教學與學習的品質，最終才有可能培育出優質的師資。

參考文獻

- 齊若蘭譯 (2010)。必要的革命：個人與組織如何共創永續社會。P. Senge等人著。台北：天下雜誌。
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- 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

■ Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

■ Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.



需要鏈結合核心目標的師資培育機構評鑑

張志明

國立東華大學教育行政與管理學系副教授

師資培育機構的評鑑，猶如一場時尚服裝設計的表演，每當季節一到，各設計師無不將其精心設計的各式服飾，在伸展台前展示給評論者評頭論足。然而，廣受好評的設計，並不保證其在市場上會大受歡迎，同樣地，不被看好的設計，也不一定不能擄獲消費者的青睞。因此，一場時裝秀的舉辦，在某些層面來看，只是季節性的觀念交流或是社交聚會，在市場上的價值與其說是行銷設計師的作品，毋寧說是督促設計師不斷的鞭策自己。教育場域的各式各樣評鑑，有時也常是一場時尚的表演派對。

教育部在「102年度大專校院師資培育評鑑規劃與實施計畫」中所列出師資培育機構的評鑑目的有以下七點：一、瞭解大專校院師資培育單位（以下簡稱培育單位）之行政運作、教師教學與學生學習之成效，以確保師資培育優質化。二、引導各校各師資類科之資源整合，提升培育單位辦學品質，獎優汰劣，並建立退輔機制。三、鼓勵培育單位發展專業特色與內涵，提升多元師資培育之品質，切合專業理念與教育現場之實際需求。四、協助各培育單位依據教師專業內涵分析辦學績效，建立自我改善機制。五、瞭解學生所具備教師專業表現及核心能力之程度。六、促進各校師資職前教育教師在教師專業實務之跨領域研究合作，發揮培育單位的教育研究能量。七、研擬改進評鑑程序及標準，並提供未來教育行政機關擬定政策之

參考。從政策的技術層面來看，不可否認，任何評鑑的進行，多少對於受評者有一定的壓力，也能督促其戰戰兢兢，或稍微用心將受評項目好好地規畫實施及檢討，也大多能達到原先評鑑所預期的目的。我們所需要關心的是，此一機構評鑑的目的與學校教育現場的核心目標和功能是否有一致性的連結！

目前國內的中小學教師，必須經過層層的嚴格篩選後才能擔任。首先要先考上大學或研究所，再經學校師培單位的一些資格審查及甄選通過後，才能加選教育學程相關科目，在成績合格取得畢業證書後，到各中小學實習再參加教師檢定，通過檢定後再征戰各縣市的教師甄選，有實力且幸運者才能千中選一，取得正式教職。比起以往師資培育尚未開放前，只要考上師範院校，大概篤定可以擔任教職的情況，真是不可同日而語。而為了保證進入職場的師資水準，針對擔負師資養成重任的師培單位，定期進行評鑑也就有其政策的合理性。然而，評鑑成績的優劣，與其培育的學生取得正式教職之間，是否有一定的關聯性，進一步而言，與教學成效及學生的學習是否有關係？個人在任職地方教育局長時，有一年的國小教師聯合甄試會議上，與會校長建議在考試科目方面，加考小學六年級數學一科，此一提案立即獲得多數與會者支持，究其原因，因有小學老師竟然不會教小六數學，而為確保新進教師

能勝任小六數學教學，所以在甄試科目也就必須加考此一科目。再則，多數新進教師也從未上過測驗與評量的相關課程，導致毫無命題評量的概念，只能透教科書附贈光碟或自己經驗進行命題工作，當然無法了解學生學習成效，及自身教學需要改進之處。這些教育現場因為師資專業能力不足所產生的實際問題，都需要藉由有效的行政策略加以改善。

適任的教師需要哪些專業能力？如從傳統教育學門的分類來看，以往的師範院校大都是藉由教育哲學和歷史，教導師範生思考教育為何？古今中外有何教育型態；透過教育政策與行政，知悉政策所選擇的教育型態與實施的策略；修習教育心理與輔導，了解受教學生的心理特質和改善途徑；學習課程與教學，設計知情意轉化的介面；通曉測驗與評量，掌握診斷學生學習問題及回饋修正教學進程的能力。這些專業能力的養成，使得以往縱使沒有師範院校的評鑑，畢業的師範生一出校門也無須經過層層的檢定把關，在學校教學現場也大多能肩負教育的重擔。反觀現況，疊床架屋的師資培育內容和程序，常在枝節打轉而未能切中要害。雖然傳統師範院對師資養成有其可取之處，但國內師資培育的開放，套句流行語是：「回不去了！」可行方法是檢視目前現況，找出問題癥結，研擬可行方案。

師資培育機構評鑑的現況為何？借用 Gunnar Berg 在 2007 年所發表的文章 *From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive*

theory of the school as an institution and of school organizations 中描述學校性質的概念，師資培育機構的評鑑工作猶如是果皮，師資培育機構就是果肉，而所培育產出學生的教學專業能力就是果核。目前的狀況是：果皮和果肉有緊密地結合在一起，但是果肉和果核的連結程度則有待加強。換言之，師資培育機構的運作都能依照評鑑的項目和指標進行，但是機構所培育產出的學生能力與教學現場需求仍有差距。因此，鏈結評鑑項目的果皮、機構的果肉、和專業能力的果核，是目前師資培育機構評鑑需要改進的內容。

從 100 年 12 月 7 日至 101 年 1 月 6 日，在教育部網站填報設有各級師資培育課程的大學院校總計有 54 所，對於這些師資培育機構所開設的課程，及其配套的學生輔導機制是否能養成初任教師在教學現場需要的各種專業技能，才是評鑑的首要關注點，至於機構的行政運作或是資源的整合等，則須檢視其與課程進行的鏈結。值得注意的是，54 所設有各級師資培育課程的大學院校，其教授群的專長結構，是否能符應課程的需求，換言之，初任教師所需要專業能力，都可以透過各校現有教育學程科目加以養成嗎？如果是足夠的，那只要將評鑑內容從果皮、果肉、到果核緊扣一起，師資培育當能達到培育專業能力教師的核心目標。但是，如果教授群的師資結構無法開設所需要的課程，那師資培育的問題就不在技術端的機構評鑑問題，而是在如何規畫師資機構的上位政策問題。

低威脅性之師資培育評鑑

王為國

朝陽科技大學師資培育中心副教授兼中心主任

爲了增進師資培育品質，教育部實施師資培育評鑑，但在過程中，讓師資培育大學莫不戒慎恐懼，小心面對。師資培育評鑑是師資培育機構退場機制重要的推手，過去一些被評二等的學校，一而再再而三地接受評鑑，導致被減招學生數多次，甚至自動退場，讓教育部達到師資培育量減少之目的，在上一週期評鑑中（94-99年），已經充分運用評鑑結果來達成教育部減量目標。經過上一週期的評鑑，師資培育機構從70多所減至約50所。因爲這種評鑑的結果會影響師資培育機構招生數量以及教育部補助款的額度，甚至是影響師資培育機構的生存，這可謂是一種高威脅性的評鑑。

這一週期師資培育評鑑（101-104年），評鑑結果則由以等第方式改採以認可方式（通過、有條件通過、未通過）評定，具有嚴格且鉅細靡遺的評鑑項目及通過標準，評爲「通過」之師資類科，維持原核定師資培育名額；評爲「有條件通過」之師資類科，核減原核定師資培育名額之百分之三十；評爲「未通過」之師資類科則停止辦理。評鑑之結果除要拿來做招生名額之核定，也要作爲核定補助款的依據，這可謂是個高威脅性的評鑑，對於師資培育機構的影響很大。假若師資培育機構關門，不僅影響學生就讀權益，也影響師資培育機構教授們的工作權。

目前之師資培育評鑑乃由教育部

主導，評鑑結果也由教育部加以運用，攸關師資培育機構的存續，各師資培育大學未莫不卯足全力，展現自己最好的一面，期間投入最多心力的是評鑑檔案資料的建置，及評鑑報告書之撰寫，雖然各項檔案平時就已經建立，但是爲了配合評鑑指標，以及利於評鑑委員之檢閱，各項原始的資料必須花費功夫轉換成評鑑指標之架構，花許多時間做書面資料，忙得人仰馬翻。各校在強大的壓力下，未必能夠真誠地顯露出自己的問題，向評鑑委員就教問題解決之道，也有可能會隱惡揚善，將缺點隱藏起來，無法讓評鑑委員看到真正的問題所在，當然就無法靠外部意見進行回饋，如此之評鑑方式喪失了運用評鑑來改善辦學的用意。

評鑑本來的用意是在診斷大學的辦學情形是否具有品質，是否有達成自我設定之目標，是否有需要改進之處。若評鑑結果之運用不會危及受評單位的生存，這種評鑑方式可謂是低威脅性的評鑑，受評單位也比較願意開誠佈公的心態，藉由評鑑委員來找出問題，並且提出處方性之對策。就好像我們去醫院做健康檢查，找出身體有問題之處，然後給予治療；健康檢查的結果不會有獎懲，例如：較優的會給予加薪鼓勵或者身體有疾病者就要予以懲罰，否則大家對健康檢查會抱持焦慮的心情了。

基於大學本就是高度自主、自律

的學術機構，所以各大學應定期、主動、自發對其教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項進行自我評鑑與改善。大學評鑑的主導權該還給大學，由各大學進行自我評鑑。目前欣見於大學之系所評鑑，已經有條件地開放部分大學得以用自我評鑑代替教育部主導的評鑑，而此自

我評鑑對受評單位而言是低威脅性的評鑑，較能鼓勵各大學發展自我特色，透過評鑑真正地改善問題。希望未來師資培育評鑑，也能夠有此作法，如此可降低評鑑參與者之對抗、不安與憂慮，更能以健康與正向的態度面對評鑑，使評鑑真正能夠成為受評單位的好夥伴。



論師資培育評鑑的虛與實：實務工作者的反思

楊智穎

國立屏東教育大學教育學系副教授

一、前言

「評鑑」是近年政府為確保各層級教育機構的品質所採取重要手段之一，然為應付大大小小的評鑑，多數受評機構通常會持戒慎恐懼的心態，因為有些評鑑係具備「懲罰性」的功能，例如近年由教育部委託社團法人臺灣評鑑協會所推動的師資培育評鑑，即蘊含這樣的特質，因為一旦評鑑的結果為「未通過」，受評機構所能培育的師資生數量多少會受影響，而為了獲得較佳的評鑑結果，個人觀察多數受評機構在受評過程，也都普遍會透過嘉年華式的設計來迎接這樣的評鑑盛會，只不過此舉通常會讓基層教育人員忙得不可開交，再加上近年學校受評的次數又是相當的頻繁，導致有些人甚至談「評鑑」即色變，「評鑑」幾乎已成為當前所有教育人員揮之不去的夢魘，從大專校院到中小學，談到評鑑時多是負面的情緒與焦慮（郭昭佑，2005）。

個人踏進大學任教至今，一直與「評鑑」工作脫離不了關係，最初從事評鑑的實務工作可追溯自2006年的系所評鑑，當時面對國內第一次辦理的大學系所評鑑，主要負責的工作事宜是規劃全校性的系所評鑑作業流程，第二次則是2011年的師資培育評鑑，由於擔任師資培育中心主任之故，無可避免要扮演主導與規劃的角色，然而和上次不同之處，此次還同時要進行師資培育評鑑報告的撰寫。

其實回溯我國師資培育評鑑的發展史，和其他的教育評鑑相較，其年齡是相當的短，最早可追溯自八十五學年度起逐年規畫並實施的師資培育評鑑，分析推動的時空背景，和師資培育多元化政策有很大的關係，當時政府為降低來自超額教師的壓力，不得不透過評鑑來達到「優質適量、保優汰劣」的目標（張金淑，2006）。因此，從其歷史發展可發現，當時會推動師資培育評鑑，其意圖就不單純，多少包含特定的政策性意涵，同時某種程度也在解決過去師資培育多元化所犯下的錯誤；此外，從師資培育的歷史還可發現，初期的評鑑對象主要針對一般大學中的師資培育中心，直至2011年才正式針對設有師資培育學系的大學進行評鑑。個人身為師資培育學系的教師，同時擔任服務學校中的主要評鑑規畫與執行者，在經歷一年多的師資培育評鑑準備工作，以下擬從實務工作者的立場，針對師資培育評鑑所帶來的正面意涵和可能的限制進行分析，並藉此提供未來的改革方向。

二、正面的意涵

大多數人在論述「評鑑」一詞時，通常會引用Stufflebean (1983) 的論述，認為「評鑑的目的不在證明 (prove) 什麼，而是在求改進 (improve)」，面對目前正如火如荼進行的師資培育評鑑，個人省思過去一年實際準備評鑑的過程，認為至少可從

以下兩方面收獲，提供未來進行師資培育改進的參考。

第一方面是提醒自己避免「自我感覺良好」。分析目前國內幾所培育師資為主要辦學目標的教育大學，長久以來，一直被外界認為是培育師資的主流，而這幾所教育大學中的成員也多持這樣的自我認知，同時自認相關的師資培育制度，包括自己所培育出來的師資生，一定比一般大學教育學程的師資生還優，這樣假設常不證自明。然而，實際現況確實是如此嗎，其實有必要加以驗證。

個人認為過去或是如此，但隨著各教育大學逐漸轉型之後，上述的假設其實有待進一步去驗證，至少研究者這一年因職務關係，有機會接觸一般大學師資培育中心的運作情形，師培學系並不是所有的項目都比一般大學的師培中心還優，因此個人係贊同對擁有師培學系的教育大學施以師培評鑑，主要基於評鑑也是一個重新理解自我，以及彼此學習與超越的過程，透過師資培育評鑑，在某種程度，也有助於各教育大學重新認識認清自身的優勢與劣勢，及找到他山之石中可茲學習的地方。

第二方面的收獲則是提供審視師培學系與師培中心的關係與定位。回顧國內幾所教育大學的師資培育史，從師範、師專，再到師院，分析這一個時期培育師資的方式，大多是由師培學系負責，然而隨著 1994 年「師資培育法」的公布，以及 2005 年之後，許多的師範學院轉型為教育大學或綜

合大學，學校內部的師資培育逐漸採師培學系與教育學程併行的方式處理，至今已近十年的時間。研究者初步觀察，在這十年間，許多的教育大學並未對師培學系與師培中心的關係與定位加以釐清，包括彼此的師培目標、課程規劃、師資結構和未來發展進路等，而從此次高教評鑑中心所擬訂的師資培育評鑑指標可發現，一些指標已提醒相關受評單位，要關注此一面向的重要性，如「指標 1-2 各師資類科之教育目標為何」，除提供受評單位要呈現各師資類科之教育目標，受評單位也應更進一步去思考，在學校整體架構下，師培學系與教育學程，以及不同師資類科的師培目標，有那些是要存同，又有那些又要存異。又例如「指標 2-2 各師資類科相關辦理行政單位的協調與合作機制為何」，透過該指標相關資料的整理，則提供受評單位思考在師培學系、師培中心和相關行政單位之間，特別是教務處，關於師培課程、教育實習及職前師資學分的審查等方面，應採取何種最適的分工與協商機制。

三、超越技術性的師資培育評鑑

「評鑑」並非是一中性的概念，它不只是一種技術性的行政運作，其背後更蘊含各種看待世界的觀點，例如 Giroux、Penna 和 Pinar (1981) 就曾提出三種不同的教育評鑑觀，分別是傳統主義、概念實徵主義 (conceptual-empiricists) 和再概念主義 (reconceptualists)。在上述三種評鑑觀中，傳統主義的教育評鑑較偏向技術取向的觀點，而此觀點已被當前許多

的學者所詬病。

分析近年由高教評鑑中心所推動的師資培育評鑑可發現，某些評鑑指標仍無法完全脫離技術取向的評鑑觀，較具爭議性的是規定師資培育中心一定要有五名專任教師，同時每位專任教師每週一定要在中心至少教授四小時以上。就教育部的論述，這樣的規定旨在確保師資培育中心的主體性，同時也在保障修習教育學程學生的學習權利。然而就實際運作而言，這樣的規定將可能造成學校行政運作的滯礙難行，例如有些學校在教師供需失調的現況下，及學校財政考量，是否願意在中心聘滿五位專任教師，萬一師培中心被裁撤，這些專任教師將何去何從，或將可能製造另一群流浪教授，近日曾獲評鑑為一等師資培育中心的東吳大學，因學校財政問題而決定裁撤師培中心的例子(聯合報，2012)，即可提供是否應訂定該指標的參考。

當然，也有些學校會透過合聘的方式，然而因教育部規定，即使合聘的專任教師也至少要上四小時，依研究者觀察，由於學程學生同時要修習本身學系的課程，每門課修習人數不確性極高，因此評鑑指標是否一定要規定到如此的細，更何況數字符合規定，是否就保證學習品質良好，是要打問號的。另外，也有些學校的師培中心在同時考量學系能夠順利經營的情況下，合聘教師係採輪調的方式處理，只不過在此一情況下，師培中心勢必每學期都要為合聘的專任教師量身訂做其所要教授的課程，此舉其實

很容易打亂開設課程間的順序性與系統性。

楊龍立(2004)曾指出，評鑑工作要進行時，需要提出恰當之指標，指標能指引我們探究評鑑對象及評鑑項目，以及作為判定差異的依據。本研究還認為評鑑指標的訂定也要同時考量受評單位的可行性及其脈絡性，不要淪為形式的數字遊戲。分析上述所指出的評鑑指標，李雅婷(2011)在「臺灣教育評論月刊」第一卷第二期的「師資培育指標芻議」一文中，也已指出其所蘊涵的技術性特質，然本研究認為更嚴重的是，基於評鑑因常涉及權力、地位和資源，評鑑也會影響大學體系、機構和個人的自主(戴曉霞，2005)，當然也包括師資培育評鑑。因此，針對上述指標的訂定，其實是在逼迫每一個師培機構都穿同一套衣服。個人認為每一個師培學系或師培中心都是學校系統的一部分，其存在有其歷史的傳統與包袱，為期各師培大學能根據脈絡發展師培特色，未來師培評鑑的規劃理應把格局放大，特別要考量社會和歷史因素。

四、未來的改革之路

目前學界已多認同評鑑本身即為一種價值判斷，不同的評鑑模式必將影響評鑑的目的與功能，決定了那些評鑑方式、受評資料與形成，當然也決定了誰是適合的、理想的評鑑者(潘慧玲，2006)。目前高教評鑑中心所推動的師資培育評鑑，雖然亦經由試評和學者專家討論後所決定，但為求符合不同體質的師培大學，更重要是，

透過評鑑後能真正幫助受評單位解決其所遭遇到的問題，而非又製造另一個問題，未來有必要針對此一評鑑機制進行後設評鑑。

此外，因近年在評鑑領域逐漸興起彰權益能評鑑 (empowerment evaluation) 的概念，著重參與者的自我決定與權能的提升，評鑑必須讓教育界第一線工作者能自發性、自主性地進行評鑑 (潘慧玲, 2006)。分析目前所推動的師資培育評鑑，雖然也有規劃自我評鑑，然因此一評鑑結果會有懲戒功能，甚至與退場機制直接連結，為求自我生存，受評單位是否會如實的呈現本身所遭遇到的問題，同時不要將評鑑重點放在無謂之會場佈置或禮數的設計等方面，其實是值得懷疑的。因此，個人建議不宜將評鑑結果與退場機制過度連結，而應讓師資培育評鑑多一點彰權益能的味，這才是評鑑的真正本質。

參考文獻

- 齊若蘭譯 (2010)。必要的革命：個人與組織如何共創永續社會。P. Senge等人著。台北：天下雜誌。
- 李雅婷 (2011)。師資培育指標芻議。臺灣教育評論月刊, 1(2), 33-35。
- 郭昭佑 (2005)。學校自我評鑑可行性探究。教育政策論壇, 8(1), 159-184。
- 張金淑 (2006)。師資培育中心評鑑。當代教育研究, 14(1), 25-54。
- 潘慧玲 (2006)。彰權益能評鑑之探析。當代教育研究, 1(1), 1-24。
- 楊龍立 (2004)。評鑑發展史對課程評鑑的啓示。載於單文經主編, 課程與教學新論(頁95-120)。台北市：心理。
- 聯合報 (2012)。裁師培中心，東吳生連署抗議。10月10日，AA4。
- 戴曉霞 (2005)。大學評鑑。載於反思會議工作小組主編, 全球化與知識生產：反思台灣學術評鑑(頁313-328)。台北市：台灣社會研究季刊社。
- Giroux, H. A., Penna, A. N. & Pinar, W. F. (1981). (eds) *Curriculum & instruction*. California; McCutchan.
- Stufflebean, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. J. Stufflebean, (eds), *Evaluation models*. MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.



師資培育評鑑之省思

鄭淵全

國立新竹教育大學教育系教授

師資培育中心主任

一、前言

高等教育為追求卓越與成長，提升競爭力，進行評鑑有其必要性，屬高等教育範疇的師資培育亦然。然第一週期高等教育評鑑所產生的偏頗與負面影響也一一浮現，引發強烈檢討高等教育評鑑的呼聲，甚至提出停止第二週期高等教育評鑑的主張。本文僅針對高等教育評鑑中心進行師資培育評鑑，及教育部運用其評鑑認可結果提出幾點省思，以期師資培育評鑑發揮積極的正面功效，降低或減少可能產生的負面影響。

二、本文

就評鑑的目的言，高等教育評鑑的主要目的在促進各大學之系所建立品質改善機制，發展辦學特色，確保學生學習成效，邁向卓越（財團法人高等教育評鑑中心基金會,2011,頁4）。因此，師資培育評鑑之目的亦在促進建立品質改善機制，確保師資培育的品質。如果評鑑的目的或精神在「反省、改善」與確保品質，對高教評鑑中心的評鑑結果不宜與退場機制連結。

評鑑認可結果的運用應符應師資培育的民主與多元化政策。正向的評鑑對師資培育專業化當然有其積極的功能，但對多元化政策可能造成戕害，在民主社會裡，評鑑的結果運用應該尊重「市場機制」與「學校專業

自治」。評鑑既採認可制，高等教育評鑑中心只須依據其「專業同儕」的評鑑結果，定期公布認可結果。此時，市場機制自然會啟動，師資培育大學如不反省與改善，自然會被市場淘汰。教育部實在無須再思考推動強制退場機制與核減招生名額措施；反而應思考讓評鑑優良的師資培育大學適度的增加師資培育學生名額，以培育更多高師資素質的老師，而不僅是「維持原核定師資培育名額」的消極作為。

評鑑項目之參考效標是一個「共同的參考架構」，而非唯一的「共同架構」；各系所仍可依學校發展定位，增加或刪改效標（財團法人高等教育評鑑中心基金會,2011,頁11）。但各校系為了通過評鑑，取得通過認可，誰敢刪除參考效標，所以這個「共同的參考架構」就變成唯一的「共同架構」。這與高等教育評鑑中心原設計的本意相去甚遠，也違背「學校專業自治」與「高等教育精神」，讓全國的大學無法發展其特色。

目標、核心能力與課程設計之項目，要求各師資培育大學訂定教育目標與核心能力，並依據教育目標與核心能力進行課程設計，並完成課程地圖之建置。就課程發展模式來看，理應如此，尤其是師資培育大學更應落實。但就師資培育機制來看，似非這麼理所當然。各師資培育大學是有權利與義務訂定其師資培育的教育目標

與核心能力，但師資培育系所或學程不同於一般系所，師資培育本應有全國共通性的教育目標、理念與專業標準，這是師資培育大學辦理師資培育工作的規範，學校在此規範下再自訂師資培育的特色方向。

此外，師資培育課程是部頒的課程規範，課程領域與學科名稱均已頒布，教師資格檢定初審完全依據部頒的課程領域與學科名稱審議，故師資培育大學受制於這個課程規範，只能尋求教師教學與學生學習上的突破。因此，在現行的師資培育機制下，要求各師資培育大學訂定教育目標與核心能力，並依據教育目標與核心能力進行課程設計，是矛盾的，是不合學理的；應先訂定師資培育全國共通性的教育目標與專業標準(或核心能力)，再要求師資培育大學自訂師資培育的特色目標；且須讓師資培育大學有較大的課程決定與發展空間，這樣才能培育出又專業又有專長特色的教師。

評鑑將師資培育中心教師員額列為必要條件，有待商榷。一般大學辦理師資培育學程，因沒有相關系所可以配合或協助，要求師資培育中心應有員額配置，自有其必要性；至於對設有教育相關院系所之大學來講，必要性則有待商榷。一般系所是以學術導向為主，實務導向為輔；師資培育學程是以實務導向為主，學術導向為輔。師資培育中心是要整合各系所具有教育理論與實務兼具的教師來教育學程開課，並共同為師資培育奉獻心力；如果員額一定要放在師資培育中

心，對教師的學術發展與升等影響甚鉅，這些教師是不會願意屈就的，這就達不到專業整合的效果。因此，對設有教育相關院系所之大學言，評鑑應著重在學校專任教師在師資培育學程授課比例之高低，而非師資培育中心的教師員額配置。

建立機制定期蒐集內部利害關係人、畢業生、企業雇主對學生學習成效的意見，作為品質改善的依據。就師資培育言，如同前述的「目標、核心能力與課程設計」項目一樣，對教師教學及學生學習的改善是會有幫助，但對課程的調整則有其侷限性，然其中最大的問題是在機制的建立上。如果是作為品質改善的依據，則蒐集意見是可以很多元的，只要能提供充分的訊息回饋到品質改善即可；然設置調查平台，透過利害關係人、畢業生、企業雇主的問卷調查蒐集資料，勞師動眾，又不一定能蒐集到充分的訊息，以回饋到品質改善上；倒不如透過會議、座談與諮詢等程序蒐集意見，並檢視意見是否於課程發展委員會充分討論，及進行課程與教學等之改善，效果更加顯著。

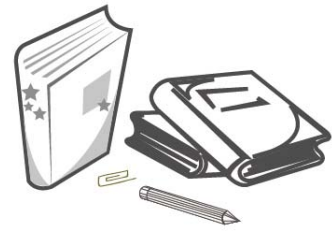
三、結語

師資培育追求卓越與品質，進行評鑑有其必要性。評鑑的目的在「促進建立品質改善機制，確保師資培育的品質」；評鑑認可結果的運用必須符合師資培育的民主與多元化政策，尊重「市場機制」與「學校專業自治」，不宜與退場機制連結；師資培育評鑑的項目應有別於一般系所評鑑，必須

全面重新檢視，並與目前全國的師資培育機制緊密連結，以發揮師資培育評鑑的積極正面功效，培育出優質卓越的教師。

參考文獻

- 財團法人高等教育評鑑中心基金會(2011)。大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑評鑑手冊，頁1-11。



新一週期大學校院師資培育評鑑問題所見

呂錘卿

國立臺中教育大學副教授

繼 2005 年師資培育評鑑之後，高等教育評鑑中心實施新一週期的師資培育評鑑。整個期程從 2012 到 2015 年要完成 54 所師資培育大學，並配合大學系所評鑑同時進行。這次被評鑑的師資培育大學區分為三類：師範/教育大學、設有師資培育相關學系之大學及設有師資培育中心之大學。評鑑的師資類科區分為：中學學校、國民小學、幼稚園及特殊教育四種師資類科。

評鑑指標由上次的八項指標整合為六項。評鑑委員事前先閱讀各校的評鑑概況說明書，再到學校實地訪評。作者負責服務學校的師資培育工作，從了解整個評鑑方案的內容，理解評鑑指標和相關的表件之填寫，與中心的工作夥伴完成評鑑說明書，到經歷實地訪評。在此過程中，個人覺得透過這次的師資培育評鑑，對本校的師資培育工作，有相當程度的督促、提升及省思作用，例如促使師資培育目標及達成目標機制的連結、加強並提升師資生遴選和輔導的程序和內容、省思專兼任教師比例和課程管理機制等。相信高教評鑑中心所揭櫫的評鑑目的--精緻化培育、促進師資培育資源之整合、確保師資培育優質化等，應有其效果。雖評鑑期程還未結束，但從工作中的觀點，提出兩個問題來討論，相信部分學校也有此感觸。

問題一：要求五位合聘教師之問題

1994 年《師資培育法》公布之後，許多大學紛紛加入師資培育的行列，設立師資培育中心(師培中心)。一般大學在成立師資培育(原稱為教育學程)中心時，依規定需配置五位教師員額；有些國立大學在當時設立師培中心，獲得教育部核給教師員額。但近年來，師資培育量驟減，有些大學的師培中心關閉；有些大學雖仍繼續培育師資，但班次減少，教師員額就移到其他系所。評鑑中心為了讓原本配置或核定在師培中心的員額，能實質地擔任師資培育課程。因此，規定各師培中心要有五位師資員額。

此一要求用意良善，但不能一體適用。對於一般大學成立師培中心配置的五個員額，以及部分國立大學獲得教育部核給的員額，在這次評鑑中，應把師培中心原有的教師員額找回來。然而，對師範/教育大學而言，全校的師資培育學系有半數的教師擔任師資培育課程。因此，其師培中心沒有專任教師(部分學校有)。為因應此次評鑑，評鑑中心要求採合聘方式，與師資培育學系合聘五位教師，且主聘在師培中心。對此合聘之要求，有下列兩點不合理之處。

第一，有削足適履之不合理感覺。

在師資培育運作實務上，師範/教育大學擔任師資培育課程的老師，來自各師資培育學系。以教育大學言，教育專業課程師資主要來自教育學

系, 教學基本學科和教材教法來自其他半師資培育學系(如語教系、數教系等)。師資培育的授課老師充足且多元, 學生有較多的選擇機會。而一般大學的師培中心原有的教師員額, 因師資培育量減少, 員額可能移到其他單位。透過這次的評鑑, 要求各校師培中心要有五個員額, 這是可以理解的。但此一規定, 一體適用的結果, 以一般大學師培中心的員額配置模式, 套在師範/教育大學, 有削足適履之不合理的感覺。

第二, 評鑑中心要求的「合聘」, 與一般的合聘概念不同。

評鑑中心和教育部中教司為解決上述難題, 要求各大學師培中心與師資培育相關學系合聘五位教師, 且主聘在師培中心, 並授課四小時以上。各校在處理此一問題時, 首先是教師不願與師培中心合聘。有些教師對「合聘」不瞭解, 不願意成為師培中心的合聘教師。主要是教師升等的壓力, 教師要留時間排研究所的課, 比較有研究產能; 另外, 對合聘不瞭解和不信任, 擔心回不去原系所。

其次是合聘辦法的問題。按照大學一般的合聘概念, A 單位要與原屬 B 單位的教師合聘, 其先聘單位(B)應為主聘單位, 後聘單位(A)為從聘單位; 且教師的權利義務悉歸屬主聘單位。若依此概念與師培中心合聘, 師培中心應是從聘單位; 而依評鑑中心的要求, 主聘在師培中心的話, 則教師的權利義務(含升等)應在師培中心, 這是教師所不願意的。為符合評鑑中心五

位合聘教師的要求, 只好修改學校法規, 以但書的方式處理合聘教師的主聘和從聘, 以及教師的權利義務問題。

再次是員額計算問題。一般而言, 兩個單位合聘一位教師, 其員額應各算一半, 或依授課比率計算。因應這次的評鑑, 由評鑑中心解釋: 只要合聘單位是師資培育相關學系, 則合聘兩個單位各算一個員額(在評鑑中心的問答集中, 沒有寫這樣明確)。這樣的解釋處理, 是為師範/教育大學和設有教育相關系所之大學找一條路, 接受合聘的老師和系所也都能釋懷接受, 但畢竟與一般的合聘概念不合。

基於上述問題, 對於師培中心五位專任教師的規定, 師範/教育大學與一般大學僅設師培中心的情況, 應當分開處理。

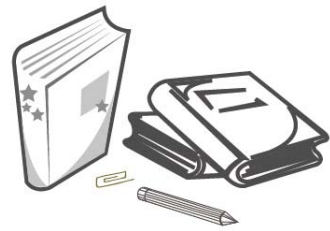
問題二：一系接受兩種評鑑之問題

本次師資培育區分為四個類科: 中學學校、國民小學、幼稚園及特殊教育; 且以師資類科為評鑑對象, 藉以全面檢視學校同一師資類科辦學品質。換言之, 一所大學若培育三類師資, 如國民小學、幼稚園及特殊教育, 則會有三組評鑑人員到校評鑑。又, 這次的師資培育評鑑與大學系所評鑑同時進行。因此, 若該類師資培育又為某單一學系專屬的任務, 則同時面對兩種評鑑—大學系所評鑑和師資培育評鑑。

例如以教育大學的特殊教育學系

為例。就大學系所評鑑言，特殊教育學系是大學的一個學系(含碩士班和碩士在職專班)，她必須接受系所評鑑；就師資培育評鑑研，她培育特殊教育類科師資(小學)，也要接受師資培育評鑑。雖然系所評鑑指標有五項，師培評鑑指標有六項。但就大學部學生培育和特教師資生培育的運作內容上，有許多相同，如目標、核心能力與自

我改善；學生學習環境；教師素質及專業表現；課程設計及教師教學；畢業生表現等。因此，一套的學系運作內容，而要寫成兩種的評鑑說明書，難免有很多的重複內容，且要接受兩種評鑑。因此，應考慮整合這兩種評鑑，避免增加評鑑人力的負荷，以及學系的工作負擔。



贏在起跑點 輸在終點

吳珮瑛

國立臺灣大學農業經濟學系教授

臺灣的家長對於孩童學校相關科目及才藝的學習，普遍有不希望孩子輸在起跑點的觀念，因此，總是在所有的規定啓動前，就讓孩子到補習班先學起來備用；而學校老師也認為反正大家都學過了，因此，在校就簡略帶過。如此，可能讓一些在上學才開始要學習的孩子，兩頭落空。而此種深怕輸在起跑點的觀念，到底是讓孩子覺得補習班比學校有用？還是上學只是年復一年不斷的學習相同、覆誦雷同的內容，以致對學習完全提不起興致的源由之一？

猶記得小女就讀小學一年級時，因原所讀的幼稚園完全依照規定沒有教注音符號，上小學後各校慣例只用十個星期教注音符號，因該校是屬台北市中心的所謂明星學校之一，因此全班百分之九十五的孩子由小、中、大班、甚至幼幼班開始，注音符號早已不知寫過幾百次，唯獨小女是班上少數兩、三位不會注音符號的學生。十週後學校有一個檢定考試。考試前一晚班導打電話到家裡，告訴我是否需要給我題目？聽後我簡直傻眼，我說要題目作什麼？因為班導是擔心她考不過，我說考不過會怎樣嗎？他說不會，因為接下來還是可以和其他人一樣開始學中文字，我說既然沒影響去考就知道他學到多少了，我心想，我都不擔心了，導師何以如此擔心？難不成導師有業績壓力？

一如預期，小女低空飛過，事後

在一個偶然機會和校長談起這件事，我說，如果小女不是特別低能，她的成績應該是最能反應十個星期的學習成效，其他人老實說都是「違規」換得而來的成績，校長不置可否的怪異笑容，不知他認為我根本就是對牛彈琴、還是認為我是少見多怪？

此後，開始寫中文字後、旁邊還是要標註音標，以前看小女單純只寫注音符號時，都寫得七零八落，但搭配著中文字寫而旁邊也需標註音標時，她就寫得很快也都正確。我想全世界大概只有學習這種象形的中文字，需要先單純寫音標，而後再寫文字。你可以想像英、法、德、西班牙文，有人會單純寫音標嗎？這也難怪小犬開始學音標時，有一次看到路邊招牌上的字，興奮的問我「玉」是否唸作「ㄩㄛˊ」，我問為什麼？他說因為班上有姓王的同學，因此「王」旁邊的那撇不就是第四聲嗎？我笑笑讚賞他真有創意，爾後再告訴他該字的讀音，但他當時滿臉狐疑的表情，遠勝過我對他讚賞應有的喜悅。

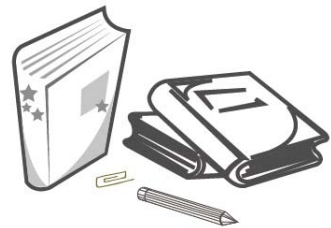
學習注音符號如此，學習英文更是變本加厲。如果規定小學三年級學校才開始教，家長一定在小一甚至幼稚園學就送到各式美語班。而如果規定小五學校才教，家長也一定毫不手軟、更無抗議的提前兩、三、五年，送給各式美語班大筆的補習費。英文學習的時間比起過去國中才開始學習

的年代，足足有兩倍長的時間，然我們學生的英文程度，遇見外國人時，比起過去不僅沒有兩倍的實力，恐怕還是停留在 yes、yes、I don't know 的階段。

至於其他科目的學習，也都有類似的情況。三不五時，我們就會看到最爲一般人熟識的奧林匹亞數學、物理、化學、生物等等比賽，臺灣又得了幾金、數銀、多銅獎項。這些學生可能在這些領域真有一些天分，再加上比起別人更有耐心一而再、再而三的不斷練習，因而得以在高中階段有亮眼的成績表現，於是在短時間也因此而可以順勢進入明星大學的相關科系就讀。然從來沒有人追蹤這些人成長後在相關領域的發展，否則第一批得獎的學生，不正是我們目前所要找尋的人才嗎？

那一家幼稚園在教注音符號，家長都知道要至何處上課，各縣市教育局會不知道？在正常的學習進展下，每一個內容需要多長的學習時間，教育專業的人絕對很明瞭，既然有規定，我們就要按規定確實執行。否則，我們總是規範一籬筐，但都沒有確實執行，而且是教育單位，就這樣名目張膽地帶著學生違規，這不是很大的諷刺嗎？

此外，我們也要去除「虛胖」學習成效帶來的虛榮，因爲很多短期的表現都是拜補習班發達之賜，而不是學生真正歡喜、內化後的學習成果。不然，如此恐怕只會落得贏在起跑點，但最後卻輸在終點的結果。否則，一個主動增加學習時數如我們的國民者，怎會讓人感嘆程度一代不如一代，人才無處覓的下場！



師生晨跑樂趣多

陳彥如

國立臺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

臺北市衛生局在 100 年度的施政計畫（2011）中，即明確指出四個重要的方向－「促進市民健康 延長人類壽命 改善生活品質 永續社會發展」，尤其在健康管理方面，特別推動了「肥胖防治暨健康體能促進計畫」，希望能結合各場域來推行健康減重計畫，讓市民們能擁有規律運動的習慣以及養成健康生活型態。在政府的大力推動之下，學校也鼓勵學童能於七點五十五分前到校，進行晨跑活動，另外也發下紀錄表給學生，累計跑步圈數可換得榮譽章，加上老師大力宣揚運動的好處，大部分的孩子都很願意參與晨跑活動。當然也有幾位例外的孩子，總是提不起勁晨跑，雖然在好言好語的相勸之下跑了幾步，卻又說是腳扭到，想要在一旁休息，面對這樣的情況，實在應該好好的想個解決方法。

一天，爲了要幫忙代理體育課，穿了運動服、鞋到校，幾個學生看到我的穿著都非常高興，因爲之前總推說沒有穿適合的服裝，不能陪他們跑步，但今天可是推託不了了，剛好我也正愁著最近的生活缺乏運動，當學生們拉著我說要一起去晨跑時，很快就答應了。師生一夥人在操場上邊跑邊聊天，非常的開心，從剛開始的三人小組，幾分鐘後竟成了十二人軍團，我也和孩子們約好以後要帶雙運動鞋來學校，天天和大家一起晨跑。

鄰近的臺大校園，帶來了新鮮的

好空氣，早晨的陽光也特別的溫和，在這樣舒適的環境下運動，對於住在城市的孩子們可是件寶貴的事情，晨跑後雖然滿頭大汗，但身體和心理上都非常的滿足，上起課來也感覺頭腦特別的清晰。就這樣，早上到校時，孩子不再急著抄寫聯絡簿，我也不急著收作業、催促孩子訂正，每天的早晨有了期待，喚醒我的不再是鬧鐘，而是和孩子們的約定，抱著好心情來學校。除此之外，不喜歡晨跑的孩子，也因爲和老師有了約定，而早起到校，爲的就是能和大家一起運動。

晨跑對孩子來說，益處多多，不只是有益健康，認知心理學暨神經心理學專家洪蘭（2009）也指出，在運動的過程中，能促進血清張素、正腎上腺素和多巴胺等神經傳導物質的分泌。而多巴胺和血清張素正好與情緒有直接的關係，也就是說，運動能幫助孩子改善情緒、穩定情緒，減少人際上的衝突。而師生一起進行晨跑，更能夠在一天的開始建立良好的關係，和孩子有更多更直接的互動。相信經過了一學期，晨跑活動在孩子心中，不再只是爲了獲得獎勵的活動，更是師生間最親密、最珍貴的一段交心時光。

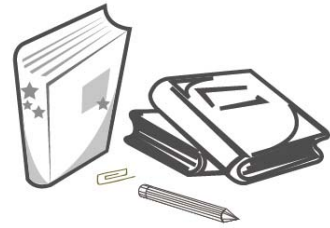
參考文獻

- 台北市衛生局(2011)。衛生局 100 年度施政目標及重點。台北市：衛生局。取自 <http://www.health.gov.tw>

/Portals/0/%E4%BC%81%E5%8A%83
%E8%99%95/%E8%A1%9B%E7%94
%9F%E5%B1%80100%E5%B9%B4%
E5%BA%A6%E6%96%BD%E9%87%
8D%E7%9B%AE%E6%A8%99%E5%
8F%8A%E9%87%8D%E9%BB%9E.pd

f

■ 洪蘭(2009年3月)。運動改善情緒
提升孩子學習力。天下雜誌，477。取
自 [http://www.cw.com.tw/article/
article.action?id=5006068&page=1](http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5006068&page=1)



悲憐一雙受傷的眼神：談校園霸凌的反思

陳乙先

佛光大學未來學研究所畢業生

一、前言

過去藏在校園中的欺凌，從未被「正視」和「重視」，師長與父母的焦點似乎永遠只放在孩子如何規劃升學藍圖、如何與人競爭，卻忽略孩子成長過程中對自我的認同問題與人際接軌的需求；近年來，品德教育漸被大家所重視，講求倫理、品格、人權、法治、生命、性別平權等教育，因而有許多教育議題被一一審視與討論。

二、臺灣的校園霸凌現況

縱然，「霸凌」一詞是在近年來被新訂定的名詞，但事實上大家並不陌生這個名詞所隱涵的意義，霸凌一直是以前就存在的現象，幾年後隨著社會環境的變化，霸凌的方式與嚴重性也逐漸成爲了大家所關注的焦點！甚至教育部在今年的7月26日正式發布「校園霸凌防制準則」，將霸凌正式定義爲：「個人或集體持續以言語、文字、肢體動作等方式，直接或間接對他人貶抑、排擠等，使他人處於具有敵意或不友善的校園環境，產生精神上、生理上或財產上的損害，或影響正常學習活動。」

就目前臺灣的校園霸凌現況而言，依據教育部的統計，於2007年的校園安全事件通報統計「校園重大暴力」項目中，從2004年356件，受害者2066人；2005年339件，受害者1118人；2006年732件，受害者2066

人；直至2011年的通報達855件，且大多是肢體霸凌。但有專家認爲，語言霸凌、關係霸凌和網路霸凌，數量可能更多，影響青少年最劇，往往是統計上的「黑數」。

三、受害程度與影響

事實上被霸凌的受害程度可有好幾種呈現方式，但大致而言分爲短期受害和長期受害。對此，以下爲依據Kim Zarzour（柯清心譯，1995）提出受害者在面臨校園霸凌時，所承受的受害程度與影響之情形：

（一）短期受害

那些性格較內向、長相略顯怪異、有學習障礙或行爲問題的孩子，可能會遭到幾個星期、幾個月，甚至幾學期的短期欺負。這種痛苦的經驗也許將影響孩子對生命及自我的看法，但不致扭曲他們的本性，因爲他們只是很不幸去錯地方、碰錯人罷了。

（二）長期受害

就不只這麼回事了！他們無法擺脫受害者的角色，無論走到何處，總會碰到相同的遭遇，即便轉校也無法改善現狀。多來年他們不斷受到欺侮，或陷入在惡霸與受害者的雙重角色之中擺盪，從來無法真正的融入群體，他們的社交生活是一部辛酸的血淚史，通常他們的人際關係也很不成

熟，與人互動時，不是干擾到他人的活動，就是不敢正眼看人，要不就是說錯話，他們幾乎沒有朋友，人緣也不好。對此，Lisa Serbin 則更進一步指出受害者被同學欺負常是因為太過拙於社交之故，而別人的欺負只會加深他們的毛病。

許多研究顯示，常受欺負的孩子通常沒有可當靠山的朋友，僅有的幾個朋友也是那種缺乏自信、常被欺負的人。惡霸知道欺負這種人很安全，因為他將獨自承受一切，他的朋友不會插手幫他，在孩子的世界裡，他是最底層的人物。

有時，老師對成績優劣的分別心，也會成為霸凌的加害者，譬如說以月考成績來排座位、太過讚美與重視功課較好的學生等，一旦長久下來，師長所標榜或形塑類似這種“棄惡揚善”的風氣，會使得原本在班上就弱勢的孩子處於更邊緣、無助的位置，嚴重者甚至走向自我毀滅一途！

對這些孩子來說，童年的霸凌陰影將可能跟隨一生，即便他們在成人之後，已遠離那些創痛的情境，但仍有無數的受害者需要長時間來舔舐並安撫他們在孩童時期所遺留下的傷口。也許外在的創傷可以痊癒，但內在的傷口卻無法撫平，因而造成缺乏自信、沮喪、防衛心重和羞恥感等心理問題。

四、校園霸凌給教育現場的省思

究竟校園霸凌為何可以多年來如

此穩固且頻繁的存在呢？也許在教育現場的教師們，可以試著一同檢視這個問題。以下為個人參考 Kim Zarzour（柯清心譯，1995）的觀點，並整理出幾項可能導致校園霸凌歷久不衰的原因：

（一）我們的社會傾向不信任受害者，或認為錯在他們

這樣的情況處處可見，即便在成人的世界裡亦然如此，比如說大多數人會對於被強暴的受害者有許多質疑，認為是受害者的穿著引人遐想，或認定受害者的交友複雜，或責備受害者獨行去偏僻地區，而自食後果。這足以使一個成人的當事者感到極度痛苦，何況是當這樣的模式轉為對待孩子時，孩子不但深感無助外，同時也逐漸在喪失求助的動力，因為他們知道求助的結果就是換來更多責備的眼光。尤其當大人對於這類的孩子不了解時，常會草率地認為他們“本來就不討喜”，而不予理會或忽視其嚴重性，這使得孩子心裡更明白並確信大人不會對他伸出援手。

（二）大人會期望孩子把這些視為成長的必經過程來接受

有些大人們會在孩子第一次向他們求助的時候，告訴孩子：「你應該試著自己解決，不然以後長大還有更多更難的挑戰，你要怎麼辦？」這會使得原本想求助的孩子逐漸退縮，並將錯誤歸咎於自己，實然，這群只能獨自承受痛苦的孩子，會演變為二種極端的類型，要不就是成為沉默的代罪

羔羊，要不就是變成欺善怕惡的人，來渡過他成長中的恐懼時期。

(三) 當大人刻意忽略或低調處理時，不就等於告訴孩子強權即是真理嗎？

在一個團體中，孩子清楚自己若不是惡霸，則最好加入惡霸的陣營，因為至少能成爲一種自我保護的手段，且還能同時擁有給人一種凌駕他人之上的優越感；如果連這個都辦不到，那麼最好就別多說話。曾有學者對於這種惡性循環的狀態表示，遏止孩子恃強欺弱是社會的基本責任，不論老師、家長或立法人士，都應預防或阻止這類事件的發生，孩子有不受欺侮的權利。然而，不幸的是，學校承受的巨大壓力致使校方遲遲不敢處理強欺弱的問題，如有的老師會擔心插手管制將可能導致個人的安危問題或影響職業前程，爲避免日後困擾與麻煩，便逐漸成爲一個漠視者；再者，校方可能爲了維護校譽，對惡霸的行爲便視而不見或不敢張揚，擔心問題一旦傳出去，會破壞學校形象並影響學生的招收，因此盡可能地息事寧人。諸如此類，因大人們對事件的焦慮和擔憂，而無形的助長霸凌生成，以致越演越烈，成爲了孩子們世界裡的“生存真理”。

(四) 反擊不是解決問題的良策，只是教孩子再次使用暴力罷了

時至今日，仍有許多人堅信「以暴治暴」是最佳防衛的方法。然而，兒童發展學家卻不同意這樣的說法，

他們認爲在這個充滿暴力瀰漫的今天，暴力只會帶來更多的暴力，也強化了「強權即真理」的信念。事實上我們要考慮到的是，仍有許多孩子並沒有還擊的能力，要他們和惡霸打上一架並不容易，也不是護衛自己的最佳方式！只是至今仍有許多大人們依然如此的教導孩子，反而使孩子陷入更大的困境，並增加其嚴重性。

學校是孕育與滋養生命的重要來源，既能載舟亦能覆舟，而學校的處理態度正意味著將如何導引整個環境系統的變遷與走向，究竟是造就惡霸？還是能使惡霸從善如流？待以我們深思和檢視。

五、結論

Kim Zarzour（柯清心譯，1995）表示，忽略受害者無疑使孩子變得更脆弱，因爲孤獨正是他受人欺負的主因，由於形單影隻，才成爲被欺負的對象。

事實上，除了教育體制的問題外，其實社會環境變遷、家庭功能不彰也往往是導致孩子成爲校園霸凌受害者的來源。

倘若大人們能勇於正視、重視並協助孩子，即便無法使孩子免於受欺，但幫助孩子建立自信，給孩子充足的愛與自尊，讓他們感到安全，並有能力面對世界，孩子自然會學習在這“吃人的世界”裡，活出堅強與勇氣。孩子是國家未來的棟樑，我們如何使他們得以迎向更好的未來，人人

有責！

參考文獻

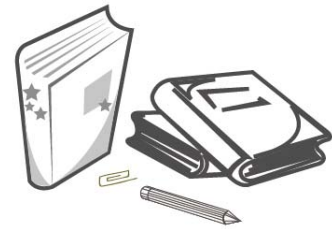
■ 中央通訊社（2012），〈關係和網路霸凌，教育統計黑數〉，<http://tw.news.yahoo.com/%E9%97%9C%E4%BF%82%E5%92%8C%E7%B6%B2%E8%B7%AF%E9%9C%B8%E5%87%8C-%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88%E9%BB%91>

%E6%95%B8-043620731.html，檢索日期：2012年10月8日。

■ 柯清心譯，Kim Zarzour 原著（1995），**校園暴力：別讓孩子成為沉默的受害者**，台北，遠流。

■ 張啓泰（2012），**高雄市國小高年級學童人格特質、生命意義感、與旁觀者的霸凌因應方式之研究**，南華大學生死學系碩士論文。

■



培養學生打工生活所需的工作安全衛生知識與技能

李金泉

南台科技大學教育領導與評鑑研究所副教授

一、緒論

隨著社會環境的快速變遷，以及服務業大量使用兼職的年輕人(young people)，學生參與打工工作已經成為現今社會越來越普遍的趨勢。每年都會有不少學生投入職場打工，賺取金錢，以資助學費、零用錢以及吸取寶貴的工作經驗，作為畢業後投入職場工作時的基礎。由於學生較缺乏工作經驗，年齡較輕，對於打工的工作性質、內容多不甚了解，且對某些機具、材料或工作環境本身的危險缺乏警覺性，安全衛生意識亦較缺乏，如果雇主未提供安全的作業場所、使每位工讀生接受適當的安全衛生教育訓練、告知作業相關安全注意事項，極易造成工讀生傷害事故，甚而罹災死亡(曹常成，2007；2011)。

根據行政院勞工委員會(2007)調查發現，學生打工之比率為 40.4%，其中，主要打工的場所以服務業(速食店、飯店餐廳、飲料店等)為居多，約為 26.4%；另外，亦有九成的學生認為工作場所是安全的，但卻有二成的學生在工作中受過傷，並且有將近八成的學生未曾接受過安全衛生教育訓練。而根據教育部校安中心統計，自 2004 起至 2011 年 7 月 5 日止，共發生 96 件工讀場所傷害以及 16 件死亡案件(曹常成，2011)。由此可知，由於學生安全衛生的意識薄弱，欠缺識別工作場所的危害與預防危害的知識和技能，導致打工場所的事故傷害成為學

生打工之一大風險。

在國外方面，依據美國政府估計學生畢業前大約有 80%的年輕人曾有工作的經驗，經常進出於打工、臨時工和低報酬的工作，且大多數從事於零售業(主要如餐館和賣場)和服務業(如健康照護、醫院及旅館)(National Institute for Occupational Safety and Health 【美國安全衛生研究所】，NIOSH, 2003)。國際勞工組織(International Labour Organization, ILO)的資料也顯示，年齡介於 15 至 24 歲年輕人的嚴重職業意外比成年的工作者來得高；且歐盟(European Union, EU)亦指出，年齡介於 18 至 24 歲僱員的意外率比其他年齡層要高出 50%以上，其主要原因為年輕人比成年的工作者較為冒險而作出不安全的行為(Health & Safety Executive 【英國職業安全健康局】，2006)。而美國安全衛生研究所(NIOSH)的研究亦顯示，每年大約有 70 位年輕人因工作而死亡的事件；也估計每年有 20 萬年輕人在工作上受傷，其中有 64,000 人在醫院急診室尋求醫療照顧(Layne, Castillo, Stout, & Cutlip, 1994)。另外，加拿大英屬哥倫比亞(British Columbia, 2007)省的統計資料亦顯示年輕工作者受傷的人數比任何其它年齡層的工作者多，其中超過 50%的相關工作意外事件發生在年輕人工作開始的前 6 個月期間；平均而言，每天有 30 位年輕工作者受傷、每星期有 5 位年輕工作者永久性殘障，且年輕工作者高於比起其它群

體有 70%的機率可能在工作上受傷。由上述資料均顯示，工作傷害為年輕工作者的一大風險，應及早讓年輕人了解工作安全的重要性，且做好準備以避免工作傷害的發生。

美國緬因州勞工局 (Maine Department of Labor, 2001)亦指出，一般年輕人在學校或工作場所上都不會得到足夠的職業安全與衛生訓練。如同新的工作者一樣，年輕人可能是經驗不足和不熟練工作的要求、不會識別工作場所危害、與不知道年輕工作者的權利，加上年輕人具有一些正向的特質如幹勁、熱忱、要求增加挑戰和責任等，均會導致很多年輕工作者企圖做他們沒受過訓練或不能安全地執行的工作。再者，學生普遍缺乏工作必需具備的經驗和生理、情緒上應有的成熟度，對具有潛在危險或高危險工作的安全認識不足，因此許多人曾在工作中受過傷害、甚至死亡 (Westaby & Lee, 2003)。由此可見，向學生灌輸工作場所的安全衛生知識，培養應有的安全衛生態度是非常重要的。

傷害是由許多原因所造成的，其中包括了缺乏對安全的適當態度、不安全的操作、缺乏激勵與漠視危害風險等等。因此，要提高危害意識、遵守安全衛生標準操作程序與樹立安全行為，預防災害的發生。Heinrich 等人 (1980)認為大約 90%的事故是由工作者的不安全行為所引起，由此可見事故傷害的主因是由不安全的行為所導致。Heinrich 等人並提出認知與態度會影響人們的行為及發生意外的傾向，

而 Swanson (1972)亦認為「知識的取得會導致態度的改變，進而影響行為」。又環境與作業對學習者產生風險，因此安全衛生管理是獲致一個安全、健康與支持的环境與安全的工作系統之基礎。而對於年青人或學習者特別重要的是監督(supervision)的安排。尤其是監督者 (supervisors)、指導者 (mentors)、教導者 (instructors)等在轉移安全衛生知識具有直接的角色，且能影響學習者的行為 (Kerrin, Silverman and Thomson, 2002)。

安全知識和安全態度對於確認個人安全行為方面扮演重要的角色，所以預防工作傷害的首要工作為培育學生具備良好的安全衛生知識和安全衛生態度，進一步去發展為安全行為，降低工作傷害發生的可能性。因此，高中職學校乃至大學院校更需要致力於年輕人之工作安全衛生教育的推動，而應有的配套措施除包括實驗(習)場所的危害辨識、工作責任及法律、與創造安全和衛生的工作環境外，更重要的是要發展一套學生工作安全衛生教育的教材，以提昇學生工作安全素養(safety literacy at work)。

二、安全學習者

英國於 2000 年訂立學習與技能法，並於 2001 年成立學習與技能委員會 (Learning and Skills Council, LSC)。學習者的安全與健康是 LSC 的基本價值(LSC, 2004)，LSC 為提高有益於學習者之安全與健康的標準，特別注重三個區塊的推動，分別是安全衛生管理、安全健康與支持的环境、

安全學習者概念 (safe learner concept)。所謂學習者(learner)是一個通用的術語，包括學生(大學、中學)、受訓者、學徒、小學生、員工以及在其他學習機構進行學習的學員均屬之。安全學習者概念係由 LSC 於 2002 年提出，LSC 定義「安全學習者」概念為學習者經由其學習經驗的品質以獲致：

- 瞭解安全衛生的重要性；
- 瞭解如何識別危害、評估風險以及控制措施的原理；
- 發展一套安全行爲，以便在過程中積極的參與並在其經驗中獲取實務的、可轉換的技能。

安全學習者(Safe Learner)亦是指學習者應具備危害風險的知識、危害風險安全的察覺性與敏感度，以及面對安全的態度和行爲是正向的，並能處理或避免不安全的意外事故發生 (Kerrin et al., 2002)。對於年輕人或學習者特別重要的是監督(supervision)的安排。尤其是高職教師是學生的監督者(supervisors)、指導者(mentors)、教導者(instructors)等，其在轉移安全衛生知識具有直接的角色，且能影響學習者的行爲 (Kerrin, Silverman and Thomson, 2002)。

對於學校或訓練機構的學習者而言，安全學習者的架構包括有下列關鍵成份：

- 學習者—在安全衛生能力的發展，應建立能力本位的安全衛生

護照。

- 學習者的監督安排(監督者或指導者)—適當的監督對年輕人與學習者的重要性，應發展對年輕人及學習者之安全監督的標準。
- 工作與學習的環境—學習者實行作業的能力有賴於其能瞭解作業(特定環境)、相關的風險、以及必要的控制等。
- 作業及其與作業與環境關聯的風險—風險評估與風險控制是安全衛生學習的關鍵元素。對於工作化學習，學校、訓練機構必須與雇主討論、同意以及評估風險與風險控制的安排，而學習者與其監督者必須知道這些安排。
- 學校或訓練機構的組織—必須定期地提供學習者有關安全衛生必要的資訊、教學、訓練。特別是依賴於其所處的環境，定期的評鑑與增強其安全衛生能力。

安全學習者架構中提出一個五階段的安全學習模式 (safe learning model)，以做為傳遞資訊、教學與訓練給學習者與青少年，並建立其安全衛生的才華與能力(LSC, 2004)，其中第五階段(終生的安全衛生學習)說明了安全衛生能力須要在其個人終生的工作生活中，以及當週遭、環境、工作、風險改變時來加以維持。如圖 1 所示，這五階段分別是：

- 階段 1—工作前經驗的簡述
- 階段 2—引入職場

- 階段 3—進程與奠定基礎
- 階段 5—終生的安全衛生學習
- 階段 4—安全學習者與工作者

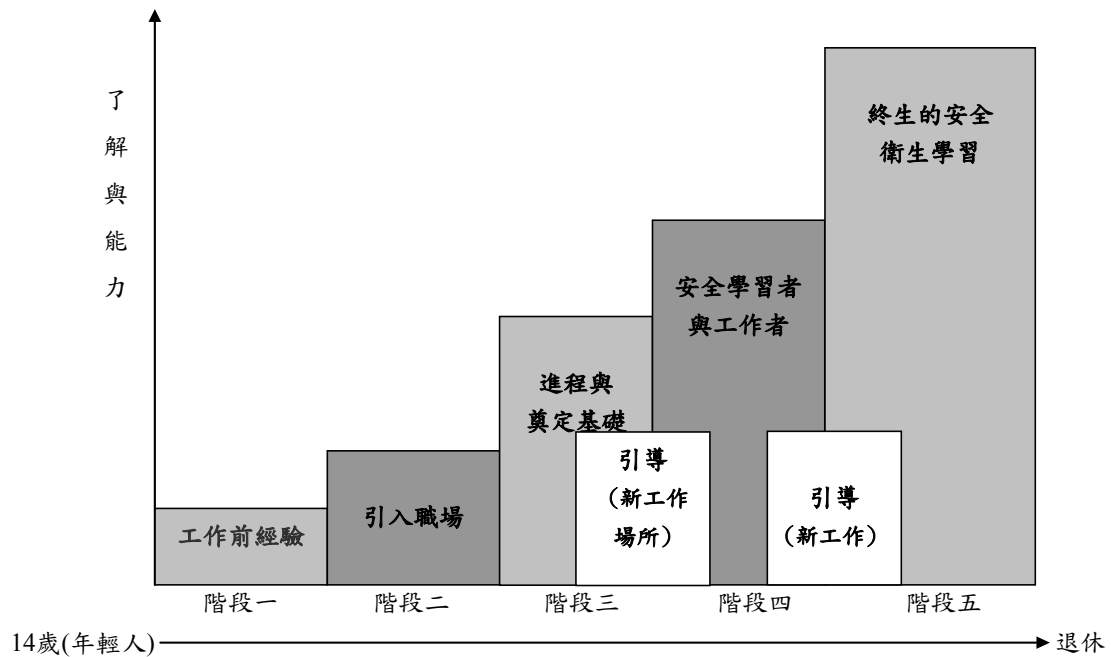


圖 1 安全學習模式

資料來源：Learning and Skills Council (2004)， p.28

階段一：工作前經驗的簡述(Pre-work experience briefing)

通常係由在發生工作經驗前的學校或大學或訓練機構等所提供有關於擔任任何工作經驗或工作化的學習。它是理論化的，學習者應在任何工作經驗前瞭解到相關的安全衛生資訊。目的在提升警覺性(awareness)與提供學習者對職業安全衛生的一般瞭解。

階段二：引入職場 (Workplace induction)

應涵蓋理論的與實務的安全衛生。適於所有新的學習者及員工在開始一個學習計畫時。當學習者與雇主一起工作時以及／或有顯著改變時(例如處所或工作改變時)，安全衛生資訊

應適當不斷的重複。此階段反應出必要的法規有關於對招募新員工提供安全衛生的資訊、教學與訓練。雇主必須在職場中提供入門的安全衛生訓練，或者在訓練機構或大學中的學習者，提供相似(不一定相同)的安全衛生學習結果。而對於已就業的學習者而言，機構必須評估其安全衛生的瞭解程度，以識別出那些是他們已經知道，並規劃其安全衛生的訓練。

階段三：進程與奠定基礎(Progression and foundation)

隨著時間的改變，組織必須發展學習者瞭解超越階段二的入門安全衛生資訊，以做更深入的學習。其指標包含兩個部份，指標必須反應出學習者的學習能力以及風險程度，通常使

用在 6 週後的學習者或同樣在職場中。這個階段明顯致力於學習者安全衛生元素的資格或學習結果的成就。

階段四：安全學習者與工作者(The safe learner and worker)

建議雇主及提供者使用現有的工作人員之安全衛生能力標準(由 HSE、ENTO 及 IOSH 等機構認可)來做為標竿。ENTO 認可之工作中人員的健康與安全(ENTO, 2002)的能力標準如下：

單元 A—確保你的行動以減少健康與安全的風險。

不須要個人去擔任全部的風險評估，而是去體認職場中顯著的風險以及知道如何去識別及加以處置。單元 A 有兩個元素：

A1 識別工作場所中的危害與評估風險。

A2 減少工作場所中對健康與安全的風險。

這兩個元素涵蓋了職場中每個人的安全衛生職責，單元 A 也描述了所需的能力以確保：

- 個人的行動不可製作出任何安全衛生的風險。
- 個人不能漠視工作場所中顯著的風險。
- 個人的行為要做正確，包括通報工作場所中對人員危險的情境以

及尋求忠告。

元素 A1 敘述個人須要去展現及瞭解職場中安全衛生的要求及政策。他們也須要檢核其自己的工作實務及工作區域中之任何對自己或他人的風險。個人應能識別由任何危害所引起的風險，而且知道如何加以處置，以及被視為是一個負責任的人員。

元素 A2 須要個人去展現他們已採取步驟來減少工作所遭遇的安全衛生之風險，其包含了安全地且依教導及職場要求來執行作業。

階段五：終生的健康與安全學習 (Lifelong health and safety learning)

最後階段是持續在全部個人的工作生活，體認到安全與衛生訓練、資訊、教導的需求要定期的重複。個人在安全衛生的能力必須維持以及當週遭改變時要予以改善。這包括不僅是工作或環境改變，而且也是當人員改變以及特別是當他們年老時。階段五是沒有特定的目標，可以 ENTO 單元 G 的風險評估為達成目標。而對於那些想在安全衛生有進程的人員，則必須達成在職業安全衛生實務方面之國家職業認證 (National Vocational Qualification)的水準 3、4。

三、學校安全衛生教育應考慮之因素

教育 (education)、工程 (engineering) 以及執行 (enforcement) 等被視為是傷害預防的關鍵要素。值得注意

的是，許多年輕人接受來自雇主提供的訓練僅止於如何執行其工作有關的作業，而這種訓練通常不包括工作安全相關的議題資訊。在許多檢驗年輕工作者的安全訓練之研究中，年輕工作者常提及他們很少接受任何訓練是有關其工作的特定危害(Zakocs et al., 1998; Runyan & Zakocs, 2000; Bush & Baker, 1994)。

依據 Reardon & Derner (2004)的研究顯示，學生在活潑式、親自動手的練習上，比被動式聽講授課能學習到更多，而 Morrissey 等人(1997)的研究亦顯示課程必須合於參與者的需求且有適當的時間安排。因此，要以合於年輕工作者年齡及警覺水準來談論有關職場安全的議題是很重要的(Linker et al., 2005)。許多年輕工作者對於傷害預防有宿命論的觀點，認為他們沒有權力去有效地改變甚或增加職場的安全，甚至認為傷害係因為受傷員工的個人疏忽或其他失誤所致，或者如果他們認為提高安全的議題，將會導致工作機會的喪失(Zakocs et al., 1998; Miara et al., 2003)。這個年齡層也經常缺乏對容易受傷的感受或危險的知覺。因此這些因素在任何有效的介入時都必須加以考量。更重要的是必須體認到許多年輕工作者正處於由跨理論模式(transtheoretical model)中有關行為改變的沈思前期(precontemplation)或沈思期(contemplation)的階段(Kidd et al., 2003; Prochaska et al., 2003)，不想改變或在可預知未來的狀況下才考慮改變，結果會影響其工作安全時所採取

行動的能力。

因為年輕人往往不知道職業安全衛生議題的重要性，因此教育方案必須能引起他們的興趣，使用情節(scenarios)或圖片(graphics)適合於年輕人的生活，將能增加他們的參與度。在 Peattie(2003)的研究中即指出，年輕人表述他們想聽到一些健康訊息是和他們年齡較相關的有特色之故事。同理，Shriver(1997)在一個有效的教材設計之研究中，亦指出學生一再地強調課程需要提供真實情境下年青人的現實照片。Lee 等人 (2004)的研究亦指出使教材簡單且容易為教師使用的重要性，否則即使最好的內容也可能無法適用於教室中。例如對於農業的安全課程評鑑中發現很少農業類的教師有足夠的時間與興趣來使用這些制式的課程(Linker et al., 2005)。有效地課程執行的關鍵因素在於受影響團體的參與，例如：除了年輕人、父母、教師外，雇主亦應包括在教育的介入中以減少年輕人工作中的傷害。很重要的是在課程發展的初期，應該有來自於參與團體的提供回饋(feedback)及認同(buy-in)。此外，網路是年輕人健康資訊的主要來源，逐漸取代其他資源如電視及雜誌(Peattie, 2003; Skinner et al., 2003; Borzekowski et al., 2001)。網路對年輕人具有吸引力係因為它使年輕人依自己的速度及次序並且選擇自己的時間來吸收資訊(Peattie, 2003)。因此，學校應積極推動工作安全衛生教育，並妥善規劃適合學生之工作安全衛生教材模組。

國民中小學品德教育實施策略與執行

范曉倩

新北市中和區錦和國民小學教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

范曉芬

新北市中和區光復國民小學教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

一、前言

品德教育的重要性是無庸置疑的，但台灣目前推動品德教育時仍多流於灌輸或說教的方式，較缺乏民主的歷程。因此，教育部〈品德教育促進方案〉修訂版中，特別建議各級學校推動品德教育，宜採取將「融入相關學習領域及彈性學習節數中實施，並納入學期課程計畫中」，訂定「品德核心價值制訂具體行為準則」，「融入學校正式課程、非正式課程以及校園文化」，並鼓勵學生採取「做中學」的方式，透過「服務學習」的方式進行（教育部，2009）。

由以上方案內容可知，教育部的建議是各級學校應跳脫以往灌輸式的道德教學模式，採取學科融入的統整方式，並透過生活實踐的過程達到品德教育的目的。然這些內容充只是原則性的建議，各校應如何具體實踐並未有清楚之規範。而有關道德教育的實施建議，鄭玉卿（2012）指出早在十九世紀末，杜威（John Dewey, 1859-1952）便在其設立的芝加哥實驗學校（The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1904），試驗在生活中做中學的道德教育之課程與教學。鄭玉卿進一步指出，杜威針對傳統道德教育的缺失，提出三個主要改革重點：學校應教導符合現代工

業社會需要的道德觀念、以直接參與作為學校實施道德教育的方法及以實際做中學的行動作為道德教育的實質內容。同時在他的實驗學校在推動道德教學的教學方式上有三個革新：以真實體驗歷程培養道德能力、以對話或討論方式澄清道德價值與學習道德活動、以分工合作的共榮共享歷程落實民主生活道德實踐的真意。

本文主張以實際推動品德教育的中小學現場老師而言，杜威所提出的三改革和三革新深具啟發性。本文進一步歸納杜威品德教育實施的策略為三大原則：直接參與真實體驗、對話討論價值澄清、分工合作民主歷程，並以此架構提出品德教育之具體實施策略。

二、品德教育之實施策略

有關品德教育之實施策略學者有各種不同之看法，例如「品德教育之六E」：典範學習（example）、啟發思辨（explanation）、勸勉激勵（exhortation）、環境型塑（environment）、體驗反思（experience）、正向期許（expectations of excellence）（周慧菁，2004）；第4和第5R中心（Center for The Fourth and Fifth Rs, n.d.）的12項實施策略（A 12-point Comprehensive Approach to

Character Education) (Lickona, 1993); 李琪明(2004)的五大品德教育教學模式(道德認知發展模式、價值澄清模式、參與及行動模式、德目教學模式、道德社群模式); 以及我國教育部(2009)所提出之品德教育的六大實施策略。而這些不管是實施策略或模式都對品德教育的實施提出重要的看法, 但為數眾多之策略, 對實際在班級要推動品德教育的中小學現場老師, 要如何直接而具體的應用呢? 本文將以綜合上述杜威之三原則來簡明精要提出品德教育的實施策略。

(一) 直接參與真實體驗策略

1. 道德實踐：依據美國國家教育統計中心的研究資料證明，學生在學年度內社區服務超過 35 小時以上者，具有較豐富的公民參與意識、較成熟的溝通協調能力及較多的責任心。
2. 體驗學習：「做中學」亦是實施品德教育的有效途徑之一，經由學校提供的服務學習、勞動學習和體驗生活來讓學生參與真實生活，從而產生生活的領悟，反思生活的內涵並加以實踐，培養學生人飢己飢，人溺己溺的同理心。
3. 全面參與：品德教育的推動，依靠多方的參與及理性溝通的管道，包括學者專家、學校各級成員、家長、教育主管機關、民間社團組織以及媒體等的共同發聲與對話機會，讓每個參與者都能成為品德教育的實踐主體，並期

許學校、家庭與社會共同形成教育夥伴，一起來發揮言教、身教、制教與境教之功效。

(二) 對話討論價值澄清策略

1. 價值引導：以道德內容的課程主題作為學生價值判斷的引導，引導學生接受並尊重自己與別人的差異性。
2. 價值導正：善用同儕團體的影響力，使不同之價值觀與信念能達成共識，並藉此導正其偏差的價值觀與信念。
3. 價值澄清：當學生遭遇挫折或面對兩難情境時，教師可以舉出真實事件或故事等讓學生集思廣益，討論並釐清價值的判斷，亦要從情感上激勵學生，激發其良善的動機，鼓勵他們能發揮道德勇氣，以期達到規勸引導之效。

(三) 分工合作民主歷程策略

1. 合作學習：養成學生能與他人合作並能欣賞他人。
2. 民主環境：定期召開班會，讓學生學習民主素養和自我負責，使班級成為重視民主教育的場域。
3. 互助合作：學校與老師要營造一個讓學生能夠互相尊重、互助合作、和諧共處的學習環境。

除以上之實施策略外，在實際執

行時之具體作法可進一步分為學校層面和班級層面。

在學校層面的實際執行面：將品德教育與學校本位課程做結合，並發揮各校特色；在規劃品德教育課程時，結合學校之正式課程、非正式課程，以及潛在課程之中，給予學生實際參與的機會。

1. 利用與學生交流之機會進行品德教育的觀念與行為的宣導，並引導學生價值澄清。
2. 經由品德教育活動提供學生分工合作的機會，讓學生能在合作的環境中相互學習。

在班級層面的實際執行面：

1. 教師在教學時，應強調在生活中實際施作的品德教育，讓學生透過身體力行、服務學習以及戲劇教學等方法，實地瞭解品德的實踐，進而內化成習慣，以期能達到內化行善的目的，並建立關懷他人的品德社群。
2. 教師宜以言教、身教影響學生，給予學生正確之方向，使學生對於道德紀律能有正確之認識，建立正確之價值觀。
3. 給予學生群組學習的機會，培養互助合作與團隊精神，在班級中營造民主氣氛。

三、結語

學校在推行品德教育時，教師的教學與學生的認知與學習都具有重要地位。對於品德內涵的傳達，也需要適合學生的實施策略，才能讓學生達到知行合一的效果。品德教育為當前教育之趨勢，學校及教師站在教育的第一線，對於學生的認知與行為，亦應以適合的策略教導之，以期能建立學生品德觀，達到良善品德教育之目的。杜威之實施策略三原則：直接參與真實體驗、對話討論價值澄清、分工合作民主歷程，實為學校及教師實施品德教育之不二法門。

參考文獻

- 李琪明(2004)。品德教育之課程設計理念及其教學模式。*學生輔導*，92，8-21。
- 周慧菁(2004)。品格：新世紀的第一堂課。*天下雜誌：品格決勝負-未來人才的秘密*，14-18。
- 教育部(2009)。*教育部品德教育促進方案*(98年12月4日台訓(一)字第0980210327A號函修訂)。台北：教育部。
- 鄭玉卿(2012)。杜威芝加哥實驗學校道德實踐課程之探。*教育實踐與研究*，25(1)，1-28。
- Lickona,T.(1993). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. N.Y.: Bantam Books.

二十年目睹之怪現狀一 教科書評選的缺失與改善之道

賴光真

東吳大學師資培育中心助理教授

一、前言

教科書逐步由統編轉型為審定制度，迄今歷廿餘年，教科書評選已成為例行的教務事項。然而審視現況，卻也發現其中存在著諸多缺失，學校及教育人員有必要警覺並加以改善。

二、本文

(一) 教科書評選的缺失

筆者依據見聞，曾將教科書評選存在的異象，歸納為「違法型」與「失職型」兩類(賴光真, 2008)。「違法型」是指基於賄賂回扣等利益輸送關係，而做成教科書版本的決定，明顯違反法律。絕大多數的學校或教育人員不會有違法受賄情事，但也並非絕無可能。「失職型」則意指未能把握或實踐教科書評選應遵循的原則，其中又包含以下幾種現象。第一，「走馬看花」，指僅以短短幾十或十幾分鐘的時間即匆促完成評選；第二，「逆向操作」，指先瀏覽決定採用版本，然後才回頭應付性的填寫評選規準表；第三，「唯我獨尊」，指教師依據教學方便與否來決定版本，而非以學生學習獲益多寡為主要考量；第四，「馬首是瞻」，指參照採用鄰近其他大型學校或名校所選版本，而非針對本校師生、環境之特性自主評選，或者在校內僅以特定權威教師的意見為決定，其他教師放

棄實質參與或意見表達；第五，「雨露均霑」，指基於政治性的考量，協商分配教科書採用版本，以避免得罪任何一家出版業者或公關勢力；第六，「嫁妝一牛車」，指依據出版業者附贈教具或周邊服務的種類或多寡，來決定採用版本。

在實證研究方面，筆者近年結合健檢與後設評鑑的概念，調查我國國小教科書評選的概況，結果亦發現各層面均存在著若干缺失(賴光真, 2009, 2010)。

在法規制訂層面，少數學校的評選辦法未經校務會議討論通過，明顯與國民教育法之規定不符。評選辦法之內涵亦未盡精緻周延，頗有疏漏瑕疵，包括對於選用合一、評選週期、每回評選用書範圍、樣書蒐集提供方式等重要事項，以及利益迴避、決策層級、教具是否列入檢視、評選決議異動如何處理等易引發爭議事項，許多學校的評選辦法未能具體明確的規範。

在組織與人員層面，部分學校實際成立或利用的評選組織，或者組織分工的方式，與評選辦法的規定有所出入。此外，評選仍由教師高度主導，家長或學生等利害關係人民主參與、民主學習的理念流於形式或未能落實；而高低年級的教科書評選，未見

有學校能邀請國中或幼教人員參與或者諮詢之，跨教育階層課程銜接的理念，亦未被充分意識與實踐。

在評選規準層面，各校各評選小組通常直接使用所取得的評選規準表，鮮少能酌予調整，也鮮少能事前先行試用或事後進行檢討修訂；規準幾乎均由教師團體制訂或決定，缺乏專家學者及家長的參與或諮詢，無法提升評選規準的專業性與民主參與程度；評選規準幾乎均一體適用，極少學校能做到各學習領域分別制訂，更遑論各分年級年段分別制訂。其次，多數學校未能對評選規準進行項目之權重設定，題項數目偏多，量尺及質化評鑑之設計也有待調整之處。再者，部分學校實際制訂使用的評選規準，與評選辦法所規範的項目有所出入。此外，部分學校將出版發行、使用績效等缺乏效度、缺乏資訊或不易觀察的過程性或外在標準性項目，納入評選規準，也常見規準疏漏、錯列、重疊重複之現象，規準文字往往簡略抽象，缺乏較詳細的輔助說明，評選人員只能主觀性的各自解讀。

在評選程序層面，大多數學校未能進行系統性的需求評估，亦未能落實選書教師即為用書教師的選用合一原則，部分學校一如過去因應出版業者逐冊送審教科書時期，迄今仍每學期辦理評選，每回僅評選次一學期的用書，甚至有少數學校未能完整的蒐集提供各版本的樣書。其次，頗多學校的評選人員逆向使用評選規準表，且決議時採取共同給分制或共識決，不無強勢意見主導的疑慮。再者，評

選人員仍相當程度受到教學是否便利、沿用既有版本、業者公關服務等因素影響評選決定。此外，部分學校未能保存或購置未採用的版本，供教師參考使用，審定制度促使課程教學實質多元化的理想未被落實；很少學校能針對評選作業或教科書使用成效進行檢討或系統評鑑，並將結果加以回饋運用，課程是循環發展的概念亦未被實踐。

（二）缺失原因

我國中小學累積了一二十年評選教科書的經驗，但綜觀之，許多層面或事項卻仍未臻理想，歸納其原因，應有以下兩項。

第一，未能實質重視教科書評選。教育人員在道德應然面上通常都會同意教科書評選相當重要，但可能因為日常教學或班級經營更為迫切繁重，評選又經常是團體決策，或者認為備選教科書均為審定通過之可用版本等，因此實然面上並未投注對等的時間心力，有意無意間往往便宜行事。對於某些設計或運作遭遇困難之處，例如每學期辦理評選之負荷、評選規準表題項繁多等，往往選擇以特殊對策因應處理，使之不會構成作業障礙，能順利評選決定採用版本，問題也就擱置不論。此外，即便知悉教育思潮或課程研究論述提出的某些更新更佳的理念、原則或做法，基於不要平添更多的負擔與麻煩，往往也選擇略而不論。

第二，缺乏適當的問題意識。學

校教科書評選成爲家常便飯般的例行公事，過程多無爭議，且各校每回均能順利決定版本，版本評選完畢即大功告成，因此學校及教育人員不易有問題意識，亦即不會知覺到評選運作事實上存在若干有欠合理、未盡理想、歧異矛盾、或認知與實際運作有所出入等的缺失，因爲缺乏知覺，自然不會有檢視改善的思考與實際行爲。年復一年依據舊經驗照表操課，缺失也就持續存在。

三、改善之道：代結語

教科書評選存在的這些缺失，自非吾人所樂見，應積極尋求改善。而改善之道，除應促使教育人員真正重視教科書評選的重要性之外，更根本且重要的應是促發教育人員的問題意識。

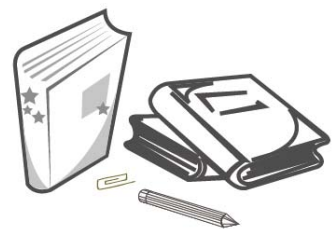
而促發教育人員問題意識的具體方法，其一是舉辦進修研習。研究發現，相較於審定制度轉型初期，目前已經很少有教科書評選相關進修研習的舉辦(賴光真，2009)。教育行政主管機關或各校應透過進修研習，使教育

人員溫故知新，觀摩吸收較新、較佳的理念觀點或做法，或者提升反省動機與批判眼光，對於覺察缺失問題的存在、所在或影響當有助益。

其二是進行檢討評鑑，無論是評選前夕的籌備會議，或評選完畢的檢討會議，或者是實施正式嚴謹、廣泛深入的後設評鑑，均有助於學校及教育人員知悉教科書評選的現況，覺察其中的缺失。一旦產生問題意識，自然便有機會開啓改善的動力，使得教科書評選之設計與運作得以益趨完善。

參考文獻

- 賴光真(2008)：課程發展與設計。臺北市：東吳大學師資培育中心，未出版。
- 賴光真(2009)：教科書評選之後設評鑑研究。國科會97年專題研究計畫。NSC97-2410-H-031-030
- 賴光真(2010)：國小教科書評選標準制訂過程與內涵之分析。《教科書研究》，3(2)，1-25。



新興課程議題與教育方案的省思與建議

王金國

靜宜大學教育研究所副教授兼所長兼師資培育中心主任

教育領域中，持續不斷出現許多新興課程議題或方案，例如：生命教育、品德教育、性別教育、人權與法治教育、多元文化教育、新移民教育、國際教育、媒體素養教育、環境教育、安全與防災教育、觀光休閒教育、海洋教育、生涯發展教育、家政教育與理財教育、消費者保護教育、藝術與美感教育、資訊教育、另類教育、差異化教育、分組合作學習、體適能教育、閱讀教育、正向管教、友善校園、智慧財產權宣導、德智體群美五育教育、探索教育、服務學習、創造力培育計畫…等等。這些新興議題或方案，各有其支持團體，也都有其重要性。但是由於學校每週上課的時間有限，且各學習領域有其既有教材與進度，這些議題要融入現有課程或是透過非正式課程來辦理，實在有也困難。理想與現實之間，有著一段差距。

這些新興議題的推動，除了需政策要支持外，最終還是有賴班級內的導師來實施。然而，教師在師資職前教育階段即幾乎未修過這些課程，即使他們參加過相關的研習，他們是否能理解各議題的實質內涵及其推動方法，這是令人質疑的。若是老師對不瞭解這些議題的實質內涵，我們如何期待他們可以把這些議題或方案推動得很有成效呢？

2012年10月份，我應邀前往擔任某大學的「主任校長培訓班」授課，我教授的主題是「品德教育」，前來修

課的人主要都是想要報考主任或校長的老師或是主任。他們的學習動機很強烈，目標也很明確，所以每位學員上課都很積極參與。由於我知道他們想考主任或校長，必須瞭解相關教育行政政策。因此，我在安排教材內容時，就把教育部的「品德教育促進方案」帶入，並在課堂中帶領學員探討。當天下課時，有一位老師告訴我：「今天上了課，我才真正知道教育部推動的這個方案」。從這位老師的回答中，可以推論即使這個方案已自民國93年起推行，至今還有很多老師不清楚方案的實質內涵與目的。

推陳出新的課程新興議題與教育方案，其實蘊涵著許多問題。除了教學者未具備相對應的專業知能外，學校或老師因沒有獲得相對應的教學資源手冊（含教材）而需自編教材或設計活動，更使得推行不易。再者，在學校有限的上課時間內，也不容易同時把各新興議題或方案推展得很精緻，以致於常常出現「有名無實」的現象～學校有計畫，也有成果報告，但中間的推展的過程卻是空而不實的。

針對上述現象與此問題，筆者提出以下幾項提醒，希冀提供相關單位參考：

- 一、教育部在推行各新興課程議題與教育方案時，能同時建置教學資源手冊或資源庫。未來，可預

期的是仍將持續出現新的新興課程議題或教育方案，在推動這些方案時，除了辦理相關的研習活動外，更希望教育部能建置教學資源庫，讓學校或教師有教材使用。另外，最好也能配合新興課程議題或教育方案製作教師進修用的數位教材，讓教師可以在方便的時間自我進修。

二、結合學校現有活動，統整不同新興課程議題或教育方案：在有限的時間內，實在不可能完全針對某項課程議題或教育方案單獨辦理活動。為此，學校可就現有（或新辦）活動統整不同新興課程議題或教育方案。

三、重視實質效果，切勿華而不實：所有的教育活動應回到教育的本質與目標，要留意各項活動對

學生的實質影響。

四、簡化成果報告要求，降低學校的紙本工作(paper work)量：就教育行政的立場來看，計畫、執行與考核是必要的程序，因此，教育局（處）常會要求其所屬學校繳交成果報告。筆者建議應儘可能簡化成果報告要求，讓學校主任或相關的老師把時間投入在活動的規劃、執行與檢討。

課程新興議題與教育方案有其重要性，不過，理想與現實卻存有差距。本文建議教育部在推動的過程中，應能給予學校（與教師）教學資源，同時簡化成果報告要求。另外，學校在辦理各活動時，可統整不同的新興課程議題或教育理念。在推動過程應重視實質效果，切勿華而不實。

■



教師納稅制實施後國民中、小教師 兼任行政職務之探討

邵聖雄

基隆市仙洞國小教師

周欣珩

基隆市中和國小教師

一、前言

國民中、小學教師納稅的議題，吵吵嚷嚷的已經過了幾十年，近幾年來，透過民間人本團體的倡導，加上政論節目的大肆討論與各大媒體的大幅報導，使國民中、小學教師恢復納稅案在社會上引發大眾廣泛的討論。基於賦稅公平與量能課稅原則，一般民眾皆傾向教師應該恢復納稅，更認為這是政府稅政改革的一項重要指標。如此結果，不但使社會大眾對國民中、小學教師產生不良的觀感與負面影響，甚至將教師汙名化，導致國民中、小學教師的社會地位逐漸低落。歷經財政部、行政院與立法院的長期斡旋，加上民間團體與教師團體的多次溝通協調，國民中小學教師恢復納稅案終於在民國 100 年由立法院三讀通過，刪除原所得稅法第 4 條第 1 項第 2 款之規定托兒所、幼稚園、國民小學、國民中學、私立小學及私立初級中學之教職員，其薪資各種所得，免納所得稅。並在政府擬訂若干配套措施之後，於民國 101 年起，國民中、小學教師開始恢復納稅。此一政策之實施，雖然去除了國民中小學教師的汙名化，且有助於社會大眾對教師的社會觀感，但是在教師恢復納稅後，其配套措施的施行，無形之中在國民中、小學校園裡擔任各個不同職務的教師之間，也已經打破了原來

的平衡點。

二、教師納稅制度的實施與其配套措施

原所得稅法第 4 條第 1 項第 2 款之規定左列各種所得，免納所得稅：托兒所、幼稚園、國民小學、國民中學、私立小學及私立初級中學之教職員薪資。因此，在該規定之下，國民中小學以下教職員的薪資所得免納所得稅。然而上列條文已經於民國 100 年 1 月 7 日業經立法院三讀通過予以刪除，且總統於民國 100 年 1 月 19 日公布（總統華總一義字第 10000010141 號令），但修正後的所得稅法第 126 條有提到：一百年一月七日修正之第四條第一項第一款、第二款及第十七條第一項第一款第四目規定，自一百零一年一月一日施行。故原所得稅法第 4 條第 1 項第 2 款規定之薪資免稅所得者，自民國 101 年 1 月 1 日起不再因特殊職業別享有薪資免稅所得之優惠，與中華民國公民之其他職業別一樣要依規定扣繳，並於民國 102 年 5 月申報民國 101 年度綜合所得稅時，也需要將該薪資所得併入計算綜合所得稅。目前國中、小教師即將面對首次申報綜合所得稅，或有部分教師為了準備申報明年綜合所得稅，已經從今年二月開始，每月扣繳 5% 的薪資所得。

國中、小教師在教師納稅制實施後，根據教育部（2011）教育部補助國民小學充實人力實施要點及教育部（2011）教育部補助國民中小學調整教師授課節數及導師費實施要點，國民中、小學教師課稅配套內容如下：一、國民小學充實行政人力，以優先補助 12—20 班之學校為原則。二、公私立國中小導師(含特教班導師)導師費(2000 元調高至 3000 元)，國中小集中式身心障礙班採雙導師。三、降低國中小教師授課節數，國中小均減 2 節，國小導師再減 2 節，並以增加教師備課時間為原則。

三、教師納稅制實施後國中、小教師兼任行政職務之意願

一般而言，影響教師兼任行政職務之因素大致可分為內在因素和外在因素。內在因素可分成組織認同、工作價值、工作成就、精神報酬等幾個面向。外在因素可分成學校環境、行政業務、薪資福利、校長領導風格、人際互動等幾個面向。外在因素常影響個人內在因素甚劇，若學校在惡劣的環境條件之下，其效價和期望值再高，也無法正常提高教師兼任學校行政職務的意願；如果學校有良好的辦公環境、設備、薪資、文化制度等外在激勵教師的條件，則會大大提高教師兼任學校行政職務的意願。本文之教師納稅制實施後國中、小教師兼任學校行政職務意願之影響因素即屬於外在激勵因素，討論教師納稅制的配套措施實施後所造成的學校組織結構各方面的改變，是否會影響到教師兼任學校行政職務意願的提升或者是降

低，以下將針對師納稅制的配套措施進一步分析。

若依照此課稅配套措施的第一項內容施行，國民小學充實行政人力以優先補助 12—20 班之學校為原則。對學校規模在 12—20 班之學校的教師兼行政人員來講，當然是一大福音，將相當程度的提高教師兼任行政職務的意願。然而對學校規模在 12—20 班之外的學校是否公平？是否會引發其兼任行政教師的不滿？而其原行政人力是否足以應付日益繁雜的學校行政業務？或者會降低了兼任行政職務的意願。而配套措施的第二、第三項內容規定，公私立國中小導師(含特教班導師)導師費(2000 元調高至 3000 元)，國中小集中式身心障礙班採雙導師。以及降低國中小教師授課節數，國中小均減 2 節，國小導師再減 2 節，並以增加教師備課時間為原則。針對教師薪資所得部分，除導師費每月增加 1000 元之外，其他的專任教師與行政人員薪資所得並無改變，甚至兼任行政職務之教師因為原本上課節數就在下限，所以在納稅之後實質上並沒有減到課。這樣的情況之下，將造成在國小校園之中，每人都想要搶當級任導師，而降低擔任專任教師或兼任學校行政職務的意願。

四、結語

學校行政工作涉及整體學校運作與校務的推行，面對當今校園民主開放、文化多元、資訊媒體發達與教師自主性提高的情形之下，學校行政工作之推行愈來愈繁雜且窒礙難行；所

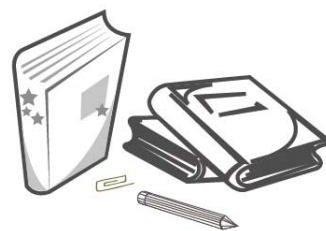
以兼任行政職務之教師在校園中之人際關係、角色扮演常常遭遇阻礙或困境。故學校行政職務之擔任更需要有服務熱忱、毅力堅定與溝通協調能力的教師參與。

以現今教師薪資制度而言，是以學歷與年資來計算薪資所得，在國民小學之中，學歷最高、年資最深者，大概非校長與各處室主任莫屬。其薪資所得也以校長與各處室主任最高，因此在教師納稅制度開始實施，也以校長與各處室主任繳納的稅金最多。然而在配套措施方面卻忽略了校長與主任這個區塊，其專業加給並無增加，如此做為，短期之中將引發校長、主任的倦怠與退休，此種狀況可從今年校長與教師退休人數比往年增加可見一般，需知一位學校優秀行政人員與校長的養成是要歷經長時間的醞釀，若因如此而退休或離職，實屬教育之損失。長期而言，教師兼任行政

職務的誘因不足，將影響教師兼任行政職務的意願，造成學校優秀行政人才的斷層，屆時兼任學校行政職務之教師意願若不高，則會缺乏工作熱忱，抱著得過且過的心態，期待學期末的到來可以趕快卸下行政職務，如此將導致校務推展窒礙難行，實非教育之福。針對此議題，主政者實在不得不防患於未然；也希望透過本文，凡有興趣於此議題之研究者能更進一步的深入探討。

參考文獻

- 教育部（2011）。臺國（四）字第1000126279C號令：教育部補助國民小學充實人力實施要點。
- 教育部（2011）。臺國（四）字第1000153034C號令：教育部補助國民中小學調整教師授課節數及導師費實施要點。



國民中小學校長遴選制度評析

林騰蛟

新北市政府教育局局長

臺北科技大學技術及職業教育研究所兼任副教授

一、前言

「有怎麼樣的校長，就有怎麼樣的學校」(As is the principal, so the school)，校長的領導行為深深影響著學校的辦學品質。校長選任的制度，就是要找到適切的人選來辦好校、治好校。

88年2月「國民教育法」修正條文第9條公布後，國民中小學校長由各縣(市)組成的校長遴選委員會從具有校長任用資格的人選中遴選後聘任，並採任期制，最多得連任一次，期滿須參加他校遴選或回任教師，在制度上產生重大的變革。

二、校長遴選制度的檢討與省思

國民中小學校長遴選，自89年起實施迄今，已有十多年，各縣市也都訂有遴選作業相關規定，校長遴選逐漸步入常軌，對教育改革、學校革新和校園民主化產生一定程度的影響。但確也曾出現過一些的問題，如引起校園權力鬥爭、形成惡質選舉文化、請託關說、主觀偏好、缺乏人性化措施、校長尊嚴和士氣受到打擊、遴選作業不明確、浮動委員強勢主導等負面效應(吳清山和張素偵，2001；林天祐，2000；秦夢群，1999)。

綜觀各縣市國民中小學校長遴選制度的實施與運作，因思考模式的差

異，而有不同的作法。各種主張和作法仁智互見，以下分就五個面向探討。

(一) 一階段與二階段遴選

一階段遴選，係指各校校長均由單一的縣市級校長遴選委員會直接辦理遴選後聘任之；二階段遴選，則先由各出缺學校級的遴選委員會遴薦若干人，再由縣市級的校長遴選委員會從中遴選一人聘任之。贊成二階段遴選者，認為校長是擔負學校成敗最重要的人，其領導風格、處事態度與教師息息相關，對學生有極深切的影響，基於學校本位的觀點，教師與家長皆有直接參與遴選的權利。主張一階段遴選者，認為二階段遴選會將惡質的選舉文化與派系角力帶入校園，校長為迎合家長，可能放棄對教育應有的堅持，以換取日後遴選的支持，將不利於校務推動，對學生受教權有害。

(二) 固定委員與浮動委員

部分縣市(如台北市)為加強學校教師或家長的意見反映，在縣市級校長遴選委員會中設置代表出缺學校的浮動委員。此種設計，固然消除未能直接傾聽出缺學校教師或家長心聲的缺失，但是在遴選討論過程中，也曾出現浮動委員對校長人選強力主導，干預其他委員獨立思考的空間(詹佩芬，2004)，衍生關鍵少數左右決定；

影響所至，候選人忙著找關係，尋求家長會或教師會支持，相互角力損及校園和諧氣氛。此外，由於浮動委員的設置，使得遴選委員會的討論，必須一校一校接續辦理，如校數眾多時，造成作業程序繁複冗長。

(三) 現任優先與齊一看待

一般而言，校長遴選的候選人可分為兩大類，一為任期屆滿之現職校長，一為甄選儲訓之候用校長。在遴選作業時，現職校長應否優先，在教育界中也有不同的主張。校長及行政人員多主張經驗的累積，考量輩份與倫理，應以現職校長優先。然而，教師及家長有不同的見解，認為現職或候用校長都應在相同的立足點上，齊一平等看待，因為遴選的本質應建立在「為學校找最優秀、最適任的校長」，而不是「為現職校長找新的學校」。

(四) 校長回任教職的難題及處理

「國民教育法」第 9 條規定「國民中小學校長任期屆滿得回任教職」的法源。回任制度的設計，有助於淘汰不適任的校長，但校長職業相對也變得較不穩定。當候選人數較多時，現職校長得隨時有回任教職的準備。但在校長回任教師時，通常會面臨：
1.國民中小學校長為專任職務，校長經任用後，原教師職缺即會補聘，但學校編制員額固定，在校長回任時須另覓教師的職缺。
2.校長遴選未獲通過的原因很多，不一定是不能任或有問題，但多數人未知詳情。校長回任教

職，易受到不知情者投以異樣眼光，自尊心及信心受損，造成壓力和負擔（曾美惠，2007）。
3.校長面臨角色轉換，由於長期專職行政工作，脫離實際教學現場多年，需要一些時間進行調適，但學生的學習卻是不容等待，可能變成另外的不適任教師的問題。

(五) 黑函攻訐與查實認定

對於參與校長遴選者最嚴酷的挑戰，莫過於遴選前謠言與黑函的指控四處散布，尤其現今傳播媒體發達，網路無遠弗屆，最令人困擾。由於校長遴選作業一經啟動，就需循序限時完成，無法延宕，囿於人力及時間，難以立即查實認定，甚至出現各說各話。此時，究竟採取「無確證者，暫不採信」或「暫無實證，事必有因」的解讀方式，遴選委員常有不同的認知和見解。因此，如何讓這種情形減至最低，有效遏止歪風，亦不容忽視。

三、校長遴選制度的改進與建議

國民中小學校長遴選制度雖已實施多年，但仍存有爭議，如何建立更周延的配套措施，以符合各縣市在地不同的需求，有效發揮選才的功能，避免惡質化選舉可能的流弊，一直都是各縣市努力的目標。茲提出以下的改進與建議措施：

(一) 建立公平客觀的校長評核制度

校長辦學績效評鑑的結果，攸關校長的遴選。因此，除了對校長辦學作好平時考核之外，在遴選時，應再

針對其任期內整體的辦學績效，由公正的小組詳細考評。校長辦學績效評鑑應著重於校長的政策執行、行政管理、教學研究領導、品德操守、專業素養，以及校長領導所展現的整體辦學績效等。同時，在辦理校長的績效評鑑時，應訂定明確的評鑑規準，慎選評鑑人員，建立公平客觀的評核制度，藉以發揮獎優汰劣的功能。

(二) 建立校長候選人的觀察制度

校長遴選的參考資料，主要來自校務評鑑(或校長辦學績效)、督學平時的視導考核、候選人提供的書面資料與面談等，除了督學視導考核是平常逐步建立者外，其餘都是臨時、短期性取得的資訊。此外，參加校長遴選者，除了現職校長，也包括未被列入評鑑及視導考核的候用校長，為了對全體校長候選人平時的工作表現及為人處事等資訊的考評，應考量建立候選人觀察制度。

(三) 完善校長回任教職的輔導及安排

校長任期屆滿回任教職的制度，有助於教育活水的流動，及淘汰不適任的校長，但應有相關的配套。國民中小學校長可研議比照大學，改由專任教師兼任，任滿不續任或未能連任時，自然取得教師職缺回任教學工作。而校長回任教職後，也應給予更高的包容及緩衝的時間，輔導其調整角色，協助儘快回到教學現場。

(四) 建立校長申訴制度

校長調動結果一經發布，不滿意者提出抨擊，常有所聞。校長遴選制度對於未獲遴選通過而需回任教師的校長而言，其心理上的衝擊與不平衡，自是難免。為了維護校長的權益與尊嚴，針對未獲遴選的校長不服事件，應可考慮建立一套客觀中立的申訴評議制度，給予申訴救濟的機會。

(五) 建立不適任校長案的審議及退場機制

國民教育法施行細則第 10 條規定，任期未滿之校長如有不適任之事實，經評定屬實者，應予改任其他職務或為其他適當之處理，已賦予各縣市處理不適任校長的法源依據。但縣市級或校級的教師組織或家長組織等團體是否得經一定程序，檢送有關資料向主管教育行政機關提出校長的不適任案，並請求評議，其處理程序如何，怎樣才能對現職校長的制衡監督與尊重保障，兩者兼顧，亦有待確立制度。

四、結語

教育是百年樹人的工作，校長是學校教育的領航者與執行者，校長在學校的重要性，是不容忽視的。現今國民中小學校長的遴選制度，已將我國教育行政制度推向一個新的民主方向。為學校遴選出一位理想、適當的校長，是全校師生與家長共同的期望，希冀未來能藉由法規的修訂，建立公平、公開有效的遴選制度，透過合理、合乎人性的機制，給予遴選校長尊重與關懷，激勵校長優質辦學動

機，並營造家長教師多元參與的空間。

參考文獻

■ 吳清山、張素偵（2001）。當前國民中小學小長遴選制度之檢討與改進。《臺灣教育月刊》，10，605。

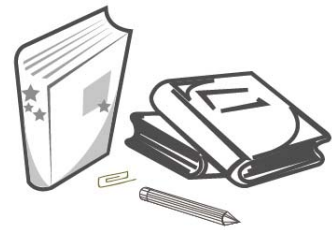
■ 林天祐（2000）。國民中小學校長遴選過程的再建構---以台北市為例。「教育改革與轉型---領導角色、師資培育、伙伴關係」學術研討會。淡江大學主辦（未出版）。

■ 秦夢群（1999）。我國校長職前教育之分析與檢討。發表於國立教育資料館主辦：現代教育論壇（四）---校長專業教育與專業發展，17-25。

■ 曾美惠（2007）。遴選制度改得好，校長辦學沒煩惱。《臺灣立報》，4月10日，第1版。

■ 詹佩芬（2004）。臺北市國民小學校長遴選制度及其勝選關鍵成功因素之研究。臺北市：臺北市立教育大學碩士論文。

■



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十四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「國中小併校」

二、截稿及發行日期

本刊第一卷第十四期將於 2012 年 12 月 01 日發行，截稿日為 2012 年 11 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

監察院於 2004 年教育部的預算分配進行檢討，發現有近五百多所小學，學生人數不滿百人，其師生比是一比六，因而建議若採取廢併校，一年可省近千萬元，也因此建議教育部規劃配套方案，以求教育精緻化。而行政院主計處也提出附議。然而反併校者，認為教育是公共事務，不能成本論斷，而且學校同時是社區的文化與精神中心，廢併校等於廢併所在社區。

時至 2012 年，到底國內國民中小學併校決策情形如何，實施成效如何，又遭遇了什麼問題，未來該如何走下去，頗值檢討。除此之外，本期教育評論重點亦在討論少子化趨勢下，未達最適經營規模的國中、小學是否需要進行併校。「併校」是在少子化趨勢下的必然選項？還是另有途徑，可以為學校找出另一生機？

臺灣教育評論月刊第二卷第一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「陸生與國際生」

二、截稿及發行日期

本刊第二卷第一期將於將於 2013 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2012 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

國內大學招收陸生和國際生，是當前高等教育的重要政策，其主要目的在增加大學生源，提升大學競爭力。大學招收國際生起源較早，兩岸交流後招收生亦成為招生重點。大學招收陸生和國際生的現況如何，招生方式和誘因為何，課程和教學如何安排，陸生、國際生和本地生在學習和生活上的互動情形如何，實施績效如何，其中有何問題，應如何改進，這些都是本期探討的重點。來稿可就整體或分項重點進行探討，亦可擇高教、技職領域行文。

臺灣教育評論月刊

2011年11月至2013年3月各期主題

第一卷第一期：新三都之教育整合
—問題與展望

出版日期：2011年11月01日

第一卷第二期：學術評比

出版日期：2011年12月01日

第一卷第三期：師培政策

出版日期：2012年01月01日

第一卷第四期：教學卓越計畫

出版日期：2012年02月01日

第一卷第五期：少子化的教育政策
因應

出版日期：2012年03月01日

第一卷第六期：頂尖大學計畫

出版日期：2012年04月01日

第一卷第七期：中小學教師專業發
展評鑑

出版日期：2012年05月01日

第一卷第八期：大學校務評鑑

出版日期：2012年06月01日

第一卷第九期：弱勢生助學

出版日期：2012年07月01日

第一卷第十期：優質高中高職

出版日期：2012年08月01日

第一卷第十一期：大學系所評鑑

出版日期：2012年09月01日

第一卷第十二期：中小學校長遴選

出版日期：2012年10月01日

第一卷第十三期：師資培育評鑑

出版日期：2012年11月01日

第一卷第十四期：國中小併校

出版日期：2012年12月01日

第二卷第一期：陸生與國際生

出版日期：2013年01月01日

第二卷第二期：生活教育與服務學習

出版日期：2013年02月01日

第二卷第三期：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	<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