

2014年1月

第3卷 第1期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 大學教師升等制度

〈大學教師升等制度〉是近年來主管教育行政機關、社會輿論與學術界關注的議題。

大學教師升等制度攸關高等教育品質與未來競爭力，其制度設計影響大學教師研究生產力、研究主題方向及專業發展……



臺灣教育評論學會 出版

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓402室

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）

2014年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授／財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長）

林天祐（臺北市立教育大學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）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）

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教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

2014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）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

王為國（朝陽科技大學師資培育中心副教授）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）

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）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

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）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳文彥（國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授）

陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）

陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

鄭淑惠（國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所助理教授）

輪值主編

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

洪福財（國立臺北教育大學教育經營與管理學系副教授）

執行編輯

葉美吟（國立台北教育大學教育經營與管理學系研究生）

文字編輯

黃柏傑（臺灣教育評論學會行政助理）

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓415室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蔡玉卿

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. 3 No. 1, Jan. 1, 2014

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)

2014 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)

Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)

Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)

Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University / President, Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan)

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

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)

Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)

Lin, Tien-Yu (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)

2014 Editorial Board

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

Chen, Li-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)

Chen, Wen-Yan (Assistant Professor, National Chi Nan University)

Cheng, Chun-Hao (Secretary & Assistant Professor, Huafan University)

Cheng, Shu-Huei (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)

Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)

Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)

Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

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

Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

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

Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)

Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)

Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)

Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)

Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, Chaoyang University of Technology)

Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)

Editors

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)

Hung, Fu-Tsai (Assistant Professor, National Taipei University of Education)

Managing Editors

Ye, Mei-Yin (graduate student, National Taipei University of Education)

Text Editor

Huang, Po-Chieh (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Tsai, Yu-Ching (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

Cover Designer

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

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 (Tsai, Yu-Ching)

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

教師升等制度攸關高教品質，不僅砥礪教師持續提升教研能量，更是大學維護自主與善盡社會責任的體現。近年來，提升高教品質已成為台灣社會的重要論述議題，各大學如何建構適切的教師升等制度，鼓勵教師在教學、研究、服務，乃至社會導引等層面做出卓越表現，同樣成為重視高教發展者的關注議題。

本期主題〈大學教師升等制度〉是近年來主管教育行政機關、社會輿論與學術界關注的議題。大學教師升等制度攸關高等教育品質與未來競爭力，其制度設計影響大學教師研究生產力、研究主題方向及專業發展。本期主題評論共有九位學界先進賜稿，評論的方向包含如：升等制度的權力運作、升等制度的內涵，以及升等制度與教師專業成長等，論述的面向頗為廣泛，作者分別就論述面向提出獨特的觀察分析與建言，前述評論可作為現階段對話大學教師升等制度的文本，期待能喚起各方關注並加深討論。

在自由評論方面，本期收錄了 11 篇評論專文，主題涵蓋校長教學領導、12 年國教變革、課程與教科書變革、教學與親師互動等，自由評論的來稿十分踴躍，探討的議題面向頗廣，本刊得以作為教育伙伴對話相關議題的平台，亦是符合刊行的初衷。

教育發展需要思想的灌溉。感謝各位撰稿人的辛苦耕耘，讓台灣教育根能札得更深，枝葉亦將更為壯碩。

第三卷第一期 輪值主編
林新發
洪福財

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授
國立臺北教育大學教育經營與管理學系副教授

本期主題：大學教師升等制度

主題評論

- 溫明麗 大學教師升等制度的權力運作 / 1
- 吳武典 「大學中學化」之省思與評議 / 6
- 黃光國 「形式指標」與「實質評鑑」：國科會和教育部的抉擇 / 10
- 丁一顧 談大學教師升等：差異化的觀點 / 20
- 鄭崇趁 大學教科書研發與教師升等機制 / 25
- 洪福財 為了誰，成就了誰？—大學教師對升等制度的自我檢視 / 27
- 林曜聖 推動大專校院教師多元升等制度之我見 / 30
- 黃玉幸 大學教師升等制度能促進教師專業發展嗎？ / 34
- 張芳全 大學教師升等心得分享—申請者疑義意見的處理 / 37

自由評論

- 林新發
黃秋鑾 推動校長教學領導以提升教師專業學習社群互動之策略 / 43
- 蔡仁政 十二年國教免試入學超額比序項目適切性評估 / 63
- 梁雅賀
孫玉中 從法治國的願景看十二年國教 / 70
- 賴光真 教科書審查制度編審對話的改革與精進 / 73
- 李雅婷 推動教科書借閱制，此其時矣 / 76
- 蔡元隆
黃雅芳 教師施以體罰可能成立的相關刑責之探討 / 77
- 李俐瑩 教師課題—親師衝突與對策：理論與實例分析 / 84

黃俊峰	論教育機會均等-以能力均等代替學業成就均等	／ 91
何妍儀	大學教師的任務為何？	／ 96
許杏安 雷燕琴	改善藥物濫用現況之我見	／ 102
吳善揮	淺論香港現行融合教育制度實施的問題	／ 106

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約	／ 112
臺灣教育評論月刊第三卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 115
臺灣教育評論月刊第三卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 116
臺灣教育評論月刊第三卷各期主題	／ 117
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書	／ 118
臺灣教育評論月刊投稿資料表	／ 119
入會說明	／ 120
入會申請書	／ 121

大學教師升等制度的權力運作

溫明麗

臺灣首府大學講座教授

隨著扁平化及地球村的時代來臨，國家間的「跨域」空間也被限縮，導致國際化成為各國必須面對的課題。國家如斯，大學亦然。臺灣的教育每日都隨著日出日落而轉動，但是否空轉？值得探討。本期以大學教師升等制度為題應是有感於大學本該發揮社會責任，協助國家強化競爭力，走出具有臺灣主體性與特色的教育，為達此目的，理想與事實之間的落差必需被彌平，而大學教師的升等制度關係著大學教師的素質以及大學之發展和對社會的貢獻，故必須加以正視。

近十餘年來，國內外不少高等教育的專家學者從現代或後現代觀點，探討高等教育的本質、功能與應興應革，也對臺灣高等教育的發展與各項措施，提出諸多建言和期許，渠等關心高等教育的情懷令人感動。然而，專家學者們的言論再好，若無法遇到「伯樂」，必導致論述與觀點流為空談，殊為可惜。

本文是個短篇，既有上述的感嘆，加上希望能擺脫為引經據典而引經據典的現代書寫模式，純粹從任教三十餘載的心得與所見所聞，或可稱為高達美（H.Gadamer, 1900-2002）的「個人偏見」¹，翻出大學教師升等若干必須省思的現象，即「無風不起浪，

投石泛漣漪」，俾關注此議題的同好共同思考大學教師升等的合理性，並提出改進良策，以確保大學教師的專業品質。

大多數國立大學教師之升等被視為教師職涯生命的重頭戲；但在若干私立大學或技術學院中卻不再視之為重要政策，除非影響其接受政府補助經費的額度，否則升等就是教師自己的事，校院系所可以不管，也可以漠不關心。何以產生此等現象？目前有多少大學有此現象？仍須進一步調查方得以致知。筆者未進行此調查不敢造次，以下僅就個人所見所聞加以省思，作為進一步探討的進路。

猶記二、三十年前，目睹大學教師升等出現兩種極端的歷史發展軌跡：

（一）院系所主管一人獨操升等大權期

即只要校院系所主管同意，即可向學校提報（美其名為「推薦」，實則為「喜好」，因為無須任何著作或具體依據），再由學校送至教育部核准，大多數被「推薦者」均可依照系所主管的「薦舉」而順利升等。由此可見，當時院系所主管的權力之大不容小覷，更何況當時院系所主管乃層峰指

派，非選舉產生，故教師與院系所主管關係的親疏乃決定其能否升等及升等遲早的關鍵（然而個人也曾見少數具學術良知和風骨者因為不屑或自覺學術不足而不接受推薦者）。

（二）權力轉型期

此時期分為兩個階段，前一階段為期約 2 年，暫時稱之為「升等作品繳交或補繳期」，此規定讓當年若干已經報准升等教授的教師被要求限期補上著作（惟不問論文品質，也沒規定出版或字數，只要繳交任意一篇「文章」即可，如本文亦可）；另一個階段是「系所假民主期」，即升等者必須繳交一件代表作（不再是著作或作品），需送校外審查，但校外審查不是關鍵，決定權臥在系所教師評議委員手中（系所中擅長操弄權力者就藉此機會展現政治權力運作和「整人」的戲碼），教育部雖制定校院系教師升等規範（專科以上學校教師資格審定作業），要求至少必須提出著作或具體事證，私立大學甚至由教育部做最後把關，以求教師升等的名實相符。此後若干大學校院，尤其是系所，對教師升等百般苛責，升等教師無論教學、研究和服務的成績為何，皆必須「經過兩三次的『未通過』後，方能升等」之不成文「慣習」²，此慣習已經成為教師升等的「潛規則」（除非工於心計，又能巴結逢迎者外）。大家對此潛規則彼此心照不宣，雖心中有不滿，

但也只能敢怒不敢言，徒嘆奈何。析言之，欲升等的教師除了需要學會做事外，最重要的是，學會做人，不但不可以得罪任何握有權力者，更需要懂得逢迎拍馬……大學教師的學術人格與尊嚴可說蕩然無存（當然也非所有的大學系所皆如此）。

前述兩種教師升等的現象看似兩個極端，卻存在相同點：第一，兩種大學教師的升等方式均考驗教師的「交際手腕，而非真正的教學、研究與服務能力和學術成果；第二，行政官僚與握有教師升等「生殺之權」的教師是否具備學術良知，人人心中有數。但是一粒老鼠屎必會壞了一鍋粥，所以無論此等弄權者為數多寡，此舉均直接間接玷污了大學學術的殿堂；不幸的是，欲升等者只好抱持「人在屋簷下要低頭，身處江湖中嘆無奈」的心態，隨波逐流，美其名為「識實務者為俊傑」，其實只是「為五斗米折腰」罷了。

權力的傲慢將腐敗青年學者的心靈，無法自持者，為了升等，早已同流合污；稍能自持者，雖無法苟同，卻也必須「同流」，導致有些有骨氣的學者在幾經折騰後放棄升等，甚至有直到退休都只是講師或副教授者（當然其中也有因為看淡、看破而成為無為者）。個人還是比較佩服那些高風亮節者雖不提出升等，但仍執著於學術

研究和專業精進者的高尚人格，教育就是欠缺這樣的清流啊！

曾幾何時，假民主終究轉化為民粹³，教評會委員的權力隨著民主浪潮的高漲反而逐漸消退，目前大學教師的升等制度，不但翻轉了前述的霸權運作與結構，更訴求人權和民主的公平機制，申請升等者既可指定外審的迴避委員，系所單位若不同意外審委員的意見，更必須提出足夠說服當事者的具體反對事證（此談何容易），加上申請者亦可對不滿意的升等決定提出申訴（本文未研究申訴的內容和成敗的關係，於此不敢信口開河）。然而據個人的經驗，大多數院系所礙於程序繁雜，舉證不易，加上院系所主管已屬民選，大多抱持多一事不如少一事者多，因而除非事證明確者外，只要外審通過就大多數會通過，（但此並不表示沒有人不滿或自覺蒙冤，尤其申請升等者若處在那些校院系所主管或評委擅長弄權，又長袖善舞，則若不善於經營人際關係的升等者，難免會受到壓抑或不公平對待）。

以下依據個人的所見所聞，將現行大學及教師對大學教師升等展現的行為與信念歸納為理想型、艱苦型、辛酸型及散漫型四大類，並舉例說明各類型之大學和教師的表徵，如表 1 所示，為進一步探討大學本質、功能與教師升等制度應興應革指出方向。

表 1 大學教師升等四大類型的表徵

類型 態度	理想型	辛酸型
	大學(含院系所) 積極	大學(含院系所) 消極
教 師 積 極	1. 各校或院系所制定有各級升等辦法或要點，亦安排有相關支持系統與活動，協助並鼓勵教師升等。	1. 各校或系所制定升等條款或辦法，並規定在年限內未提出升等者須離職；卻未提供任何輔導或支持系統。
	2. 校院系所及教師均樂於申請或尋覓各項資源，增進教師專業成長。	2. 校院系所只關心與該單位生存相關的事務，對教師的去留與升等不太在意；一旦教師的去留影響其生存時，則多採取「懲罰」或祭出「法規」作為手段，導致教師與校院系所之間的關係緊張。
	3. 教師關切學校或院系所的相關規定，並主動參與學校相關單位之激勵措施，不斷自我要求學習與成長，向升等之路努力邁進。	3. 校院系所對教師的要求是「要馬兒肥又要馬兒不吃草」，教師不是隱忍，就是設法轉換服務學校。
	4. 教師和校院系所的關係是良性溝通的互助關係，即教師升等之路就是學校或院系所發展根基穩固的保證，升等教師的成果乃校院系所發展動能的展現。	4. 教師意識到必須自行解決問題，自行尋求資源，自謀發展，但因為資源受限，常出現事倍功半現象，多少影響教師的教育熱忱和對校院系所的認同
	5. 教師對校院系所的相關規定認同度高，並樂於配合，甚至主動提出建言，校院系	

教師積極

所也有相對應機制廣納民意，讓制度更臻合理。

- 度。
5. 各校院系所不但未有支持和鼓勵措施，反疊床架屋，設置重重「關卡」，以「辦法」做為消極阻擋教師升等的擋箭牌，甚至在升等過程中盡「挑剔」之能事，打擊年輕學者的自信心。
 6. 教師對校院系所從期待失望絕望，最後只好獨善其身，或關在象牙塔中尋找生存之道或自尋其存在的意義，卻與校院系所愈見疏離。

教師消極

- 誼和尊嚴甚於法規，並相信循循善誘可改變教師的態度。
3. 校院系所千方百計激勵教師，但教師卻興趣缺缺或消極抵抗，導致推動校務者壓力重重，難見行政績效，院系所主管遂逐漸放任不管或飽受「吃力不討好」之苦。
 4. 校院系所雖訂有教師升等之明文規定或辦法，但政令形同虛設，各學術或行政主管執行行政令時亦常受到掣肘，教師甚至揚言：升等是自己的事，要主管別多管閒事。
 5. 校院系所教師對升等規定抱持消極態度者比比皆是，升等政策與規定難以落實（畢竟教師確立學校無法辭退所有教師，若干教師更是有恃無恐），出現成群結隊不升等的荒謬現象。
 6. 教師常以「自己受學

- 學校和教師的關注。
3. 校院系所教師自嘆沒時間、沒精力、能力不足，或抱怨學校知名度不高、沒有人帶領其進行研究、無研究生協助教師執行研究計畫案，或欠缺研究獎勵機制等，作為其不研究、不升等的藉口。
 4. 教師數年未提出升等之人數逐年攀高，甚至有教師視升等為「不可能的任務」，已經放棄升等的規劃。
 5. 教師未將升等納入其職涯規劃，亦未有具體行動方案。
 6. 教師視升等相關規定為無物，大多數教師我行我素，消極看待學校的升等規定，也暴露教師對升等或專業能力自信心嚴重不足。
 7. 校院系所和教師對學校的未來均抱持「當天和尚敲天鐘」的心態，學

類型	艱苦型	散漫型
態度	大學(含院系所)積極	大學(含院系所)消極
教師積極	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各校院系所依據各級單位之升等辦法，設有支持、輔導與鼓勵措施協助教師專業成長，也提供教師發表園地等。 2. 大學校院系所對教師的消極態度通常採取勸導方式，學校重視教師情 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各校院系所制定升等條款或辦法，規定在一定年限內未提出升等者需受到懲處或不再續聘等，但卻未見提供任何輔導或支持系統。 2. 校院系所的升等規定只是紙上談兵，未受到

生歡迎」自我安慰或自我感覺良好，甚至透過營養學分方式與學生建立良好關係，卻難見教師進行有助於其專業成長的教學或研究。

7. 少數有意升等的教師因為校院系所走向「劣幣驅逐良幣」的組織文化，除了難覓支持或諮詢協助的管道或人員外，並易受到同儕排擠，升等之路孤獨而艱辛。

校的發展堪憂，教師的專業素養和教學研究競爭力明顯下滑。

資料來源：研究者自行整理。

日前教育部提出「大學教師升等多元化」方案，並預定自 105 年開始試辦，若依據個人的經驗言之，教育部已經意識到現行大學教師升等制度並未有效發揮提升大學教師專業素養的功能，有此意識是好事，但教育部提出的「多元」一則未含蓋讓學校完全自主處理，仍設有框架，且依據研究型、教學型、務實型區分是否得當，恐仍須多加思慮，因為此一則預設「雞兔絕不可能同籠」，如研究型大學就無須好好教學，反之亦然。總之，決策者應該先確立大學教育對人才、社會、國家的定位和短中長期的功能，據以確立大學教師應承擔的專業責任和倫理等內涵，在審度各大學的現況，方能訂定出較具「適用性」與「引導性」的大學教師升等制度。

¹ 高德美在其 60 歲方問世的名著《真理與方法》(Truth and method) 中強調詮釋中歷史的不可忽視，即繼承其師海德格 (M. Heidegger, 1889—1976 年) 的觀點，認為源自個人的歷史成見不但不可能完全消除，而且成見反而是瞭解新事物必須具備的先前理解或先備知識。

² 「慣習」(habitus) 乃借用布迪爾 (P. Bourdieu, 1930-2002) 建構文化社會學理論之場域、文化資本及慣習三個用詞之一，以顯示在各系所場域中之組織成員，尤其是那些圖利自我且擁有權力者，縱令其以確保社會秩序而藉口，而任意操弄權力者，該社會已經視此為自然現象，進而合理化此等權力結構和權力操作的合理性，導致該社會行動者皆依循此既成規律，即所稱之「慣習」，一言以蔽之，慣習即已成為「習而不察」的社會行動模式。

³ 在此民主的轉換歷程中當然也有細微的變化，而非及時翻轉，一則由於時間不長，再者限於文長，加上那只是過渡，故本文略去不贅述。

「大學中學化」之省思與評議

吳武典

國立臺灣師範大學特殊教育系名譽教授

一、「大學中學化」現象

我看到了許多大學不像大學，倒像是中學、甚至小學的現象，舉例言之：

(一) 大學生程度中學化

由於廣設高中大學的政策，高教普及化了，加上中學課程瑣碎與選擇題型考試充斥，許多學生基本知識不足，能力下降，甚至連過去的高中生程度都不如。高教機構的主要功能淪落為「製造文憑」，而不是「培育人才」！大學生的品味與嗜好普遍趨向娛樂化及卡通化，許多大學生出現學習動機低落、貪玩耽網、尚時追星等現象；其中近年來校園刊物及服務性社團接連倒閉或難以存續等情況，更說明整體大學生素質向下沈淪的隱憂（劉源俊、王明珂、吳武典，2011）。

(二) 大學評鑑主導辦學

今日，中學是「考試領導教學」（考什麼，教什麼），大學則是「評鑑主導辦學」（評鑑指標成了辦學指標），皆妨害學校「適性發展」；統一的或大同小異的量化評鑑指標及大學教師升等制度（例如人文社會學門偏重的 SSCI）皆不利於大學發揮特色，有違《大學

法》保障學術自由和多元發展的精神，亦不符合多元評量、多元標準的原理。

(三) 大學拼通識

通識教育本應是中、小學耕耘，大學收成之事，大學應走向分化、專精，以培育人才為目的（2011 年修正《大學法》第 1 條第 1 項：大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨）。如今到了大學還在咬著通識的乳嘴，許多大學生的成熟度看來像中學生。難怪當年中央研究院院長吳大猷先生批評：到大學才拼通識是「頭痛醫腳、腳痛醫頭」！為何不在中、小學就打好通識基礎？為何大學生的博雅素養這麼薄弱？似乎都是「升學主義」、「應試教育」惹的禍——不考不教，不考不學！以致進了大學不得不補「通識」，甚至還要實施「啓蒙教育」！君不見臺大前校長李嗣涇先生對大一新生再三叮嚀要做到「四不」——考試不作弊、作業不抄襲、上課不缺席、腳踏車不亂停。這不是啓蒙教育是什麼？

(四) 大學評鑑獨尊「能力本位」

課程設計究應採「能力本位」（competency-based）或「內容（知識）

本位」(content-based or knowledge-based)，本非絕對，孰優孰劣，亦無定論，端視學科性質與教育階段而定，美國這一波的教育改革便強調「內容(知識)本位」，扣緊績效責任(accountability)、追求卓越(excellence)。我國中、小學課程改革多年來獨尊「能力本位」，已有可議之處，這一波大學校院系所評鑑(第二週期，100年度完成)竟要求所有大學(包括研究所)課程皆要編寫能力指標，據以轉化為課程指標和評量指標，讓大學教授們忙著「寫作文」(大多不明究裡，多半依樣畫葫蘆)，不啻大學中、小學化了。此一大學評鑑「新猷」怎麼訂出來的？似未經科學、客觀、透明的研議程序。

二、野人獻曝

「大學中學化」不是好現象，亟需正視並有以導正，拙見如下：

(一) 大學速作分類，各展特色，並行發展

大學應建立分類制度，各自定位、各領風騷。此議由來已久，惜遲遲未能定案，宜仿照歐美先進國家，把大學分為研究型、教學型、專業型、社區型及綜合型。大學評鑑應據以制定區分性標準，讓評鑑跟著辦學走，而不是辦學跟著評鑑走；大學一旦確立了辦學方針(經過審議、公評)，辦

什麼學，便評什麼事，「因類施評」，這才合理。

(二) 強化大學「自我評鑑」機制，減少外部評鑑

各大學應「自我定位」，凡「自我評鑑」機制健全或外部評鑑已達高標者，在一定年限內可免外部評鑑，以促進大學的自主性和正常化，並使外部評鑑帶來的騷擾減到最少。現有外部評鑑能量(高教評鑑中心所滙集的)可聚焦於「病」、「弱」大學，透過評鑑助其改善、轉型或退場。根據教育部(2009)訂頒之「大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點」，凡自我評鑑制度完善且評鑑結果良好的大學，經認可後可免受教育部(或委託單位)評鑑，目前已開始受理學校提出申請。此舉將使大學有機會發展得與其他學校不一樣。過去校務評鑑與系所評鑑是由教育部訂定統一的評鑑制度與評鑑辦法，並且要求各大學都應受評，學校也只能配合辦理；但這次教育部認定大學自我評鑑結果的作法，則完全交由大學自主決定是否參加，此舉將是改善高教評鑑的一大步。

(三) 重新檢修大學評鑑標準

為因應大學國際化競爭之趨勢，培養具有國際競爭力之學生已成為各國高等教育發展共同關注之議題；因

此，反映出學生競爭力之「學生學習成效」成為大學教學的主軸。這一波的大學評鑑，強調以「學生」為主體，而非以「教師」為主體，這是正確的方向。可惜突然冒出「核心能力指標」的一致性要求，過於草率和武斷！高教評鑑中心宣稱，此次大學評鑑特色之一是：冀望各大學「自我定位」，讓大學「主動」展現自我辦學之特色，達成校務發展多元化之目標（王保進，2012）。然而，各學門、各系所近乎一致的評鑑指標，雖名為「參考效標」，能否使我國大學校院真正能達到多元發展、發展特色之目標？不無疑問；似有違《大學法》（2011）保障學術自由和多元發展的精神（第1條第2項：大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。）亦不符合多元評量、多元標準的原理。顯然評鑑的目標和做法之間有相當的落差，甚至矛盾。大學評鑑標準一定要透過科學、客觀、透明的程序制定，且要通盤考量學門和學科的殊異性，甚至可鼓勵各校、各學門、各學科訂定自我評鑑標準；能力本位的指標之外，亦可訂定內容（知識）本位的指標，或兩者並用。畢竟正常的教學秩序是「教什麼，考什麼」，大學系所評鑑亦應秉持此一精神。

（四）規劃連貫、適性的十二年國教課程

「只要你願意，免試可升學」的

十二年國教新制，乃是以「適性教育」（優質教育）替代「應試教育」（劣質教育）的大好時機，也是課程重整的關鍵時刻。十二年國教宜採「6+6」連貫課程，即國小六年一貫，中學六年一貫，兩貫相連貫，即中小學要銜接，並且教科書編寫要一步到位；各科目或領域課程設計，視其性質和學習年段，得採用「能力本位」或「內容（知識）本位」，或兩者並用。此外，國中起即加強通識教育，高中並應強化生涯規劃和輔導及通識課程，且顧及試探、分化和轉銜的功能，配合學校類型、特色及學生性向、興趣，進行區分性（適異性）課程設計（differentiated curriculum design），以利適性教育，使學生盡性學習、盡展所能。

參考文獻

- 《大學法》（2011年1月26日總統華總一義字第10000015611號令修正公布）。
- 王保進（2012）。大學校院校務評鑑結果解讀。評鑑雙月刊，35。2013.10.26取自<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/01/01/5231.aspx>。
- 教育部（2009）。大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點。2009年3月25日臺高（二）字第0980035923C號令訂定。
- 劉源俊、王明珂、吳武典（2011

年12月21日)。總統候選人，看到大學 五化了嗎？中國時報，A14版

「形式指標」與「實質評鑑」：國科會和教育部的抉擇

黃光國

臺灣大學心理系教授

自 2013 年九月至十一月之間，我在臺灣媒體上發表了一系列總共九篇文章，強烈批判曾志朗夫婦兩人的學術風格。這九篇文章可分為三大類，第一大類以吳瑞屯等人（2013）所寫的一篇回顧性論文作為基礎，批判曾氏夫婦的學術倫理；第二大類旨在提倡「自主學術社群」所必要的論辯風氣；第三大類則是要求國科會（或未來的「科技部」）不能只對學術研究成果進行「形式審查」，必須進行「實質評鑑」。由於《臺灣教育評論月刊》此一主題旨在討論「大學教師升等制度」，本文將聚焦於第三類，討論「批曾」對於國科會和教育部在檢討「形式指標」，並推廣「實質評鑑」方面，應有的反思及行動。

非西方國家要想建立自主的學術傳統，一方面要看學術界的自覺；一方面是教育和學術研究主管單位必須致力於建立學術研究成國家的「實質評鑑」制度。在我看來，曾氏在臺灣掌握教育大權十餘年，一切作為都是反其道而行，而且利用「形式指標」的學術評鑑制度，圖利自己，並培植羽翼。因此，這場論戰的開始，是我以《追形式指標，卻不懂實質評鑑》為題，寫了一篇文章投書給《聯合報》「民意論壇」，文中指出：

一、國科會的「指標思維」

香港城市大學校長郭位投書《聯合報》，析論臺灣高等教育在論文發表方面的迷思；國內外許多位重量級學者針對同一問題，發表了類似觀點。教育部次長陳德華表示：以論文數量評鑑教師確實不理想，教育部已不要求大學以此作為指標。

話雖然是這麼說，可是，教育部要以什麼標準來評鑑教師呢？對於這個問題，教育部的回答是閃避式的：鼓勵各大學自主「建立多元化的標準」。國科會的態度倒是比較明確，主委朱敬一、副主委賀陳弘、牟中原、和孫以瀚曾經共同署名，發表了一份政策說明書，題為《我們該如何看待「科研指標」？》

這份說明書指出：「許多當年鼓吹學研指標的臺灣學者朋友，都強調這些指標具有『分辨魚目與珠』的功能。」「這樣的功能，是有階段性意義的」，「當重量不重質已成過去、多數人都已經有能力去追求優質期刊發表時，再去計較或追逐科研指標，就有沈溺指標手段、忘卻研究目標的危機。」為了遏止「學界過度評比科研指標的趨勢」，這份「政策說明書」宣示：「自即日起，國科會各類案件的申請者可

以主動提供其文章發表刊物的各種指標，但本會將不會做任何僵硬的加權處理。」

這項宣示顯示：經過一段時間的盲目崇拜「SCI 和 SSCI」之後，國科會已經喪失掉「實質評鑑」的能力。在這套「學術指標」弊病叢生的情形下，國科會要研究者「主動」提供其文章發表刊物的「各種指標」，而不是要規劃出一套制度，來評估學者的「實質貢獻」。這種「指標思維」，其實根本不能解決問題。為什麼呢？

二、爭議性論文的「引用率」

舉個例子說吧，我們有位心理學界的「大老」，三十幾年前在國外時，作了一項實驗，在《自然》上發表了一篇四頁的論文，說明西方拼音文字學習的模式也可以套用在漢字的學習之上¹。論文發表後，他便到處吹噓，宣稱《自然》的「衝擊指數」有多高多高，後來他也順利當選中研院院士。可是，他在國外指導過的一位學生，回到國內後，從各種不同角度，做了十個以上的實驗，都無法得到同樣結果，她因此在國內外學術期刊上發表論文，質疑老師的研究結果到底是「神話」，還是「實話」²？但這位「大老」卻擺出「老大」的姿態，對學生的質疑不作任何公開回應。

此後，同行學者耗用了大量的資

源、時間和精力，從事後續研究，其結果也不斷挑戰這位「老大」的「重大發現」，但他同樣不作公開回應。以前教過他的一位教授因此發表論文，指責類似這樣的論文「誤導後繼者的研究方向，超過廿年」。但這又有什麼關係呢？論文的爭議性愈大，「引用率」的「指標」愈是衝高，這位「老大」也因此臺灣官學兩界呼風喚雨，縱橫睥睨數十年。

如果國科會和教育部一直停留在「指標思維」的層次，而不懂得如何做學術研究的「實質評鑑」，我們的學術研究必然無法擺脫「形式主義」的泥淖。我要特別指出的是：從事學術的「實質評鑑」並非沒有前例可循。目前學術「實質評鑑」制度發展做得最為健全的國家，是荷蘭和英國。國科會和教育部不在這方面下功夫，「是不為也，非不能也」。如果國科會和教育部不面對問題，不致力於建立切合國情的「實質評鑑」制度，我們如何可能破除臺灣當前「形式主義」盛行的虛矯學風？

三、朱主委的「關懷」

這篇文章發表之後的第二天，正好是國慶日，國科會主委朱敬一先生在《聯合報》「名人堂」專欄發表了一篇文章，題為《臺灣往何處去》，該文很愷切地指出：「如果我們的經濟還是這樣悶下去、還是走卅年來的簡單代

工老路線、還是不加強創新研發的能量、還是以『減稅嘉惠人民』去糊弄社會，「那麼我們的經濟實力必將逐年流失，而後代子孫的政治選項也必然受到限縮」。

接著，朱主委又說：「在全球化時代，拼經濟幾乎必然是世界性的，現在韓越中印都相繼甦醒、大步向前，「故臺灣不只要做對、還得要做得比競爭國要好、要快，才可成功」。

朱主委原本修習經濟學，他寫這樣的文章並不足為奇。然而，我為了引起政府主管機構對學術論文評鑑問題的注意，故意用帶有情緒性的字眼，以《學術跟屁，經濟當然只能代工》為題，在《中國時報》「時論廣場」上發表一篇文章，強烈質疑朱主委：「在全球化時代，臺灣要想參與這場世界性的競爭，朱主委主管的國科會是不是也該採取一些更積極的行動？」

四、國科會的「裝聾作啞」

接著，我以國內有心理學「大老」面對學生的嚴肅質疑，三十餘年不作任何公開回應為例，質問朱主委：

這位學界「大老」從事研究時，走的正是套用西方研究典範的「代工路線」。長久以來，諸如此類的「代工型」研究，國內真是多得不勝枚舉。

然而，因為這位「大老」位高權重，一言九鼎，所以有許多同行學者跟著耗用大量資源、時間和精力，從事後續研究。他們的研究結果也不斷挑戰這位「大老」的「重大發現」。可是，對於學術界同儕的質疑，他同樣不作公開回應³。以前教過他「實驗設計」的一位資深教授因此發表論文，指責類似這樣的論文「誤導研究方向，對後續研究者造成的傷害，就算用兩倍以上的精力，都無法彌補」⁴。

朱主委在文章中問道：每一個人的時間精力都有限；「當我們花了大比例的能量」在爭執內部議題時，「我們又何嘗有餘力跟上世界競爭的邏輯？」

這個質問真是鏗鏘有力。我想請教朱主委的是：當我們的學術界耗用「大比例的能量」，在套用西方研究典範，製造一堆「垃圾論文」時，這難道不是另一種形式的「內耗」？如果我們的研究生訓練都採取這種模式，我們的經濟發展又如何可能跳脫「代工路線」？這位「大老」的學生、同事和老師都先後對他的「研究發現」提出質疑，這位「大老」卻置之不理，這算不算是研究倫理的問題？對於研究倫理的問題，國科會可以裝聾作啞嗎？

五、「吃碗內，看碗外」

朱主委在其大作中，非常正確地指出：「個別人物的主觀期待或分析，頂多只是遊說人民的劇本」。臺灣的政治領袖太在意「自己的政治劇本擴散給多少現在的選民」，而忽略了「未來世代的人民是否還有比現在更寬廣的政治選擇的實力」。

朱先生身為國科會主委，當然也是臺灣主要的「政治領袖」之一。在我看來，在建立「實質評鑑」制度，端正研究倫理，以提高臺灣研發能量方面，國科會還有許多尚待著墨之處。朱主委不在這方面多用心，不思考如何鏟除「跟屁型」的「爛研究」，反倒在「簡單代工路線」的「悶經濟」上作文章，這是不是一種「捨本逐末」的「政治劇本」呢？這種「吃碗內，看碗外」的作法，能帶給臺灣什麼樣的未來？臺灣人民會因此而有「更寬廣的政治選擇實力」嗎？

這篇文章刊出後的第二天，國科會人文處處長鄧育仁先生隨即投書「時論廣場」表示：國科會「尊重學術研究自由」，「斷不可能去禁止、限制某些研究的方向」。我仔細拜讀完鄧處長的文章，緊緊抓住這一點，寫了一篇《正直：學術研究倫理的判準》作為回應。文中指出：「學術跟屁」一文其實只有一個訴求：建立實質評鑑制度，以端正學術倫理。我強烈批評：

這位官學兩棲的「大老」，最拿手

的本事，是利用他的權勢，促成各頂尖大學購買貴重儀器，再由他在各大學吸收的「樁腳」教授，負責訓練研究生，教他們在國際學術期刊上尋找熱門議題，套用西方流行的研究典範，大量發表「輕、薄、短、小」的論文。只要論文能夠在國際學術期刊上刊登，他們就可以拿論文換獎金，研究生在臺灣的教育體制中也有了「競爭力」。在「學術自由」的盾牌遮掩之下，只要美國學術社群中有人做什麼，他們就跟著做什麼。幾年下來，他們的「研究團隊」發表了無數「跟屁型」的「垃圾論文」，在「學術自由」的盾牌遮掩之下，只要美國學術社群中有人做什麼，他們就跟著做什麼。

六、「科技管理」的先例

他和他的「夫人」一起掛名的論文發表得愈多，他們的「論文引用率」衝得愈高，他們的權勢也愈是鞏固。針對這種「養小鬼」的現象，請問鄧處長，國科會是不是應該效法英國和荷蘭，建立實質評鑑制度，致力於剷除這種「跟屁型」的「爛研究」？

歐洲研究評估做得最好的國家是英國和荷蘭。為了要推動跨領域的科技合作計畫，這些科技先進國家的研究撥款單位（在我國為「國科會」），在各個大的研究領域，都設有「學術計畫專員」（Scientific program officer），或稱為「學術計畫經理」

（Scientific program manager），他們不僅要了解國際學術研究的動態，還要了解國內整體的研究環境與社會的需求，同時更要認識國內該一領域的研究計畫主持人，能夠負責整個研究領域的審查、考核、資源分配等任務，並促進跨領域之間的協商與合作⁵。

作為科研計畫的管理者，必須是出自科研體系的研究人員，瞭解被管理者的專業知識。他在工作過程中必須不斷吸收科研新知，並建立起整個研究領域的廣泛知識，否則他必然無法勝任「科技管理」（Scientific management）的艱鉅任務。

國科會每年都花費龐大的預算，推動形形色色的研究計畫。可是，對於研究成果的評估和管理，卻是鬆散無比。耗錢愈多的計畫，事後的追蹤和管理愈是鬆散。這種「明其道不計其功」的作法，擺明了是要拿納稅人的銀子往海裡扔。我刻意想要挑起一場學術辯論的主要用意之一，就是希望國科會和教育部能夠澈底檢討當前臺灣學術評鑑只重視「形式指標」所造成的嚴重後果，而致力於建立「實質評鑑」的制度。

七、形式指標的完美演出

職是之故，在「批曾」的過程中，11月6日，我在《中國時報》上又發表一篇文章，題為《形式指標的完美

演出》：

10月8日，我在《聯合報》「民意論壇」上發表了一篇文章指責教育部和國科會只會《追形式指標，卻不懂實質評鑑》，隨後又發表了一系列文字，從各種面向質疑曾志朗院士「研究的正直風範」，許多人看了後，不斷問我：「什麼是形式指標」？「什麼是實質評鑑」？

我們不妨拿曾院士夫人洪蘭女士執行的國科會計畫為例，來說明這兩者之間的差別。洪女士1969年自臺大法律系畢業，1978年在加州大學河濱分校心理學系開始攻讀博士，其夫曾志朗正在同系任教，兩年後獲頒博士學位。數十年後，校方承認：曾、洪的狀況「很不尋常，雖然不算嚴重違規，卻不鼓勵」（very unusual and while not strictly against the rules is discouraged）⁶。

八、人間罕見的「科學天才」

1992年回臺灣後，開始展露她在翻譯方面的「驚人才華」，自稱翻譯過51本「腦神經認知語言科學」的名著，我見過的每一本，都是厚重的「鉅著」。她是廣受歡迎的演講家，自稱有時一年要作上百場演講；又是國內數家媒體的專欄作家，出版過十餘本文集，教人如何「提振道德」。

1997 年，她出任陽明大學神經與認知科學研究所長之後，立即展現出科學研究的「天賦」，過去十年間，至少發表 54 篇以上的 SCI 期刊論文。每篇論文作者多則十餘人，少則四、五人，內容五花八門，涉及「腦神經認知語言科學」的各個層面，但沒有一篇由她擔任第一作者。內行人一看就知道：曾院士當官期間，曾促成多所頂尖大學購買貴重儀器（fMRI），這些研究大多是由他在幾個大學吸收的「樁腳」團隊所完成，洪女士只是在作者群中掛名而已。

用國科會評鑑計算「期刊衝擊指數」的「形式指標」來看，洪女士確實是人間罕見的「科學天才」。用她平素的言行來看，洪女士更是臺灣社會的「正義女神」。在一篇題為《自掃門前雪 當心成偷正義的共犯》的文章中，她說：「我們社會沉淪到現在這種指鹿為馬、笑貧不笑娼的地步，跟過去很多不公不義的事情發生卻沒有人出來主持正義有關」。「當社會多數人屬於『沉默的大眾』時，道德就沉淪了，國家的危機就產生了」。

九、「原住民科學教育家」

這樣的人才，國科會當然不會讓她埋沒。在 101 與 102 年之間，國科會核定由她執行或推動總共兩千萬元的三項計畫。最令人難以理解的是：其中有一筆每年三百二十萬元的「原

住民科學教育推動計畫」，而且一給就是四年。在洪女士「燦爛輝煌」的出版記錄中，幾乎找不到任何有關「原住民科學教育」的著作；在她密密麻麻的活動行程中，倒是曾經「帶領學生走入深山服務，推動閱讀」，「帶領原住民學童到都市交流，爭取免費看『展演』」。我想請教國科會的是：在審核這項計畫的時候，國科會憑什麼判斷洪女士已經由「腦神經認知語言科學家」蛻變成為「原住民科學教育家」？

在曾院士擔任行政院政務委員，督導國科會業務期間，國科會評估研究成果時，重視的是發表 SCI 和 SSCI 論文的「形式指標」，而不問其實質內容。所以科學教育處「理所當然」可以找一個跟「原住民科學教育」毫不相干的「社會活動家」來推動這項計畫。

可是，如果國科會真的有對科研計畫的內容和成果進行「實質評鑑」，科教處就必須告訴我們：在未來四年，洪女士要如何推動這項計畫？每年給她三百二十萬元，是想改變她的「活動行程」？還是想讓她用這筆預算，吸收「樁腳」，幫她執行這項計畫？國科會千方百計地想在她「腦神經認知語言科學家」的榮銜上，再加上一項「原住民科學教育家」的桂冠，這是在落實「曾政委」的指示：「科學家，

請堅守你研究的正直風範」嗎？科教處這種搞法，是真正想推動原住民的「科學教育」？還是想教育「沉默的大眾」：「權力就是真理」？這到底是在實踐國科會的「學術正義」？還是在表現曾政委的「正直風範」？

十、「國外專業審查」

《形式指標的完美演出》一文刊出之後，我收到許多讀者的來信。有一位讀者寫道：「閣下投書中時談到洪蘭教授與國科會研究計畫之事，學界異常沉默鄉愿，私下卻紛紛議論。閣下所提在國科會及學界絕非個案，而是很普遍的現象。就是圈圈裡互相掩護，你掩護我，我掩護你，如此才能讓學界幫派保持和諧，也就是所謂的『球員兼裁判』，這也是臺灣學術在國際上無競爭力的主因之一」。「請想想，洪蘭的國科會計畫若送到國外專業學者審理，會如此容易通過嗎？會無人質疑嗎？而多年國科會有多少『洪蘭案』？這些人常得了便宜還賣乖，閣下不知此事在國科會太普遍，太普遍了嗎？」

我當然知道：十餘年來，在曾氏及一幫學官的主導之下，臺灣學術界中不僅有許許多多的「洪蘭」，而且還有許多「小洪蘭」正挖空心思，準備「起而效法」。這些人費盡心思想要效法他們如何掌握權力，而不是如何做好研究。然而，我也不贊成將所有的

「國科會計畫」都「送到國外專業學者審理」。在我看來，這種做法會加強學術「自我殖民」的心態，對我們發展「自主學術社群」的目標正好背道而馳。

如果我們想要建立華人「自主的學術傳統」，國科會及教育部的當務之急，是要有人願意以身作則，堅持「學術人格」的優位，逐步建立學術實質評鑑的制度，以落實學術倫理。更清楚地說，近年來，國科會和教育部的學官雖然口口聲聲在談「學術研究倫理」，但他們所謂的「研究倫理」，指的是消極地「保護受試者」，而不是研究者對其自身「學術人格」的「自我要求」。基於這樣的理由，11月17日，我在《中國時報》的「時論廣場」上，發表了一篇《曾院士的 Integrity》：

十一、知識的誠篤

10月30日，我在《中國時報》上發表《研究的正直風範，來辯吧》，公開向曾志朗院士叫陣，請他針對學術界對其研究結果的質疑，挺身出來為自己辯護。不料曾院士竟然表示：公開回應會「降低自己的格調」，而不斷躲閃，不敢正面應戰。

曾院士的這種態度，不禁讓人懷疑：他不斷鼓吹的「研究的正直風範」（research integrity）到底是指什麼？古典社會學大師韋伯在他的一篇名著

《學術作為一種志業》中，曾經提出一個類似的概念：「知識的誠篤」（intellectual integrity）⁷。他認為：一個學者唯有在體悟到生命有限的可能性，而又決定對這種可能性負責，他才會嚴肅地承擔自己的過去，勇敢地面對自己的未來，並在當前的研究工作上，決定「何者為其上帝，何者為其魔鬼」。久而久之，他累積下來的研究成果，必然能夠彰顯出他的「問題意識」，並呈現出「一致性」和「內在可理解性」，而突顯出他作為「學術實踐主體」的獨特風格。

Integrity 是個多義詞。曾院士刻意強調其「正直」面，而閃避學術界所強調的「誠篤」，倒很能反映出曾院士本人的「格調」。在各種分配學術資源的會議上，他經常端出一副「正直」的模樣，宣稱唯有用「核磁共振儀」，才能作出最先進的「腦神經認知語言科學」研究，然後再擺出「老頑童」的姿態，批評其他的心理學研究「不夠科學」，「本土心理學是偽科學」，「臨床心理學也是偽科學」。他當官期間，藉由這樣的兩面手法，促成多所頂尖大學購買貴重的「核磁共振儀」，然後在幾個大學吸收「樁腳」教授，負責訓練研究生，套用西方流行的研究典範，大量發表「輕、薄、短、小」的研究論文。

十二、「樁腳」團隊保持量產

當然，「肥水不落外人田」，這樣搞出來的研究論文，必須依照資源共享的原則，「利益均沾」。所以除了執行計畫的研究生及其指導教授，曾院士和其夫人一定要共同掛名。結果在過去十年之間，曾夫人洪蘭女士至少發表 54 篇以上的 SCI 期刊論文。每篇論文作者多則十餘人，少則四、五人，內容五花八門，涉及「腦神經認知語言科學」的各個層面，但沒有一篇由她擔任第一作者。

對於曾氏夫婦而言，只要他們的「樁腳」團隊能夠善用 fMRI，保持「量產」，滿足國科會評鑑計算「期刊衝擊指數」的「形式指標」，他們的一切作為就有了正當性；根本不必談什麼學術人格的「一致性」、或研究論文的「內在可理解性」。曾院士出任行政院政務委員，督導國科會業務期間，儘管曾夫人沒有出版過任何有關「原住民科學教育」的論文，「正直」的曾夫人仍然「當仁不讓」，出任「原住民科學教育計畫」總計畫召集人，旗下有二、三十個子計畫，每年耗用 3000 萬元總經費。四年過去，她在這方面的論文出版記錄仍然掛零，可是國科會依舊每年核給她 320 萬元經費，而且一給就是四年。

十三、曾院士的「上帝」和「救援」

曾院士指導過的一位學生，針對

曾氏夫婦 1979 年發表在《自然》上的一篇論文，做了 10 個以上的實驗，都無法得到同樣結果。她因此在國內外學術期刊上發表論文，質疑老師的研究結果到底是「神話」，還是「實話」？從此之後，這篇論文在心理學界便不斷引起爭議。然而，由於國科會和教育部審查只重形式指標，不管其實質內容；爭議性愈大，論文的「引用率」愈高，這對夫婦也愈是春風得意。

最近有幾位心理學界同仁，在《中華心理學刊》上發表了一篇長達數十頁的論文，回顧多年來一系列的認知心理學實驗，檢討三十幾年來的這項學術爭議，我因此在媒體上公開要求曾院士回應。曾院士對記者表示：他教過的那名清大教授無法驗證他 34 年前發表的實驗，因為「核磁共振造影技術問世後，透過先進儀器已證實我的理論正確。」

用韋伯的話來說，現在曾院士心中唯一的「上帝」是「核磁共振儀」。在他的「上帝」出現之後，學術社群所用的其他方法都變成了「魔鬼」，都不能向他的「上帝」挑戰，「正直」的曾院士也獲得了「救贖」。問題是：曾志朗取得「院士」資格前所作的研究，都沒有用到這套「先進儀器」。如果他

為了獲得「救贖」，不惜以「今日之我，否定昨日之我」，是不是連他的「院士」資格也應當一併否定掉？

《曾院士的 integrity》一文刊出後，有位學術界的朋友，很嚴肅地問我：「這不是在謀殺曾志朗的『學術人格』麼？」我也很嚴肅的告訴他：「人必自侮然後人侮之」，「『學術人格』只有自殺，斷然不可能被任何人謀殺」，「你仔細想想：有誰能謀殺曾志朗的『學術人格』呢？」

從 1994 年「教改」啓動以來，在一批不知「學術人格」為何物的學官掌控之下，臺灣的教育體制已經給摧殘得零亂不堪。學術研究更是虛矯成風，呈現出「重量不重質」的形式主義。今天唯有學術界普遍產生珍視自身「學術人格」的自覺，大家才有可能採取行動，要求教育部和國科會放棄「形式指標」，並建立學術研究成果的「實質評鑑」制度；臺灣的教育才有可能免於繼續往下沉淪。今天我之所以決心從各種不同角度，對曾氏夫婦進行徹底的批判，其著眼點即在於此。多年來在曾氏權力籠罩之下的國科會和教育部會不會因此而稍有作為，大家不妨拭目以待。

¹ Tzeng, O. J. L., Hung, D. L., Cotton, B., & Wang, W. S. - Y. (1979). Visual

lateralization effect in reading Chinese characters. *Nature*, 282, 499-501.

² Fang, S. - P.(1994). English word length effects and the Chinese character-word difference: Truth or myth? *Chinese Journal of Psychology*, 36, 59-80.

Fang, S. - P.(1997). Morphological properties and the Chinese character-word difference in laterally patterns. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 23, 1439-1453.

³吳瑞屯、楊馥菱、林維駿（2013）〈跨越單字辨識歷程研究裡的語音處理議題〉。《中華心理學刊》，55(3)，289-318。

⁴ Liu, I. - m. (2003). Introduction to Chinese character/word processing. *Chinese Journal of Psychology*, 45, 1-9.

⁵荷蘭萊登大學科技研發中心（CWTS, Center for Science and Technology Studies, Leiden University），<http://www.socialsciences.leidenuniv.nl/cwts/>

⁶洪蘭. (2013, November 19). Retrieved from 維基百科, 自由的百科全書:
<http://zh.wikipedia.org/w/index.php?title=%E6%B4%AA%E8%98%AD&oldid=29260566>

⁷ Weber, M. (1948/1991). Science as a vocation. *From Max Weber: Essays in Sociology*. Ed. with an introduction by H. H. Gerth and C. W. Mill. London: Routledge and Kegan Paul, 129-156. 錢永祥（編譯）：〈學術作為一種志業〉。《韋伯選集(I)：學術與政治》。臺北：遠流出版社。

談大學教師升等：差異化的觀點

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授

一、前言

「師者，所以傳道、授業、解惑者也。」也就是說，教學與服務應是教師重要的角色職責，準此，為鼓勵大學教師善盡此等職責，各大學乃依據《教育人員任用條例》（2013）、《專科以上學校教師資格審定辦法》（2013）等相關法令訂定大學教師升等辦法，其主要目的在於鼓勵教師認真從事教學、研究與服務，以達肯定教師表現，藉而發揮影響學術與社會之效果。

以目前大學教師升等之現況觀之，雖也發揮不少前述之功能，但卻亦衍生些許的困境與問題，並對教師造成壓力與焦慮，諸如：「限期升等」、「獨尊論文」（凡夫，2012）、「重研究輕教學」（陳碧祥，2001；楊洲松，2008）、「重數量輕品質」等。尤為甚者，升等論文亦多偏重於 SCI、SSCI 或 TSSCI 類；另外，亦有不成文之升等規定，規範升等時除要有專書為代表著作，亦尚須具固定篇數的 SCI、SSCI 或 TSSCI。

教學應是大學教師的首要職責，教與學的學術研究（scholarship of teaching and learning）強調大學教學與學習學術化（鄭博真，2012），亦即，

認為大學教師不僅要對學科專業領域的知識加以探討，亦應針對自身教學過程進行探究，並將教與學的研究結果公開與分享給學術社群（張甯媛、郭重明，2009），否則研究對教師教學與學生學習將無法產生任何效益。

東西方教育界自古即強調個別差異的觀念，認為人與人之間不管是心理或生理都存有其獨特性。孔子倡導的「因材施教」，即是在說明教學要因應每一位學生的個別差異。而英國在大學教師之升等標準上，雖仍以教學、研究與其他領域為主，但卻會隨著升等之職等不同而在標準的嚴刻有所差異，其中，升等教授最嚴，升等職等越低則要求越低（國家教育研究院，2012），此種升等顯然就有「差異化」的概念。

準此，本文主要在說明目前大學教師升等的問題；其次，則闡述差異化的相關概念；最後，則從差異化的觀點來闡述當前大學教師升等的策略，以供未來規劃與執行大學教師升等之參酌。

二、大學教師升等的問題與分析

目前各大學教師之升等辦法主要是參照立法院通過之《教育人員任用

條例》，而該條例從 74 年通過後，至 100 年 11 月 30 日總統公布修正共歷經九次的修訂，而該項辦法雖說對大學教師有肯定與引導之作用，但卻也衍生些許的爭議與困境。

首先，根據《教育人員任用條例》第 16 條、17 條、18 條有關助理教授升等副教授、副教授升等教授的規定，皆僅載明「……，成績優良，並有專門著作者。」唯一的差別則為升等教授特別說明專門著作應為「重要」專門著作，然著作何為「重要」、「一般」或「不重要」，前問有如何區分，卻不得而知，因此，不但讓升等教師感困惑，亦讓「審查者」進行審查時僅能以主觀來進行判斷。

再就前述條文中有關升等的年資來看，其實從頭到尾都是相同的，也就是說，助理教授三年（含以上）即可升等副教授、副教授三年（含以上）即可升等教授。亦即，一個人從獲得博士學位後，最低六年即可獲得最高的教授層級，然就教師生涯發展的概念觀之，六年即獲得大學教師最高層級的教授是否適當，就有待商榷了。而且如在此六年期間，又僅以期刊論文為升等的依據，則可見大學教師整天埋首撰寫投搞稿件，其對教學的投入與付出就可見一斑了。

另前述條文有關大學教師升等的條件僅提及「專門著作」，但目前大學

教師升等卻大多以論文升等為之，而且是著重論文的數量，尤為甚者，更是以 SCI、SSCI、TSSCI 為首，導致部份大學教師將學術研究當成僅是投稿，大大窄化學術研究對社會與學術的影響力，殊為可惜。

整體而言，目前大學教師升等雖有其優點，但仍些許問題，諸如：各級教師升等標準過於一致、升等年資未符教師生涯發展、升等過度強調論文等。準此，如能針對不同等級之教師設置不同的升等標準、年資、以及強調多元升等資料等，將可能對大學教師之升等產生更多正向效益，而此等不同與多元的概念，恰與「差異化」教師升等的概念相符。

三、差異化的相關概念

「差異化」一詞源自英文「differentiation」，具有「區分」、「區別」的意思，也有將其譯為「區分化」、「區別化」，強調行動、過程、與結果的差異化（differentiating），也就是認為教育活動應關注個體的「個別差異」，準此，本文統一以「差異化」來取代「區分化」、「區別化」等名詞。

睽諸目前將「差異化」概念用於教育相關活動上包括有：「差異化教學」、「差異化視導」、「差異化教師評鑑」等，強調的是因材施教（學）、因材施教評（鑑）。從教學、視導、與評

鑑的角度來看，教學具有不同的生涯圈（life cycle），位於不同生涯階段的教師，所需的教學技能就不同、實施的教師評鑑（視導）活動也會不同（Danielson, 2001; Danielson & Mcgreal, 2000; Glatthorn, 1997）。

就教師專業發展階段的觀點而論，一般都是將任教三年（或二年）內的老師當作初任教師，而且也都認為初任教師的教學專業有待提升；其次，陳木金（2005）則將教師專業發展階段區分為探索期（1-2 年）、建立期與轉化期（3-10 年）、維持期（11-20 年）、成熟期（21 年以上），認為不同階段教師應從事不同的專業發展任務；再者，Fuller（1969）之教學關注階段理論認為，初任教師較多處於「自我關注」（self-concerns）或「任務關注」（task-concerns）階段，較少觸及「學生學習成效的關注」，所以，實應加強及提升初任教師對學生學習的關注。

準此，各種不同階段的教師，應該有不同的發展與任務，如果進行一致化的要求，恐將對其研究與教學造成負面的影響，而大學教師應該也是如此，有關大學教師升等應亦復如是。

四、實施差異化教師升等制度-代結語

「百尺竿頭，更進一步。」當前大學教師升等的實施，對教師有其正

向的肯定與激勵的作用，對整體高等教育的發展亦有程度上的貢獻，然於推展過程，亦衍生些許的問題與困境。為讓此制度發揮「好還要更好」的正向效益，進而提升大學教師之專業與學生學習，本文擬從「差異化」的觀點，闡述大學教師升等的策略，以為未來規劃與實施大學教師升等之參酌：

（一）參考教師升涯發展，區別升等年資

教師在每一個階段，都有不同的專業，其生涯發展亦有所不同。大學教師亦復如是。因此，未來有關大學教師的升等，實應考量教師的升涯發展狀況，規劃不同教師等級的升等年資，諸如，初任教師應該具有更多時間來進行教學改善與研究發展，則其升等（例如助理教授升等副教授）時間似可延長為五年以上，而不要與副教授升等教授規範同樣的期程，如此，才不致於讓部份教師為升等而完全投入研究及論文寫作，相對地就可能忽略教學的奉獻。

（二）考量教師角色職責，區分升等標準

大學教師的主要工作在於教學、研究與服務，目前大學教師的升等亦是以此為主要條件和內容。其實，除服務外，教學與研究都是重要的大學

教師工作，而且研究主要是希望研究成果用於教學上，並對學生學習有所影響。因此，未來規範大學教師升等條件，應該將助理教授、副教授、教授之角色職責加以區分，並進而依其角色職責訂定不同且具體的升等標準（升等越高職等者要求標準越高），藉以讓不同職級教師具不同的發展重點。

（三）關注學生多元學習，落實人才培育

當前大學教師升等多以論文升等為主，而且亦多偏重於 SCI、SSCI、TSSCI 等類的論文。其實，大學發展不一，有較偏重研究的研究型大學、較偏重教學的教學型大學、較偏重實務的科技型大學，因此，其大學教師升等當然就不可同樣論之。準此，根據學校特色之定位與學生之發展，區分為研究型、教學型、科技型大學，並以該類型訂定學校教師升等的條件（諸如專書、技術報告、教學成果、論文升等），如此，相對地將對學生學習有多元的發展，真正落實多元人才培育的目標。

參考文獻

■ 凡夫（2012）。大學教師升等面面觀。取自：<http://tw.myblog.yahoo.com/yuchihnan-blog/article?mid=272>

■ 陳木金(2005)。創造專業與評鑑結

合的教師進修文化，師友月刊，461，12-16。

■ 陳碧祥（2001）。我國大學教師升等制度與教師專業成長及學校發展定位關係之探究。國立臺北師範學院學報，14，163-208。

■ 《教育人員任用條例》（2013）。

■ 《專科以上學校教師資格審定辦法》（2013）。

■ 國家教育研究院（2012）。英國大學各級教師資格審查簡介。國際教育訊息電子報，15。取自http://fepaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=15&content_no=942

■ 張媛甯、郭重明（2009）。教與學的學術研究－教師專業發展的新取徑。師資培育與教師專業發展，2（2），31-38。

■ 楊洲松（2008）。大學教育中的文化涵養－Otega大學的使命一書引介。通識在線，18，36-38。

■ 鄭博真（2012）。我國大學教師專業發展之現況、困境與展望。教育研究與發展期刊，8（1），61-92。

■ Danielson, C., & Mcgreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation: To enhance professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Danielson, C. (2001, February). 207-226..
New trends in teacher evaluation.
Educational Leadership, 12-15.
- Fuller, F. (1969). Concerns of
teachers: A developmental
conceptualization. *American
Educational Research Journal*, 6(2),
- Glatthorn, A. A. (1997).
Differentiated supervision (2nd ed.).
Alexandria, VA: Association for
Supervision and Curriculum
Development.



大學教科書研發與教師升等機制

鄭崇趁

國立臺北教育大學教授

當前大學教師的升等機制造成下列三種迷思：

- 一、教師過於重視研究而輕忽教學。
- 二、「微觀而枝節」的研究多，「鉅觀而系統」的研究少。
- 三、上課教學使用的教材，多為拼湊的教材，少有自己的研發，自己著作為主體的教材。

筆者認為這三種迷思是「學術本土化」最大的障礙，也是臺灣教育競爭力長期疲弱的主因。教授教學多用拼湊的知識主題，少用自己「統整」再「產出」的教材，將「專門」及「專業」的知識留給學生「自己統整」，美其名「學與思」兼重，對部分統整能力稍弱的學生而言，等於學習困難，或沒有學習。難怪教授對學生的學習多不滿意，而國家社會對教育成果的整體表現，更為不滿，長期要求「教育改革」。

教授為了升等，本身的研究方向愈來愈微觀，多針對學術主題的細微末節進行深度探索與解析，很少針對他本人教授課程需要，以及以學生為主體進行考量。如此學生如何在本課程中，學到完整而有系統的知識，或

深度與廣度符合標準的系統結構知識。大學生修畢 128 個學分可以畢業，頒給學士學位，他的專業知能及專門知識應有「一套」，他是一個「知識分子」，無論他選擇的行業如何，都應該能發揮專長，貢獻國家社會，成為有效的智慧資本。但我們看到的實際情況，似乎落差很大，學士、碩士、博士都有「名不符實」的現象，筆者以為，造成這種現象「教授們」有責任，而造成這種現象的主要原因，在於教授的升等機制或審查標準，「重研究而輕教學」、「重論文而輕專著」。

中小學教育，為了實踐課程統整，教給學生帶得走的基本能力，已要求每位教師在自己的授課領域中，要有 2—4 個主題的自編統整教材，來配合不同地區與學校學生的需求，協助學生進行課程統整。反觀大學教育，除了部分基本學科有國際流通的教科書外，很多專門學科沒有夠份量的書本可當作教科書，教授教學，只好東拼西湊，中英文交雜，再配合上課主題「專業自主」教學，學生真正學到的「知識」是什麼？要看「機運」、要看「自己的努力」，更要看教授「臨場演出」。教學的績效難以檢核，教育歷程的品質，好像也無人過問。

筆者認為，大學旨在培養社會所

需之專門人才，若大學教師的升等機制，能夠讓辛勤教學的教師，研發授課教材的教師，也能獲得「研究等值」的尊榮，目前的「教學不力」、「教育產能長期積弱」的現象，或可獲致改善。其具體的作法，建議將「研究著作」外審分為兩類：一類為原來的研究著作，包括期刊論文或個人的領域研究著作；另一類則增闢「教學著作」，包括授課科目的講義、自編教材、教科書、教學輔具等，尤其是講義及自編教材，要有一半以上是教學者自己研發的教材，教科書如能是教學者的著作最為理想。審查的基準指標，調整改變為：依「課程統整」程度及「學習價值」來判定。

「教學著作」與「研究著作」等值，都是升等審查的主要管道，各校的自辦教師評鑑，再提列獎勵教師授課使用自己教材條款（如每一門課加3—5分），大學教科書的研發才會如雨後春筍般，萬端爭榮，研究型大學、教學型大學、推廣型大學、科技大學、大學部、碩士班以及博士班，有關各學科都有合適的教科書供選用或使用。更重要的，每一個學科的核心知識都是經過系統整理的，最適合學生學習，也有半數以上是授課教師針對學生程度自行研發教材，教師為自己的學生適度的「課程統整」，學生學到的核心知識也最為具體札實，學生之「學習成效與價值」才是「教師專業發展」判準的新典範。



為了誰，成就了誰？ --大學教師對升等制度的自我檢視

洪福財

國立臺北教大教育經營與管理學系副教授
中國幼稚教育學會理事長

擔任大學教職，職級升等不免成為教師必須面對的關卡與挑戰。臺灣的大學殿堂裡行之有年或可視為相對穩定的升等制度，隨著大學教育普及化、功能多元化以及教育行政去權力化的改革等，看似穩定的制度也可能逐漸產生量變與質變。以 97 學年度至 101 學年度臺灣大學院校專任教師為例（見表 1），當前臺灣教授、副教授、助理教授，以及講師等四級專任教師為 45,985 名，其中教授、副教授、助理教授，以及講師分別有 10,885 名、14,831 名、13,661 名、6,608 名；如扣除教授級教師外，每年約有萬餘名教師需面對升等關卡，其背後當然有客觀條件（如一定年資或通過教師評鑑等）與主觀意願及能力（如發表的論文質量）等因素，影響著大學院校教師對升等制度的應對和看法。

表 1 97 至 101 學年度大學院校專任教師數

學年度	總計	教授	副教授	助理教授	講師
97	46,481	9,633	13,706	12,676	10,466
98	46,815	9,935	14,121	13,343	9,416
99	46,731	10,255	14,320	13,742	8,414
100	46,293	10,559	14,572	13,805	7,357
101	45,985	10,885	14,831	13,661	6,608
平均	46,461	10,253	14,310	13,445	8,452

註：本表僅載表列四級教師人數，不含助教和其他類人員。

資料來源：

1. 教育部統計處（2009）。中華民國教育統計民國 98 年版（124）。臺北市：教育部。
2. 教育部統計處（2010）。中華民國教育統計民國 99 年版（126）。臺北市：教育部。
3. 教育部統計處（2011）。中華民國教育統計民國 101 年版（126）。臺北市：教育部。
4. 教育部統計處（2012）。中華民國教育統計民國 101 年版（126）。臺北市：教育部。
5. 教育部統計處（2013）。中華民國教育統計民國 102 年版（126）。臺北市：教育部。

有關大學教師升等的法源，主要包括《大學法》、《教師法》、《教育人員任用條例》，以及《專科以上學校教師資格審定辦法》等。以《教育人員任用條例》第 14 條第 2 項內容言：「大學、獨立學院及專科學校教師應具有專門著作在國內外知名學術或專業刊物發表，或已為接受且出具證明將定期發表，或經出版公開發行，並經教育部審查其著作合格者，始得升等；必要時，教育部得授權學校辦理審查。」以專門著作審查作為大學教師升等的主要（甚至是唯一）徑路，已成為臺灣的大學教師升等主要規則，前述法源對於辦理專門著作審查的主體或辦理審查的作業內容或有修訂，但仍不脫以專門著作審查為主的框架。惟日前教育部提出預定自 105 年開始試辦之「大學教師升等多元化」方案，對於升等制度進行較大幅度的變革，教師升等不侷限於專門著作審

查的單一形式，或許可解讀成教育部意識到現行大學教師升等制度並未有效發揮提升教師專業素養功能所致。

民國 80 至 90 年代臺灣高等教育快速擴張，大學院校的增設改制，連帶使得大學院校教師大量增加；相較於昔日，面對升等制度的「母群體」增加，從教育行政主管單位、大學校院，乃至大學校院教師等，除了依循行之有年的升等制度外，對此制度的運行有著不同於以往的想法或期待，也逐步發現升等制度有著實質內涵的轉變。就審查程序言，以往由教育部擔任最後審查把關者角色，轉而授權大學校院自審權責；就內容形式言，昔日以文字為主的學術或期刊論文著作，轉而視學術領域可併採不同型態（如展演與創作等）的專業發表；就內容範圍言，從注重研究取向的著作發表，轉為兼採教學或其他領域的成就表現。前述轉變，或可源於升等制度運作衍生的問題與微調；但更深層觀之，實涉及對大學校院師資角色的省思與變革。

當教師資格審查的權力下放各校，各校如何擔負舉才揚才之責，是現階段大學院校最應該思考的事。假使：

一、學術或期刊論文著作不是教師資格審查的唯一要件，各校現有學院、系所應做何規範？現有規範

是否已然充分？

二、專業發表不侷限研究取向的著作，各校現有學院、系所應做何規範？如何規範方稱適切？

三、當教師資格審查在研究、教學或其他領域專長等多元化之後，現有學校或系所師資配置的情形是否應隨之調整？又，如何調整？

四、當教師資格審查在研究、教學或其他領域專長等多元化之後，系所課程與教學型態是否宜隨之調整？又，如何調整？

身為大學教師，處於大學教師升等制度中的改革參與者與被改革對象，對於教師升等制度的發展有著「觀眾兼球員」的複雜情愫。值此變革，進一步回顧探討教師升等制度的核心價值乃非常重要！以下問題或可作為大學校院思考設計教師升等或制度變革之參考：

一、大學教師為何要採取分級制度？

二、不同職級或領域教師的角色有何差異？

三、不同職級教師的專業知能存在何種區隔？

四、教師升等制度是否能反應教師的

專業表現？

- 五、教師如何看待各職級教師的專業角色？
- 六、學生如何看待不同職級教師的專業角色？
- 七、學生與教師對教師專業角色的期望有無差異？
- 八、不同職級教師如何促進教學品質的提升？
- 九、大學教師對提升學校效能的責任與貢獻？
- 十、大學教師的社會責任為何？又如何實踐？

參考文獻

- 教育部統計處（2009）。**中華民國教育統計民國98年版**。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2010）。**中華民國教育統計民國99年版**。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2011）。**中華民國教育統計民國100年版**。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2012）。**中華民國教育統計民國101年版**。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2013）。**中華民國教育統計民國102年版**。臺北市：教育部。



推動大專校院教師多元升等制度之我見

林曜聖

國立臺北教育大學教育經營與管理學系副教授

教育部基於多元人培育目標，鼓勵大專校院結合教師職涯發展、學校定位特色及學生人培育需求，特訂定「教育部補助大專校院推動教師多元升等制度試辦學校計畫審查作業要點」（教育部，2013a），期望大專校院能積極申請試辦。教育部並於 2013 年 10 月 25 日公布今（2013）年共計有 28 所大專校院之試辦計畫獲得通過，其中大專校院計有 18 校、技專校院計有 10 校，補助額度 50 至 70 萬元；教育部並表示未來大專校院可以教師教學成就與產學技術成果做為升等主要評量項目，區分研究、教學與技術三條教師升等途徑（教育部，2013b）。

大專校院教師多元升等制度的推動，就辦理精神及預期目標而言，應屬適當與必要。作者試著整理教育部試辦計畫、部分學校試辦計畫書（國立臺北教育大學，2013）中所敘及之目標，以及作者的觀察與理解，提出個人支持推行大專校院多元升等制度的幾點理由，包括：1. 符應各類教師的職涯發展，給予各類教師依能力與興趣發展職涯的多元選擇；教師可依其自我之能力與發展定位，選擇適合自己發展的升等途徑；2. 改變獨尊學術研究，而相對忽視教師教學品質及技術成果之現狀；多元升等制度應可改善

過去為求升等，過度重視研究，而忽略教學的現象；3. 各校可利用多元升等制度，鼓勵教師升等方式能符合學校的定位需求；學校可將其欲發展之定位與特色，與教師多元升等途徑結合，鼓勵並輔導教師透過符合的途徑提出升等之申請；4. 可以解決部分領域學門較無法以研究著作做為產出的問題；以技術產品、運動成就表現或展演為主的學門領域，就學門特性而言，較不適用以研究著作為主的升等途徑，藉由多元升等途徑，可以提供這些學門教師對等的升等機會。

在規劃大專校院教師多元升等制度時，除瞭解上述支持教師多元升等制度的推動理由外，分析現行升等制度與多元升等制度在概念及作法上的異同，以及推行此制度時應注意的原則，以協助大專校院及其教師更加瞭解此制度之意義與可行性，亦有其必要性。因此，本文提出現行與多元升等制度的理念與作法之異同之分析，並據以提出實施時應注意的原則，希冀有利於此制度之推動。

關於現行升等與多元升等制度的異同之比較，其中不同的部分包括：1. 內容的不同：現行的升等制度，以著作的審查為主要內容，並輔以教學服務表現，但決定的關鍵仍在於著作的

品質；而多元升等制度的內容則分別加入教學實際表現，以及技術應用成果等內容。亦即現行與多元升等制度的產出品的不同。現行的升等以研究著作的產出為主，而技術升等途徑則改以技術報告、產學合作之成果或產品作為產出品，而教學升等途徑則以教師教學表現作為產出品。

2.對大學教師角色與功能的看法之改變：現行的升等制度以研究著作為主，主要之思維與觀點係認為大學教師應以學術研究為主要職責，對於大學教師的一般教學知能，以及學科內容教學法的知能，較不強調與重視；多元升等制度反映了對大學教師角色與功能看法，已邁向多元的觀點，認為大學教師不必再只以學術研究作為唯一的發展方向，容許教師以精進教學或專精於技術之研發，作為評斷其表現的依據。雖現行與多元升等制度有其不同之處，但兩種制度仍應有其不變的相同之處，包括：

1.升等的目標一致：無論現行或多元升等制度，大學教師升等的目標應是一致的，即為藉由升等制度，促使大學教師努力提升其素質，進而提升學生學習品質；

2.升等的價值感一致：雖然多元升等制度不同於現行以著作為主的形式，但對教師而言，應只是取得型式不同，對於教師資格的價值感與價值認知應相同，亦即，不論哪一種升等形式，教師對於自己通過升等，應能有相同的價值感受，其他人對於此教師之升等，亦

應要有相同的價值認知；

3.升等後的各項權利並沒有差別：不管是透過現行著作升等，或是未來的多元升等制度而升等的大專校院教師，其升等後的權利不應依其升等形式之不同而有所差別，才能讓採用多元升等制度的教師無後顧之憂。

大專校院推行教師多元升等制度，立意雖佳，但若執行時多加注意下列事項，應更能順利地完成制度之推動：

一、多元概念的釐清

多元升等制度所稱的「多元」，指的可以是「途徑」的多元，包括研究、教學、技術等途徑；指的也可以是「呈現方式」的多元，教學升等途徑可以採用教學檔案、學生學習成果、教學者訪談、教學觀察等方式呈現成果。但是「多元」指的並非是「標準」的多元，儘管途徑的不同、呈現方式的不同，但判斷是否符合該教師層級所應具備的「標準」卻應該是相同的。

二、建立評斷的標準

關於多元升等制度，大專校院教師最關心的應是升等的審查標準，亦即教師將會相當重視在教學或技術途徑中，審查與評斷時所依據之標準是否可信、公平、客觀與合理。因此，欲推行多元升等制度，應建立可信、

公平、客觀、合理的評斷標準，以避免人為偏差意見之左右，是勢在必行的。建議學校應盡量蒐集校內教師對於該校多元升等標準的意見，透過公開且尊重的溝通管道，與教師共同制訂標準。

三、重視質性的資料

多元升等制度中的教學升等途徑，在可信、公平客觀、合理的標準下，應多採多元的質性評量方式為之，希望教師透過教學省思日誌、學生作業表現、講義及教材、學生的課堂省思等質性資料，以為教學升等之佐證。教學途徑的大專校院升等制度，雖然仍可以利用量化的教學狀況評分系統作為評斷的來源之一，然而，教學良窳的評鑑與評斷，應該多加重視質性的資料，因為質性資料更能符應並呈現教學的真實狀況。

四、營造均等的氛圍

「多元」的價值在於提供不同需求的人，不同的處理方式，「多元」的目的並非在「區別高低」，而是在「創造機會」；因此，大專校院教師多元升等制度的推動，應在大專學校及教師間，建立均等看待各種多元升等方式的教師之氛圍，不能對透過非經由「研究」途徑升等的教師有差別待遇或另眼相看，而將「研究升等」以外之途徑視為次等的升等方式。氛圍的營造

關鍵在於教育行政主管機關及學校行政主管的態度，必須從心態及制度上給予利用多元升等制度升等的教師，均等的對待與看待。

五、尊重自主的意願

多元升等制度的推廣，應採「自願為主，建議為輔」的原則，絕不可以強迫之方式為之。給予教師依據其實際需求選擇升等途徑的自由；另一方面學校亦可主動提出建議，但應僅止於建議，而非強迫性質，最後的決定權應在個別教師身上。

六、循序漸進的推動

目前教育部針對多元升等制度，採取各校申請「試辦」，教育部核予補助的方式進行，此種循序漸進的精神，亦應運用於各校的試辦或推廣。各校可以依據學校特性及目標，自行訂定相關期程與進度，以「階段循序漸進、人數依次擴增、途徑逐漸多元」的原則進行此制度的推行。

七、成功經驗的分享

新制度推動初期，頗為需要成功經驗的傳承，就多元升等制度而言，若欲更順利的推行，利用多元途徑升等成功的大專教師，以及成功推動此制度的大專校院，應分別辦理校內及校際間的成功經驗分享活動，整理其

個人及學校的運作經驗，提供欲依循此途徑者參考。

八、提供輔導的機制

為了落實多元升等機制，學校除舉辦成功經驗分享外，對於有意願申請多元途徑升等的教師，應規劃一套完整的輔導機制，協助教師順利通過升等。輔導機制的內容可以包括設置輔導教師，提供申請教師實質上的指導與協助；安排夥伴教師，將類似學門或領域，且有意願採取多元升等途徑的教師，彼此安排為夥伴教師，共同激勵與學習；提供必要的行政協助，簡化申請流程，制訂明確的評斷規准。

九、相關法規的配套

多元升等制度的推動，需要搭配中央機關及學校內部的相關辦法與法規之修正，以讓多元升等制度更加合法化，在推動上能更有系統與依據。

十、永續發展的考量

教育政策推動最怕的是「頭痛醫頭、腳痛醫腳」、「朝令夕改」，以及「曇

花一現」。大專校院教師多元升等制度的推動，從「試辦」開始，到未來的「全面實施」，乃至於未來的「調整與修正」，應有永續發展的考量，應規劃為未來我國大專教師升等的重大且連續性的政策。

教育部鼓勵各大專校院將教師升等制度改為多元途徑，立意應屬良好，對於教師教學相關知能，以及專業技術的發展應有其正面的意義與價值。本文分析現行與多元升等制度的異同，並提出作者對順利推動多元升等制度的注意事項之看法，希冀能對此制度之推動有所貢獻。

參考文獻

- 國立臺北教育大學（2013）。推動教師多元升等制度試辦學校計劃書。臺北：國立臺北教育大學。
- 教育部（2013a）。教育部推動教師多元升等制度 公布第1期試辦補助學校名單。臺北：教育部。
- 教育部（2013b）。教育部補助大專校院推動教師多元升等制度試辦學校計劃審查作業要點。臺北：教育部。



大學教師升等制度能促進教師專業發展嗎？

黃玉幸

正修科技大學師資培育中心助理教授

一、前言

大學教師影響高等教育之教學品質，國內普設大專校院，且受國際績效責任潮流趨勢影響，教師面對學校要求共同完成組織目標和來自多元背景的學生與不同學習偏好等外在環境挑戰，無法再以過往偏重學術研究涵括工作任務。

大學教師分教授、副教授、助理教授及講師四個職級，不同職級教師有基本授課鐘點時數，教學成為大學教師主要任務，教師不僅具備專業學科知能，更須積極投入教學技能的專業發展，在教學內容與方法具有教學效能，以勝任大學教師工作，發展教師專業。

「教學」為教師專業發展項目之一，藉由教師升等制度促進教師專業發展，提高教師教學品質及學生學習成效，為教師身處高等教育學府，面對社會變遷不能逃避之職責與使命，以達成培育國家人才目標。本文舉例說明大學教師升等制度促進教師專業發展的困難並提出改進之道。

二、以教學為重之教師專業發展

《大學法》第 17 條「大學教師分教授、副教授、助理教授、講師，從事授課、研究及輔導」，第 21 條「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之

教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考。」（大學法，2011）。大學教師在三、四十年服務校園生涯，參與教學、研究發展、服務等活動，透過參與經驗而理解，經由投入工作而反省，不斷地在人際互動或個人覺察檢討改進，持續不斷地增進教學、研究和服務等方面之知識、技能與態度，這段有系統地持續過程，是教師專業發展的歷程，也是教師專業成長、教師發展的歷程。

教學能引導教師契合學校教育目標，成為有效能的教師，同時也達成教師個人貢獻所學，傳道、授業與解惑，傳承作育人才之理想。

教學為教師專業發展首要內涵，在正式或非正式課程近距離且長期引導學生學習，社會人士尊稱大學教師為「教授」，肯定研究成果或產出知識，引領社會思想潮流，而描述「大學教師」時，指的是在大專校院上課的人，教師們自稱在學校「教書」，經常掛在嘴裡「有課」、「沒課」、「上課」、「下課」、「上幾節課」、「上什麼課」。少了教學撐不起教師工作內涵，少了師生互動說不上教師生活重心。教學隨著不同學科、學生、環境有所調整，做個與時俱進的老師，方能從容自在的教學，身心安頓於校園生活。

大學教師資格以碩博士學位或專業技術為主，未經師資培育過程，教

導專業學科知識的教學知能，在大學教師養成過程相形見绌，因此，教學為重點之教師專業發展須結合在職進修的升等制度，彌補大學教師教學專業之不足。

三、大學教師升等制度促進教師專業發展之困難

陸老師任教大學二十多年，教學是工作重心，職級是講師，每學期開學前準備教材，認識學生學習背景，參加附近友校辦理的教學工作坊，和校外一些熱愛教學的老師組成商業管理學群社群，定期交換教學心得，開展各種教學資源管道。學期中，不同性質的班級，專業課程、通識課程或進修部、在職專班學生有不同的教學策略。

教學過程結合學生的生活經驗，運用啟發思考的方法，經常提出問題與學生討論，肯定學生表現，課後上教學網與學生討論或批改學生的作業，每周十節課，但幾乎每天到校，或約學習落後學生做課後輔導，或請學生來談如何突破學習瓶頸，日子就在校園圍繞著學生轉圈。從進入校園當大學老師時就期許自己，善用每個機會提攜學生往正向路途前進，就像當年是大学生，他的老師引發他學習的熱情一樣。

「沒有教不會的學生，只有不會教的老師」，他認為大學老師以教學為軸心，常思如何激發學生的學習動機，常想如何提升學生學習成效，常做教會學生學習的方法。每年畢業的

大學生走出校門進入社會，每學期在學的大學生修完學分提高年級，不錯過任何師生相處時光，在教學過程扎實學生的知識、情意與技能，在師生互動激發人類智慧的火花。大部分心力投注教學，堅持在教學相長歷程發展專業，成就學生學習而成長個人教師專業。

大學教師的升等制度，以著作、作品、技術報告等為範圍，不以教學績效做為升等內容，每年選拔教學績優教師，以著作或研發積分累計教學績效。不能數字化的教學，不能具體指標化的教學，須長期深耕的教學，須從學生學習回饋精進的教學，無法取得大學教師升等資格，遑論大學教師教學專業發展。

四、透過大學教師升等制度促進教師專業發展

丁老師任教大學三十多年，研究是工作重心，職級是副教授，每年忙碌國科會等政府部門委託研究計畫，不是在實驗室帶領研究生進行研究，就是到各國學術研討會主持或評論，曾發表多篇國際學術期刊之學術成就，因此很快有機會升等教授。

她有豐富的學科專精知識，但學生上課提不起勁，「聽不懂」、「講課內容太深」、「語調平淡像催眠曲」、「考試題目都要背課本」、「不知道為何是必修課」等學生對教師教學回饋意見重擊她為人師的尊嚴，經常自問「教學不就是教書嗎？以前大學老師這樣教我，我也是這樣教學生，哪裡不對

了？」由於學校升等制度須在該系年度教師評鑑成績排序前百分之三十，而教師評鑑成績包含教學、服務與研究項目，她的教學、服務成績未達送審標準，因此，要升等不能只靠學術研究表現，必須面對教學表現之不足。

她深刻體會適任的大學教師，要有好幾把「教學」的刷子，因此，參與教學卓越計畫的教學諮詢，觀察其他老師的教學情境，請教研究室同事，詢問學生對她教學的意見，參加教學知能研習等，慢慢回想起小學、國高中時老師的教學情景，學著把深奧專業知識應用教學原理傳授學生，引導學生思考上課內容應用於生活；學著激發學生學習動機，維持學生學習興趣；學著設定教學目標，評量學生學習成果，不斷反省教學策略缺失，不斷檢討學生學習結果，努力逐年改善教學。

五、結語

教師教學需要熱情，更需要反省能力。古今皆然，沒有天才教師，只有專業成長的教師；沒有取得教師資

格就是「好」老師，只有持續精進教學才是「好」老師。

昔日低錄取率的大學門檻，隨著少子化及大專校數增加，彰顯大學教學品質的重要。大學教師不能僅以過去教少數菁英學術研究的思維看待教師任務，大學教師升等制度須以教學為主的教師專業發展，提醒教師調整教師角色行為，學校發展精進教師教學的組織架構，一起型塑教師同儕精進教學的校園文化。

學生學習成效繫於教師懂得教學，教師以符合教學原理的教學技能引導學生學習學科知識，以持續精進教學知能、情意及態度的教師專業發展。大學教師升等制度思考肯定教師投入教學的價值，經由教師個人的察覺省思及友善民主的審查過程，共同實現以教學為主專業發展之大學教師升等制度。

參考文獻

- 大學法（2011年1月26日總統華總一義字第10000015611號令修正公布）。



大學教師升等心得分享－申請者疑義意見的處理

張芳全

國立臺北教育大學教育經營與管理系教授

一、前言

據我國《大學法》（2007）規定，大學教師區分為講師、助理教授、副教授及教授，如果助理教授要晉升為副教授，或副教授要升等為教授，除了申請者要具備教學、研究及服務的相關考核或條件之外，其專業作品都要經過嚴謹的審查流程。然而為了審查教師升等，授權自審的學校在各級審查都設有教師評審委員會（簡稱教評會）進行論文的審查。

大學教師升等，申請者一定要瞭解各級教授應具有的資格及年資。例如：《國立臺北教育大學教師聘任及升等辦法》（2011）第 11 條規定本校各級教師申請升等，應符合下列資格：

- （一）講師擬申請升等助理教授者，須曾任講師三年以上，表現良好，並應具有相當於博士學位論文之著作。
- （二）助理教授擬申請升等副教授者，須曾任助理教授三年以上，表現良好，並應具有優於博士學位論文之著作。
- （三）副教授擬申請升等教授者，須曾任副教授三年以上，表現良好，

並有重要專門著作。

（四）專業技術人員之升等，依有關規定辦理。

本條文所說明的表現良好係指通過國立臺北教育大學教師評鑑，並在生活品德與教學倫理上無不良紀錄者。顯見，大學各級教師升等，除了有專業資格及年資之外，教師的品格也是審查的重要一環。

據筆者擔任教評會委員經驗以及先前從其他大學老師升等經驗認為，申請者在升等過程中，若有評審委員在代表作及相關作品的審查意見不客觀、有疑義、有錯誤或有偏見，甚至認為有違反倫理時，申請者在面對此事宜心平氣和、冷靜思考與沈著應對相當的重要。換句話說，當申請者收到評審者的意見發現，評審者之意見不合理、有偏見、不客觀，甚至不正確，並給予申請者未予以通過升等的評價。此時申請者的心情相當難過，甚至難以自處，尤其若審查委員對於申請者的代表作品或相關作品誤解很深，就如誤判申請者提出的代表作品違反研究倫理（如抄襲或竄改資料誤導讀者及審查者等），此時申請者可能無法通過升等案。當申請者已確信評審者的意見偏頗、具偏見或明顯錯

誤。通常教評會在獲得審查委員的意見之後，會召開教評會做一決定，以處理評審委員所審查的內容，當決議之後，會隨即將審查意見轉達給申請者。此時申請者接到此一具有偏見、不客觀及不合宜的審查意見一定會相當納悶不解，甚至氣極敗壞，認為評審者的意見不當、審查意見偏頗。面對此情境，申請者的心態應沈著應戰、思考回應不合宜的論點。也就是申請者應該心平氣和、小心應對、不動怒地對審查者的意見，做出明確與合理的回應，並向教評會提出複審之請求；如果教評會決議未能通過升等，則可以提出救濟。面對此情境，申請者不宜埋怨教評會委員，或教評會委員挑選的評審者，更不用對於審查者是誰做出不當的猜疑，或對於審查者的錯誤意見，忿怒不平等。重要的是，申請者應坦然面對，心平氣和及有條理的回應評審者所提出的意見。

很重要的是，大學教師升等過程常包括複審與決審過程，教評會委員如果對升等著作外審結果之可信度與正確性有疑義，例如，評審者對於申請者的作品提出不合理的審查意見，甚至可能是錯誤的意見，此時教評會應該提出具有專業學術依據之具體理由，並要經過出席委員一定比例（如二分之一）以上決議，再送原審查者，或是另組一個委員會由非原審查者一

人至三人辦理著作外審。換言之，如果申請者在升等過程中，有評審者在審查意見上的不客觀、有疑義、有錯誤，或審查者認為有違反研究倫理，如論著抄襲，此時教評委員為求慎重，會將評審意見轉給申請者要求回覆答辯。申請者收到教評會所轉的評審者疑義意見時，應該如何面對處置呢？這是一個重要的問題，也是本文論述重點。以下說明申請者疑義意見的處理歷程。

二、申請者疑義意見的處理歷程

如果大學教師升等案的申請者在處理評審者提出的論著代表作的疑義意見時應如何處理呢？筆者認為，申請者在此問題的處理上可以應用詳細舉證、指出錯誤、尋求重判、獲得澄清等策略來面對。茲說明如下。

（一）詳細舉證

如果審查委員所提出的審查意見，無法說服申請者，甚至把申請者的代表作或相關參考作品認定有問題，例如抄襲、竄改資料或違反研究倫理等。此時，在院、校教評會接到審查委員意見之後，縱然在三位外審委員，已達到通過標準，但是另一委員仍認為代表作有疑義時，此時在教評會議當會有深入討論申請者的升等案能否通過。由於著作外審為專業審查一環，教評會會尊重審查者意見，

在會議中應確實討論違反研究倫理、抄襲的真實性及嚴重性。一般說來，審查者以專業觀點對於申請者的作品進行實質審查，然而，實務上有很多案例是審查者與申請者的個人恩怨、審查者忌妒申請者的學術表現、申請者非評審者同一門派、審查者在專業知識的錯誤判斷等因素，提出不正確、不公正、不合理、不客觀，甚至錯誤的評審意見。當申請者面對此問題，教評會為符合教師升等的公正、公平原則，會將教評會決議的結果告知申請者，讓申請者有答辯或行政救濟的機會。此時，申請者在確定評審意見為明顯錯誤，申請者要充份表達其立場，就應花一些時間來蒐集事證與詳細舉證，提出合理的答辯書，來強化自己的立場，當然將答辯書轉給教評會尋求重新的審理升等案是很重要的。

舉證應掌握幾個重點，一是確實掌握評審者提出的意見錯誤之處，接著申請者對所提出的問題，進行回應蒐集與回應內容撰寫，證據(申請者將原先撰寫作品的相關文獻再檢核一次，以確認無缺失，或再找國內外相關文獻、文件、圖片、表格等來支持申請者在代表作中的論點；二是在舉證的資料要完備，不管是中英文的文獻，或是國內外的研究論點，只要與評審者所提的不當意見有關，都應儘可能的蒐集，讓充足的證據來說服教

評會委員及審查委員。三是所有舉證的內容一定是支持申請者的論點，並可以充份的反駁評審者不當意見，在此要指出的是，舉證資料主要目的要讓教評會委員及評審者可以瞭解，可能是評審者一時疏忽或是審查者的意見確實有不周延之現象，所以證據務必完全支持申請者的論點，不能有自打嘴巴的情形，換言之，要強而有力反駁評審者的意見為重點。

(二) 指出錯誤

面對上述情形，審查者意見確實有錯誤，或審查者所提出的意見無法說服申請者，影響申請者的升等，或讓申請者無法順利通過升等。此時申請者重要的任務是，對於審查者的錯誤意見一一反駁與答辯。要能反駁審查者的審查意見錯誤不是容易的事，尤其在社會科學論著中，評審者很容易評述一些難以舉證或難以回應的意見，例如：評審者對於申請者的十五萬字代表作，如僅提出百字不到的評審意見，評審的意見字數太少無法合理的指出代表作內容；或指出申請者代表作的內容尚稱可以（尚稱可以是指哪些研究作品的內容可以，哪些內容不可以，審查者沒有明確指出來）、錯字不少（但審查者，又不列舉文字錯在哪）、內容的引註方式欠當（卻沒有提出哪些引註欠當）、析論沒有深入（又不指出代表作有哪些內容析論不深入）、以英文撰寫的代表作（申請者

已請多位外國專業領域人士潤飾英文語法及內容)，但審查者仍說，撰述內文陳述語法不正確很多，卻又沒有指出哪裡有錯。或審查者指出代表作有抄襲，審查者卻沒有舉出哪些內容抄襲或抄襲程度有多少，甚至審查者提出申請者之代表作抄襲之真實性等，都沒有明確列舉，此時審查者的意見就很容易引起爭議。

以審查者認為代表作是有抄襲，甚至審查者引出一段申請者的代表作之內容，說明申請者的代表作有問題，然而申請者如果可以明確指出評審者確實是審查錯誤，尤其明確的發現審查者對於自己所提出的審查意見內容與國內外的引用文獻及專業知識不同，也就是評審者提出的意見有誤，或評審者在過往十年或二十年的學術發表論文中已帶有錯誤見解，至今仍然發現審查者過往所發表的論文是錯誤的，因而一直沒有改正過來，就以他（她）的固有僵化論點以及錯誤的內容做為審查意見，此時申請者可以將國內外正確、一手的文獻內容及專業知識，詳細明確地指出，以反駁審查者的意見。也就是說，申請者可以完整地將正確的內容呈現，並指出審查者的意見有哪些是不合理、不客觀？哪些是評審有錯誤、偏見？或者哪些是評審者所引述的內容與國內外的學術論文的陳述意見不符。

（三）尋求重判

申請者將評審者錯誤或有偏見的意見做完整的回應之後，最直接的目的是尋求教評會可以重新的審查或判決。當申請者提出了回應或對審查者提出的不實意見進行反駁，此時教評會會尊重申請者意見。例如，《國立臺北教育大學教師聘任及升等辦法》（2011）第 21 條規定申請升等教師對教師評審委員會升等不通過之審議結果有疑義者，可於收到決議通知三十日內，檢具有關資料，向原處分之教師評審委員會申請複審，並以一次為限。就是讓申請者對於不合理的意見有陳述的機會。此時，申請者應將審查者所提出的意見以書面方式一一陳述不合理或是評審者在哪些內容誤判，或指出評審者在審查意見，所引用的相關文獻是不恰當的，予以深入反駁。

在撰寫反駁或答辯意見應掌握幾個重點：第一，申請者要有憑有據，論證要有所本，不可以空口說白話。申請者應將評審者所提出的不合理意見，明確提出證據來說明評審者的錯誤，最好能將申請者所蒐集的證據一五一十呈現給教評會委員充份瞭解，讓教評會在重新審理時，有更多討論與判斷依據。如此也可以有更完整答辯資料轉給評審者要求重新審查。第二，申請者的陳述內容之語調與態度宜和緩，不宜用情緒性字言或一味地批評審查者不是。記得，評審者縱然

在評審意見有錯誤，但是他們常不會認為自己的意見有錯，因此，申請者僅要做好告知評審者的意見有錯即可，當然如果有良心或具有公平正義的評審者，有時會認錯，並給予重新評分；然而這種情形非常少見，通常評審者不會自認為評審意見是有錯誤的。第三，發現評審意見確實有問題，仍給評審者一個臺階下。縱然評審者的意見錯誤，例如評審者認為申請者的作品被認定為抄襲或違反研究倫理，然而申請者答辯的蒐集到資料及證據都反應出評審者才是錯，此時申請者應留一個臺階讓評審者下來，評審者很容易掛不住審查錯誤的面子，會提出更不合理審查要求，例如會建議教評會再轉給另外的審查者重新審查等。當然這也不是審查者這樣的無理要求，教評會委員就可以容忍他（她）這樣的意見，只是留一下後路讓審查者有退路而已。換言之，評審者可能難以下臺階時，申請者不要咄咄逼人讓評審者難看，畢竟國內的學術圈非常小，留一個臺階給評審者下，或許也是一種尊重，也是讓審查委員可以好好自省的機會。易言之，縱然評審者提出錯誤的審查，有風度的申請者會在答辯書中以下列方式指出：「……感謝評審者用心的審查，關於評審者所提出的審查意見，或許有一些出入，下面就提供給評審者參考……」。切記：不可以有以下的言詞「……敬覆教評會員，…….這位評審

者的所有評審意見全錯、所提出的意見完全不客觀，也不合常理……，或者指出，這位評審者是惡質評審，所提出的評審意見不足取；……或評審者根本沒有詳細與用心的閱讀代表作就寫出評審意見、質疑評審者專業度不足，質疑評審者提出的意見錯誤連篇、評審者沒有用心審查，所提出的審查意見，錯誤百出……」。類似這種答辯說詞，縱然審查者從答辯意見已瞭解或感受到先前的評審錯誤，也無法讓審查者對申請者有好印象，畢竟申請者已證據指出評審者的錯誤意見，是禁不起這樣的羞辱。因此，在申請者的升等還沒有過關之前，評審委員的任何誤解、不當評價、偏見、或扭曲事實的審查意見，申請者都要蓋括承受，不要因為評審者的錯誤意見或審查偏見，或是事後的答辯方式及內容，影響申請者的權益。

(四) 獲得澄清

當申請者將答辯意見送交給教評會討論之後，教評會依據所提的內容，會再轉給原評審者重新審查，以釐清究竟評審者的意見是否有問題。當然申請者的答辯意見之證據充足、論證有理，反駁了評審者的錯誤意見，此時很容易讓申請者的作品，雖然評審者錯誤意見，但是可以獲得澄清。在澄清之後，一方面還給申請者在學術論著的公道；一方面也代表申請者在升等過程沒有疑義。申請者要

獲得澄清之前，其內心及過程是相當艱辛，過程中若被教評委員認定，申請者的研究作品有疑義，申請者會給人的第一印象是她（他）的學術研究真實度與研究作品價值打了折扣，也影響申請者的學術人格及日後的學術形象，尤其在實務上常看到，會有少許的教評委員將評審過程的情境或相關內容，不經意地透露給學校的其他人士，如此更會影響申請者在學校的生活適應、研究發展及印象。大學教師升等是漫長的三級三審下，任一階段會遭遇到哪些問題，誰也無法保證。是故，在遭遇到評審者的疑義意見時應沉著應對，不要亂了方寸。有不少案例顯示，評審者並不一定認真的審查升等專業作品，或因為個人偏見而提出有疑義的審查意見，此時申請者若反應不當，就可能影響到個人的升等。

三、結語

大學教師與其他等級教師是相當不同。大學教師除了有教學、研究與服務之外，更有學術升等的壓力。相信各個學校在辦理教授升等都能本著公平、客觀、公正的原則進行，然而在升等過程中，申請者的專業代表作透過教評會送給校外評審委員審查，外審委員的意見有時也難以客觀、公

正、合理及公平，因此在許多案例中，也發現評審者在專業審查中有不合理、不客觀，甚至有偏見及錯誤的意見。此時，申請者在收到不合宜的評審意見，也不要難過或心情難以平復，相對的，申請者應思考如何來回應評審者的不客觀、不公正、有疑義，甚至偏見與錯誤的審查意見。申請者在此問題的處理過程應該積極以對，包括詳細舉證，經由蒐集更完整的資料來補充說明申請者的立場；明確的指出審查者的錯誤，透過更多的證據來指出評審者所提的意見確實有瑕疵，無法說服申請者；當然申請者可以將蒐集到的資料及指出評審者的錯誤，撰寫答辯書，尋求教評會重新的判決或審查，這是申請者的合理權益；最後，如果申請者所提出的理由及證據，或者對於評審者的意見一一反駁，仍可以獲得評審者與教評會的認可，最後申請者獲得澄清的機會，如此不但可以讓申請者獲得公道，而且可更確立申請者的學術研究形象。當然申請者如果遇到此問題，此過程所面對的難題與心境是難以寸筆來形容的，它不僅需要一些時間，而且也需要申請者的智慧來面對，當然在處理過程中，申請者心平氣和、沈著應對及找出更多合理的證據來反駁評審者的意見，也是相當重要的。

推動校長教學領導 以提升教師專業學習社群互動之策略

林新發

國立臺北教育大學校長

國立臺北教育大學國民教育學系教授

黃秋鑾

教育政策與管理研究所博士

一、前言

資訊科技發展日新月異，經濟社會變革加劇，全球化及地球村的來臨使得各國的距離拉近，產生相互的連動與影響。教育旨在提昇國家競爭力，培育社會所需之人才。在面臨巨大變遷的社會環境，學校必須作適當的因應與改變，不論是校長的教學領導、或是教師社群的互動，乃成為增進教學效能或教育改革的重要環節。

近年來，有關「行政是手段、教學才是目的」、「教學為主、行政為輔」的教學領導理念受到教育界的重視與認同。而教學領導（*instructional leadership*）的概念可溯源自 1966 年美國柯爾曼（Coleman）的報告書，該報告書根據四千多所學校的六十四萬五千多名學生的資料，分析當時美國教育機會的情況，不僅使得學生的成就表現逐漸受到重視，也因而促使一系列有效學校（*effective school*）的研究，形成所謂的「有效學校運動」（*effective school movement*），強調校長教學領導的角色與功能，有效學校普遍具有以下幾項特色：（一）校長能擬定學校明確的發展目標。（二）校長能主動積極參與課程與教學的相關活動。（三）校長對於教師的教學與學生的學習有高度的期望，（四）校長能展現高度的行

政與教學領導知能（楊振昇，2004）。

行政院教育改革審議委員會於 1996 年亦提出「教育改革總諮議報告書」，強調中小學校長為首席教師兼行政主管，應重視教學領導（行政院，1996），此乃體認到我國中小學校長必需扮演著首席教師兼顧行政管理者的雙重角色。

而 2000 年教育部修正之「公立高級中等以下學校校長及幼稚園園長成績考核辦法」第四條明訂「領導教職員改進教學之能力占百分之二十五」（教育部，2000），再加上教育領域出現之績效責任、學生多樣性、全球化競爭、社區-學區-學校間的關係等力量（謝傳崇譯，2010），在在顯示「教學領導」的必要性。基此，如何有效協助中小學校長充分整合行政領導與教學領導，進而建立其專業領導的角色形象，以因應社會變遷，乃是一項值得重視的課題。

近年來，「學習社群」（*learning community*）的理念與實務已廣受各界重視，成為教育研究領域中的重要課題，Sergiovanni（1994）曾大力倡導學校要建立學習社群。而自 1990 年代以來，世界主要國家紛紛推動以學校為本位，由志同道合教師自發性組成「專

業學習社群」(professional learning community, 簡稱 PLC), 採同儕合作方式, 共同探究和學習, 促進教師專業成長, 提升學生學習, 甚至改變學校文化, 以落實教育改革(張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠, 2011)。

教師專業社群的發展是教育改革中的重要環節和趨勢, 教育部於 2007 年公布十二年國民基本教育實施計畫重要方案之一的高級中學校務評鑑實施方案, 這項評鑑的另一特色是納入「社群互動」, 可見, 「社群互動」是未來教育場域中不可忽視的面向。學校以教師為教學的主導者, 教師社群的互動攸關教學專業的良窳, 也直接影響學校經營的績效。校長亦是社群的一份子。故, 校長教學領導應注意到教師社群的互動, 隨著互動的情況而採取相對的因應措施。

本文首先探究校長教學領導與教師專業學習社群互動的意涵; 其次, 分析校長教學領導與教師專業學習社群互動的關聯; 復次, 探討校長教學領導與教師專業學習社群互動的困境, 最後, 提出運用校長教學領導以提升教師專業學習社群互動之策略。

二、校長教學領導與教師專業學習社群互動的意涵

(一) 校長教學領導的意涵

「教學領導」顧名思義, 是有關教學上的領導, 一切與教學方面有直接和間接關係的領導均屬之。在學校組織中, 校長身為首席教師, 更是須

推動教學上的專業領導, 扮演教學領導者的角色, 以領導學校利害關係人完成教學願景、目標、任務、與創新。而綜觀國內外關於校長教學領導意涵之文獻資料, 發現其看法尚不十分一致, 茲扼要陳述有關專家學者對教學領導意涵的看法如下:

DeBevoise (1984) 指出, 教學領導係指學校校長為了提高教師的教學品質與學生的學習效果, 而由校長本身或授權他人、或由其他相關人員從事與學校教學相關之各項改進措施。

Pantelides(1991)認為教學領導是校長直接參與學校課程與教學設計之行為, 旨在增進學生的學習成就。

Hallinger (1992) 認為教學領導者是學校教育計畫相關知識的主要掌舵者。校長被期望應具備與課程及教學有關的知能, 並能直接輔導教師教學, 促進學校改革與教學創新, 並給予教師及學生高度期盼, 同時有效地管理與監督教師的教學, 整合學校的課程方案, 時時關心學生的進步狀況。

趙廣林 (1996) 則將教學領導定義為以追求卓越的教學為目的, 以整體性的發展及概念上的啟發為著眼點來領導教學, 經由教師評鑑與輔導、良好的教學資源運用與管理、提升教學策略、鼓勵具有教育性質的活動以及協助教師專業成長, 關心學生的學習狀況, 有效地提升教學成效, 促進教育目標達成的種種作為。

楊振昇 (1999) 則從狹義和廣義

兩個層面來探討教學領導。就狹義而言：「教學領導係指校長所從事與教師教學或與學生學習有直接關係的行為或活動」。另一方面，廣義的教學領導則包括「所有協助教師教學與影響學生學習的直接或間接的領導活動」。

李安明(1999)認為教學領導的定義是十分「效能取向」的；其主要的目的在於提高教師的教學效能，進而改善學生的學習表現。

張碧娟(1999)認為校長教學領導是校長為提升教師教學效能，增進學生學習效果，提供指導、資源，同時支援教師與學生在「教」與「學」上所採取的有效相關措施與作為。

丁文祺(2008)認為教學領導是指校長能引導教師社群參與專業對話，凝聚教學目標，激發教師教學省思、教育熱忱與創意教學；重視內部行政溝通協調，引進外部各項資源，兼顧教學目標與教師專業需求，建構優質學習環境。

林新發(2010)認為校長教學領導係指校長透過一系列領導作為，進行與教學相關之改進措施，藉以強化教師的教學效能，進而改善學生學習成就，促進學校永續發展。

張國強(2010)認為校長教學領導係指校長為提升學校整體教學效能，藉著發展學校教育目標與任務、確保教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為。

楊昌明(2011)認為校長教學領導是指校長引導學校成員共同發展學校願景與教育目標，致力於發展支持性的教學環境，激勵教師專業成長，以提升教師的教學效能、確保教學品質，以提升學生的學習成效，進而達成學校願景與教育目標的動態歷程。

王秀玲、康瀚文(2012)認為校長教學領導是實現教育目標、與師生及行政人員互動的歷程，校長透過直接或間接的具體作為或決策，積極增進教師專業知能，提升教師教學效能，激發學生學習興趣以提高學習成就，進而提升學校效能、達成學校教育目標。

李麗琦(2012)認為校長教學領導係指校長直接或間接展現其領導作為，運用行政措施，或授權教師之專業學習社群運作，以發展教學任務與目標、確保課程品質、確定教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成教育目標達成的歷程。

黃秀霞(2013)認為校長教學領導係指校長藉著溝通與凝塑教學目標、促進教師專業發揮、增進學生學習氣氛及營造支持性教學環境等領導作為，並運用學校資源與管理策略，加以診斷、評鑑與改進教師教學行為，增進學生學習成效，以確保教學品質、提升學校整體教學效能之相關措施與作為。

歸納上述，茲將校長教學領導定義為：校長協助教師改進教學，提升學生學習成果，對教師提供指導、資

源與支持的有關直接或間接之領導行為和歷程。亦即校長藉由與教師的合作，共同形塑學校教育願景、確定教學目標內涵、促進教師專業成長、提供支持學習環境、激發學生學習氛圍、評鑑師生教學成效，以激勵學生學習動機，增進學生學習成效，進而達成學校的教育目標。

（二）教師專業學習社群互動的意涵

知識分享是學習社群的重要特色。行政、教師藉由學習社群中不斷地吸取經驗與新知，改善自己的行政與教學效能，促進學生更多學習成長。而一個學校若有愈多的專業學習社群，則整個學校就擁有更多元、多樣性的文化(黃秋鑾，2009)。茲扼要陳述有關專家學者對教師專業學習社群(互動)的看法如下：

Louis, Marks 與 Kruse (1996) 提出學校層級「教師專業社群」的五大核心要素：1. 共享規範與價值。2. 專心於學生學習。3. 建立合作關係。4. 分享教學實務。5. 重視反省性對話。

Hord (1997) 認為一個成功的「專業學習社群」必須有五項特色：1. 領導者的支持與分享。2. 集體學習與創新。3. 共同的價值和願景。4. 支持的環境。5. 互相觀摩教學實務。

孫志麟 (2004) 認為「教師專業學習社群」為：教師和校內外的教育工作者，基於平等互惠、民主開放的原則，進行專業對話，實踐批判反思、教學、改進與研究，並促使全體教師

一起發展。

丁文祺 (2008) 認為「教師社群互動」為教師對於其教學專業社群的知覺與認同，經由正式與非正式的活動與情感聯繫，相互分享教學歷程經驗，進行理論與實務的專業對話，以創新教學技能，提升教學成效。

教育部 (2009) 為使教師們了解教師專業學習社群的相關議題，特編製《中小學教師專業學習社群》手冊，於手冊中說明指出教師專業學習社群特徵：1. 共同願景、價值觀與目標。2. 協同合作，聚焦於學習。3. 共同探究學習。4. 分享教學實務。5. 實踐檢驗。6. 持續改進。7. 檢視結果。

張國強 (2010) 認為「教師專業學習社群互動」係指教師在參與的專業學習社群中，透過正式或非正式的活動，與其他成員間彼此的觀念溝通、經驗分享與情感交流，並能進行理論與實務的專業對話、觀摩學習與行動研究，藉以增進教學知能、創新教學技能及提升學習成效。其包括「專業對話」、「觀摩學習」、「行動研究」及「情感交流」等四層面。

丁一顧 (2011) 將「教師專業學習社群」分為五個層面：1. 共享領導：行政人員和教職員共享權力以及做決定。2. 共享願景。3. 集體學習。4. 共享教學實務。5. 支持情境。

楊昌明 (2011) 認為「教師專業學習社群」係指社群內教師能共同參與規劃學校願景、擁有共同的信念與

價值觀，透過協同合作、實務分享的方式來提升學校效能。其包含「共享願景與價值」、「協同合作」、「人際互動」、「關注學習」等四層面。

王秀玲、康瀚文（2012）認為「教師專業學習社群」是一個以「學習」為核心概念的一群秉持共同目標的教師所組成，成員們突破以往傳統單打獨鬥的學習模式，期以溝通、合作的方式，建立一個多元、專業、分享的互動情境，形成一個支持的學習系統，進而增進成員彼此之間的信任感及認同歸屬感，同時也解決教學現場的問題及提升教師的專業能力，以達成學校教學目標。

李麗琦（2012）認為「教師專業學習社群互動」係指一群教師依據共同的專業信念與價值、願景、藉由專業學習社群機制的正式或非正式互動，彼此成員間進行「專業對話與省思」、「教學觀摩與學習」、「行動研究與創新」、「情感交流與支持」的行為，不斷努力以提升教師專業知能，且致力於學生學習成效之提升。

黃秀霞（2013）認為「教師社群互動」係指教師對於其教學專業社群的知覺與認同，彼此相互依賴、支持與信任，以專業立場一起分享、對話、與反思專業理論與實務，進而透過資訊平臺進行分享與學習，以提升教學品質。包括「社群認同」、「情感凝聚」、「專業對話」、「平臺分享」四個層面。

綜合上述國內外專家學者對「教師對專業學習社群互動」之定義，其

實是大同小異，其主要意涵：首先是教師對專業學習社群的「認同」，繼而建立社群的「目標願景」、進行「專業對話與分享」、「合作學習」，如此就會產生教師間「情感凝聚與支持」，最後提升教師的專業能力，及學生學習成效，並達成學校教學目標。

三、校長教學領導與教師專業學習社群互動關聯之分析

有關臺灣地區校長教學領導和教師專業學習社群互動關聯之博碩士論文或研討會論文，截至 2013 年 10 月 16 日計蒐集到六篇。茲就研究主題、研究對象、研究方法及研究結果分述如下（詳如表 1）：

（一）研究主題

此六篇研究主題都是有關校長教學領導與教師專業學習社群互動關聯之博碩士論文或研討會論文。

（二）研究對象

此六篇研究對象從公立國民小學到公立高中的現職教師：國小研究有張國強（2010）、李麗琦（2012）；國中研究有丁文祺（2008）、王秀玲、康瀚文（2012）與楊昌明（2011）；高中研究有黃秀霞（2013）。研究範圍：有臺灣地區研究，如丁文祺（2008）、王秀玲、康瀚文（2012）、黃秀霞（2013）等人之研究；亦有縣市地區性研究，如臺中地區的張國強（2010）、高雄地區的楊昌明（2011）、桃竹苗地區的李麗琦（2012）等人之研究。

(三) 研究方法

除王秀玲、康瀚文（2012）之研究採德懷術、訪談、焦點團體座談外，其餘都是問卷調查法。

(四) 研究結果

1. 校長教學領導的現況和差異

(1) 現況

目前臺灣地區「國小教師」對校長教學領導具有中上程度的知覺度，其中以「增進學生學習氣氛」的知覺度最高（李麗琦，2012；張國強，2010）；「國中教師」對校長教學領導亦具有中上程度的知覺度（丁文祺，2008；楊昌明，2011），丁文祺的研究，以「凝塑教學共識」的作為表現被知覺的程度最高，而楊昌明的研究，以「確保教學品質」及「發展支持性環境」達到中上程度；目前「公立高中校長」教學領導作為備受肯定，其中以「營造支持環境」的領導作為最受重視（黃秀霞，2013）。

總之，目前臺灣地區國民中小學暨高中的教師對校長教學領導作為知覺皆達到中上程度，其中領導者的「凝塑教學共識」、「營造支持環境」、「增進學生學習氣氛」，教師感受較深。

(2) 差異

在「國小」方面，臺灣地區國民小學教師對校長教學領導的知覺，會因為性別、年齡、服務年資、擔任職務及校齡之不同而有差異（李麗琦，

2012；張國強，2010）；在「國中」方面，男性國民中學教師在校長教學領導知覺皆高於女性教師，國民中學教師兼任行政工作者對校長教學領導具有較高的認同感，學校歷史在 10 年以下的國民中學教師，對於校長教學領導的感受較深（丁文祺，2008），教師兼主任、學校規模 49 班以上的教師對校長教學領導的知覺程度較高（楊昌明，2011）；在「高中」方面，男性教師、資深教師、校長及教師兼行政人員對於校長教學領導有較高的認同（黃秀霞，2013）。

總之，臺灣地區國民中小學暨高中的教師知覺校長教學領導會隨教師性別、年齡、校齡、學校規模、及擔任行政職務之不同而有所差異。

2. 教師專業學習社群互動的現況和差異

(1) 現況

目前臺灣地區「國小教師」知覺教師專業學習社群互動為中上程度（李麗琦，2012；張國強，2010）。張國強的研究中，以「情感交流」互動得分最高，李麗琦（2012）的研究中，以「專業對話與省思」的互動知覺度最高；「國中教師」教師專業學習社群的現況大致達中上程度（丁文祺，2008；楊昌明，2011），丁文祺的研究中，教師的社群互動行為，以「社群情感」的知覺程度最高；「公立高中教育人員」知覺教師社群互動屬於中上程度，顯示目前公立高中教育人員知覺教師社群互動之現況良好。其中「情感凝聚」、「社群認知」層面得分最高，

可見整體上所有受試人員高度認同教師社群互動情形。

總之，目前臺灣地區國民中小學暨高中的教師在教師專業學習社群互動上達到中上程度，其中在「社群認知」、「情感凝聚」及「專業對話與省思」表現最佳。

(2) 差異

在「國小」方面，臺灣地區國民小學教育人員所知覺的教師專業學習社群互動在個人背景變項和學校背景變項無顯著差異（李麗琦，2012），張國強(2010)的研究中，國民小學教師對教師專業學習社群互動的知覺，會因為年齡、最高學歷、服務年資、學校所在地區及校齡之不同而有差異；在「國中」方面，女教師對教師專業學習社群「人際互動」層面的知覺高於男教師（楊昌明，2011），國民中學教師學歷不同，但其社群互動的知覺上仍趨於一致，學校規模 24 班以下的學校「專業對話」的行為表現較明顯（丁文祺，2008）；在「高中」方面，資淺教師對於教師社群互動上有較高度參與及認同感（黃秀霞，2013）。

總之，目前臺灣地區國民中小學暨高中的教師知覺專業學習社群互動，會隨性別、學校規模及服務年資的不同而有所差異。

3. 校長教學領導與教師專業學習社群互動的關聯

(1) 相關

在「國小」方面，臺灣地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動兩者之間具有顯著的典型相關（李麗琦，2012；張國強，2010），表示國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動有明顯的關聯性；在「國中」方面，校長教學領導與教師專業學習社群之間有顯著正相關（丁文祺，2008；楊昌明，2011），表示國民中學校長的教學領導能力越強，教師社群互動性就越高。丁文祺的研究中，以「分享創意教學」與「觀摩學習」之間的影响最深；在「高中」方面，公立高中校長教學領導與教師社群互動有顯著正相關存在（黃秀霞，2013），表示高中校長教學領導能力愈強，教師社群互動就愈好。

總之，目前臺灣地區國民中小學暨高中的校長教學領導與教師專業學習社群互動具有顯著的正相關，亦即表示校長愈推動教學領導，教師專業學習社群互動就愈佳。

(2) 預測

在「國小」方面，臺灣地區國民小學校長教學領導對教師專業學習社群互動具有顯著預測力（李麗琦，2012；張國強，2010），張國強的研究中，對「教師專業學習社群互動整體」的預測，以「增進學生學習氣氛」最具預測力；在「國中」方面，校長教學領導的「營造支持環境」對「教師成長」與「學生表現」具有顯著的預測力，而教師社群互動的「觀摩學習」對「教師成長」與「學生表現」更具有顯著的高度預測力（丁文祺，

2008)。楊昌明（2011）的研究亦證實校長教學領導能有效預測教師專業學習社群互動，其中，「促進教師專業成長」是教師專業學習社群最主要的預測變項，其對「協同合作」及「關注學生學習」的預測力最高。

總之，目前臺灣地區國民中小學暨高中的校長教學領導對教師專業學習社群互動具有顯著預測力，其中「促進教師專業成長」、「增進學生學習氣氛」及「營造支持環境」等最具影響力，而「促進教師專業成長」也是教師專業學習社群最主要的目的與特色。

(3) 適配度

由黃秀霞（2013）研究中，發現經結構方程模式驗證高中校長教學領導、教師社群互動、學校創新氣氛與

學校效能具有正向的結構關係以及良好的適配度。而在校長教學領導層面上，「營造支持環境」是較能夠說明校長教學領導的觀察變項；在教師社群互動上，「專業對話」是最能夠說明教師社群互動的觀察變項。

(4) 其他

由王秀玲、康瀚文（2012）的研究，發現：國民中學校長教學領導促進教師專業學習社群發展的具體策略，可從教師專業學習社群發展的三階段（啟始發展、制度運作及創新深化）規劃出十二個工作重點項目（凝聚共識、激發意願、規劃推動、關懷支持、建構制度、持續運作、擴大參與、檢核獎勵、合作分享、反思調整、創新轉型、永續發展）；且國民中學校長教學領導促進教師專業學習社群發展的十二個工作重點項目，以及所包含的六十七個策略內容具有適切性。

表 1 臺灣地區校長教學領導與教師專業學習社群互動關聯彙整表

作者(年代)	研究主題	研究對象	研究方法	研究結果重點摘要
丁文祺 (2008)	國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究	臺灣地區公立國民中學的教師為對象	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 目前國民中學校長的教學領導能力，以「凝塑教學共識」的領導行為最強。 2. 目前國民中學教師的社群互動行為，在「社群情感」的知覺程度最高。 3. 男性國民中學教師在校長教學領導、教師社群互動的知覺皆高於女性教師。

4. 不同服務年資之國民中學教師對於校長教學領導、教師社群互動的知覺上趨於一致。
5. 國民中學教師學歷不同，但在校長教學領導、教師社群互動的知覺上仍趨於一致。
6. 國民中學教師兼任行政工作者對於校長教學領導、教師社群互動具有較高的認同感。
7. 學校規模 24 班以下的學校「專業對話」的行為表現較明顯。
8. 學校歷史在 10 年以下的國民中學教師，對於校長教學領導的感受較深，教師社群互動較明顯。
9. 國民中學校長的教學領導能力越強，教師社群互動性就越高。
10. 國民中學愈重視教師社群互動，教師專業實踐的表現就越好，學校效能就愈提升。
11. 整體學校效能，以「觀摩學習」具有最大預測力。
12. 校長教學領導透過教師社群互動對於學校效能具有顯著影響。
13. 校長教學領導經由教

				師社群互動到教師專業實踐對於學校效能具有顯著影響。
張國強 (2010)	臺中縣國小 校長教學領 導與教師專 業學習社群 互動之研究	臺中縣公立 國民小學現 職教師	問卷調查	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民小學教師知覺校長教學領導為中上程度。 2. 國民小學教師知覺教師專業學習社群互動為中上程度。 3. 國民小學教師對校長教學領導的知覺，會因為性別、年齡、服務年資、擔任職務及校齡之不同而有差異。 4. 國民小學教師對教師專業學習社群互動的知覺，會因為年齡、最高學歷、服務年資、學校所在地區及校齡之不同而有差異。 5. 校長教學領導與教師專業學習社群互動具有典型相關。 6. 校長教學領導對教師專業學習社群互動具有預測力。

<p>楊昌明 (2011)</p>	<p>國中校長教學領導與教師專業學習社群關係之研究－以高雄地區為例</p>	<p>高雄地區國民中學現職教師</p>	<p>問卷調查法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長教學領導整體的現況達中上程度。 2. 教師兼主任、學校規模49班以上的教師對校長教學領導的知覺程度較高。 3. 教師專業學習社群的現況大致上達中上程度。 4. 女教師對教師專業學習社群「人際互動」層面的知覺高於男教師。 5. 校長教學領導與教師專業學習社群之間有顯著正相關。 6. 校長教學領導能有效預測教師專業學習社群。
<p>王秀玲、 康瀚文 (2012)</p>	<p>建構教師專業學習社群提升學校效能：校長教學領導的觀點與策略</p>	<p>學者專家國中校長國中教師</p>	<p>德懷術、訪談、焦點團體座談</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 國民中學校長教學領導促進教師專業學習社群發展的具體策略，可從教師專業學習社群發展的三階段（啟始發展、制度運作及創新深化）規劃出十二個工作重點項目（凝聚共識、激發意願、規劃推動、關懷支持、建構制度、持續運作、擴大參與、檢核獎勵、合作分享、反思調整、創新轉型、永續發展）。 2. 國民中學校長教學領導促進教師專業學習

社群發展的十二個工作重點項目，以及所包含的六十七個策略內容具有適切性。

李麗琦 (2012)	桃竹苗地區 國民小學校 長教學領導 與教師專業 學習社群互 動之研究	桃竹苗地區 國民小學現 職教師	問卷調查	<p>1. 國民小學教師對校長教學領導與教師專業學習社群互動普遍具有高的知覺度。</p> <p>2. 國民小學教育人員所知覺的校長教學領導會因性別、學校規模和學校所在地而有顯著差異，而年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷則無有顯著差異。</p> <p>3. 國民小學教育人員所知覺的教師專業學習社群互動在個人背景變項和學校背景變項無顯著差異。</p> <p>4. 國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動兩者之間具有顯著的典型相關。</p> <p>5. 國民小學校長教學領導對教師專業學習社群互動具有顯著預測力。</p>
---------------	---	-----------------------	------	--

- | | | | | |
|---------------|--|---|------|---|
| 黃秀霞
(2013) | 公立高中校
長教學領
導、教師社群
互動、學校創
新氣氛與學
校效能關係
之研究 | 臺灣地區公
立高級中學
之教育人員
(含校長、
主任、組
長、教師) | 問卷調查 | <ol style="list-style-type: none">1. 目前公立高中校長教學領導作為備受肯定，其中以「營造支持環境」的領導作為最受重視。2. 目前公立高中教師的社群互動情況良好，其中以「情感凝聚」的表現最強。3. 男性教師、資深教師、校長及教師兼行政人員對於校長教學領導有較高的認同。4. 資淺教師對於教師社群互動上有較高度參與及認同感。5. 高中校長教學領導能力愈強，教師社群互動就愈高，學校創新氣氛就愈好，學校效能也就會提升。6. 高中教師社群互動愈好，學校創新氣氛就愈佳，學校效能表現就越好，且教師社群互動、學校創新氣氛與學校效能各層面間相關密切。7. 高中校長教學領導、教師社群互動、學校創新氣氛與學校效能關係密切，教師社群互動與學校創新氣氛是校長教學領導增進學校效能的主要中介因素。 |
|---------------|--|---|------|---|

資料來源：研究者自行整理

四、推動實施面臨之困境

境

(一) 校長實施教學領導所面臨的困境

目前臺灣推動校長教學領導在推展時所面臨的困難，依文獻分析及訪談結果，大致歸納如下：

1. 校長工作時間分配的困難

以往校長的領導過度偏重行政層面，花極大的心思與時間在處理校務行政、參加會議、準備訪評、溝通意見、解決問題等行政事務上，鮮少有時間進行教學領導和改善教學。

2. 校長專業知能上的困難

校長教學領導知能是否足夠？其學科專門知能是否備受肯定與認同？在考驗著教師對校長的信任度，事實上各科教學都有其專門的領域，校長是否通盤瞭解，是否具備此類領域相關專門知識，備受關注。

3. 教師期望上的困難

一般而言，臺灣教師強調「專業自主」，他們習慣將校長視為行政管理者，而校長在教學上的指導與意見，如不小心，很容易被教師視為不尊重專業或干涉教學，因此未必會獲得全體教師的認同與支持，強力推動甚至可能帶給教師壓力或產生抗拒的心理。

(二) 學校推展教師專業學習社群的困

1. 時間上無法配合

教師專業學習社群最大困境是時間上無法配合，要找出教師共同空檔時間聚在一起研討，比較不容易。尤其在國高中，一些沒有兼導師或行政職務的教師要找出大家共同且全體參加的時間，需要進一步溝通、協調。

2. 一些教師的配合度不夠

在較大型學校，教師彼此間的動力，有時候比較難觸發，或持續去推動。但在小型或偏遠學校，教師間的情感凝聚力較強，比較容易去推動且參與性亦較高。

3. 社群經費的不足

由於社群經費的來源，大多是學校撰寫計畫向縣市政府爭取而來，有時雖然家長會會幫助，但還是有限，經費的不足會影響社群的運作。

4. 教師精神與體力的壓力

長時間持續推動教師專業學習社群，對第一線的教師在精神與體力上的確是個負擔。因為要實務分享，必須花時間與精力去準備，而平常教師課務已很繁忙，所以一些教師會抱著「多一事不如少一事」的心態，或仍然固步自封按自己步調去進行教學與班級經營。

5. 專業對話的不足

多數人在以往求學歷程中常被教育成要聽話，才是老師、家長眼中的好學生，想在公眾場合表達自己不同的意見或想法較不被允許，久而久之，遇到該表示自己意見時，只會聽到「沒意見」、「隨便」或「都可以」的回答，由於不習慣在眾人面前發言，擔心說錯話會被取笑、記點或沒面子。甚至有時造成只有少數人發言，失去社群專業對話互動的功效。

6. 校長或行政單位不積極參與或支持

校長或行政單位人員不積極參與各領域專業學習社群的活動，甚至社群所提出的需求或意見，很少快速回應或獲得解決；學校對於優質教師專業學習社群與優秀社群召集人，很少給予正向與實質的獎勵，以致無法真正發揮教師專業學習社群應有的功能。

五、運用校長教學領導以提升教師專業學習社群互動之策略

為因應快速變遷的社會及 12 年國教的來臨。校長在面對新課程的實施時，要運用哪些策略才能夠發揮或成為成功的教學領導者，茲提出以下幾點建議供參考。

(一) 提升校長教學領導知能

由相關研究結果顯示，目前臺灣地區國民中小學暨高中的校長教學達到中上程度，表示還有發展的空間。而根據校長教學領導之意涵，校長教學領導知能包括：

1. 發展課程與教學願景目標之能力。
2. 規劃課程與教學設計之能力。
3. 營造師生學習氣氛之能力。
4. 建構支持工作環境之能力。
5. 評鑑師生教學成效之能力。

為達到此能力宜在職前、初任及在職階段，增強或實施校長教學領導能力的培訓，透過各種正式與非正式的活動，如進修學分、學位、參加研討會、專題研究及閱讀、訪問、參觀、經驗分享等多樣化的成長內容或透過校長成長方案、專業發展與在職進修等計畫來提升校長教學領導知能。

(二) 建構完善的教師專業學習社群體制

由相關研究結果顯示，校長教學領導能力愈強，教師專業學習社群互動愈好，學校效能愈佳。陳佩英與焦傳金（2009）曾提出，教師專業學習社群之實踐系統，包括：團隊合作、專業能力發展、及教學創新三大部分。圖 1 即是說明這三者關係。

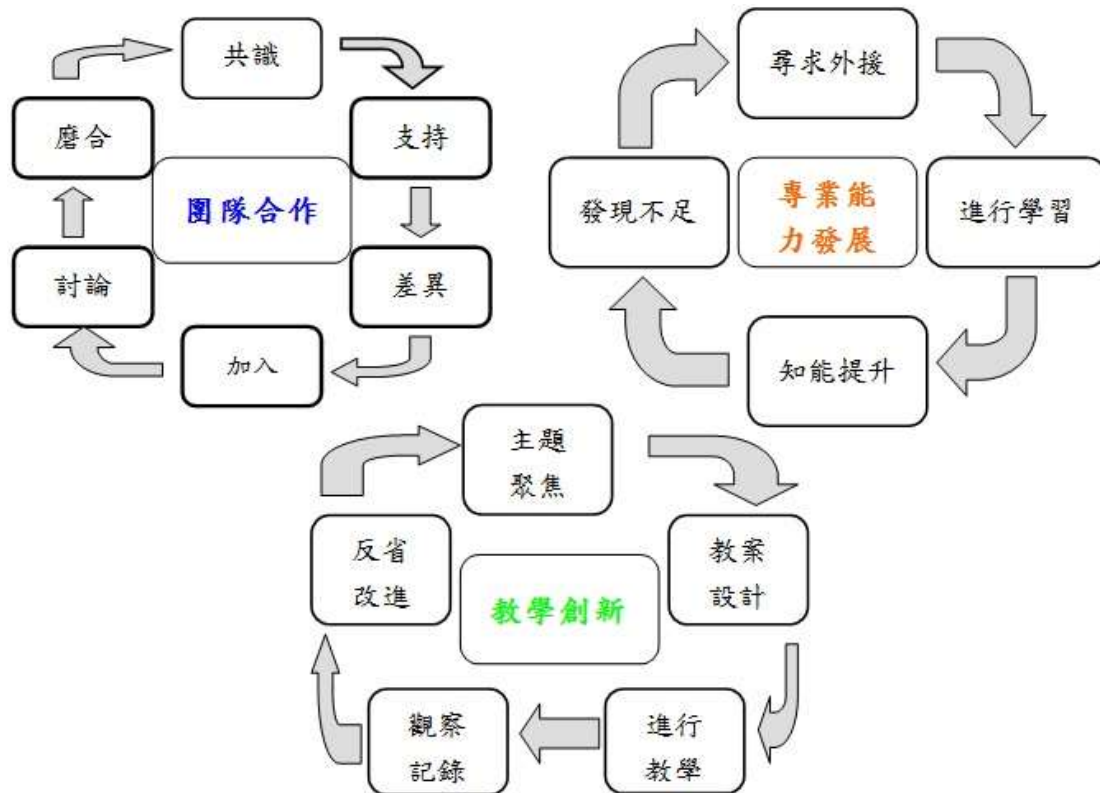


圖1 實踐系統之三個子系統
資料來源：引自陳佩英、焦傳金（2009）。

因此，校長若能善用此系統，積極引導與鼓勵教師成立各學科或領域之教師專業學習社群。從社群的認同、目標願景的建立、專業對話與分享、合作學習等著手，如此就會產生教師間情感凝聚與支持，最後提升教師的專業能力，及學生學習成效，並達成學校教學目標。

(三) 形塑教學領導和教師專業學習社群的支持環境

由相關研究結果顯示，校長教學領導的「營造支持環境」對「教師成長」與「學生表現」具有顯著的預測力。校長應提供教師與學生豐富的學習資源、重視教學資源的運用與管理，與學校成員、社區人士及教育行

政機關建立良好關係，凝聚群體力量協助學校發展，使學校成員能彼此相互扶持，共同為學校發展而努力。

另外，為解決教師專業學習社群時間配合的問題：教務處於學期末先調查各領域或學科的意願時間，在全校排課前，特別協調並騰出各領域或學科的共同空檔時間，以利教師專業學習社群的運作。

(四) 營造觀摩學習和對話平臺

分享與傳承是精進教學的捷徑。由相關研究結果顯示，教師社群互動的「觀摩學習」對「教師成長」與「學生表現」具有顯著高度的預測力。因此，校長若能營造以下平臺：

如教師專業成長的試辦方案，教學檔案的檢視與省思或是教師之間的教學觀摩與演示等。透過這樣的活動和平臺，教師們彼此觀摩學習，更能熟悉教學領域的專業知識、清楚地呈現教材內容、應用有效的教學技巧、學習評量多元、改進師生溝通技巧、有效引導學生實作活動、活絡班級經營，營造各班積極的學習氛圍，達到教師成長及提升學生學習成效。

另外，為避免教師專業對話意願的不足，於學期末各領域或學科研討下學期教學研究議題，採輪流當主席或議題分享制，讓教師有充份時間準備，並著重對話的歷程，對優秀的領域社群或學科領導人，於學期末給予實質性獎勵與表揚。

(五) 加強各學科或領域召集人之權責

無論校長實施教學領導或教師推動專業學習社群，光靠校長一人或少數的行政人員是不夠的，由相關研究結果顯示，「情感凝聚」是「教師專業學習社群」特色之一，所以各學科或領域的召集人是社群的靈魂人物。校長與行政主管要重用他們。充分授予權責，以作為行政主管與教師間的溝通橋樑。減少其授課時數，並對績效表現優異的召集人給予精神和實質性的獎勵，且定期培訓與傾聽其心聲，使他們成為各學科或領域的領頭羊。

(六) 校長教學領導應包括所有教師，並著重教師專業成長和學生學習

由相關研究結果顯示，臺灣地區國民中小學暨高中的教師知覺校長教學領導隨性別、年齡及擔任行政職務之不同而有差異。學校如要展現效能，校內不管任何性別、年齡或有無擔任行政職務的教師都要扮演重要的角色，因此校長的教學領導應包括所有教師。並且善用下列策略：

1. 善用走動式管理，與校內所有教師溝通教學觀念，分享教學技巧。
2. 參加各學科或領域社群的教學研究會，以了解教師在教學方面的努力與需求。
3. 加強教師專業學習社群的運作和互動，以促進教師專業成長，並將重心著重在學生學習層面。
4. 採用高關懷方式，營造溫馨及人性化的學校環境，在任何方案推行之前，必須與教師溝通並建立共識，隨時考慮教師工作的負荷量，並減輕與教學無關的繁雜事務，如此才不會造成教師精神與體力的壓力過大，俾持續推動教師專業學習社群運作。

(七) 大型中小學增設副校長負責教學和社群領導工作

由相關研究結果顯示，目前臺灣地區國民中小學暨高中的教師對校長教學領導作為都很認同。但大型中小學的校長往往忙於處理校務（如開會、溝通）、人事、經費及公共關係等有關行政事務，沒有時間參加各學

科或領域社群的研討活動。如果能增設副校長，充分授予權責，讓其專責協助校長推動學校教學領導及有關社群領導等工作，了解各學科、領域的需求，給予實質性的支援與問題解決，俾提升教學領導與社群運作效能。

(八) 推動實施教師評鑑與分級制度

對教師評鑑考核亦是校長教學領導重要內涵之一(趙廣林, 1996; Stronge, 1988), 但由於教師考核制度不盡完善, 造成校長的權限越來越小。沒有完善的教師評鑑考核制度, 只有改革課程與教學, 不一定能夠提高教師教學品質, 因此建議推動實施教師分級制, 參考美國、日本、中國大陸等國家的做法, 將教師分為若干職級, 每一職級訂定明確的晉級規定, 例如晉級資格條件、評鑑項目、由誰來評鑑、如何評鑑等, 建立公平合理制度, 也能激勵教師認真教學與對專業學習社群的投入, 讓優秀的教師獲得更好的回饋。

六、結語

總之, 教育攸關國家未來發展, 優秀人才有賴國家社會用心培育。學校是提供國民受教育的最佳場所, 一所學校的良窳關鍵在於校長的領導; 教師是學生生命中最重要他人, 教師的素質深深影響學生學習成效, 所以校長必須善用教學領導之策略, 營造支持教師專業學習社群之優質環境, 以提升教師教學專業知能和學生學習成效, 最後達成學校教育目標。

參考文獻

- 丁一顧(2011)。教師專業學習社群與教師集體效能感關係模式驗證之研究。《屏東教育大學學報》，37，1-26。
- 丁文祺(2008)。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 王秀玲、康瀚文(2012)。建構教師專業學習社群以提升學校效能-校長教學領導的觀點。論文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，新北市。
- 行政院教育改革委員會(1996)。總諮議報告書。取自<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/>。
- 李安明(1999)。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。《教育政策論壇》，2(2)，158-201。
- 李麗琦(2012)。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 林新發(2010)。校長教學領導的意涵與行動實踐步驟。《國民教育月刊》，51(2)，1-6。
- 孫志麟(2004)。教育政策與評鑑研究—追求卓越。臺北市：學富文化。

- 張國強(2010)。臺中縣國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、王瓊珠(2011)。臺灣教育專業學習社群的啟動，*教育研究月刊*，201，5-27。
- 張碧娟(1999)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 教育部(2007)。高中校務評鑑方案。取自http://epaper.edu.tw/12edu/news_detail.php?code=01&sn=328
- 教育部(2009)。中小學教師專業社群手冊。臺北市：作者。
- 教育部(2000)。公立高級中等以下學校校長及幼稚園園長成績考核辦法。臺北市：作者。
- 陳佩英、焦傳金（2009）。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。*教育科學研究期刊*，54（1），55-86。
- 黃秀霞(2013)。公立高中校長教學領導、教師社群互動、學校創新氣氛與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃秋鑾(2009)。臺灣地區國民中學校長知識領導、學習社群與學校創新經營效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 楊昌明(2011)。國中校長教學領導與教師專業學習社群關係之研究－以高雄地區為例(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 楊振昇(1999)。我國國小校長從事教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。*暨大學報*，3(1)，183-236。
- 楊振昇(2004)。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示。*教育政策論壇*，7（2），107-130。
- 趙廣林（1996）。國民小學校長教學領導之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東市。
- 謝傳崇譯、林新發校閱(2010)。校長教學領導：理論與應用(Militello, M., Rallis, S.F., & Goldring, E.B.原著)。臺北市：心理
- DeBevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*.

Austin : Southwest Educational Development Laboratory.

■ Louis, K. S., Marks, H. M. & Kruse, S.(1996). Teachers' professional community in restructuring school. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798

■ Pantelides, J. R.(1991). *An exploration of the relationship between specific instructional leadership behaviors of elementary principal and*

student achievement. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

■ Sergiovanni, T. J.(1994). *Building community in school*. San Francisco: Jossey-Bass.

■ Stronge, J.H. (1988). The elementary school principalship: A position in transition? *Principal*, 67 (5), 32-33.



十二年國教免試入學超額比序項目適切性評估

蔡仁政

臺中市立龍津國中校長

暨南大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

立法院院會於 102 年 6 月 27 日三讀通過高級中等教育法，明定十二年國民基本教育採多元入學方式招生，以免試入學為主，先免試、後特招，讓即將上路的教育變革有了法源基礎。十二年國教是政府規劃多年，民眾殷切期盼的教育政策，不僅可以提升國民素質、紓緩升學壓力、促進國中教學正常化，也可以促使高級中等學校學生適性發展，提升學生素質，為高等教育厚植根基（楊朝祥，2010）。

目前十二年國民教育，高中、高職及五專前三年係依一定條件免學費，自願非強迫入學及免試為主；其中，免學費的政策應能稍稍降低公立學校的優勢及學生升學的壓力；以往，學生自國中畢業後，家長基於經濟上的考量，通常會希望子女優先就讀公立的學校，除非該私立學校相當有特色，獲得家長認同；為了讓子女能就讀公立學校，甚至是公立的明星高中（如建中、北一女），多數家長常會在有形無形的作為上，讓子女產生升學壓力；然而，即使公私立高中職部分學生免學費，但因各校辦學品質未齊一，大家仍會往優質或口碑好的學校擠，這也就是近期爭議甚多「超額比序」的主因（王金國，2012）。

因應 103 年十二年國教正式上

路，高中職免試入學制度也產生巨大變革，為兼顧教學正常化、學生適性輔導，以及維持學習品質，教育部規劃辦理相關配套措施，並授權全國 15 個聯招區分別考量地域差異以及現況需求，研擬免試入學超額比序積分表，以作為國中應屆畢業生申請之志願學校人數超額時，比序錄取之依據，盡量減少抽籤決定學校的機會；如果申請之志願學校人數未足額時，則所有申請人全數錄取。此一措施雖然立意良好，惟似乎有不少家長存有相當之疑慮。因此，究竟國中端家長、教師及學生之看法如何，實有進一步了解的必要。

二、研究方法

傳統量化取向研究強調抽樣母群體應接近常態分配，大量且有效的樣本取得常是研究成敗之關鍵；問卷編制以及施測也會要求受試者必須就所有選項擇一回答，此時必須對涉及個人主觀感受之模稜兩可的價值問題做取捨，其內容也直接影響到研究結果。本研究嘗試以模糊理論的概念，發展適用在小樣本之無母數統計檢定方法，以評估超額比序項目的適切性。以下就模糊統計分析、無母數檢定，以及模糊問卷設計與施測等，逐一說明：

（一）模糊統計分析

人類思維模式主要有兩類，一為形式化思維（formal thinking），一為模糊思維（fuzzy thinking）；前者是有邏輯性和順序性的思考，後者則是全體性和綜合性的思考；當面臨決策判斷而進行思考時，基於形式思維的二元邏輯，常很難表現出人類思考的多元邏輯特性；自 1965 年 Zadeh 提出模糊理論以來，此思維可解釋許多實務現象（吳柏林，2005）。

在二元邏輯的規則下，利用傳統眾數容易產生偏共識（partial common agreement），而模糊眾數（fuzzy mode）較傳統眾數則更能表現出民意之所在，且能找出一個令大家都可接受並且較不極端的結果（吳柏林，2005）。至於模糊隸屬度（fuzzy membership grade）則是以比例分配的概念，精準且傳神的詮釋受試者對研究問題多元複雜、且模糊的看法，更能貼近其思維。模糊隸屬度一般以 1 做分配，也就是 100%；若非常不適切的模糊隸屬度為 0.38，代表對於該問題認為非常不適切的比例約有 38%；而各選項的模糊隸屬度總和應為 1。

有鑑於超額比序項目繁多，學生、家長，以及老師對於每個項目的適切程度之看法未必雷同，且新制度尚未上路，也沒有具體施行的結果得以佐證，此時欲做適切與否之判斷，恐因多元複雜、曖昧與不確定性，增添當事人的困擾。若能引用模糊理論之多元邏輯概念，藉由隸屬度的綜合呈現，可以更貼近人類思維，並真實反映自己對現況的看法。

（二）無母數檢定

無母數統計方法是以排序後的等級（Rank）資料為依據來計算檢定統計量；雖然無母數統計檢定方法的檢定力較母數檢定方法弱，但是當母體的機率分配為非常態分配或是資料的數量很少時，則適用無母數統計方法（唐麗英、王春和，2013）。本研究採分層隨機立意取樣，基於研究樣本數較少且抽樣母群體屬非常態分配，適合採用無母數統計檢定方法，透過有限的資料之彙整分析，進一步做適度的統計檢定與推論。僅就克羅斯可-瓦力士檢定（Kruskal-Wallis Tests）與卡方（ χ^2 ）檢定分別說明如下：

1. 克羅斯可-瓦力士檢定

簡稱 K-W 檢定，乃是用來檢定多組隨機樣本的母體分配是否相同的問題；當多組隨機樣本的母體分配來自常態分配時，可以使用 F 檢定以決定多組隨機樣本的母體分配是否相同，但是當母體分配不是來自常態分配時，我們就必須使用克羅斯可-瓦力士檢定（吳柏林、謝名娟，2010）。

2. K-W 檢定類似一因子變異數分析

此檢定假設 k 組（ $k \geq 3$ ）樣本隨機抽取自 k 個獨立之母體，其虛無假設（ H_0 ）為 k 個母體分配相同且中位數相同，對立假設（ H_1 ）為至少一個母體之中位數與其他不同；檢定之作法是將所有樣本混合後由小到大排序，計算 H 統計量，當各組樣本數大於或等於 5 時，H 分配近似卡方分配，

其自由度為組數減 1 (即 $k-1$)，若 $H > X^2$ ($\alpha, k-1$)，則推翻虛無假設 (H_0) (唐麗英、王春和，2013)。

3. 卡方 (χ^2) 檢定

卡方齊一性檢定的目的為檢定兩個或兩個以上獨立且隨機的樣本是否來自相同的母體，亦即檢測一個類別型變數的分類比例在各個母體間是否相同；應用 MINTAB 統計軟體進行卡方齊一性檢定時，其檢定過程與卡方獨立性檢定相同，但其中意涵不同；齊一性檢定是對多個不同獨立母體進行檢定，而獨立性檢定則是對單一母體內的兩種特性進行檢定 (唐麗英、王春和，2013)。

(三) 問卷編制設計與施測

以下僅就問卷編制設計以及實際施測，簡略說明：

1. 問卷編制設計

研究者參考教育部與中投區公告施行之免試入學積分表內容，自編「免試入學超額比序項目適切性研究之模糊問卷」，除基本資料外，問卷內容包含八個子題；分別為志願 (序)、弱勢 (扶助)、藝能 (健體、藝文、綜合領域學習表現)、社服 (社團活動與服務學習)、獎懲 (記功嘉獎與銷過紀錄)、會考、體能 (體適能檢測表現) 與競技 (競賽、技職證明或資格檢定) 等。

問卷編制過程，委請國內專家學者、國高中校長，以及國中小主任等

各三位，合計共九位，多次就問卷內容提出討論與修改，以建構專家效度。

問卷的設計仍採傳統五點量表之提問模式 (亦即非常不適切、不適切、普通、適切與非常適切等)，惟問卷填答時不再要求受試者僅能就最合適者做選答，而是以隸屬度分配的思維模式，藉由複選，忠實反應受試者內心的多元看法。

2. 施測

本研究採分層隨機立意取樣，擇定臺中市某國中為施測學校，隨機抽取 102 學年度在籍國三學生，共 5 班，每班 2 位 (1 男 1 女)，合計共 10 位；並由該生家長 (父或母 1 位) 與該班任課教師 (1 位) 與導師 (1 位)，合計各 10 位；總計學生、家長與老師共 30 位為本次模糊問卷調查對象。

施測時，一併提供「中投區免試入學超額比序項目積分對照表」，以便問卷填答者解讀各項目的內涵，並做適切性評估。

三、結果分析

彙整問卷內容 (回收率 100%)，逐一就學生、家長以及老師等之模糊隸屬度，進行資料檢定，分就個別適切度比較、整體適切度比較，以及綜合比較等，說明如下：

(一) 個別適切度比較

為了解學生、家長與老師對於超

額比序項目適切程度的看法是否一致，分就志願、弱勢、藝能、社服、獎懲、會考、體能與競技等八項，混合進行 K-W 檢定，詳如表 1 超額比序項目 K-W 檢定表所示，結果顯示：

表 1 超額比序項目 K-W 檢定表

項目	類別	M	Z	Test Values
志願	學生	5.8	-0.15	H = 0.63
	家長	5.2	-0.59	df = 2
	老師	6.1	0.75	p = 0.731
弱勢	學生	7.2	1.28	H = 3.19
	家長	5.7	-1.72	df = 2
	老師	6.9	0.44	p = 0.203
藝能	學生	7.2	-0.26	H = 2.64
	家長	7.9	1.52	df = 2
	老師	6.4	-1.25	p = 0.267
社服*	學生	6.2	0.04	H = 7.83
	家長	7.5	2.40	df = 2
	老師	5.0	-2.44	p = 0.020 拒絕 H_0
獎懲	學生	8.3	1.01	H = 3.86
	家長	8.2	0.95	df = 2
	老師	7.0	-1.96	p = 0.145
會考*	學生	5.6	-2.27	H = 6.06
	家長	7.2	0.31	df = 2
	老師	8.3	1.96	p = 0.048 拒絕 H_0
體能	學生	5.6	0.00	H = 2.83
	家長	6.4	1.45	df = 2
	老師	4.9	-1.45	p = 0.243
競技	學生	7.2	0.99	H = 1.31
	家長	6.6	0.00	df = 2
	老師	6.3	-0.99	p = 0.519

* 表示 $p < .05$ 差異達顯著水準。

僅社服 ($H = 7.83$, $p < 0.05$) 與會考 ($H = 6.06$, $p < 0.05$) 兩項，學生、家長與老師三組之看法差異達顯著水準。其中，相較於學生與家長，老師 ($M = 5.0$) 認為社服一項較不適切；有關會考的部分，學生 ($M = 5.6$) 則不如家長與老師的肯定；至於體能一項，儘管三者的差異程度未達顯著水準，但老師 ($M = 4.9$) 的看法趨向不適切，與學生和家長明顯不同。

(二) 整體適切度比較

分別將超額比序各項之模糊隸屬度加總，區分成整體不適切度（為非常不適切與不適切兩者隸屬度的和）、普通（原普通之隸屬度）與整體適切度（為非常適切與適切兩者隸屬度的和）三種；並取此三者的百分比值（整數值）進行 χ^2 齊一性檢定，分別比較學生、家長與老師對於超額比序項目整體適切程度之看法，詳如表 2 超額比序項目卡方 (χ^2) 檢定彙整表所示，說明如下：

1. 學生

學生對於超額比序八個項目的看法差異達顯著水準 ($\chi^2 = 114.528$, $p < 0.001$)，且整體適切度超過一半者，分別為獎懲 (77%)、弱勢 (57%) 與藝能 (52%) 等三項；此外，對於競技 (48%) 與社服 (38%) 兩項，認為適切的比例也高於不適切；有關以紓緩升學壓力以及適性輔導為訴求重點的志願 (41%) 和體能 (44%) 等兩項，傾向普通的比例較高；而超額比序積分採計會考 (40%)，則有較多比例的學生認為不適切。

2. 家長

家長對於超額比序八個項目的看法差異達顯著水準 ($\chi^2 = 130.652$, $p < 0.001$)，整體適切度超過一半者，分別為獎懲 (75%)、藝能 (74%)、會考 (61%) 與社服 (60%) 等四項；此外，對於競技 (48%) 以及體能 (44%) 等兩項，認為適切的比例也高於

不適切；有關志願（45%）以及弱勢（38%），則有較多比例的家長認為不適切。

表 2 超額比序項目卡方 (χ^2) 檢定表

類別	項目	整體不適切	普通	整體適切	檢定值
學生	志願	29	41*	30	$\chi^2 = 114.528$ df = 14 p = 0.000
	弱勢	18	25	57*	
	藝能	13	35	52*	
	社服	27	35	38*	
	獎懲	5	18	77*	
	會考	40*	34	26	
	體能	34	44*	22	
	競技	13	39	48*	
家長	志願	45*	26	29	$\chi^2 = 130.652$ df = 14 p = 0.000
	弱勢	38*	31	31	
	藝能	5	21	74*	
	社服	6	34	60*	
	獎懲	4	21	75*	
	會考	25	14	61*	
	體能	29	27	44*	
	競技	25	27	48*	
老師	志願	34	17	49*	$\chi^2 = 160.996$ df = 14 p = 0.000
	弱勢	10	44	46*	
	藝能	34	20	46*	
	社服	52*	25	23	
	獎懲	18	27	55*	
	會考	2	21	77*	
	體能	50*	37	13	
	競技	31	32	37*	

* 表示為該項目最高者；整體不適切+普通+整體適切=100%

老師對於超額比序八個項目的看法差異達顯著水準 ($\chi^2 = 160.996$, $p < 0.001$)，整體適切度超過一半者，計有會考（77%）與獎懲（55%）兩項；此外，對於志願（49%）、弱勢（46%）、藝能（46%）與競技（37%）等四項，認為適切的比例也高於不適切；整體不適切度超過一半者，則有社服（52%）與體能（50%）兩項。

(三) 綜合比較

分別就學生、家長與老師，有關超額比序八個項目中，最高比例之部分，分類彙整，詳如表 3 超額比序項目適切程度彙整表所示：整體來說，在超額比序八個項目中，學生、家長與老師認為適切者佔多數，且藝能、獎懲和競技等三項，一致獲得大家肯定；與適性輔導相關之志願部分，僅得到老師的肯定，而較多比例的學生則認為採計會考是不適切的，有關弱勢（扶助）部分，家長則認為較不適切，老師則認為社服較不適切，至於體能一項，只有家長認為是適切的。

表 3 超額比序項目適切程度彙整表

類別	整體不適切	普通	整體適切
學生	會考	志願 體能	藝能、獎懲、 競技、社服、 弱勢
家長	志願 弱勢		藝能、獎懲、 競技、社服、 會考、體能
老師	社服 體能		藝能、獎懲、 競技、志願、 弱勢、會考

3. 老師

四、結論與建議

綜合上述，研究者提出四點結論，並歸納出三項建議，說明如下：

（一）結論

研究顯示，學生、家長與老師普遍對於超額比序的項目抱持正面肯定的態度，由此也可以看出現階段政策規劃辦理的妥適性。以下僅就資料呈現較不適切的部分，提出說明：

1. 對於著眼在適性輔導的「志願」一項，僅老師認為適切，家長甚至於認為不適切，這點，可供教育主管機關與學校行政人員參考，據以落實並加強政策宣導。
2. 對於促進教學正常化之「社團」，老師反而與學生、家長的態度相左，推測老師可能因為是學校第一線的工作者，對於孩子的社團活動與服務學習必須肩負相關責任，同時也可能因為隨之而來的工作負荷，致使衍生負面的看法，這部分有待探討並深入瞭解。
3. 有關取消國中基測後取而代之的教育會考，仍因列入積分採計，致使「會考」一項在學生與家長及老師間呈現兩極化的反應；整體來說，學生認為採計會考成績是不適切的，此亦與標榜免試入學的十二年國教基本精神相違背，倒是家長與老師則對於採計會考成績持正面肯定的態度，顯現為國中學生學力把關的教育會考恐步上國中基測（聯考）的老路，值得後續追蹤觀察。
4. 此外，家長在「弱勢」一項，與

學生和老師的看法較不一致，推測可能是基於愛護並保障自己子女權益所致，所以比較不能認同政府對弱勢學生的加分。未來，可針對實際辦理情形，在兼顧弱勢扶助與公平正義的原則下，予以適度增刪。

（二）建議

最後，本研究具擬三項建議，分就教育主管機關、學校教育人員，以及未來研究等三部分，逐一說明：

1. 對教育主管機關的建議
 - (1) 持續加強免試入學與適性輔導的政策宣導，以落實十二年國教的基本精神。
 - (2) 有鑑於「競技」一項深獲學生、家長與老師的肯定，但 103 年度中投區免試入學超額比序積分採計並未納入，建議未來可視實際辦理情形，評估採計的可行性。
2. 對學校教育人員的建議
 - (1) 配合班親會加強政策宣導與家長理念溝通，並利用各種會議與集會活動，持續辦理十二年國教宣導，化解歧見、匯聚共識。
 - (2) 檢討並修正學校推動社團活動與服務學習的方法，以減輕學校老師負擔，增進認同。
 - (3) 持續加強適性輔導概念的宣導，讓「志願」的選填能滿足親、生

的實際需求。

3. 對未來研究的建議

- (1) 擴大調查的範圍與研究的對象，積極比較區域差異對超額比序項目適切程度看法的差異性，以提供教育主管機關參考辦理。
- (2) 因應 103 年首次辦理十二年國教免試入學申請之超額比序積分採計，未來應持續進行相關研究，據以追蹤檢討與修正改進。

參考文獻

- 王金國（2012）。十二年國教之超額比序爭議、影響與解決。**臺灣教育評論**，1(11)，51-52。
- 吳柏林（2005）。**模糊統計導論**。臺北市：五南。
- 吳柏林、謝名娟（2010）。**現代教育與心理統計學**(Modern Educational & Psychological Statistics)。新北市：華藝數位。
- 教育部（2012）。**新世代·新教育～十二年國民基本教育專刊**。臺北市：教育部。
- 教育部（2012）。十二年國民基本教育免試入學超額比序「多元學習表現」採計原則。101年7月18日臺體（三）字第1010133964號函。臺北市：教育部。
- 唐麗英、王春和（2013）。**從範例學MINTAB統計分析與應用**。新北市：博碩文化。
- 楊朝祥（2010）。預應十二年國教，後期中等教育何去何從。**教育資料集刊**，46輯，1-26。



從法治國的願景看十二年國教

梁雅賀

臺中市立潭秀國中教師

孫玉中

臺中市立潭秀國中輔導主任

一、前言

誠如許育典（2002）指出：「法與教育的目的，都在促進人的自我實現的最大可能性。」此亦說明了教育法的願景，即為「法治國」在教育行政的實踐。依據人本心理學家 Maslow 的需求層次理論，這是個頗高遠的願景。臺灣自解嚴後，法治化跟不上民主化、自由化的腳步，現今的臺灣，個人意識高漲，自由似乎過了頭。無論哪一黨執政，永遠都將贏得選舉置於其他目的之上，族群認同被少數政客拿來炒作，不斷內耗的結果，得到的是-經濟發展居亞洲四小龍之末、科技偏重代工、軍事只能仰人鼻息。政治決定向經濟、科技與軍事偏斜的結果，教育的走向不明，教育政策一改再改，莫衷一是，教改十多年來，學生的課業壓力不降反升。近兩年教育部主推的十二年國民基本教育，能否將臺灣的教育引領至更高層次，亦尚待時間考驗。因此，以臺灣教育的發展現況觀之，欲達成「促進個人自我實現」的法治國核心價值，仍有一段長路要走。

二、我國教育法的最高位階-《教育基本法》抑或「教育憲法」

我國 1999 年 6 月 4 日三讀通過的《教育基本法》，大致提出了臺灣廿一世紀教育法制的願景。《教育基本法》

在立法之初，教育法制的基礎已大致完備，立法動機在於回應當時教改聲浪的要求，以及為彌補憲法對教育原則性規範不足，同時引進現代化教育改革精神。因此，有學者提出它具有「教育憲法」之功能（薛化元，1994；許育典，2013）；但另一方面，在「後法優於前法，特別法優於普通法」的原則下，它又可能面臨未來制定新的教育法規之挑戰。薛化元（1994）提出未來重建我國法律制度時，重新定位「基本法」位階的建議，以確立《教育基本法》凌駕於一般教育法規之上，甚至成為所有教育法令的法源依據。

綜上觀之，我國教育體制上究竟以《教育基本法》為最高位階，或是另行制定「教育憲法」，或許有待論辯。然而《教育基本法》第十六條：「本法施行後，應依本法之規定，修正、廢止或制（訂）定相關教育法令。」由此可以發現本法於當初制定時，用意在於統整之前教育法令的企圖心。因此，《教育基本法》的制定，是站在解嚴後民主自由與教育鬆綁的浪頭上，衝擊當時的威權體制。無論我國未來的教育發展會遭遇何種衝擊及修正，它明顯已成為臺灣的教育體制發展過程中，一個重大的里程碑。

三、十二年國民基本教育中的教育人權

《教育基本法》第十六條：「人民為教育權之主體」。周志宏、徐筱菁、薛曉華和蔡志偉（2008）提及我國的《教育基本法》應屬「教育人權法說」，而有關教育法的研究範圍中教育的「外部事項」（externa）與「內部事項」（interna），在「外部事項」方面，國民教育權說之理論者認為，國家權力只應介入教育的外部事項。

國家權力固然有介入國民教育的必要性，然而必須有其合理限際，外部事項（如教育經費、制度、設備等），國家權力的介入能夠保障各地區教育的最低執行要求；而內部事項（如學校經營、教材教法、評量等），應本著「人民是教育權的主體」的精神，人民亦包括學生、教師、家長等，尊重以學生為中心，教師的專業自主，學校特色的多元性，國家應減低權力的介入干預，教育的活力與創造力方能充分展現（周志宏等人，2008）。

現今臺灣的教育發展，12 年國民基本教育正如火如荼地規劃準備，為保障人民「教育機會均等」，教育部規劃充實高中資源，均衡城鄉發展、推動高中職優質化及均質化、國中教學正常化及適性輔導等方案，皆為國家權力介入國民教育的展現。擔負教育發展火車頭的教育部，必須將新教育理念及措施的種子撒在臺灣每一寸土地上，各地教育局處亦應落實執行面的成效。

四、十二年國民基本教育與教育法的願景

（一）十二年國民基本教育的法源依據

《教育基本法》第十一條：「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；其實施另以法律定之」，此為實施十二年國民基本教育法源依據之根本。立法院於 2013 年 6 月 27 日三讀通過「高級中等教育法」，賦予十二年國教法源，採免試入學為主，並依一定條件採免學費方式辦理。

（二）十二年國民基本教育的經費分配

十二年國民基本教育在經費編列上，目前多數用於補助高中職免學費，勢必影響其他層面執行上的成效。筆者認為在補助上必須設計相當之配套措施，例如先將私立高中職留強汰弱，建立及落實退場機制，以免讓過多經費流於填補某部分辦學不張的私校缺口。主導落實高中職評鑑方面，亦必須注重教育的「內部事項」，尊重學校教育的特色多元性，不宜強制要求各地區高中職接受齊頭式的評鑑，否則今後各地區高中職將流於目前大家詬病的臺灣老街—同質性過高而失去特色。

（三）法治國精神與十二年國民基本教育的未來

而在廿一世紀到來後，二次教改的聲浪為改革「多元入學方案」而催生「十二年國民基本教育」，精神上是遵循教育基本法第二條：「人民為教育權之主體」；然而在執行上卻難掩政府干預與否捉襟見肘的困境，例如教育部亟欲廢除明星高中，卻又在十二年

國民基本教育實施計畫中保留「特色招生」，似乎有著拿磚砸自己的腳的疑慮，對於明星高中及部分私校妥協的結果，推動高中職「優質化」及「均質化」的前景堪虞。再加上經費編列不均的先天不良發展下，如何讓人民教育權有感？似乎仍有漫長的道路要走。

至於國中教學正常化，教育主管機關除應督導各國中的編班方式之外，亦應落實「高級中等以下學校藝術才能班設立標準」，查核不實成班的學校，以防止掛羊頭賣狗肉的藝能專班。而在適性輔導及提昇教育品質方面，除了提供學生生涯自我探索的課程或活動，以及輔導學生志願選填外，必須掌握在尊重學生的生涯抉擇與自我實現的精神，才不致流於形式或強加成人價值於學生身上的作法。

五、結語及建議

臺灣的主流價值始終受到政治與經濟的左右，教育亦不例外。現今教育體制仍然多為由上而下的模式運作，威權的餘毒仍存在著。以十二年國教為例，教育主管機關於推動之際，思維仍是宣導多於溝通，使得親、生、師對於十二年國教仍存有諸多疑慮。

法治國之願景並非空談，臺灣欲

邁向已開發國家之林的臨門一腳之關鍵應在「教育」，教育改革的腳步雖不能停，但必需有正確及前瞻的目標引導，2013年「教育部中部辦公室」改制為「教育部國民及學前教育署」（以下簡稱國教署），負責辦理高中以下學校及學前教育事務。此又為一教育改革的契機，國教署應一改以往教育部由上而下的作風，進而重新思考以人的自我實現、教育基本權與多元文化國的教育法內涵，並落實《教育基本法》之精神及內涵。甚至進一步思考憲法教育在學校推動的可行性，以取代現行法治教育的偏狹。如此才能達到「大部份人民皆已形成自由民主法治共識時，《憲法》與基本權利才可能落實」的境界（許育典，2002）。

參考文獻

- 周志宏、徐筱菁、薛曉華、蔡志偉（2008）。**教育法體系基礎概念之研究**。教育部委託之專題研究成果報告。
- 許育典(2002)。**法治國與教育行政**。臺北市：高等教育。
- 許育典(2013)。**教育憲法與教育改革**。臺北市：元照。
- 薛化元(1994)。教育基本法的法律位階問題對教育改革的影響。**教改通訊**，13，8-9。



教科書審查制度編審對話的改革與精進

賴光真

東吳大學師資培育中心助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

《國民小學及國民中學教科圖書審定辦法》第 12 條規定，審定機關得於決議前通知申請審定者陳述意見，申請審定者亦得申請列席審定委員會陳述意見。因此，編審之間係有機會面對面進行對話互動，惟此對話互動必須由某一方主動提出。在此情況下，編審之間要能有效溝通、交流與對話，達到較佳的相互理解，還是面臨著一些障礙。如何尋求改進，值得探討。

二、交流評鑑的適用限制

當代的評鑑有所謂的「交流評鑑」(transaction evaluation)，評鑑人員與被評鑑者之間不斷的交互作用與互補(蔡清田，2000)，雙方不再居於對立立場，而是建構合作關係，積極交流互動。

然而，教科書審查的角色任務，主要是做成教科書能否通過審定，是否發予審定執照相關的重大行政決策，與那些以協助受評鑑對象進行改善為目的的其他評鑑有所不同，加上其間牽涉到敏感的利益問題，因此教科書審查未必適用交流評鑑，編審之間的面對面的對話互動，仍應有所限制及困難，編審之間保持適當距離，仍然有其必要。

三、認可模式的啟示

在編審之間應保持適當距離，以及編審之間應能有效對話的矛盾衝突中，仍然可以尋覓折衷解決之道，讓此問題獲得調解與緩和。主要的做法是參用教育評鑑中「認可模式」(accreditation model)的部分程序。認可模式源自於西方國家對學校實施的一種評鑑制度，後來被應用於課程評鑑等相關領域(黃政傑，1990)。教科書審查相當類似於認可模式，因此可以適度參考應用部分程序或做法。

認可制度的實施歷程，受認可單位通常需要先進行自評。教科書審查若能具體研訂審查規準，要求教科書出版業者在送審教科書前，必須先針對各項規準進行自評，此外必須針對各自評事項做必要的說明，甚至整理提供適當的佐證資料。自評資料經審查事務單位轉交給審定委員會各委員參考研讀，可以讓審查委員更加了解出版業者的想法或見解，編審之間不需直接面對面對話，但是確實可以增加編審之間另類對話的管道與機會。

四、編者自證責任

延續前項所述，出版業者自評並提交說明舉證資料，能讓審查委員更了解出版業者的想法或見解。基於此，教科書審查中有許多出版業者內部較能知悉掌握，而外部審查評鑑人

員難以有效觀察窺知的事項，亦應考慮課以出版業者擔負較多的資料提供或舉證責任。

出版業者內部較能知悉掌握，而外部審查評鑑人員難以有效觀察窺知的事項，例如出版業者的編輯設計構想或用意，若未能自我闡述或揭露，審查人員實在難以知悉。此外，單冊教科圖書以外的事項，包含教科書系列的整體編輯規劃、分段能力指標涵蓋達成情形、重要議題涵蓋達成情形等，若要審查委員進行核對分析，還不如由出版業者，在編輯計畫書上或者利用其他文件，透過分析圖表或統計數據，指出安排學習機會的單元位置，以及彙整成統計供審查者審閱，證明其教科書編輯對每一項分段能力指標、重要議題，均能在各年段間，安排有可接受的頻率、密度、且均衡的教學機會。

此外，不同領域或學科教科書之間，應落實課程橫向統整的訴求，但跨學科領域間相互統整的檢視，困難度更高，因此歷來都只流為理念。但若如前所述，要求出版業者提出分析圖表，證明其各學科或領域的教科書，分別能與其他適當學科領域的課程安排，彼此之間有著相互聯繫統整之規劃。

自我舉證方式將使某些原本難以審查的事項變成可以審查，也比由審查者進行分析來得更有效率。更重要的，還可能有助於引導出版業者，積極思考與規劃縱向銜接、跨學科領域橫向統整、融入重要議題、符應分段

能力指標等議題。

五、結語

鑑於任務角色的特殊性，教科書編審之間不宜密切的交流、對話與互動，雖然如此，仍應建立或提供編審之間能夠適度對話的管道。

教科書審查可以參考認可模式慣用的自評程序，課以出版業者擔負較多的自評、資料提供或舉證責任，由出版業者先行針對各項規準進行自評，並針對這些自評事項，或其他特定評鑑事項，進行補充說明或提供佐證資料，以解決審查委員無從審查或不易審查的問題。

雖然如此規劃，出版業者勢必要投注更多的時間與心力資源，但不可否認的，將能增加編審之間對話的管道與機會，促使審查委員了解出版業者的想法或見解，若因此而提高了審查通過的機會，則投注的這些時間心力應是值得的。

參考文獻

- 國民小學及國民中學教科圖書審定辦法（2012）。中華民國101年4月27日教育部臺參字第1010066369C號令修正發布。
- 黃政傑（1990）。課程評鑑（再版）。臺北市：師大書苑。
- 蔡清田（2000）。教育大辭書：交流評鑑。2013年8月30日，取自

<http://terms.naer.edu.tw/detail/1304303/>



推動教科書借閱制，此其時矣

李雅婷

國立屏東教育大學教育學系副教授

研究者於 2013 年有一機會至美國加州，因緣際會瞭解了加州中學（middle school）學校的教科書借閱制度與相關措施。從此制度觀照臺灣學校教科書購買制，覺得有值得參考之處。

美國加州中學學生於註冊之後，會取得一張「學生課表」（student class schedule），課表上有學生姓名、學生證號碼、課程編號、課程名稱、教師姓名、教室號碼等訊息。學生拿此張課表至圖書室，圖書室負責人員根據課程將全部上課教科書與習作（practice workbook）取出登錄為借閱書籍，再讓學生帶回家，期末歸還。同時學生亦取得一張圖書室借閱說明，裡面記載著圖書室的宗旨、借閱規則、損壞情形賠償費用與停權等，叮囑學生注意事項。

每一門課的授課教師於開學第一天會告知學生本學期需準備的文具用品，如三孔活頁紙（夾）、多種色筆、計算機等，學生上學只需帶文具，教科書與習作皆不必帶到學校。教師在教室中備有與學生數相當的教科書，若上課需要用到教科書時再發下給學生。上課練習與回家作業則是寫在活頁紙上，或是教師發下的學習單。相較於臺灣的一個學習領域就有許多的簿本，而且必須攜帶返往學校家裡，美國的學生似乎少了這方面的負擔。

就研究者觀察，教科書借閱制與上述教學相關措施有數項優點：第一，減輕學生書包重量。從臺灣學校網頁可見，書包減重計畫常被列為推動項目，但事實上成效難以彰顯，研究者同時身兼家長身分，對於孩子書包一直難以減輕的重量亦常感到困擾。然而，教科書借閱制並留置家中使用的方式，的確讓此問題不再成為問題。第二，學生不必擔心「忘記」帶課本，教師亦免於困擾這個問題。第三，教科書借閱制是實踐環保理念的最佳行動。就臺灣小學而言，研究者觀察，在一學期結束後，家長多半將教科書及相關簿本送到資源回收站，除非有個別特殊意義者，長期保存教科書及簿本的並不多。借閱制的規劃仍可滿足學生欲保留教科書或習作的需求。推動教科書借閱制促進資源再利用，是真正體現環境意識的行動。第四，減輕弱勢學生購書負擔，尤其長期下來，亦是一筆不小的費用。

倘若在臺灣要推行教科書借閱制，陣痛期難免，包括必須改變擁有個人教科書的習慣問題、教師教學調整問題、出版社既得利益等。研究者認為臺灣在推動十二年國民教育之際，推動教科書借閱制應可採區域性、部分學習領域、依個人意願試辦，實現學習真正帶得走的能力，而非揹不動的書籍。

教師施以體罰可能成立的相關刑責之探討

蔡元隆

國立中正大學尖端研究中心研究助理、國立嘉義大學教育學碩士

黃雅芳

雲林縣立大興國小教師、國立嘉義大學教育學碩士

一、《教育基本法》修正—「零體罰」政策與教師管教的窘境

傳統以來，我國社會中一直深植著「玉不琢，不成器」、「愛之深，責之切」或「不打不成器」等儒家觀念，上述的藏諸名山之言都一再突顯體罰在教育歷程中扮演的角色，惟隨著時代的進步、人權的保障、法治國家的興起，施予體罰的正當作用也漸漸失去保護傘。我國於 2006 年 12 月 22 日，立法院三讀通過《教育基本法》第 8 條及第 15 條的「禁止體罰條款」修正案，明定政府公權力應保障學生不受體罰，一旦學生的「身體自主權」及「人格發展權」受到侵害，政府應提供必要的救濟管道（郭木財，2011），臺灣因此躍升全世界繼蒙古之後的第一〇九個立法零體罰的國家。惟時至今日仍然有許多中小學教師無法明確掌握，法令授權的管教權或懲罰權的範圍究竟為何？學生不聽話或不服管教時，該如何行使管教權或懲罰權呢？

其實教師對其在施予懲戒權的同時，他們也對自身的權益與保障是一知半解的，往往是被遷怒體罰學生後才後悔或是知悉自己可能會面臨的刑責，所以導致近年來體罰事件層出不窮，幾乎每個月都有類似事件發生。

例如「特教師長期體罰，教部展開調查」（陳祥麟，2013 年 3 月 8 日）、「體罰學生，田徑老師涉傷害罪」（甘嘉雯、康鴻志，2013 年 7 月 19 日）、「捏傷國一男雙臂，照南女師挨告」（彭健禮，2013 年 10 月 5 日）、「老師踢傷學生下巴，家長怒告」（歐素美，2013 年 11 月 6 日）等層出不窮。而這些事件，不僅是傷害學生，更是讓教師的行為與名譽遭到社會的質疑，甚至被拿放大鏡檢視，無形中更造成教師的專業形象受損及不可非難性的衍生。

事實上依據《教師輔導與管教學生辦法》、《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》，只要符合教育目的關連性，而且在社會認可、普遍認知及比例原則下，教師行使合理的管教權或懲戒權是被允許的。雖然《教育基本法》明訂禁止體罰，惟在考慮追隨國際人權的同時，不可否認的，站在教學前線的教師們仍然需要相當的懲戒權才能約束學生，也惟有透過教育老師們瞭解他們的權益與保障才能在現階段的兩難窘境找到安全的平衡點，因為現場的多數國中小教師缺乏相關的法學素養來支持管教、懲戒權的合法行使。爰此，本文將針對教師施以體罰行為時可能會觸犯的《刑法》條文加以探討，幫助老師們能瞭解自身權益並防範一時衝動後可能招致的後果。

二、體罰的意涵與種類

目前實務上有管教、懲戒、體罰等侵害學生權益行為，因三者都是基於教育的目的，為有效矯治學生的偏差行為，而實施的教育行為，主要是實施方式與程度的不同，而有所區隔，本文將以傷害程度最高的「體罰」一詞為主軸探討之。

體罰，顧名思義，是指對於受罰者身體的懲罰（歐陽教，1996）。國內林金梅（1974）認為，具有懲罰性質的訓練行動，且蓄意直接或間接引起受罰者身體上的痛楚者，皆可視之為體罰。之後陸續有學者提出類似說法，認為體罰是一種直接或間接造成學生身體痛苦或疲勞的方式，如打手心、打耳光、敲頭、罰站及罰跑步等（李健一，1996；邢泰釗，1998；秦夢群，2003；馮莉雅，1996；楊守全、王正偉，1990）。此外，也有部份人認為體罰所傷害的層面不只涉及看的見外表傷害，在精神層面、心理層面的傷害更是一種無法抹殺的傷害，如語言暴力、侮辱斥責等（人本教育基金會，2005；李宗誼，2002；林志成，2004；曾瓊珠，1995；潘志賢，2006）。綜上所述，體罰是一種直接或間接造成學生身體痛苦或疲勞的方式，甚至會造成生理或心理的傷害行為。

三、教師施以體罰可能會觸犯的《刑法》條文

教師施以體罰可能對學生造成身體、自由、名譽等法益的侵害（本文討論體罰的行為包含打手心、打耳

光、敲頭、罰站、罰跑步、語言暴力及侮辱斥責），除了民事賠償、國家賠償之法律責任以外，就《刑法》的刑責而言，會成立下列各種罪名：如普通傷害罪（《刑法》第 277 條）、剝奪他人行動自由罪（《刑法》第 302 條）、強制罪（《刑法》第 304 條）、公然侮辱罪（《刑法》第 309 條）等（全國法規資料庫，2013），以下茲就上述四項刑責以犯罪三階論：構成要件（Tatbestandsmäßigkeit）、違法性（Rechtswidrigkeit）及責任性（Schuld）討論之：

（一）《刑法》第 277 條：普通傷害罪

《刑法》第 277 條規定：「傷害人之身體或健康者，處三年以下有期徒刑、拘役或一千元以下罰金。犯前項之罪因而致人於死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑；致重傷者，處三年以上十年以下有期徒刑。」教師直接或間接造成學生身體痛苦或疲勞的方式，如打手心、打耳光、敲頭、罰站及罰跑步行為則可能成立《刑法》第 277 條第 1 項之普通傷害罪，法律分析如下：

1. 構成要件

客觀構成要件上，例如：因打手心、打耳光、敲頭等直接體罰，教師施予外力所以會使學生留下生理上紅腫或明顯傷口，顯然已造成傷害結果，故成立傷害罪；而在主觀構成要件上，教師對一掌摑下或一鞭打下，會引起紅腫或明顯傷口有所認知，而且也希望藉由疼痛來懲戒學生，兩者

主觀的故意已具有「知」與「欲」的要素，所以教師施行體罰具有普通傷害（輕傷）的直接故意與未必故意。

此外，罰站及罰跑步行為等間接體罰，在傷害的客觀構成要件上，需以頻繁或長期的罰站或罰跑讓學生無法負荷或身體健康受損，亦有間接之傷害結果；而主觀構成要件上，教師也明知頻繁或長期的罰站及罰跑會造成學生的身體健康受損，故教師施行頻繁或長期的罰站、罰跑步，同樣具有普通傷害（輕傷）的故意構成要件該當。

2. 違法性

對於上述罰站及罰跑步行為相較之下較不被評價為傷害，因依據《教師輔導與管教學生辦法》第 16 條第 9 款規定的其他適當措施，倘若教師該當傷害罪，教師可主張《刑法》第 21 條依法令之行為阻卻違法。惟較爭議性的是直接體罰的違法性，因為目前法規上尚無明文規定教師可以直接對學生進行體罰的行為，就算是依據《教師輔導與管教學生辦法》第 16 條規定，教師也不可以施行動手的懲戒行為，故此行為違法，無法依《刑法》第 21 條依法令之行為阻卻違法。

3. 責任性

依據目前的法令與資訊，教師在對學生實施體罰的懲戒行為時，應具備有相當程度的違法性認識，除非犯了禁止錯誤（不法意識缺乏）的問題，例如教師得家長的承諾可以懲戒學

生，而依《刑法》第 16 條之正當理由將傷害行為排除在外或減輕罪責，否則教師體罰學生的懲戒行為將成立《刑法》第 277 條第 1 項普通傷害罪。

(二) 《刑法》第 302 條：剝奪他人行動自由罪

《刑法》第 302 條規定：「私行拘禁或以其他非法方法，剝奪人之行動自由者，處五年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。因而致人於死者，處無期徒刑或七年以上有期徒刑，致重傷者，處三年以上十年以下有期徒刑。第一項之未遂犯罰之。」教師施以罰站、罰跑步之行為比較是屬於生理上的限制與侵害，該行為可能成立《刑法》第 302 條第 1 項之剝奪他人行動自由罪，法律分析如下：

1. 構成要件

客觀構成要件上，教師限制之行為為顯然侵害與限制學生行動權，因學生有自由活動的權利，惟受到教師施予之懲罰使學生上課被罰站或是下課被罰站的懲罰，而限制行動自由，客觀上已構成剝奪學生行動自由；主觀構成要件上，教師之罰站、罰跑步行為不准學生下課離去，或是限制其行動，教師約束之效力顯已具備故意。此外，若教師成立《刑法》第 302 條之剝奪他人行動自由罪，尚有可能涉及《刑法》134 條第 1 項規定，假借職務上之權力、機會或方法故意犯罪，而加重其刑至二分之一。

2. 違法性

罰站、罰跑步之體罰有顯然的限制學生自由之動態，但實務上教師只要手段合理，符合社會認可、普遍認知及比例原則，非下課時濫權於罰站或罰跑步的過度行使。《教師輔導與管教學生辦法》第 16 條第 3 款，賦予教師在管教學生時，得採取「留置學生於課後輔導或矯正其行為」的權力，是有法令依據可以合理阻卻剝奪行動自由罪的違法性。因罰站、罰跑步行為之違法性已在違法性階段阻卻違法，故無須討論第三階的責任性。

（三）《刑法》第 304 條：強制罪

《刑法》第 304 條：「以強暴、脅迫使人無義務之事或妨害人行使權利者，處三年以下有期徒刑、拘役或三百元以下罰金。前項之未遂犯罰之。」教師施予學生罰站、罰跑步之體罰，則可能成立《刑法》第 304 條第 1 項之強制罪，法律分析如下：

1. 構成要件

《教師輔導與管教學生辦法》第 16 條第 2 款及第 5 款規定，教師在合理管教範圍內可以行使「限制權利」或「從事特定作業」的懲戒行為，惟在該罪客觀構成要件上，教師的上述強制性手段，在行動上、言語上，在心理上已經產生強制力，已達到廣義的強暴、脅迫的行為，故客觀上已經該當強制罪；而主觀構成要件上，教師已具備認知到其所持有的懲戒力可以迫使學生遵從或服從，並且很想積極的促其實現之，也構成本罪之直接故意欲念。

2. 違法性

教師懲戒行為之罰站、罰跑步，依據《教師輔導與管教學生辦法》第 16 條第 2 款及第 5 款規定中，教師在合理管教範圍內可以行使「限制權利」或「從事特定作業」的懲戒行為，如上課不專心影響其他同學學習，教師可以逕行施予罰站、罰跑步之體罰行為。簡言之，教師的懲戒行為，須與教育目的有相關連，而在社會認可、普遍認知及比例原則下，均可被法律評價為不具違法性，所以並不構成強制罪。因罰站、罰跑步行為之違法性已在違法性階段阻卻違法，故無須討論第三階的責任性。

（四）《刑法》第 309 條：公然侮辱罪

《刑法》第 309 條「公然侮辱人者，處拘役或三百元以下罰金。以強暴犯前項之罪者，處一年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。」教師施予之責罵的行為在精神層面、心理層面的傷害更是一種無法抹殺的傷害，如語言暴力、侮辱斥責等，該行為可能成立《刑法》第 309 條之公然侮辱罪，法律分析如下：

1. 構成要件

校園是公開場所，已符合《刑法》第 309 條中「公然」的範圍。客觀構成要件上，以言語斥責或嘲笑之行為，例如對上課打瞌睡學生斥責為「晚上做賊」、成績不理想之學生嘲笑為「蠢蛋」等字眼，實質上已經逾越被害人的名譽法益，教師之辱罵行為已

該當公然侮辱罪之客觀構成要件；主觀構成要件上，教師必須有公然侮辱的直接故意或未必故意，否則不成立本罪，例如教師與學生開玩笑戲稱學生像豬或烏龜一樣，並無責罵或輕蔑的本意。惟教師成立《刑法》第 302 條之剝奪他人行動自由罪，仍可能涉及《刑法》134 條第 1 項規定，假借職務上之權力、機會或方法故意犯罪，而加重其刑至二分之一。

2. 違法性

依據《教師輔導與管教學生辦法》第 16 條第 1 款規定，教師對於學生可以採取「勸導改過、口頭糾正」的方式來管教，故教師以訓誡的方式懲戒學生，是法令明文許可的，所以公然侮辱罪構成要件即不該當，惟若其他逾越社會認可、普遍認知及比例原則等較為嚴重的羞辱性處罰行為，則可能會無法阻卻違法性，例如教師故意在課堂上攻擊謾罵學生，並貶低學生名譽之故意，甚至言語嘲弄中故意朝學生吐口水、丟物品或丟粉筆等行為，則會成立《刑法》第 309 條第 2 項，強暴手段實行而加重侮辱之罪。

3. 責任性

教師以言語斥責或嘲笑的行為，應具備有相當程度的違法性認識及期待可能性，若施以言語斥責或嘲笑之行為，顯然與教育目的無相關，且在無社會認可或普遍認知下，則會成立《刑法》第 309 條第 1 項之公然侮辱罪。教師的言語斥責或嘲笑事態嚴重時，甚至可能成立第 309 條第 2 項加

重侮辱罪。

四、結語

我國《教育基本法》明文規定禁止體罰，並於《教師法》中明定教師有輔導與管教學生之義務而非權利，惟對管教或懲戒權範疇模糊不清，不但教師無所適從，加上教師法學素養不足，導致教師行使管教或懲戒權時猶如行走鋼索般提心吊膽且危機四伏；經由前項內文分析的論述得知，國中小教師對學生施以體罰最普遍造成的刑責大部分是普通傷害罪、剝奪他人行動自由罪、強制罪、公然侮辱罪等四項，而普通傷害罪、公然侮辱罪則是教師體罰最容易成立的刑責。惟剝奪他人行動自由罪、強制罪則有疑義，因現行實務，教師犯上述兩罪時可依據《教師輔導與管教學生辦法》阻卻違法，但若逾越社會認可、普遍認知、比例原則及無教育目的相關則可能無法適用。《教師輔導與管教學生辦法》雖有《教師法》的明確授權依據，惟因教師的管教權力來自學校及法規規定，所以須參照「重要性理論」標準及「法律保留原則」立法加以明定，方符合憲法精神及法治國原則，以保障教師的權益才可行（林啟霖，2009）。

綜上所述，我國教師的管教或懲戒權僅是教育部依據《教師法》授權訂定的命令位階，但弔詭的是，當教師成立《刑法》第 302 條、第 304 條時，卻可依《教師輔導與管教學生辦法》來阻卻其違法。因為《教師輔導與管教學生辦法》僅是授權命令的位

階，與《刑法》法律位階不一，依據《中央法規標準法》第 11 條規定及 H. Kelsen 教授的「法位階理論」，命令位階不得牴觸憲法或法律，所以很可能會導致《教師輔導與管教學生辦法》阻卻違法事由則完全不適格。簡言之，若是學生身心健康受傷害並堅持以《刑法》提告，則老師恐怕難逃刑責之殃，也就是依現行法令無法有效保障教師的權益及學生的受教權，我國應該檢討相關法令並在法律的位階上，明訂教師管教的目的、內容及範圍，並強化中小學教師法學素養，以免因模糊的法律規定而遭受刑責。

參考文獻

- 人本教育基金會（2005）。人本基金會2005年校園體罰問卷調查報告。人本教育札記，193，38-45。
- 甘嘉雯、康鴻志（2013年7月19日）。體罰學生，田徑老師涉傷害罪。中國時報。取自 <http://news.chinatimes.com/domestic/11050609/112013071900>
- 全國法規資料庫（2013）。中華民國《刑法》。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=C0000001208.html>
- 李宗誼（2002）。國中老師體罰學生成因及處置措施之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 李健一（1996）。處罰是否等於體罰—教師懲戒權之我觀。教育實習輔導季刊，2(2)，51-55。
- 邢泰釗（1998）。校園法律實務。臺北市：教育部。
- 林志成（2004）。從系統化的教育理論剖析體罰問題。國教世紀，211，81-88。
- 林金梅（1974）。我國國小老師體罰態度與其人格特質的關係(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 林啟霖（2009）。教師懲戒理論與運作之研究—以我國國中小教師為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學政治所法律與生活教學，臺北市。
- 秦夢群（2003）。教育行政—實務部分。臺北市：五南。
- 郭木財（2011）。臺東縣國小學生對校園零體罰知覺與管教現況之研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學教育學系，臺東市。
- 陳祥麟（2013年3月8日）。特教師長期體罰，教部展開調查，國語日報。取自 http://www.mdnkids.com/info/News/content.asp?Serial_NO=82890
- 彭健禮（2013年10月5日）。捏傷國一男雙臂，照南女師挨告。自由時報。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2013/new/oct/5/today-north9.htm>

- 曾瓊珠（1995）。心理衛生與體罰。社教資料雜誌，201，1-3。
- 馮莉雅（1996）。高雄市國中教師體罰觀念與教師角色自我觀念之調查研究。教育資料文摘，38(3)，53-78。
- 楊守全、王正偉（1990）。體罰有罪？—老師體罰學生之刑事法律問題研究系列二。師友月刊，273，28-30。
- 歐陽教（1996）。體罰問題與學生管教。載於臺灣師大教育研究中心舉辦之「春風化雨，點石成金—面對學生管教問題」研討會論文集（87-109），臺北市。
- 潘志賢（2006）。國小教師對體罰行為的態度及體罰法令認知之研究—以臺南市為例(未出版之碩士論文)。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 歐素美（2013年11月6日）老師踢傷學生下巴，家長怒告。自由時報。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2013/new/nov/6/today-center24.htm>



教師課題 – 親師衝突與對策理論與實例分析

李俐瑩

臺東縣月眉國民小學教導主任
臺東大學校教育行政碩士班學生

一、前言

《教育基本法》的訂定，已使得家長有權力參與學校的事務，因而各種義工團、家長協會如雨後春筍紛紛成立。然而親師間角色不同、立場不同、家庭背景不同，其價值觀及思考模式亦有所不同。家長們對學校的要求與期望各有不同，歧異極大。在家長意識抬頭的風潮下，親師雙方因各項因素的差異，各自堅持孩子的教育模式，極易發生對立與衝突。

如何妥善因應親師衝突，就成為教師重要的課題。倘若教師對親師衝突因應不當，除了造成雙方關係的緊張外，學生在親師衝突情況下不只無法正常學習，在尚未建立明確是非觀念的兒童及青少年身上，更可能使夾在親師衝突中的孩子學到不當的社會行為，造成行為偏差，如此嚴重的後果，是親師生三輸的局面。因此，如何預防「親師衝突」、「化解衝突」、「化危機為轉機」，讓衝突變成有教育意義共創雙贏，甚至轉為將家長納入教育支援，是現代教師非常重要的課題。

二、案例分享

(一) 教師的怨言

「幹！」、「幹你娘○X！」、「不爽喔！」……，這是常常出現在○○國小某班的聲音，原因是曾大偉(化名)又開

始欺凌同學，辱罵老師。新進的甄曉老師擔任曾大偉班的導師，甄曉老師已經去過曾家拜訪過了。家訪時甄曉老師觀察到，父親對曾大偉母子的態度非常不好，曾父也表達常常對妻、子惡言甚至動手。對於兒子在校的種種特殊表現，曾父認為是老師不夠專業，大偉在家都很乖。家訪了幾次都無法改變曾父的教養態度，曾大偉的惡霸行為依舊，甄曉老師對於曾大偉的輔導起不了作用。

一天午餐時曾大偉對於陶高壯(化名)同學在他還未吃完午餐就開始打掃不滿，問候了陶高壯的媽媽，陶高壯聞言後回嘴，接著兩個大打出手，老師趕忙上前制止，沒想到曾大偉直接將陶高壯的頭推去撞牆，然後若無其事的繼續吃午餐。事後老師到大偉家中再次家訪，雖然老師極力勸告曾父，但事實證明老師的家訪只是帶來曾大偉的傷痛與憎恨。

(二) 家長的不滿

好動的陳阿南(化名)要上小學了，陳母基於希望先讓老師了解關於阿南的事，到學校找老師說明阿南的行為，導師只冷冷的回了一句「那是你們太寵他！」便走了。某日，學校致電陳母要求到校帶孩子就醫。原來是導師離校辦事獨留學生在教室，學生在教室追撞起來，結果阿南被撞到口腔大出血。又由於阿南動作慢，往

往午餐都會吃四十分鐘，於是導師每天在十二點半就會叫阿南站在走廊吃，一天陳母到校看到阿南站在走廊站著吃飯，當陳母詢問老師此事時，老師說班上要準備午休了，不然他要怎麼辦？中間又發生老師連絡簿要家長身教重於言教。阿南生日陳母買蛋糕請同學吃，老師說阿南為什麼有特權可以請同學吃蛋糕，拒絕了陳母。老師在閱讀特教書籍後叫陳母到校，說阿南有病，阿南一定是遺傳到爸爸，陳母聽到孩子有病後趕緊求醫，經過幾個區域醫院檢查都是正常，醫生希望老師不要對孩子要求太高，於是陳母將檢查結果拿給老師看，老師看完後堅持孩子有病，陳母憤怒的向學校投訴。

(三) 家長的憤怒

某國中學生兩造因故衝突，衝突期間，甲生不斷騷擾及動手打乙生，致造成乙生身心受創，該生乃向學校老師報告。該校學務處老師通知雙方家長到校協商解決，甲方家長因故一直不出席，受害之乙方家長，乃要求老師提供對方電話、住址等學生個人資料，處理之教師未經深思，將上項資料提供給乙方。乙生家長乃按址，自行找上甲生家長理論，於是衍生所述之「登門興師問罪及恐嚇」事件。甲生家長，因此對老師處理方式極度不滿產生言語衝突，憤而向政府機關投訴，欲追究提供其個人住家與電話資料給對方的責任。

三、親師衝突原因

以上三例，第一例可歸因為家長管教態度不當，第二例可歸因為教師班級經營極不當，第三例可歸因為教師洩漏個人隱私。除此三例外，在教育現場還有各種親師衝突。探究其原因不外乎：

(一) 在教師方面

1. 平日親師互動不足，未充分的溝通聯繫，建立堅實的互信關係。
2. 老師因情緒失控，做出不理性的處置。
3. 教師的態度與語言令家長難堪。
4. 教師管教方法不當。
5. 把話講得過於簡捷，以致產生語意上的誤解。
6. 教師的教學目標與方法不被認同，且固著於所謂的「專業自主」，不接受家長意見。

(二) 在家長方面

1. 家長過於溺愛小孩，聽孩子回家哭訴，未經求證或全盤了解，就找老師「興師問罪」。
2. 與老師溝通的時間點不適當。
3. 家長教育觀念偏差。
4. 家長過於干涉教學。
5. 家長不負責任。

探究國內學者專家意見及考量教

師或家長立場，提出親師衝突原因之看法，茲將有關的研究整理成表 1：

表 1 衝突原因表

	原因
王淑俐	1. 家長部分：過於干涉教學；管教態度不當；推卸教育責任；教育觀念偏頗 2. 教師部分：太過權威不聽家長意見；態度與語言令家長難堪；管教方法不當；教學目標偏頗
蘇福壽	親師溝通不良、親師責任爭議、教師教學自主權被侵犯、對教師價值觀、目標、角色期望差異
鄭淑文	教育理念不同、親師責任歸屬不清、親師溝通互動不良、家長對教師沒信心、親師彼此不尊重對方
鍾育琦	親師教育理念不合、親師溝通障礙、親師責任爭議、家長要求特殊待遇、家長過度參與
黃怡雯	親師教育價值觀差異、溝通及知覺差異、親師責任爭議、稀少性資源爭取、親師角色與關注角度不同
同	1. 親師溝通互動不良 2. 親師責任爭議 3. 教育理念不合
異	1. 親師管教態度不同 2. 家長過於干涉教學 3. 教師權威心態 4. 教師輕蔑家長 5. 對教師沒信心 6. 家長要求特殊待遇 7. 稀少資源爭取

資料來源：研究者自行整理

四、親師衝突影響

衝突只要能被妥善運用，轉化缺

點為優點，則衝突仍有其可取之處，教師不應該只是逃避、減低衝突，應更進一步化危機為轉機。針對親師衝突，專家學者亦分別歸納出親師衝突的正負面影響，茲整理成表 2：

表 2 衝突正負面影響表

	正向	負向
蘇福壽	對教師能力能自我評估；提供教師反向思考的空間；增進教師的創造力和革新能力；提供教師問題解決能力磨練的機會	使教師的精神處於緊張狀態；使教師傾向非理性思考；降低教師工作的意願及工作效率
鄭淑文	提供自我評估的機會，提昇工作效率；增進教師創造力及應變能力、發現問題及協助解決問題；增進親師彼此體諒、觀念交流、建立共識，加強合作；增進親師對學童的瞭解，使學生能得到妥善的照顧	可能造成親師間彼此不易達成共識；增加彼此成見，進而減低人際關係之間的凝聚力；造成衝突雙方喪失自尊、自信及工作動機；減低工作效率；增加雙方非理性的情緒及行為困擾，甚至造成學童對學習的排斥
黃怡雯	增進決策的品質、刺激創造力與革新；增加組織成員的利益與好奇心成為解決問題的媒介	使雙方更不滿；情況失去控制；不能解決共同的問題；破壞組織的凝聚力；使溝通中斷
同	1. 提供自我評估的機會 2. 增進教師個人的創造力	1. 降低教師工作的意願及工作效率

異	1. 提供教師反向思考的空間	1. 使教師的精神處於緊張狀態
	2. 提供教師問題解決能力磨練的機會	2. 使教師傾向非理性思考
	3. 增進教師的革新及應變能力	3. 增加彼此成見
	4. 增進親師彼此瞭解及體諒，促進彼此觀念交流，有助於建立共識	4. 造成衝突雙方喪失自尊、自信及工作動機
	5. 增進親師對學童的瞭解，使學生能得到妥善的照顧	
	6. 能增進決策的品質、刺激創造力與革新	

資料來源：研究者自行整理

五、衝突因應策略

會起衝突，多是有了起因，經過醞釀期，才到爆發階段。在這三階段處理方式各有不同：

(一) 爆發期

當家長怒氣沖沖的到學校，已經不只是教師的事，學校的標準處理方式，建議依循以下處理流程如圖 1：



圖 1 家長衝突危機處理流程圖

(二) 對於平時處理親師及學生問題，老師可以這麼做

1. 對學生問題處理

- (1) 隨時保持情緒穩定，生氣激動時暫緩做學生問題處理。
- (2) 處理學生偏差行為問題，應注意方法應符合法律、教育、社會主流價值等。

2. 對家長質疑處理

- (1) 勿急於辯解論斷是非，理解其感受，理性溝通。
- (2) 把握機會，讓家長感受到親、師愛護學生的目標是一致的，目標導向而非是非論斷。

3. 向家長轉達學生問題

- (1) 先關心學生在家的狀況，就事論事。
 - (2) 以親師加強配合為目標，避免淪為告狀。
 - (3) 對家長反映態度上要虛心接受，如有誤解，婉言說明以免淪為意氣之爭。
4. 對學生行為處置較激烈時的補救
- (1) 當對學生在校行為處罰較為強烈時，迅速以電話和家長聯絡，說明處理動機和用意。
 - (2) 萬一處罰過當，主動、立即與家長聯絡說明事情經過，適當的表達歉意，讓家長先了解因果，將事情單純化，避免家長情緒模糊焦點，造成不易挽回局面。
- (三) 預防勝於事後補救，教師在平時可以透過以下的方式建立親師間的良好關係
1. 加強建構親師關係
 - (1) 視家長為教育夥伴，建立班級經營的共同願景與對教育行動一致的看法。
 - (2) 傾聽協助家長教養時之需求與抱怨，培養信賴關係。
 - (3) 分享教育好文，建立教育共識。
 2. 加強親師情感
 - (1) 親師座談時安排溫馨情境。
 - (2) 引導家長參與孩子成長，讓父母對教師安排活動有認同感。
 - (3) 教師以「處理過程即教育過程」模式，增加家長對教師形象的認同。
- (4) 在連絡簿上提及孩子在校的身體狀況(若有不適)及正面行為。

六、檢討與省思

現有的師資培育課程雖然各校不一定都有專門課程探討「親師溝通或是避免親師衝突」的課程，但是教師若能改變「我是老師」的心態、及時補救，化危機為轉機、以教育的立場處理衝突及預防重於治療，相信親師溝通能更和諧。

(一) 改變「我是老師」心態

現代家長或學生的知識觀念有時候甚至較老師前衛，如果老師在觀念與態度上堅持傳統權威心態，不能以平等的角度與學生及家長相處，可能導致親師衝突、師生衝突不斷，最終可能將教育熱忱消磨殆盡。

(二) 及時補救，轉化危機

教師也可能在教學方式或處罰上有任何不適當之處，如果讓學生家長

瞭解老師對錯誤的適當處理，這樣的行為可能獲得勇於認錯的肯定，最初的衝突有可能變成衝突典範。而教師「勇於改過」的行為，正是最好的行為典範，將衝突轉化為正確教育的機會，俾化危機為轉機。

(三) 以教育的立場處理衝突

在任何衝突中，情緒高漲的當下，很可能會情緒失控。不管是家長或是學生的錯誤，教師應記得教育者的立場。當雙方都淪為情緒發洩，事情就很難有轉圜的餘地，此時應解決問題而非製造更多問題，不要得理不饒人，不要讓親師關係打下死結。

(四) 預防、避免衝突為上

「一樣米養百樣人」，衝突難免，但衝突是要負出代價的，預防衝突比緩和衝突來的要輕鬆且有效的多，而親師間的關係與親師衝突有相當大的正相關。

七、結語

社會變動太快，親師衝突可否預防、縮小、使教育進步，端視親師如何看待或處理衝突。認清教育的手段與目的，隨時調整步伐與時俱進，培養關係重於解決敵對情緒，遇事先緩和情緒再解決問題。親師合作中，良好關係是上策；無可避免衝突時，化解衝突是中策；放任情緒失控，製造更多問題，最後淪為情緒抗爭與論辯是下策，此時已親師生皆輸，沒有贏家。因此在平時就要將家長視為教育

夥伴，建立夥伴關係與教育共識。遇有親師意見相左時，情感與理智面皆有交集，不致淪為情緒發洩，甚至可產生教師更適切的教育風格與家長更適切的支援型態。

參考文獻

- 王淑俐(1994)。為師最樂：現代師生倫理與溝通技巧。臺北市：南宏。
- 李佩芳(2011)。淺談親師衝突原因及因應策略。南臺科技大學知識分享平臺<http://eshare.stust.edu.tw/>
- 余佳諾(2011)。親師衝突之個案研究—以藍天國小為例(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 姚季沁(2006)。教師因應親師衝突之研究。網路社會學通訊期刊，54。
- 黃怡雯(2006)。學校如何在親師衝突的夾縫中求生機—探究衝突的原因、功能及因應策略。學校行政，45。
- 陳春梅、林淑珍(2006)。親師互動策略之探討-教師與家長的家庭功課。臺北市立松山農工高級職業學校。取自<http://aca4.saihs.edu.tw/>
- 葉又惠(2008)。親師溝通因應策略之研究——國小一年級導師為例(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 羅東國中校長室(2013/10/7)。化危機為轉機---親師衝突處理經。突處理

經驗分享〈上〉。取自
<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/4978/post/15361/76177>

■ 羅東國中校長室(2013/10/7)。化危機為轉機---親師衝突處理經。突處理經驗分享〈下〉。取自
<http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/4978/post/15361/76177>

■ 蔡瓊婷（2003）。國民小學親師衝突之研究(未出版之)。國立屏東師範學院碩士論文，未出版，屏東縣。

■ 鄭淑文(2000)。國小一年級導師因應親師衝突方式之研究(未出版之碩士

論文)。國立花蓮師範學院，花蓮縣。

■ 賴美雲(2006)。國小教師及行政人員因應親師衝突之研究。彰化縣九年一貫課程電子報，127。

■ 鍾育琦(2001)。國民小學教師對親師衝突的觀點及其處理方式之研究(未出版之碩士論文)，屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。

■ 蘇福壽(1998)。臺北市國民小學教師親師衝突因素及其處理方式之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。



論教育機會均等-以能力均等代替學業成就均等

黃俊峰

屏東縣明正國中教師

聯合國在 1948 年發布的「世界人權宣言」《The Universal Declaration of Human Rights》第 26 條第 1 款中提到：

人人皆有權受教育。基礎教育應免費，且屬強迫性質；應該廣設職業或技術教育；接受高等教育的機會宜以個人的能力為基準，且人人都應有平等的機會入學（引自但昭偉、郭瑞芬，1987：56）。

教育機會均等，是社會公平正義的重要指標，也是教育上重要的理念，其理念在 1970 年代達到高峰（Nash, 2004）。美國於 2002 年，所推行的把每個孩子帶上來法案（No Child Left Behind Act），為推動教育機會均等理念之具體實例（Johanningmeier, 2008）；西班牙、日本（Lo ´pez, 2009；Hojo, 2009）等國，教育機會均等，也是各國政府所追求之理念；即使在階級觀念深及各邦差異甚大的印度，也提出對教育機會均等的評鑑與檢討（Niaz & Gaston, 2012）。各國政府，希望透過政策的作為，達成教育機會均等的理念。教育機會均等的理念，屬於基本人權並且有其全球一致性。以下就教育機會均等議題，由 Coleman 的報告書及國內外學者的討論分析之。

一、教育機會均等的理念

教育機會均等的理念，因美國的 Coleman 報告書，引起相當多的討論，

國內學者亦多所著墨，以下分別討論之。

（一）Coleman 報告書的概念分析

Coleman 的報告書，指出教育機會均等的重要性，其內容也引起廣泛的爭議與討論。

Coleman（1966）受美國政府委託針對教育機會均等，進行一項長期且大規模的調查研究，其報告書也是教育機會均等理念重要的指標。在其報告書中指出教育機會均等的概念包含以下五點：

1. 在學校資源的形式上，對學生投入（input）的平等-在教育起點的均等。
2. 學校的種族隔離是一種不平等-教育過程應該均等。
3. 學校的教育環境，包括軟硬體及質量必需是平等的-受教環境的均等。
4. 資質相當的學生，在學業成就或結果（output）上的平等-結果上的均等。
5. 來自不同背景的學生，學業成就上的平等-結果上的均等。

由以上的分析，我們可以了解，教育機會均等，重視教育起點、過程均等有其理論基礎及原因，但是不同

背景的學生，其教育結果、學業成就要均等，有其理念的爭議與實際執行上的困難，有必要加以探究。

(二) 國內學者的論點

Coleman 的報告書，讓教育機會均等理念在美國引起廣大的討論，台灣學者亦然，不同學者各有其立論點。

1. 教育機會均等之面向分析

王家通（1998）認為教育機會均等的面向應包含三方面：

- (1) 就學機會的均等：進入學校受教育的機會均等。
- (2) 教育過程的均等：學生受教環境必須一致，如師資及設備需要均等。
- (3) 教育結果的均等：先天資質相同的小孩，其學習結果應該相同。

2. 從機會到結果之分析

甄曉蘭（2007）指出，教育機會均等可以從三方面予以討論：

- (1) 教育的起點：提供每個人均等的入學機會。
- (2) 教育的過程：強調在教育的過程中，資源的分配應符合公平的原則。

(3) 教育的結果：個體於完成某一教育階段之後，在學業成就、受更高一層階段教育的機會與社會地位的獲得等三方面要均等。

(4) 由以上探討可以了解，教育機會均等，國內外學者，各有不同的立論，但其分析的角度是由起點、過程及結果三方面加以分析的架構，有其一致性，但對結果的均等則有不同意見。

二、教育機會均等的概念分析

以下就教育機會均等的概念分析討論之。

教育機會均等的理念，可以分成三個部份加以探討：

(一) 起點的均等

入學機會方面，每個人有均等的機會。

(二) 過程的均等

1. 不分階層、種族應接受適當的教育。
2. 學校的資源、學生受教環境等必須相同。
3. 不同背景的學生必須接受適當課程的教育。

(三) 結果的均等

先天資質相同的小孩，學習結果要均等；不同背景的學生，在教育結果（學業成就、升學的機會等）也上必須相同。

由國內外學者對有關教育機會均等的主張，可以了解：結果的均等，是最有爭議之處，何謂結果的均等？需要進一步分析。

即使入學機會及教育過程都可以達到均等的程度，也不能保證學習結果的均等。不同地區的文化水準、家庭背景不同，家庭背景較差或文化不利地區的孩子，成長於不利智能發展的環境中，入學以後，即使師資、設備相等，其學業成就亦可能比其他一般學生差。並且人的天生資質不同，即使給予相等的機會，也無法達到相等的學習成就（王家通，1998）因此在教育結果的均等方面，必須有所修正。

三、以能力的均等代替學業成就的均等

學習結果的均等一般而言，就是指學業成就必須相同，但學業成就不能完全代表學生的學習表現、或未來發展的潛力，因此需要其他的衡量標準以代替學業成就。個體的發展是多元的，學業成就只能代表個體某一方面的表現，不足代表個體的整體表現。因此能力的均等，比學業成就的均等，更具有實際的意義，及符合教育機會均等的理念，並且更能代表實際的教育成果，因為學業成就的均等的代表性有局限，並且不足以代表個

體在社會上實際發展的潛能。因此在學業成就均等方面如果可以換成能力均等，即可以解決不同學生達到相同學業成就、齊頭式平等的問題，也可符合學生的個別差異，得到選擇的自由。

聯合國教科文組織在 1998 年國際教育會議提出學習的四個支柱：學習知的能力（Learn to know）、學習動手做（Learn to do）、學習與他人相處（Learn to live together）、學習自我實現（Learn to be），2003 年再加入：學習改變（learn to change），變成學習的五個支柱（UNESCO Institute for Education, 2003）。可見能力的培養，比起學業成就，更能代表學習的成效，與未來發展，更是教育的關鍵。

1998 年諾貝爾經濟學獎得主 Amartya Sen，強調能力的培養，是個人獲得自由與幸福的基礎，也是個體可以向上流動的關鍵，其能力取向，簡述如下（王俊斌，2007；戴台馨，2011；曾瓊禎，2011；Sen, 2009）：

（一）功能（function）

是個體認為值得去做與完成各種的事物或是達到各種狀態（例如：接受教育、擁有尊嚴、參與社會活動、從事有價值的工作等），功能與社會生活息息相關。

（二）能力（capability）

能力則反映有機會可以達到不同功能組合的集合，可以供個人選擇，

去實現這個人自認為有價值、有意義的生活。因此能力集合愈豐富、愈多元，選項愈多，就愈自由，生活也就愈好。

所以能力取向的觀點在於：個體有能力後，就有選擇的自由，可以去追求自認為有價值的生活，選擇自己認為幸福的生活（Sen, 2009）。以能力取向為本的教育機會均等論述，能動者（agency）的自由是為重要的，Sen認為能動者的自由是：個人可以行動並且因此產生改變，其成就是由其個人的價值與目的來判斷，不是由他人的外在標準來衡量（引自楊深坑，2008）。因此以能力的均等，作為結果均等的代表，一方面可以符合個體的個別差異，讓個人可以追尋自己的幸福；另外一方面也可以符合教育機會均等所強調結果均等的要求。

參考文獻

■ 王俊斌（2007）。潛能取向理論與教育公平性問題。**教育與社會研究**，6，41-70。

■ 王家通（1998）。論教育機會的均等與公平-以概念分析為中心。**教育政策論壇**，1（2），118-132。

■ 但昭偉、郭瑞芬（1987）。兒童受教權的理論與實務。**教育研究**，68，56-69。

■ 曾瓊禎（2011）。從能力理論及社會關係模式探討特殊教育議題。**特殊教育季刊**，120，27-36。

■ 楊深坑（2008）。社會公義、差異政治與教育機會均等的新視野。**當代教育研究**，16（4），1-37。

■ 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。**教育研究集刊**，53(3)，1-35。

■ 戴台馨（2011）。生活品質與能力發展。**輔仁社會研究**，創刊號，29-50。

■ Coleman, J. S. (1966). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Education Review*, 38 (1), 7-22.

■ Hojo, M. (2009). Inequality in Japanese education: Estimation using the gini education Coefficient. *Japanese Economy*, 36, 3-27.

■ Johanningmeier, E. V. (2008). Equality of educational opportunity. *American Educational History Journal*, 35, 365-379.

■ Lo'pez, M. R. (2009). Equality of opportunities in Spanish higher education. *Higher Education*, 58, 285-306.

■ Nash, R. (2004). Equality of educational opportunity: In defense of a traditional concept. *Educational Philosophy and Theory*, 36, 361-377.

■ Niaz, A.M. & Gaston, Y. (2012).

Inequality of educational opportunity in India: Changes over time and across states. *World Development Elsevier*, 40(6), 1151-1163.

■ Sen, A. (2009). *The ideal of justice*.

New York: Harvard University Press.

■ UNESCO Institute for Education (2003). *Nurturing the treasure. vision and strategy 2002-2007*. Hamburg: UIE.



大學教師的任務為何？

何妍儀

臺北市立大學學習與媒材設計學系課程與教學研究所研究生

一、前言

師者傳道、授業、解惑也！大學教師具有教學、研究、服務、輔導的任務。大學教師是高等教育裡塑造校園學風、影響學生人格養成的靈魂人物。大學教師們除了要準備教學工作外，更要協助系所推動符合學校設立之宗旨、教育目標與校務發展計畫，也要為一定年限要升等的機制準備論文發表、學術書籍出版以及各項的研究案費心耗神，同時也面臨須投入時間做教學準備、教學輔導與處理工作與家庭衝突的難題……等，很多的困難點一一考驗大學教師！就因為大學教師的工作非常具有挑戰性，也兼負培育國家高級人才的職責，所以每一位大學教師別忘了大學教育的本質與初衷，期許您帶著對教育的熱情與生命靈魂來完成大學教師的任務。

二、大學教師第一任務：教學，有效能的教學策略！

「教學」是教師首要工作，教學應達成下列目標：傳授知能、陶冶品格與啟迪生命意義、培養獨立思考與判斷能力、保存與創造文化價值等。大學教師除了傳授學科知識外，還必須教導學生一般及特定的學習策略，使學生能夠主動學習，並懂得因應不同學習任務，適時調整自己的學習腳步。大學教師教導學生學習需要有統整性的步驟。教學要領如下：1. 設定學生自己想學習的目標；2. 提昇學生

的自覺；3. 教導與一般領域特定的策略；4. 帶動學習意願；5. 整合認知活動的運作 6. 對未來就業畫下藍圖；7. 以大學生涯的學習與研究為藍圖添入架構與創意；8. 勇敢走出去接觸多元的環境；9. 參訪認識企業經營一條龍的全程化脈絡；10. 落實「創意發想」與「實務執行」產、官、學的跨界合作。如能這般有統整性的教學規劃，便是「最有效能的教學策略」。

大學教師還必須教導學生學習成為一位「策略型的學習者」。這對學生現在及未來的學習，都是一項投資。學習策略可以提升學科的學習成效，也能增加學習動機。

台積電總裁張忠謀在天下雜誌裡提到，大學生要做的 11 件事：（一）養成一個終身健康的生活習慣；（二）「培養志願」為自己許個細微志願；（三）要用功學習；（四）學習的時候不要背書，要徹底了解；（五）學會「獨立思考」；（六）學創新；（七）學中文；（八）學英文；（九）認識世界；（十）學演講、學辯論；（十一）做一個「誠與信」的人。

期許所有學子做好這 11 件事，發揮有策略的學習效力，將能成為各個領域的領導人，也是一個在誠信上不容置疑的人。

三、大學教師第二任務：研究，教師的專業成長！

大學致力追求真理，無系統研究即無以獲致高深之知識與真理，而大學學科分工日益精細，專業化要求更高，因此必須不斷地從事相關研究，力求專業知能精進與成長。教師在研究方面應達到：追求高深知識與真理、創造文化與知識、培育研究人才、維持並提升學術研究品質、維護學術自由及提升研究產能等。

大學教師專業成長可謂是大學教師從事教學、研究及服務工作時，經由獨立、合作、正式及非正式等多元活動，以引導自我反省與理解，終能增進教學、研究及服務等專業知能與精神，目的在於促進個人自我實現、改進學校專業文化、達成學校教育目標，從而提昇整體教育品質（李俊湖，民 87）。在教師的專業成長上，優良教師的教學信念，最重視「盡責工作態度」，同時能「感同身受學生的學習狀態」，再思索如何「傳授專業知識」，「有教無類」的公平看待每位學生，進而維持「工作熱忱」、「自我期許」與重視「以身作則」。優良教師細微觀察社會發展脈動，最強調跨領域的整合創新，依序為多元專業技能、文化交流與人本精神、實務經驗與證照取得等。在人才需求最強調「專業人格特質」，其次「主動學習」、「自我肯定、品格操守」、「溝通協調」與「擴展國際視野」等。優良教師考量教學目標與學科價值的相關因素後，再規劃教學活動內容與執行準備。教學目標首重「順利求職」、學科價值最重視「思辯反省與表達」、教學規劃考量以「因材施教」居首位、課前準備的第一要務是「整合編擬教材」。

促進大學教師發展專業成長的效能活動：

- (一) 多觀察學習教學優良或資深教師，其教學優良內涵與經驗分享。
- (二) 大學教師宜建立具個人風格的教學活動，維繫較佳的教學效能，並根據不同校園脈絡，調整教學、服務與研究的比例。
- (三) 因應社會多元發展與高教政策的改變，教師宜及時調整師生互動的認知差距。

四、大學教師第三任務：致力發展學校特色

大學教師應多多參與系所各項行政機制，瞭解系所目標，藉相關活動加以宣導，並且融入課程教學中指導學生認知。參與過臺北市立大學學材系「故事運用與學習研討會」，整場研討會重要工作者竟都是系上指導老師！老師們親自挑起重擔，帶領系上子弟兵同心協力促成研討會圓滿成功，活動辦得如此完美一定花了老師們很多的時間與精力，老師們的願意付出和學生像一家人般的熱情與活力，著實令學生的我們深深感動引以為傲！

積極努力發展各大學獨有的特色，是目前國際各大學院校最重要的工作！國立中正大學，經營『關鍵』領域，培養『關鍵』人才。崑山科技大學深耕技職教育，重點發展綠色科技、文化創意、智慧生活及精密機械

等四大特色。國立宜蘭大學坐擁宜蘭得天獨厚環境，在觀光、綠能、農業等領域，都和當地企業密切接軌。中原大學校長帶頭找合作廠商，推動就業學程，更贏得 35 大企業的力挺。亞洲大學以「品牌名師打造品牌名校」，積極聘請優秀重量級的師資任教，更祭出 5000 萬元的創業基金，輔導就業獎助創業。雲科大以「產學鏈結、務實致用」為目標。國立海洋大學「立足海洋、航向世界」清楚的學校特色與定位。國立高雄餐旅大學，推動餐旅菁英的搖籃。健行科技大學校長李大偉說：「綠能、防災、光電是健行的特色領域」。南台科技大學校長戴謙，創造關鍵的「差異性」，增強培植「學力」，打造國際黑手人才。國立嘉義大學以「健康」、「人文」、「科技」為核心，打造「研究能量」與「技職實務」兼備的特色大學。元智大學以「創新」、「活力」、「夢想起飛」為精神，橋接遠東集團人才培育計畫。大仁科技大學以藥學專業屹立杏林，秉持「力學行仁」的教育理念，以「健康、休閒、管理、社會福利」四大志業為經營願景。2013 年八月，擁有 118 年歷史的臺北市立教育大學與 45 年的臺北體育學院合體成為『臺北市立大學』，臺北市立大學要發揮 1+1>2 的綜合效應，以『臺北』做為教育資源的活水源頭，立足首都放眼國際，朝『都會型創新大學』邁進，校長戴遐齡將以「教學卓越、研究精進、國際發展、產學合作、社區服務」五大主軸，將臺北市立大學打造具規模和競爭力的都會大學。（資料取自天下快樂工作人雜誌 CHEERS 特刊 126 號）

大學教師在致力發展學校特色上，扮演非常重要的橋樑工作，在依循學校校訓的精神與校長的領導下，縝密結合社區與地方政府的合作力量，發揮在地的人文特色，用 STEM（科學、技術、工程、數學）的理論，讓學生學習親力親為動手做，紮紮實實的訓練，讓學生擁有實戰能力。在與國際接軌上開啟更多的淬鍊機會「遊留學」、「國際交換學生」，也用「學校特色」讓國際看見！成為最優質的國際學府吸收國際學生的就讀，成就更多元的文化融合教育學習！

期待大學特色學校也有認證標章喔！



五、大學教師第四種任務：社會責任

大學教師扮演社會智庫的功能，在整個政治、經濟與社會發展過程，扮演舉足輕重的角色。在臺灣，大學教師擁有崇高的社會地位，源於社會大眾對大學教師的期待。社會責任的背後其實也是對公共議題（或問題）的關心或提供解決方案。社會大眾其

實很期待大學教師在許多公共議題表示意見，因為他們認為大學教授比較有公正客觀的看法。至於公共議題的範圍包括社區、城市、都會、社會、國際等關切的議題。我們期待大學教師多多履行社會責任。

當前大學漸與社會結合之現象，使學術與市場之結合已成為不可避免之趨勢。大學教師應展現知識份子良知與本性及對於社會理想之堅持，持續對於社會提出建言與批判，使成為社會發展之最後標竿與屏障。

但此同時，我們也得思考，如何能設計與提供大學教師擔負社會責任的制度環境，這才是兩全其美之道。

對社會來說，大學生也負有重要的責任。很多大學生在公共部門工作，也有做一些志工的工作，無論是在學校裏教學，在貧窮的地方幫忙建造房屋。儘管不是必須要做的事，但這些都是很好，人們對公共事務要保持有責任感，學校需要教育學生要服務於國家，服務於全人類。

六、媒體的聲音

教師升等 105 年擬各校自審（聯合報教育版 102.10.25）

為改善國內大學教師評鑑升等，長期以來重研究，輕教學的現象，在「研究型大學教師評鑑制度研討」會中教育部高教司專門委員倪周華宣佈，民國 105 年，將全面授權各校自審教師升等，落實大學自治，教育部

今年邀 28 所大學和 10 所技專，試辦教師多元升等，授權學校自行審議，不需經由教育部審查，明年將增加到 40 所大學。與會的中山大學校長弘敦、成功大學黃煌輝、陽明大學校長、臺灣大學文學院院長陳弱水、政治大學講座教授錢致榕一致大力疾呼：「要破除重研究輕人文」的觀念，更批評「世界排名、論文篇數，都是幻象，教授是大學的靈魂，若受到汙染，大學就沒有未來！如過教授只擔心無法通過評鑑標準，忽略了學術貢獻和人才培養，國際競爭力一定會下降。」倪周華專門委員表示，推動大學多元特色應從教師多元升等制度做起，期許未來能發展更多特色學校。

研究夠水準，爭排名、國際化不重要！（聯合報教育話題版 102.10.7）

瑞典皇家科學院院士趙光安說：大學排名榜只是虛幻的舞台，爭排名並不能提升大學的國際競爭力。「國際化」是空泛的三個字，剛某大學的研究水準提升到許多外國大學來向你學習或邀請學人時，該校就是具有國際競爭力的一流大學，人家就會以你的標準為標準，是否用「國際化」形容，已無關重要。趙院士舉例：年逾八旬的臺灣知名畫家姜一涵，融合中西畫風自成一派，美國普林斯頓大學某次邀姜訪美半年，但姜聲明不用英文交流，美國的藝術家發憤學習中文，才把姜一涵請到美國。

教師評鑑看論文清大將逐漸脫鉤（聯合報教育話題版 102.10.7）

清大副校長鄭建鴻指出，SCI 等期刊喜好熱門研究；冷門、卻可能具創建的研究，上不了這類期刊。清大未來評鑑教師時，會將教師升等和 SSCI 等論文逐漸脫鉤，建立多元化的標準，例如納入和企業合作的研究成果，及教師的教學表現。

實踐王道，利他才是最大利己（聯合報教育話題版 102.9.23）

由王道新傳班創辦人施振榮先生與聯合報共同舉辦的「王道論壇」，討論企業永續經營的王道理論中有幾點也很適合讓教育界的我們學習、參考、省思：逢甲大學科技管理研究所副教授侯勝宗提到：王道以文化為價值基底，策略為方法論，最後必須落實，也就是王道的實踐力，三者必須融合成為三環鏈，才是王道的真正體現，缺一不可。

宏碁集團創辦人施振榮說，王道是他思考企業存在的意義而得。兒時母親對她說「要做有用的人」，一句話讓他創造宏碁，因為他要做「有用的企業」，創造對社會有用的「社會價值」。

美國如新大中華區副總裁劉冠業引述小故事說，小朋友堆積木堆好後，通常都不願意拆掉；不過實驗發現，敢拆掉積木的小朋友創新能力更強。他詮釋，王道的實踐，必須「大破」才能「大立」。

前文建會主委陳郁秀在會中的演講裡提到，文化是一國國力的展現，

也有如企業品牌經營，「要忠於自我」。色彩也是文化象徵的一環，像我國奧運選手代表國家在國際舞台上露出的時刻，服裝就扮演國家文化的形象及讓國際看見臺灣生命力的重要角色。

七、結論與建議

學校有如企業，學校應該必須「大破」然後「大立」，找出屬於每個學校的「主文化」和適合的「主色彩」，以做為經營學校的價值基底，集結各院所的菁英教師討論研究，發展出適合經營學校的策略與路線，落實大學教師的教學任務與學生的優質學習環境。期許臺灣能樹立各有特色的高等教育空間，讓下一代學子有更多的學習引導，更重要的是讓大學教師放手一搏完成任務，培育出對社會有用有價值的學子。

參考文獻

- 王涵秋（2013年10月25日）。大學教育升等105年擬各校自審。聯合報，教育版。
- 向鴻全（2010）。靈魂的事：人文教師在大學裏的任務。2010 Conference on Teaching Excellence, 1-4。取自 <http://tec.tcu.edu.tw/et2010/paper/2.pdf>
- 呂苡榕（2010年10月25日）。菜教授為升等力拚學術戰場。臺灣立報，專題報導。取自 <https://groups.google.com/forum/#!msg/yotu/cci-urL6>

4lw/X_4tUBwwHP0J%E2%80%8E

■ 李俊湖（1998）。教師專業成長模式研究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 林淑慧（2007年11月2日）。新進教師研習營特別報導—前校長鄭瑞城老師談大學教師應有的教育理念。國立政治大學教學發展中心電子報，1。取自<http://ctld.nccu.edu.tw/ctld/?p=527>

■ 林曉芳（2013）。從改革高等教育政策談私立大學教師任務。臺灣教育評論月刊，2（7），28-30。

■ 徐詩淵（2008年1月9日）。新進教師研習營特別報導—新進教師的第一堂課：出版與升等。國立政治大學教學發展中心電子報，3。取自<http://ctld.nccu.edu.tw/ctld/?p=557>

■ 周慧菁（2003）。品格要怎麼教？。天下雜誌2003年教育專刊，58-66。

■ 陳景淵（2013年9月23日）。實踐王道 利他才是最大利己。聯合報，話題版—王道論壇。

■ 張景弘（2013年10月7日）。研究夠水準爭排名、國際化不重要。聯合報，教育版。

■ 張國保（2009）。大學教師在系所評鑑中的角色與任務。評鑑雙月刊，17，19-22。取自<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2009/01/01/1080.aspx>

■ 鄭芬蘭、江淑卿、張景媛、陳鳳如（2009）。探究大學教學優良教師的有效能教學活動，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系教育心理學報，40（4），663-682。取自<http://class.web.nthu.edu.tw/ezfiles/669/1669/img/1381/163981423.pdf>

■ Cheers編輯部（2013）。給自己的圓夢學習地圖。Cheer快樂工作人雜誌，126。



改善藥物濫用現況之我見

許杏安

國立臺北教育大學生命教育所在職進修碩士班研究生

雷燕琴

國立臺北教育大學生命教育所在職進修碩士班研究生

藥物濫用問題日益嚴重，依據教育部校安通報統計資料顯示，學生施用毒品人數已逐年增加，由 2004 年 135 件至 2010 年增加為 1559 件，其中第一級、第二級及第三級毒品施用學生數均有上升趨勢，而第三級毒品施用人數卻已成長 30 倍，更由 2004 年 39 件增加至 2010 年 1,559 件（楊士隆、李思賢等，2012）。

藥物濫用問題日益嚴重，如果在青少年時期就藥物濫用，有可能成年以後導致更嚴重的藥物濫用。藥物濫用對個人或家庭，甚至是社會或國家，均可能造成極深的影響。除了使個人身心遭受傷害，更使整個社會國家的秩序遭受到危害。所以青少年藥物濫用的問題實在不容小覷。

下面就如何改善藥物濫用現況提出一些看法：

一、目前藥物濫用防制的瓶頸

為避免越來越多年輕學子濫用藥物、接觸毒品，教育部決定從校園做起，向毒品宣戰，並宣布將每年 6 月訂為「校園反毒月」。教育部長蔣偉寧表示，反毒工作需要社會、學校、家庭一起努力，配合警政單位查緝，從宣導、篩檢、協助戒毒 3 個管道下手，努力將毒品趕出校園和社會，讓全民共同關心校園反毒。

從以前到現在藥物濫用防制的方向，教育部在校園反毒工作中有以下作法：

- (一) 防制學生藥物濫用三級預防措施
- (二) 提升教師藥物濫用的常識並加強輔導知能
- (三) 要求縣市政府結合精神科醫師、心理師、社工師共同輔導藥物濫用個案，使個案能及時獲得輔導。
- (四) 春暉專案。
- (五) 2012 響應聯合國國際反毒日，臺灣發起紫錐花運動。

所謂防制學生藥物濫用三級預防措施指的是一級預防（減少危險因子、增加保護因子），二級預防（進行高危險群篩檢，並實施介入方案）和三級預防（結合醫療資源，協助戒治）。

然而我們發現在一級預防（減少危險因子、增加保護因子），大多著重於加強查緝和教育宣導，對於提升老師的輔導知能雖有設置教師進修宣導網站，但常流於形式上的效益。

對於春暉專案的實施成效，根據文獻探討中發現，學生參與春暉專案

相關反毒活動之參與意願很低，學生舉辦的相關活動又以文藝類為主，無法引起青少年的共鳴（李樂樂、陳漢瑛，2007）

由上可知，目前藥物濫用防制所遭遇的瓶頸是……未能從保護因子層面深化而有所作為，也常流於治標不治本的表面數字成效，這是在施行藥物教育中要重新思考的。

二、藥物教育能成功的關鍵

由於新時代的來臨，傳播媒體的盛行，已使目前藥物濫用防制面臨更大的挑戰。所以要解決青少年藥物濫用的問題，建立一個無藥的健康生活學習環境，應該加強一級預防措施，提供治本的防治策略。也就是積極地強化保護因子，以使青少年能遠離危險因子的傷害。

(一) 在家庭層面，曾有文獻研究證實，經由「家長成長團體策略」，可以有效提升家庭中預防子女藥物濫用的保護因子（劉潔心、鄭其嘉、陳嘉玲、林姿伶、洪惠靖，2006）。這是值得參考而有效的策略，如果依研究者的建議，能積極培養種子教師，熟練此教學法，在家庭面的藥物濫用防制，可以有不錯的成效。

(二) 在個人層面，除了教導青少年認識藥物，拒絕毒品的誘惑，更應該規劃積極的策略，以協助青少年學習壓力調適，規劃多元的紓壓管道，使青少年減少對非法藥

物的需求。目前許多專家學者更趨向於訓練青少年多元化的認知與社會技巧。在國外的研究中也已證實，個人和社會技巧訓練對青少年而言，是有效的藥物濫用預防介入策略（葉美玉、李景美，1999）。

(三) 在學校層面，李碧霞（1999）曾在研究探討中發現，學校是社會化的重要場所，對青少年的自尊和自我肯定，是有長遠影響的。而且程國峰（2010）也在研究探討中整理出，學校因子中若失去與學校連結或學業表現不佳，青少年藥物濫用的機率較大。所以，在學校層面除了積極規畫藥物教育的新課程，並應充實教師藥物濫用防制的知能，以提昇防治藥物濫用的成效。

(四) 在社區層面，應建立強而有力的鄰里依附關係。根據 Thomas（1992）研究中指出在社區層面的危險因子是，「經濟和社會剝奪、缺乏就業機會、藥物容易取得、社區規範和法律有利於用藥、低鄰里意識、社區解體、缺乏年輕人參與等」。所以強化社區互助意識，建立青少年對社區的認同感，可找回自我存在的價值感，遠離藥物濫用的誘惑。

三、藥物教育能成功的新方向

從以上防制青少年藥物濫用的探討，藥物教育要能成功需有新時代的新思維，以下試著從兩方向來提供未

來實施防制藥物濫用的可能方向。

（一）落實生命教育

配合生命教育課程，「以人生三問為核心課程所開展的生命察覺、探索與實踐之旅（孫效智，2009）」。所謂「人生三問」就是人為何而活？應如何生活？又如何才能活出應活的生命？在教導青少年如何安頓身心，找到自我的人生目標。

在做法上應培養青少年知善辨惡的能力，並積極協助青少年建立正確的人生價值觀。課程中採取融入式教學，著重體驗式的教學活動，例如：戲劇演出，案例分享等，應避免講演式的填鴨式宣導。

另外，以 Frankl 的意義治療理論，也可以提供將生命教育的靈性層面融入藥物教育的深厚哲學基礎（陳漢瑛、何英奇，2010）。這也是在藥物教育上融入生命教育心靈層面可以參酌的重要做法。

（二）期待十二年國教的新契機

新的教育時代來臨，活化教學、激發學生自主學習，可以造就終身學習的意願。因應十二年國教，教師的教學策略必然要改變，日本東京大學榮譽教授佐藤學相信，只有找回學生的學習力，才是找回學生幸福的可能。

教育部長蔣偉寧以「教育工程」形容十二年國教，強調「工程」不會失敗，會依照藍圖穩健前進。告別升

學主義，期待新教育時代的來臨，能讓學生找回學習的樂趣，並在教師的適性教育下，引導青少年發展出正向人格。

四、結論

藥物教育應從小紮根，不能只是淪於口號和活動式的表面宣誓。從以上探討青少年為何會藥物濫用的成因，便可瞭解：藥物教育藥能成功，首先應減少危險因子發生的機會，以降低藥物濫用的可能性；積極建立對保護因子的正確認知，規劃預防藥物濫用的有效策略。

藥物教育需要有新思維、新作為，不能再是頭痛醫頭，腳痛醫腳的消極作為。唯有結合家庭、社區和學校的力量，形成緊密的支持網路，不斷的強化保護因子的力量，並建立全新體悟的治本思考層次，如此藥物教育才可能成功。

參考文獻

- 李景美、葉美玉(1999)。拒毒之鑰—青少年藥物濫用預防理論與原則。**健康促進暨衛生教育雜誌**，**19**，43-51。
- 李碧霞 (1999)。青少年藥物濫用問題與學校藥物教育之探討。**學校衛生**，**34**，49-68。
- 李樂樂、陳漢瑛 (2007)。臺北市高中職校春暉專案對學生有助益性反毒活動之研究。**健康促進暨衛生教育雜誌**，**27**，23-46。

- 程國峰(2010)。犯罪少年藥物濫用現況與危險因子之研究(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 孫效智 (2009)。臺灣生命教育的挑戰與願景。課程與教學，12 (3)，1-26。
- 陳漢瑛、何英奇 (2010)。藥物教育新思維融入生命教育心靈層面之藥物教育課程。課程與教學季刊，13(3)，77-104。
- 楊士隆、李思賢等 (2012)。藥物濫用、毒品與防治。臺北：五南。
- 劉潔心、鄭其嘉、陳嘉玲、林姿伶、洪惠靖 (2006)。家長預防子女藥物濫用親職教育工作坊介入成效評價研究。衛生教育學報，26，105-124。
- Thomas, C.F. (1992). Drug-free school zones: Taking charge. *Portland: Western regional Center for drug-free schools and communities*, 22,1-53.



淺論香港現行融合教育制度實施的問題

吳善揮

香港五育中學輔導組教師

香港浸會大學中文系碩士研究生

一、引言

香港政府自 1997 年開始，推行融合教育，讓一些有輕微學習困難的學生，可以選擇入讀主流學校，除了可以讓有特殊教育需要的學生（下稱特教學生學習如何去融入主流的社會之外，還可讓所有的同學、教師及家長「認識、接受和尊重個別差異，甚至欣賞差異的可貴，從而成為推動個人成長，建構和諧社會的動力」（香港教育局，2010）。可見融合教育的設置目的具有人文主義的精神，即香港政府以仁愛、慈悲的角度，去關愛特教學生的需要，並以融合教育的推行來協助他們從主流社會中發掘自我的價值，並為發展及建構個人的未來而做好準備。

在 2008 年，教育局正式推出《全校參與模式融合教育運作指南》，「鼓勵學校採用『全校參與』模式，在政策、文化與措施三方面互相配合，以支援有特殊教育需要的學生」（香港教育局，2010）。其主要特色如下：

表 1 「全校參與」模式的特色

元素	參與層面 (學校)	具體說明
全校共識	全體教職員	全體教職員認同有責任營造一個共融的環境，以照顧所有學生的需要。

課程調適	學與教委員會	學校可以修訂或擴充正規課程以迎合不同的需要。
教學調適	前線教師	採用多元化的教學技巧和輔助工具，以照顧不同的學習需要。
同儕支援	全體同學	策略性組織學習小組、同儕輔導和朋友圈子。
教師協作	前線教師	教師通力合作及互相支持，例如進行協作教學。
課堂管理	前線教師和教學助理	改善學習環境，例如安排協作教學，使全班同學受惠。
評估調適	學與教委員會	調整評估方法，使學生都能展示學習成效。

資料來源：融合教育運作指南（P.8）。香港教育局，2010。香港：教育局。

從上述的列表可見，教育局希望學校內所有不同的持分者，包括教師、職員、社工、輔導員、學生等都能參與在融合教育的實施過程中，以建立學校裡的共融文化，讓校內的每一個人人都懂得尊重個體的不同差異，繼而發揚整體的關愛精神，讓融合教育的實施可以變得更順暢。

然而，雖然香港政府推行融合教育至今已十六、七年，可是社會普遍並不認同其成效。根據香港教育專業人員協會（2007）的問卷調查顯示，融合教育被受訪的教師認為是十大「對改善教育最無效的政策」、「推行最不妥善的政策」、「最反對、覺得最不應實施的政策」，從中可見教師對於融合教育政策成效之負面評價。另外，香港教育工作者聯會（2010）亦曾進行以「教師看近 10 年香港教育政策的優劣」為題的問卷調查，整體的受訪教師把教育局在 2008 年推出的「全校參與模式融合教育運作指南」評定為其中一個不合格的教育政策。此外，香港平等機會委員會亦曾展開有關「融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究」，結果指出現行的融合教育政策之實施情況遠遠未達到令人滿意的水平（星島日報，2012）。因此，綜合以上不同的調查研究，均顯示香港的融合教育政策並未得到社會的廣泛認同，而且其推行的成效亦備受質疑。

由是觀之，本論文嘗試探討香港融合教育政策在實施過程中所遇到的問題，並就此提出相關的建議，以讓香港的教育當局作為參考。

二、香港融合教育政策在實施過程中所遇到的問題

（一）資源運用欠缺監管

在現時的融合教育政策之下，政府所撥的款項雖然勉強足夠，亦能夠支援特教學生最基本的學習需要，可

是學校並未必能夠做到專款專用。為了讓學校有大的彈性去處理所撥的專款，因此現行教育局有關融合教育的撥款申請，並沒有清楚規定給予學校的專款必須用於特教學生的身上（學前弱能兒童家長會主流教育小組，2005），由是某些學校便以協助特教學生為名，把所申請所得的撥款用於其他的用途，而非用作改善特教學生的學習表現，使得專款形同虛設。由此可見，專款用於特教孩子的身上才是符合撥款的精神，若教育局不為專款設定明文限制，學校擅自把專款用作他處或不能用得其所之事定必發生，而特教孩子的應有權益亦必定受到損害，並且對他們亦欠缺公道。

（二）未能夠有效地分流特教學生

教育局並沒有把不同種類的特教學生分門別類，使得學校難以兼顧特教學生的需要。根據現行的學校分配機制，教育局並沒有把同一種類的特教學生集中處理及分派學位，由是使得一所學校可能同時錄取了多種類型的特教學生（學前弱能兒童家長會主流教育小組，2005）。事實上，不同種類（包括：輕度智障、聽障、視障、讀寫障礙、過度活躍症、語障、自閉症等）的特教學生對於學習都有着不同程度的需要，例如教學的安排、學習評量的方法、學習的調適等，若一所學校同時面對多種類別的特教學生，學校根本就不可能有足夠的資源和時間去幫助他們，亦不可能有系統地協助他們解決學習上遇到的困難，由是使得學校感到困擾，特教學生也得不到適切的照顧。

(三) 特教學生並沒有獲得有效的學習調適

大部分教師只是給予特教學生形式上的調適，而沒有針對他們的個別需要來進行有效的調適工作。首先，融合教育推行至今，只有 10% 的語文科老師接受過完整以及具系統性的特殊教育師資培訓（香港特殊學習障礙協會，2013），這就是說大部分的語文教師根本未有專業的知識去為不同類型的學生調適語文課程的學習內容，由是使得特教學生的真正學習需要未能夠得到真正的關注。另一方面，一般學校為特教學生所作出的所謂調適，都只是屬於行政措施範疇，例如延長遞交功課的限期、延長考試的作答時間等，以為這樣便是已經為特教學生提供足夠的學習協助，而根本從來未有從學習的目標、課程的深淺度、評量的方式、學習興趣等根源去作為調適的考量；這對於特教學生的學習而言，根本沒有任何實際的幫助，因為他還是不能理解學習的內容，以及不懂回答測驗、考試的問題。簡言之，特殊教育的師資培訓不足，導致到學校的管理人員、前線教師等都欠缺專業的特殊教育知識，使得特教學生的學習需要並未得到真正的關注。

(四) 融合教育並未做到全校參與

融合教育的全校參與模式推行至今已六年，可是並非全體學校的成員都了解融合教育的內容。根據中華基督教青年會顯徑會所兒童議會的問卷調查顯示，超過八成的受訪學生對

融合教育政策的內容及精神，都缺乏應有的認識，乃至不接納（頭條日報，2011）。接受報章訪問的特教學生家長蔡雪珍表示，兒子向她表示同學都認為其是因為得到老師的優待（在考試時，學校提供讀卷和加時的調適），才能夠取得高分，無視他為學習所付出的努力（星島日報，2013）。此外，香港平等機會委員會（2012）指出「約有三成 SEN 學生覺得在學校被欺凌（26%）和被同學取笑（31%）」從中，可見一般學生根本不明白融合教育的內容及其精神之所在，亦未能夠做到完全關愛特教的同儕，使得所謂的全校參與模式變成教育局一紙的文件，淪為空談的理想政策。另一方面，根據香港平等機會委員會（2012）委託香港教育學院所進行的調查顯示，約有兩成的校長、教師及專業人士反對為特教學生改動學校的環境設施，以及改變教學法，可見仍有一部分的前線教育工作者並不理解特教學生的真正需要。由此可見，教育局只發出了一紙的文件，便要求學校推行以全校參與為本的融合教育，根本從來未有派出專家小組指導學校應該怎樣推行，亦沒有提出相應的措施協助學校推動共融的文化，由是使得全校參與融合教育的目標未能得到實現。

(五) 融合教育的對象並未涵蓋患有精神病的學生

「教育局在學校推行的融合教育，讓聽障、寫讀障礙、自閉症等特殊學生，與其他正常學生一起學習和成長，但是融合教育範疇未包括精神病在內，教師們對此缺乏適當和正確

認知」(明報，2011)。在 2010 年，患有思覺失調的東涌天主教學校學生黃凌峰，因受病情影響的關係而在向全校師生演說時批評老師，並因而遭受記大過的嚴厲處分，以及須回校接受「隔離」，以靜思己過；此外，學校在未徵得黃氏的主診醫生之同意下，竟強制其必須在老師的監督下服藥，黃氏因不甘受辱而在全校師生進行早上集會之時，由天台一躍而下，自殺身亡；死因裁判法庭就此要求政府檢視是否應該把屬於精神病患的學生列為融合教育政策的照顧對象(明報，2011)。由是觀之，融合教育政策的照顧對象不應只限於一般典型的特教學生，而應該讓更多有着不同特殊教育需要的學生都可以得到適當的照料，得到學校教師的關心，讓他們都可以得以茁壯成長，並防止同類的悲劇再一次發生。

三、對香港融合教育政策的實施建議

(一) 學校須遞交專款使用報告

為確保為特教學生而設的專款用得其所，筆者建議教育局規定學校的相關人員須每年撰寫專款的財政報告，清楚交代專款的使用用途、使用金額，並解釋如何協助特教學生從中得益等，以避免學校私自把專款用於其他方面的用途，那麼特教孩子的應有權益便能夠得到一定的保障。

(二) 設置分流機制

為了讓學校可以為特教學生提供

更專業、更充足的支援，教育局宜設置分流機制，把不同種類的特教學生集中處理，讓每一所學校只錄取一、兩類的特教學生。一方面，由於一所學校只需照顧某一、兩類的特教學生，所以學校便能夠有更大的空間、資源去照顧具有相同特殊教育需要的特教學生；另一方面，特教學生亦可以得到更專業的照顧。

(三) 設置個別化的學習計畫及資源班

首先，由於不同類別的特教學生，都有着不同程度的學習能力，水平亦都截然不同，因此教育局宜參考台灣地區的做法，增撥更多的資源，讓學校可以聘請額外的教學人員，為特教學生制定一個具針對性的個別化學習計劃，讓每一個特教學生都可以按着個人的學習計劃進程，循序漸進地達至學習目標，為自己建立一個成功的學習經驗。

另外，教育局宜增加資源，讓學校可以成立資源班。在台灣地區，「學障學生於資源班或特教班學習感困難的科目，其他科目則與普通班學生一起上課。」(香港特殊學習障礙協會，2013)教育局亦應提供更多的人力資源，讓特教學生可以在資源班上學習語文科目，以讓教師可以為他們設置程度相符的學習課程，以便有系統地為他們進行施教，從而提升他們的學習成效。

(四) 支持學校發展校本融合課程

所謂校本融合課程就是學校的教

師針對特教學生的能力、程度及需要，而設計一個符合學生程度的學習課程。羅耀珍（2008）認為「在學校裏發展校本融合課程對學生的學習和教師的教學都有很大的幫助和效用。」這是因為教師能夠以多元化的教學活動，來調動學生的學習興趣；同時，教師亦會設計程度較淺易的學習評估，讓學生可以一步一步地建立成功的經驗，並從中增強其對學習的自信心，繼而改善學習的表現。因此，教育局可以投更多的資源，以聘請更多的協作教師設計調適課程，並同時派出專家組作出支援。

（五）協助學校深化融合教育的共融文化

吳南成（2010）認為「在校園中，特殊需求學生遭到同排斥現象還是經常發生，甚至有些特殊需求學生因此有焦慮、退縮，減少與人接觸的現象發生，長久不來形成不良的自我概念，最後在缺乏同儕的支持下，可能成為霸凌欺侮的目標」，而香港的融合教育下的特教學生也正在面對這個情況。由是之故，教育局宜深化 2008 年融合教育的全校參與模式，例如推動學校在校內成立關愛小組，讓不同年級的普通學生參與其中，並鼓勵普通同學透過組織活動，與特教學生進行更多的聯絡，從而促進彼此的和諧關係。

四、總結

綜合而言，融合教育的設置本意是為了讓特教學生可以提早融入主流

的社會，盡早適應當中的生活及環境，同時亦讓普通學生學會尊重有不同差異的人；可是推行至今，融合教育政策只是一個很高的理想，仍然未得到真正的落實，因此香港教育局應發揮其領導的角色，帶領實施融合教育的主流學校一起共創更美好的校園環境，以呼應特教學生的真正需求。

參考文獻

- 吳南成（2010）。融合班教師對實施融合教育的觀點、教學困擾與回應策略之研究—屏東縣一所小學教師之觀點（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 明報（2011）。思覺失調學生墮樓慘劇，反映融合教育配套不足。取自：<http://news.sina.com.hk/news/20110924/-1-2444543/1.html>
- 香港教育專業人員協會（2007）。「教育政策【十年之最】問卷調查」。香港：香港教育專業人員協會。
- 香港教育工作者聯會（2010）。「教師看近10年香港教育政策的優劣」問卷調查。香港：香港教育工作者聯會。
- 香港教育局（2010）。融合教育運作指南。香港：教育局。
- 香港教育局（2013）。就平等機會委員會公布的「融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究」報告的回應。香港：教育局。

■ 香港平等機會委員會（2012）。融合教育制度下殘疾學生的平等學習機會研究。香港：平等機會委員會。

■ 香港特殊學習障礙協會（2013）。「要求立法保障特殊學習障礙學童，關注公平教育及支援措施」。香港：香港特殊學習障礙協會。

■ 星島日報（2012）。評機會指融合教育未能令人滿意。取自：
<http://singtao.com/breakingnews/20121122a163519.asp>

■ 星島日報（2013）。融合教育問題多，教育界促加強監管。取自：<http://>

www.claudiamo.com/news_content.php?news_id=204

■ 學前弱能兒童家長會主流教育小組（2005）。「融合教育」計畫的意見。香港：學前弱能兒童家長會主流教育小組。

■ 頭條日報（2011）。融合教育八成學童缺乏認識。取自：
http://news.hkheadline.com/dailynews/content_hk/2011/03/07/141208.asp

■ 羅耀珍（2008）。發展校本融合課程的挑戰。教育曙光，56（2），1-12。



臺灣教育評論月刊稿約

2011年10月01日訂定
2013年10月31日編輯會議修正通過
2013年11月01日修訂

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在500到3,000字內之間，長文則以不超過6,000字為原則。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇10,000至15,000字為原則，最長請勿超過20,000字；英文稿字數每篇以10,000字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一)稿件處理費：1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)。
 - (二)實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：（04）2633-6101；（二）掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 三、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站(<http://www.ater.org.tw/>)或各

期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，
寄送下列地址：

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
蔡玉卿 助理收

柒、投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第三卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大中小學校務會議的功能與運作」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第二期將於 2014 年 02 月 01 日發行，截稿日為 2013 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

校務會議為各級學校討論與議決校務重大事項的會議，其在國民教育法、高級中學法、職業學校法、大學法中均有明文之規定，法律定位相當明確，乃是各級學校校務運作的重要機制。不過，有關校務會議的功能與運作也有不少爭議，值得共同關注與探究。

本期評論主題的相關問題擬如：大學、中小學校務會議的法定職權為何？各級學校校務會議的成員組成、比例、相關爭議有哪些？大學、中小學校務會議的性質定位與運作有何異同？如何發揮各級學校校務會議應有之功能？各級學校之校務會議運作上的爭議與解決途徑？以上各項均是本期探討的重點。來稿可就相關法令規定作進行分析，或就實務運作的相關議題加以探討，可就整體或分不同層級學校的校務會議自行訂定題目加以探討。

臺灣教育評論月刊第三卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「APA 格式與教育研究」

二、截稿及發行日期

本刊第二卷第十二期將於 2014 年 3 月 1 日出刊，截稿日期為 2014 年 1 月 28 日止。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

APA格式係指美國心理學會（American Psychological Association）發行的出版手冊（Publication Manual）對於論文寫作，所訂定的一套格式。而它也是臺灣教育學門這些年來普遍採用的論文寫作格式，幾乎所有教育類期刊、專書與博碩士論文，均規定採用APA格式。此格式也成為「教育研究法」課程中重要的學習內容，教育學門研究生必須認真學習它。採行此格式，帶來的好處不少，至少包括：寫作時有一完整且堪稱成熟的格式可資遵循，無須每人為格式設計耗費心力；且作者與讀者有相當共識，了解某呈現形式的意涵，無需多做解釋；而整本期刊、一系列著作、或整個系所的學位論文，都有一共同形式，可形成一種統整感。

然而，APA格式畢竟只是美國某學門的一種規範，臺灣教育學門將之奉為「標準」，成為論文口試與審查的重要項目，這種現象的背後究竟有何文化／學術意涵？論文格式與教育學門發展之間有何關係？APA格式有哪些不盡合理處？過度重視APA格式，會產生哪些負面影響？將原本英文的APA格式翻譯後，應用於中文論文，其間出現／可能出現哪些不適用／不合理的情形？面對諸多問題，教育學門應怎樣因應，才能擷取優點而避免缺失？需要建立其他更合理的論文格式嗎？國外是否還有其他合理的／更佳的論文格式？須建立本土的、適用於中文的論文格式嗎？教育學門的論文格式需要統一嗎？這些都是本期可探究的重點。

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題

第三卷第一期：大學教師升等制度
出版日期：2014年01月01日

第三卷第七期：資訊科技運用
出版日期：2014年07月01日

第三卷第二期：大中小學校務會議
的功能與運作
出版日期：2014年02月01日

第三卷第八期：教師薪資待遇制度
出版日期：2014年08月01日

第三卷第三期：APA 格式與教育研究
出版日期：2014年03月01日

第三卷第九期：中小學學生管教方式
出版日期：2014年09月01日

第三卷第四期：學校行政人員培養
與流動
出版日期：2014年04月01日

第三卷第十期：幼托整合
出版日期：2014年10月01日

第三卷第五期：大專校院學雜費
出版日期：2014年05月01日

第三卷第十一期：國際學生交流
出版日期：2014年11月01日

第三卷第六期：課程委員會的運作
出版日期：2014年06月01日

第三卷第十二期：學歷通膨
出版日期：2014年12月01日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 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]。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日	
投稿期數及名稱	民 國	年	月	第 期	
	該期主題名稱：				
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論				
字數					
文稿名稱					
作 者 資 料					
第 一 作 者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓			
第 二 作 者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : <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			

【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 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 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（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 415 室 蔡玉卿小姐代收
聯絡電話：0918-670669
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) 2633-3588 傳真：(04) 2633-6101
會址：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 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		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
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 415 室 蔡玉卿小姐代收 聯絡電話: 0918-670-669			
<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 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 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 (主旨請寫: 「申請加入臺評學會」)			
表格修訂 2013/09/05			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw