

2014年4月

第3卷 第4期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 學校行政人員培養與流動

學校辦學績效除了來自優秀的教學團隊外，有效率的行政團隊更是關鍵要素。

然而，要培養出一位優秀的行政人員，實屬不易。

當前因教師擔任行政意願低落及行政人員流失危機，

如何培養優秀的行政人員、為何教師擔任行政意願低落、

學校行政人員流動情形，都是本期探討的重點……



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）

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副教授）

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）

江志正（國立臺中教育大學教育學系副教授兼系主任）

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教授）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

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

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

執行編輯

莊佳憲（靜宜大學研究生）

文字編輯

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

黃柏傑（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

劉宛苹（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

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 3 No. 4, Apr. 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)

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

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

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

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)

Chiang, Chih-Cheng (Associate professor & department head, National Taichung University of Education)

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 (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)

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

Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)

Editors

Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)

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

Managing Editors

Jhuang, Jia-Sian (Graduate Student, Providence University)

Text Editor

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

Huang, Po-Chieh (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

學校辦學績效除了來自優秀的教學團隊外，有效率的行政團隊更是關鍵要素。在學校中，行政人員須擔任起學校組織運作的要角，然而，要培養出一位優秀的行政人員，實屬不易，尤其是因為各種原因而造成人員的流失，亦容易造成行政人員青黃不接。當前因受到行政人員屆齡退休、員額控管遇缺不補、小校教師調動頻率高、教師課稅等因素，導致教師擔任行政意願低落及行政人員流失危機。如何培養優秀的行政人員，為何教師擔任行政意願低落，學校行政人員流動情形，這些都是本期探討的重點。

本期主題公告後，投稿者極為踴躍，經審查通過，獲刊的「主題評論」共計21篇，另外還有多篇的「自由評論」和「學術動態報導」，每篇都是見解獨到、擲地有聲的大作，值得讀者細細品味。本期之得以順利出刊，要感謝本刊總編輯黃政傑講座教授的指導、編輯助理蔡玉卿小姐和莊佳憲先生的全力協助，在此致以誠摯的謝意。

吳俊憲

第3卷第4期輪值主編

臺灣教育評論學會副秘書長暨行政組組長

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠

第3卷第4期輪值主編

臺灣教育評論學會行政組副組長

中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授

本期主題：學校行政人員培養與流動

主題評論

- 吳 俊 憲 從學習領導觀點談學校行政人員未來的培力方向 / 1
林 怡 君
- 吳 錦 惠 當前學校行政組織運作的困境與改進 / 4
- 金 惠 恬 從教師視行政職為畏途思考學校行政人員之培育 / 6
馮 丰 儀
- 陳 振 益 學校行政運作的現況與人員的培育 / 8
- 李 政 憲 學校行政人員培養與流動 / 11
- 林 素 娟
邱 靜 宜
紀 歷 珊 國民中小學學校行政的推行困境與人員素質提升策略 / 12
葉 佩 君
吳 俊 憲
- 蔡 仁 政 小校悲歌：教師兼行政人員的困境、因應與展望 / 15
翁 福 元
- 呂 善 道 論偏鄉學校行政人員面臨之問題與解決之道 / 20
- 蔡 昕 璋 中、小學學務專業行政人力之困境與突破 / 25
- 蕭 妙 香 行政與非行政之間 / 30
- 白 明 麗 百年中心國小行政人員之心路 / 32
- 王 美 文 十二年國教下教師擔任行政職務的意義與價值 / 33
- 林 瑞 馳 教師從事學校行政意願為何低落 / 35
- 許 毓 芸 菜鳥當行政？資深是教師？ / 37

蔡 珊 珊	增進行政團隊效能全面提升教學品質	／ 39
楊 貴 琦		
徐 敏 議	優良教育行政人員的特質	／ 41
梁 坤 明	給予中小學行政人員動力	／ 43
陳 得 文	學校行政人員因應專案評鑑之批判分析	／ 45
張 德 銳	認知教練在初任校長導入輔導之應用	／ 47
劉 茜	大陸中小學校長負責制評述	／ 52
曩 理 烱		
高 妍 婕	中國大陸地區大學行政管理問題探析	／ 55
郭 亞 輝		

自由評論

馮 莉 雅	高中職家長參與校務會議運作之分析	／ 57
蘇 雅 慧		
黃 淑 苓	我國要回復公費師資培育制嗎？	／ 65
賴 光 真	論班級經營的「先嚴後寬」原則	／ 71
曾 怡 菁	生命教育的紮根—從綜合活動課程談起	／ 76
游 嘉 鈴	創新教學新體驗「CoRT 思維課程」	／ 79
蔡 元 隆	初任教師法律知識停、看、聽：「沒收」學生物品是否構成刑法之	
黃 雅 芳	「侵占」罪責？	／ 82
許 振 家	校長角色、任期與學校效能	／ 88
翁 福 元		
王 金 國	「公開課」的省思與建議	／ 95
桂 田 愛		
黃 柏 傑	媒體須負起教育責任：以三則新聞為例	／ 99
李 宛 臻	從少子化的觀點來談國民中學校行政工作之因應策略	／ 100

- 高 伊 青 談生命教育怎能不談食物？ / 103
王 燕 芬
吳 善 揮 香港高中學生的文學創作能力初探 / 107
李 賢 榮 半時老師 / 114

學術動態報導

- 陳 振 益 教師專業標準的發展趨勢 / 116

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 123
臺灣教育評論月刊第三卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 126
臺灣教育評論月刊第三卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 127
臺灣教育評論月刊 2014 年 1 月至 2014 年 12 月各期主題 / 128
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 129
臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 130
入會說明 / 131
入會申請書 / 132

從學習領導觀點談學校行政人員未來的培力方向

吳俊憲

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

臺灣教育評論學會副秘書長

林怡君

高雄市九如國小教師

一、前言

學校教育改革一直以來都相當重視如何提升學校辦學效能，校長身為一校的領導人，校長領導能力自然成為辦學良窳的關鍵要素。然而，隨著領導理論典範的轉移，逐漸由封閉集權走向多元開放，校長被期待可以做到權力下放、彰權益能，並帶領學校行政同仁、教師、學生和家長共同組成學習型組織。本文的學校行政人員是指國民中小學的校長和各行政處室主任、組長，學校行政人員作為教育主管機關和師生、家長之間的橋樑，在面對十二年國民基本教育改革及推展相關行政業務時，應如何發揮角色任務？未來如何培育和發展重要能力？本文試圖從學習領導（leadership for learning）的觀點來析論，期望為學校行政人員的培育和專業發展另闢蹊徑。

二、學習領導的定義和內涵

學界過去倡導行政領導、技術領導和管理領導，但是邇來轉向重視課程領導、教學領導和學習領導，這是因為受到「分散性領導」（distributed leadership）概念興起的影響，主張領導權不必然繫於校長或行政人員，每位教師也都可以發揮領導的影響力。原因在於領導實踐的有三項要素，即領導者、追隨者和領導情境，而領導

情境是可以被創造出來的，因此，領導者和追隨者也就可以隨著情境不同而互換地位。

奠基於分散性領導的學習領導，國外學者闡釋學習領導的定義和內涵，認為舉凡可以促進學生學習和學校進步的領導都是學習領導，學習領導的特徵包含學校所有成員皆應負有領導責任，成員之間相互依賴，成員共同享有決策權並參與執行各項事務，最後可以互相分享經驗和成就（Hallinger, 2011；Hallinger & Heck, 2011；Leithwood & Louis, 2012；Robinson, 2011）。國內學者方面，吳清山和林天祐（2012）認為學習領導是指學校領導者發揮其專業力及運用其影響力，以增進教師有效教學和學生有效學習的過程與行為。林明地（2013）認為學習領導旨在強化領導與學習的連結和影響，重要內涵包括：（一）全員承諾於真實教與學、（二）塑造利於教與學的環境、（三）對學習領導持續對話產生共識行動、（四）提高領導密度、（五）檢視學習結果共同承擔責任。張素貞和吳俊憲（2013）認為學習領導乃是有效能學校的關鍵要素，可以促使教師願意主動學習，關注如何提升學生學習成效，以及增進教學專業能力和自我效能感。

綜言之，在分散性領導的基礎上，梳理學習領導的重要內涵應有下

列四個面向：

- (一) 學校經營的核心價值、教育願景和教育目標都導向「學習」，因此，同時均等和卓越成為價值，促進學校進步成為願景，促進學習成效和教學專業成為目標。
- (二) 構築教師間的同僚性，促進教師共同學習，引導教師成為「學習的專家」，願意主動和他人協同合作與專業對話，也能對自己的教學表現和學生學習成果展現高度期望。
- (三) 建立課程與教學檢視制度，檢視學習結果並確保教學實施與學習評量的品質，例如學校運作可以內鍵「教師專業發展評鑑」作為機制，促使「課程—教學—評量」更加緊密串連並持續改進。
- (四) 「巧婦難為無米之炊，為了強化有利於學習改進的各項條件，必須從物質的、社會的及情感的各層面，幫助師生取得和運用充分的資源，並適時提供鼓勵，以催化師生追求進步和學習成長的動力。

三、學校行政人員「學習領導」的培力方向

事實上，學習領導並非是一種全新的概念，它主張學校推展行政業務，教師規劃課程、實施教學和評量，最終目標都在促進學生學習和學校進步。因此，學習領導要「滲透」到所

有領導模式當中，學校行政人員和教師都是領導者，都可以發揮影響力，而所有的領導作為也都要指向學習去發揮效果。

那麼，未來如何增進學校行政人員具備學習領導的能力？底下從能力的培育和發展兩個面向提出建議：

- (一) 納入行政人員增能課程：未來在校長和主任儲訓課程中，或是縣市定期召開的校長與行政人員增能研習，有必要增加學習領導專業能力發展與增能的課程，一方面可以認識學習領導的概念，另一方面也引導學校行政人員在未來要更積極扮演支援者、協助者和服務者的角色，提升行政人員的素質。
- (二) 學校行政人員和教師共組專業學習社群或學習共同體：國民中小學的校長和行政人員大多數都是教師本職，也都有多年教學經驗，只是在加入行政的行列後，便和「教與學」漸行漸遠，然而這些人卻要領導「教與學」，仔細省思，這不是一件吊詭的事嗎？為了拉近學校行政和教學現場的距離，秉持「以學生學習為中心」的理念下，未來學校行政人員可以和教師共組專業學習社群或學習共同體，可以在取得教師的尊重和同意下，共同進行備課、觀課及議課，也可以透過專業對話來瞭解「教與學」的問題並提供適當的資源和支持，也可以共同分享「教與學」的成果，一起追

求專業發展。

四、結語

面臨十二年國民基本教育的變革，教育部為了增能教師和學校行政人員，規劃了「五堂課十八小時」的增能研習課程，也期許教師都能踐行「多元評量、補救教學、適性發展、有效教學和差異化教學」的理念，但詳加分析，最重要的還是繫於如何做好「有效學習」，為了促進學生的學習成效，教師需要先瞭解學生要理解的是什麼概念，要學會的是哪些知識技能，同時針對所任教班級的學生來進一步思考學習目標，以及如何提出關鍵問題來幫助學生瞭解重要概念或學會知識技能，最後針對學生特性去思考幾個問題：「我如何知道每一位學生都學會這個概念了？我要如何提問關鍵問題？我要蒐集哪些證據？」這正是當前倡導「翻轉教育」、「翻轉學教」的重要理念，透過「重理解的教學設計」(Understanding by Design)來幫助學生有組織學習並獲得更好的理解，同時也確保達成學習目標和教學品質。這項教育改革工作並非易事，需要學校行政人員和全體教師一同翻轉觀念、發展能力、互相支持，才能有效因應時代變革的需求，促進學校持續改進、永續發展。

參考文獻

■ 吳清山、林天祐（2012）。學習領導。教育研究月刊，217，139-140。

■ 林明地（2013）。學習領導：理念與實際初探。教育研究月刊，229，18-31。

■ 張素貞、吳俊憲（2013）。縣市輔導團教師的學習領導：領導踐行與能力發展。教育研究月刊，229，71-85。

■ 賴麗珍（譯）（2008）。重理解的課程設計－專業發展實用手冊（原作者：Jay McTighe & Grant Wiggins）。臺北市：心理。

■ Hallinger, P. & Heck, R. H. (2011). Leadership and student learning outcomes. In J. Robertson and H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 56-70). Thousand Oaks, CA: Sage.

■ Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

■ Leithwood, K. & Louis, K. S. (2012). Preface. In K. Leithwood & K. S. Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp.xxiii~xxviii). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

■ Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

當前學校行政組織運作的困境與改進

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

臺灣教育評論學會行政組副組長

一、前言：學校像賣場，教育成為服務業

福智教師聯誼會的網頁上寫道：「教育是人類升沉的樞紐，而教育最重要的核心是老師」。國立臺灣師範大學教育學系的網頁上寫道：「教育是國家百年大計，而人才培育則是一切建設與發展之基礎」。長久以來，教育被視為百人樹人的工作，良師可以振邦、可以興國，但現今隨著社會價值觀的轉變，教育成為服務業、學校像賣場，上級主管教育機關一天到晚要學校呈報績效成果，學校和教師忙著應付學生和家長層出不窮的要求，導致行政組織運作面臨窘境，教師無法真正專心教學。本文首先闡明當前學校行政組織運作的為難與難為之處，其次提出因應策略作為結語。

二、學校行政組織運作的為難與難為

（一）為難之處

學校行政組織運作面臨校外接踵而來的挑戰，導致校務經營「步步為難」。首先，自從 1980 年代民間力量甦醒，大力倡導教育改革以來，國內每隔一段時間就會推出許多新的教育改革政策，像是新課程、九年一貫課程、十二年國民基本教育等，新政策常常是來不及做好完善規劃就上路，然後再採滾動修正促使政策漸趨穩

定，然而，每一次微調和變動就會使得學校行政人員的壓力和工作量大增，行政人員只好將壓力下放給教師，要求教師配合。其次是受到少子化的衝擊，新移民子女和隔代教養的高風險家庭，以及家長對學校的信任和 support 度日益下降等因素，導致學校行政人員能力來不及與時俱進。第三，教師課稅後，相對於調高的導師費，主任和組長的行政職務加級並未增加，造成許多學校面臨找不到教師兼任主任和組長的問題，甚至於必須強迫抽籤決定，或是推給新進教師。由於缺乏行政經驗容易感到挫折，也會連帶影響到學校辦學品質，恐怕是「得不償失」。

（二）難為之處

學校行政組織運作面對校內的信任危機，以及缺乏培育制度和誘因鼓勵，導致校務經營「步步難為」。首先，詳加分析教師法和師資培育法，只有完善的教師培育和進修制度，卻沒有學校行政人員培育和進修制度，學校行政人員的專業化定位不明。其次，校園缺乏合作和信任的氛圍，沒有足夠的激勵制度，以及「有責無權」，常令學校行政人員因感到行政倫理蕩然無存而嗟嘆，接著就打退堂鼓了。

三、因應策略一代結語

學校行政人員在組織裡扮演的是

支援者、協助者和服務者的角色，為了促進學校組織效能，行政人員的素質和處事能力絕對是關鍵要素。未來教育主管機關實有必要瞭解教師兼任行政人員為何離職的原因，從學校外部環境、內部工作性質和個人因素加以深究，找到問題癥節才能對症下藥。其次是從職前師資培育和教師在職進修兩個階段建立完善的制度，例如鼓勵師資生選習教育行政、學校行政和教育法規等課程，教育實習期間要強化行政實習；也要提供激勵誘因，建立行政薪傳制度和行政人員培

力制度，增能行政人員並強化使命感。切不可「病急亂投醫」，找新進教師或代理代課老師兼任行政工作絕非好事。第三，伯樂也要主動尋找千里馬，「知人善任」作為最高原則，找到合適兼任行政的教師之後，有的需要做人才培植，有的提供適才適所的發展機會，繼之採「信賞必罰」的作法，表現優異者給予獎勵，表現欠佳者進行輔導改善。最後，學校行政人員「培育和任用」制度的專業化仍是未來要持續努力的方向。



從教師視行政職為畏途思考學校行政人員之培育

金惠恬

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士班

國立臺中教育大學原住民教育研究室研究人員

馮丰儀

國立暨南國際大學教育政策與行政學系副教授

（先從一通電話說起）

A：喂！主任，今天早上我們方便到學校請教××填報系統的填報方式嗎？

B：好啊！這個業務不是某主任承辦嗎？怎麼換你了？

A：對呀！行政職務調整……唉！有不能說的秘密啦。

學校現場行政人員輪替頻繁，甚至找不到人的窘境時有所聞，身處教育現場，更能體會到行政人員難覓與難留的心酸。學校行政人員的難為之處在於他身兼教師及行政人員的雙重身分，除了自己專業領域的教學工作，還肩負推展學校行政工作之職。

有關學校行政人員困境的研究頗多，大致上分為「人」與「事」兩項。值此教育環境的改革時期，凡事講求績效責任、事事都得評鑑與訪視，儘管行政事務繁重，但依對教育現場的觀察，「事」卻通常不是教師畏懼行政工作的主因，因為能取得正式教師身份的老師，都經過重重訓練與考驗，專業能力足以從容處理相關行政工作。惟有「人」的因素——尤其是學校內部人員的問題，才是令教師視行政工作為畏途的主因。現今學校治理已由過去的校長一人決策轉變為教師、家長與社區人士多元決策的模式，身

為學校行政人員的主任必須協助校長綜理校務，同時在面對利害關係人不同的需求，亦扮演與教師、家長、社區人士和學校的溝通橋樑，面對校園民主思潮與個人意識的高漲，學校成員的不合作行為亦對學校行政之推動形成了重大的挑戰。

以學校主任而言，身兼部屬與領導者之角色。而學校裡的遊戲規則或多或少仍受儒家階層倫理的影響，學校裡存在的是以輩份、職位論高低，忽略了其他的行政倫理價值，如公平、正義、關懷被忽視，有些主任可能抱持著所謂的「老二哲學」做事，秉持「校長要負責任，所以他說了算」的心態；有些則是無奈的聽命行事；但可能必須面對忠於校長、老師、學生和自我教育信念的矛盾。至於主任的領導者角色，學校行政有別於一般的科層體制本來就是一個扁平組織。開放師資培訓的政策下，教師的來源多樣化，在加上民主的思潮湧進校園，讓校園充滿開放對話與專業自主的氛圍。學校行政擔任校長與教師之間的橋梁，主要之職在貫徹校長意志，讓校務順利推展，實現學校願景。但在目前講求批判思考及專業自主的校園，教師站在本位思考，不見得認同學校推展的業務，這樣的壓力會回到行政單位，對上、對下都吃力不討好，產生歸去來兮的無奈心情。由此可知學校主任的難為。依此類推，協

助主任行政業務的組長一樣都可能面臨對上、對下吃力不討好的窘境。很多接受組長職務者，抱持著的是對主任「情義相挺」的情感，但在經歷工作繁忙，時間被壓縮到極限；面對教師又碰一鼻子灰的情況下，這份情義究竟能撐多久？

學校行政人員耗損的關鍵雖不能歸責於校長，但是校長的影響力實不容小覷。當學校行政人員面對績效掛帥的校長時，繁重的行政業務是澆熄熱情的第一桶水。回歸教育工作本身來談，學校的行政業務是否為必要？是否有助於學校教學工作的推行？行政支援教學究竟是理想還是應該要努力實踐的義務？當學校行政人員從事行政工作是抱著為人作嫁（為校長的個人績效）或有不做為何而做的心情，不如歸去的意念已經成型。另一方面，學校行政人員面對講求專業自主的教師，行政工作推動受阻礙的無力感再次重挫行政人員的熱情。所謂行政支援教學，但當行政工作從「服務」變成「服侍」；當行政人員為了業務的推動必須「委曲求全」，而校長為了所謂的組織和諧不願做出符合公平正義的裁決，自然而然學校行政人員耗損率只能高居不下。

不可否認的，如何透過培育機制強化學校行政人員的使命感及協助其落實實為一必須正視的課題。以現行的培育制度，教育理論闡述的份量仍居多，校長儲訓課程宜增加教育現場領導方式及經驗的傳承，藉由輔導校長的引領，重新反思其教育初衷，使其理念及願景回歸到教育的本質，並鼓勵其思考如何落實教育理念的具體作法，及因應可能遭遇阻礙的解決對策。而主任培訓課程，因為準主任很多有關學校行政的先備知識係得自經驗，因此，除了相關領導知能，增加教育現場理論與實務的真實對話，更能深化一個準主任對教育理念的思考與實踐。此外，儲訓後的追蹤輔導才是確保行政人員能專業成長的機制，藉由寒暑假的增能研習，提供專業支持系統，讓在教育現場磨損教育理念、或迷失教育初衷的行政人員，能夠在師父校長的引領下，及同儕夥伴的支持下，繼續對教育的執著。

回到那通電話，一所學校行政組織不穩定又折損一位原本對行政工作有抱負的優秀老師，是誰的損失？應該是學校的損失、學生的損失。



學校行政運作的現況與人員的培育

陳振益
彰化縣花壇國民小學教師

一、前言

學校行政乃是對學校的人、事、物、財做有系統的管理，以達成學校教育的目標。過去的學校行政系統往往遵循科層體制的組織運作方式，以專業知識為基礎的精密分工，以追求學校行政之效率及效能。

在現代教育改革浪潮的衝擊下，複雜的學校行政環境，已非過去的管理模式或行政理念足以掌握的。因此之故，運用人力資源管理概念於學校行政上，將可統整學校中的人事室、教務處、學務處、教師會以及家長會等多項行政資源與功能，進而提升學校行政的效能。所以，人力資源管理已成為學校運作中不可忽略的經營管理模式之一，也是學校競爭優勢的關鍵，更是學校的重要資產。

二、學校行政運作的現況

學校是一種特殊的組織，因為學校中有著「教學」與「行政」兩種系統並存的組織特性，面對著這樣的組織特性，學校的行政工作常發生以下狀況：

（一）誰？轉任行政職

學校中若有無心於教學或無力於教學的教師時，學校為了避免發生爭端或困擾，常將這些教師轉任為行政職的工作，導致有能力於行政工作的教師，被迫轉任為班級導師或科任教師，雖說

是學校的權宜之計，但也經常壓縮到學校行政人員的正常流動，造成優秀行政人員的流失或是被迫調任他職。

（二）行政工作分配不清且不均

學校行政工作常因業務的不同而有著不同的工作量，常有著同酬不同工的差異，而此擔任行政職工作的教師常是兩極端表現，因為在同一個處室中，有能力、有意願的行政教師常常被指定工作繁重的行政職，必須負擔較多的事務，導致無人肯擔任行政職；無意願行政事務的教師卻因為學校怕出問題反而安排行政工作極少的職務。如此形成惡性循環，將造成學校教師擔任學校行政職的意願。

（三）行政環境複雜，難以適應

由於社會迅速變遷，學校的行政環境變的複雜煩瑣，面對如此複雜煩瑣的行政事務，傳統的行政系將面臨到許多新的挑戰與行政事務，例如少子化造成的衝擊，教師流動頻率高、外籍配偶子女到校就讀與隔代教養的高風險家庭等等，這些新的工作事務都需要新的能力，因此，行政人員的能力必須與時俱進的學習，方能接受新的挑戰與事務。

三、學校行政人員的培育

自民國六十八年，我國制定《師資培育法》，在《師資培育法》第一條即開宗明義指出「為培育高級中等以下學

校及幼稚園師資，充裕教師來源，並增進其專業知能，特制定本法。」後經幾次的修改，《師資培育法》與《師資培育法施行細則》仍是我國目前培育教師的重要依據之一。

《師資培育法》第六條：師資職前教育課程，應按中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學（班）師資類科分別規劃及第七條：師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程；師資培育法施行細則第三條則進一步的指出師資職前教育課程的定義：普通課程，學生應修習之共同課程；專門課程，為培育教師任教學科、領域專長之專門知能課程；教育專業課程，為培育教師依師資類科所需教育知能之教育學分課程；教育實習課程：為培育教師之教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動之半年全時教育實習課程。

由上可看出，《師資培育法》與其施行細則在師資類科與職前教育課程均偏向教學教師的培育而鮮少有針對學校行政人員的培育，其中只有在教育實習課程中的「行政實習」與行政有關，其餘均是偏向教學知識與技能的培育，這對學校行政人員的培育是不利的。導致一般教師在教師養成的培育階段時，皆未曾接觸過該如何成為一名學校行政人員的課程與訓練。

學校有充沛的人力資源，而且絕大多數的教師素質精良，但是隨著知識經濟時代的來臨，社會及國際環境變動環境，學校的人力資源必須加以重整，期能有效發揮其專業知能（吳清山、林天

佑，2001）。因此，學校行政要有效能與效率，行政人員的素質實為關鍵；然而，學校行政人員素質的優劣，則與行政人員的培育與規劃息息相關，以下將從人力資源發展，提出以下的淺見：

（一）訂定學校行政人員的培育制度

我國現行的《師資培育法》與《師資培育法施行細則》，明確的規範培育一位專業的教師所必須達到的條件與門檻，但深入細究發現，現行法規卻未對學校行政人員的培育有所規範與計畫，即學校的行政人員並沒有一套完善的培育課程與方法，更沒有資格門檻設限，完全是任憑學校自行做職務上的調配，因此，建立一套完備的學校行政人員之培育制度，勢在必行。也期望藉此舉，加強學校行政人員的專業化。

（二）營造學校人力資本的基本概念

建立學校人力資本的規劃是學校人力資源管理的第一步，組織員工所擁有的知識、技能、態度、專業等，對組織而言都是資產。對於學校組織而言，家長和社區人士是學校外部的人力資源，而學校內部的人力資源為學校的教師、職員、工友和學生（林明地，2002）同理，教師也是學校裡的重要資產之一，學校運作時，應設定各校的人力資源管理計畫，對學校行政人員、教師與學生家長，都應有一短、中、長期的計畫，以因應目前多元多變的教育環境。

（三）建立行政能力養成的訓練計畫

教育機關（教育部或教育局）與學

校端可以發展設計行政能力的訓練計畫，一方面，促使有意加入行政工作的教師，在行政工作方面獲得工作必備的知能，學校亦應對未來發展方向做一規劃，鼓勵職員與教師配合學校的發展方向做能力的訓練；另一方面，對於已是學校行政人員的教師而言，也應該安排各項新興行政事務的學習與進修，例如面對外藉配偶子女就讀、隔代教養與高風險家庭的各項行政能力的學習。

（四）善用激勵制度獎勵有功人員

學校的薪資結構並不像一般企業之薪資結構般有彈性，所謂的績效制度並不適用於學校組織。但可以在福利上做設計，使資深者或工作努力者能有較為優渥的報酬，以達到激勵的效用。在學校方面，因公私立學校均有薪資標準，學校領導者較難給予金錢方面的酬賞，但領導者可採用權變領導觀點兼重倡導與關懷行為；善用行政領導的權力，開放教師參與校務行政的機會；鼓勵教師進修提升工作滿意度（吳宗立，1997）期望透過這些激勵方式，能提高教師擔任行政人員的意願。

四、結論

學校行政人員的優劣足以影響一所學校的行政效率與績效，然而現階段的學校行政環境中，當務之急，仍是針對部分的危機（擔任行政意願低落、行

政人員流失、與行政人員能力不足或青黃不接）加以改善，並透過學校人力資源管理計畫，作全盤性的思考，校長及學校所有行政人員，應轉型為學習者、探索者與溝通者的角色，並鼓勵教師不斷追求專業知能的成長，在在職務與課務編排時，也要適才適所，發揮教師專長。

除此之外，建立行政人員能力的養成與訓練，並適時的提供激勵，給予行政人員持續努力與精進的活力，對學校行政人員的生涯發展、自我成長與工作投入程度、態度，將會有所助益。

參考文獻

- 朱子君、朱如君（2000）。**現代學校行政與人力資源管理**。國立臺灣大學「新世紀教育發展願景與規劃」學術研討會論文。
- 吳宗立（1997）。**學校行政研究**。高雄：復文。
- 吳清山、林天祐（2002）。教育名詞：人力資源管理。**教育資料與研究**，47，134。
- 林明地（2002）。教育改革浪潮下的學校生態：對學校經營的啟示。**現代教育論壇新世紀的學校經營策略**，19-26。臺北：國立教育資料館。



學校行政人員培養與流動

李政憲

高雄市六龜區新威國小學務主任

學校行政是學校組織運作的整體核心，學校行政運作的流暢和行政人員的素質好壞直接影響著學校經營的績效。在校園組織文化日漸自我意識高漲的今日，領導者更是需要一套完備而有彈性的人力資源管理制度來激勵行政人員與教師群間的合作關係，以達到提供學生優質學習環境的教育目的。

由於學校人力的組成隨著師資養成多元化而不復以往的單一，教師來自不同特色的師範院校或培育學程，每個人的專業和能力各有所長。因此，校方應充分掌握行政人員的知能和素養，可以針對行政人員的個人工作內容和能力作詳盡的調查，再充分配合學校組織需求和目標發展，設計一套合宜且可行的在職進修或訓練，使行政人員充分獲得工作上必備的專

業技能並培養出良好積極的工作態度，畢竟「人才」的培養是組織運作更加完善的不二法門。

從今日的校園生態中觀察，不難發現；過去以教學專業知識為基礎的學校行政系統已呈現桎梏難行的疲態，組織結構因傳統包袱顯得刻板，行政工作內容也變得枯燥而乏味。因此，管理者在選聘和評鑑人員績效時，理應依學校未來發展方向和目標，作為溝通和評估的首要要件，尤其應注重行政人員對學校的認同感和穩定性，再輔以團隊精神和工作態度，以及可塑性和專業能力。領導者只要能讓行政人員的職能和潛能都發揮了，組織運作的穩定度才會高，績效也才能高度發揮，也就自然能降低人力上的管理成本。



國民中小學學校行政的推行困境與人員素質提升策略

林素娟

臺中市立育英國小輔導主任

邱靜宜

臺中市立清水國中教師

紀麗珊

臺中市立安定國小教導主任

葉佩君

臺中市立中港高中代理教師

吳俊憲

靜宜大學教授兼師資培育中心主任暨教育研究所所長

「有品質的學習來自於有效能的教學，而成功的教與學，則有賴行政的敏捷支援。」因此，唯有培養優秀的行政團隊，才能達成「提升教學品質，健全學校體制」之願景。然而，目前國民中小學之學校現況，常面臨行政人力不足及人員素質參差的狀況，故如何培育優良之學校行政人員，實為目前國中小教育施行之重要一環。

在談及學校行政人員培育之前，筆者先就目前國中小學校行政人員之現況，加以分析：

一、缺乏行政專業知能

我國過去在師資培育方面，較著重在教學方法與課程設計，有關教育行政管理知能之涉獵較為缺乏，而目前國中小行政工作大多由教師兼任，在行政知能不足之前提下，加之業務繁重，往往導致行政處理效能不彰，無法達成敏捷支援教學之目標。

二、人際溝通技巧有待提升

「行政無他，惟溝通而已」，優良的學校行政人員，除了具備處理行政

業務的專業知能外，更重要的是要具備良好的人際溝通技巧，對內要能進行行政、教學之間的縱向、橫向溝通協調，對外則能成為親師溝通之重要橋樑。近年來，「家長參與學校教育」已成為教育領域中，相當受到重視的議題之一，而家長參與校務運作情形，較之過去，更加頻繁，因此學校行政人員在面臨日趨複雜的人際問題時，如何提升人際溝通技巧，便成了當務之急。

三、行政人員歷練不足

由於目前國民中小學行政業務繁重，教師在教學與行政工作之雙重壓力下，資深教師兼任行政工作之意願不高，以致行政工作有時須由無經驗之新進教師擔任，新進教師在教學經驗、行政歷練不足，以及學校文化生態不了解的情況下，必然導致行政推動困難重重，工作青黃不接之現象。

針對上述學校行政工作之困境，筆者提出以下幾項建議：

(一) 提升行政人員專業知能之具體策略

1. 透過職前教育與在職進修，強化教師行政管理知能。
 - (1) 於教師職前師培歷程，加強教育行政相關課程。
 - (2) 鼓勵學校行政人員在職進修，並建立相關支援、配套措施。
 2. 透過相關工作歷練，增加行政實務經驗。
 - (1) 落實師培生之學校行政實習，深入了解各處室業務內容。
 - (2) 參加行政經驗傳承工作坊，提升處理相關行政業務之應變能力。
- (二) 提升行政人員人際溝通技巧之具體策略
1. 運用各項增能機會，提升相關人際溝通技巧。
 - (1) 安排校內行政人員，積極參與相關校內外增進溝通技巧之研習。
 - (2) 促進行政人員與教師、家長之溝通對話機會，以建立彼此良好關係。
 - (3) 增購提升教師溝通技巧之圖書，供教師自主學習。
 2. 於行政安排之初，即考量個人人格特質與任職意願。
 - (1) 行政工作之安排，參酌個人之意願及服務熱忱。
 - (2) 依個人之人格特質，安排其適切之行政及教學工作。
 3. 建立行政團隊互助合作機制，以達溝通無礙之目的。
 - (1) 定期召開行政會議，溝通理念、達成共識。
 - (2) 建立團隊分工合作模式，相互協助支援。
- (三) 增強行政人員歷練之具體策略
1. 透過獎勵制度，提升資深教師接任行政工作之意願。
 - (1) 透過公開場合，表揚優秀行政人員。
 - (2) 校長增權賦能，提高行政人員專業自主。
 - (3) 運用加薪或提高退休加給，獎勵行政人員。
 2. 減輕行政人員負擔，補足校內正式職員及正職教師之員額編制。
 - (1) 充實教育經費，將教師課稅之收入，轉聘正式職員及正式教師。

- (2) 落實小校職員共聘制度，引進專業行政人員。
3. 落實業務交接，建立行政工作無縫接軌。
 - (1) 擬定行政工作交接之 SOP 流程，建立行政工作交接清冊。
 - (2) 發揮校長專業行政領導之功能，成立行政支援網絡。

吳清基：「教育行政人員除了具備形而下的行政方法與技巧，更應具備

形而上的價值信念和理想願景」，是故，在種種具體策略增強下，國民中小學行政人員之培養重點，最終仍應以具備「教育愛、服務心」之精神為依歸。

參考文獻

- 吳清基(2009)。學校行政領導的哲學與實務。第117期國民小學校長儲訓班儲訓實錄，193-196。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/28/pta_647_4091187_64207.pdf



小校悲歌：教師兼行政人員的困境、因應與展望

蔡仁政

臺中市立龍津國民中學校長

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

學校行政工作的主要目的在支援教學活動的順利進行，至於教師教學品質的提升以及學生學習成效的增益，則是學校行政效能的具體實踐。隨著十二年國教正式上路，學校訴求多元發展，以滿足孩子適性輔導的需求，無形中也加重了學校行政人員的負擔。如同「教學活動是教師專業能力的展現」一樣，學校行政人員的專業能力則是展現在校務的規劃以及實際運作上。

多年以來，國中小的組織編制皆以學校總班級數為基準，隨著學校規模（總班級數）愈小，不僅編制內的主任數減少，組長數也隨之變少，此時，主任與組長的基本授課節數卻不減反增（相較於學校規模較大之學校）。這種看似合理的結構安排，卻隱含著許多不公平的意涵；如果行政工作是一種專業的展現，自然不可因學校規模大小而影響其行政品質，必須各司其職、各有所專，行政人員的基本待遇也應該一樣；基於「校校等值」的理念，除了少數臨時交辦事項外，各種例行公事的書函往來，不會因為學校規模大小而有倖免者，行政人員的公文負荷量一樣；儘管學校規模較大之學校，會因學生人數較多而增加行政人員的工作負荷量，但適時增加的幹事、技工與工友等人員編制，其主要目的就在協助推動相關事務，相較於那些沒有額外人力協助規模

較小的學校，顯然輕鬆許多。

衡酌現況，學校規模較大者，不僅行政人力編制比規模較小之學校充沛，且個人基本應授課節數也較少，形成「大學校大組長，小學校小組長」之窘況，一方面影響小型學校教師兼任行政人員的意願，一方面也降低整體行政效能與服務品質。以下分就小型學校之教師兼任行政人員的困境分析、因應策略與未來展望，逐一說明：

二、困境分析

影響小型學校教師兼任行政人員意願的原因，主要來自於結構上的不平等與實務上的不對等，分別說明如下：

（一）結構上的不平等

1. 同工不同酬

依據《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第四條有關國民中學教職員員額編制指出：學校行政人員除校長、人事及主計人員外，另有文書、出納及事務組長等得由職員擔任，餘各處室主任與組長皆由教師兼任；其中，輔導主任得由教師專任（教育部，2012a）。因此，學校裡必須兼任行政工作的專任教師多達 14 位（4 位主任、10 位組長），若再加上特教組長則為 15 位。為充分支援教學活動的進

行，這樣的人力安排是必須的；可是，行政工作終究會增加教師的負擔，儘管基本授課時數略有減少，但如何兼顧教學品質以及行政效能，始終困擾著兼任行政工作之教師。

《國民中小學教師授課節數訂定基準》第四點明定：專任教師兼任行政職務，其減授節數之基準由各該主管教育行政機關訂定之；且第七點亦指出：各該主管教育行政機關應訂定不同規模國民中小學之行政組織層級、單位及人員配置，發揮總量管制效益，合理調配專任、兼任及部分時間支援教學之人力，以維教學品質（教育部，2012b）。因此，各縣市政府教育主管機關均訂有兼任行政職務之教師每週授課節數的基本規範，多年來皆以學校規模大小（總班級數）為基準，總班級數愈多時，主任與組長的基本授課節數愈少。

以《臺中市立國民中學教師授課節數編排要點》為例，35 班（含）以下之學校，為符合校內超鐘點之兼代課費請領規定，教師兼主任者每週最少須授課 6 節，教師兼組長者每週最少須 10 節；依此類推，63 班以上之學校，教師兼主任者僅須授課 1 節，而兼任組長者則為 2 節，形成同一職務不同待遇之現況，詳如表 1 臺中市市立國民中學兼任行政職務之教師每週授課節數表所示（臺中市政府教育局，2011）。

表 1 臺中市市立國民中學兼任行政職務之教師每週授課節數表

職別	35 班以下	36-44 班	45-53 班	54-62 班	63 班以上
主任	4-6	2-4	1-2	1-2	1
組長	8-10	6-8	4-6	2-4	1-2
副組長				4-6	2-4

說明：61 班（含）以上之學校，學務處及輔導室得共置副組長 1 至 3 人，由教師兼任。

考量學校總班級數愈大，學生人數愈多，業務負荷量自然增加，教師兼行政工作者酌減節數較多似乎合理，多年來各縣市政府亦援此辦理；然《國民中小學教師授課節數訂定基準》第二點指出：國民中小學專任教師之授課節數，依授課領域、科目及學校需求，每週安排十六節至二十節為原則，且不得超過二十節之上限。專任教師授課節數應以固定節數為原則，不宜因學校規模大小而不同。且第三點亦指出：專任教師兼任導師者，其授課節數與專任教師之差距以四節至六節為原則（教育部，2012b）。以《臺中市立國民中學教師授課節數編排要點》為例，教師兼任導師者，除國文領域因有特殊考量（14 節）外，其餘各另領域教師每週最少須授課 15 節，整體來說，同一職務（兼任導師者）之待遇大致相符。

邇來，因教育政策更迭導致學校行政人員業務量明顯增加，且愈來愈多的家長關注孩子的教育並實際參與學校活動，也讓主其事者倍感壓力。因擔任行政工作而酌減之授課節數，不再是教師投入學校行政工作的主要誘因；尤其是學校規模較小者，「同工不同酬」更讓許多年輕老師怯步，寧可選擇兼任較為單純之導師職務，對於學校行政人員的遴聘、校務推動以及經驗傳承，乃至

於教師個人生涯規劃與發展等，都有深遠影響。

2. 屋漏偏逢連夜雨

以臺中市各國民中學為例，進一步分析 35 班（含）以下之學校，教師人力配置以及運用的情形，詳如表 2 國民中學教師員額暨人力運用評估分析表所示，說明如下：

- (1) 總班級數達 18 班（含）以上者，扣除主任、組長以及導師後，尚餘 6 位編制內依法支給之專任教師，可供特教組長、午餐秘書、兼任輔導教師以及經常性協助行政工作者之遴聘，在人力配置與運用上尚能順暢；隨著班級數愈多，剩餘教師人力愈充裕，有關行政人員的遴聘變得更有彈性，每位教師的平均工作負荷也能適度減輕。
- (2) 總班級數為 13 班者，編制內依法支給之專任教師為 27 位，均須擔任主任、組長或導師，無剩餘人力；此時，特教業務、午餐工作、學生輔導事宜等，必須由行政人員兼辦，除了自己原本的業務外，增加的工作常常造成兼辦者身心的沈重負擔，若尋求其他導師經常性協助辦理，儘管能酌減 1~2 節課，但不免另外增加導師的工作負擔，也恐影響班務之推動。
- (3) 總班級數為 12 班（含）以下者，顯然已無足夠之專任教師可供人力調配，隨著班級數愈少，問題愈嚴重；各組業務必須裁撤整併，除

了增加行政人員的工作負擔外，同時也會因為負責業務的範圍擴大，影響到相關工內容的嫻熟度，不利於行政效能的提昇。而且，由於人員緊縮，有關行政人員的遴聘變得更沒有彈性，通常只能在有限的人力中做排列組合，儘管面對的學生數較少，每位老師的平均工作負擔，卻常常隨著繁雜的工作內容而增加。

表 2 國民中學教師員額暨人力運用評估分析表

學校規模 (總班級數)	編制 教師 數	行政 人員 (主任、 組長)	導 師	剩餘 人力
6 班	13	7	6	-7
9 班	19	10	9	-4
12 班	25	13	12	-1
13 班	27	14	13	0
18 班	38	14	18	6
27 班	57	14	27	16
36 班	76	14	36	26
45 班	95	14	45	36
54 班	114	14	54	46
63 班	133	14	63	56

說明：

1. 編制教師數含正式之代理老師，不含專任輔導教師。
2. 行政人員不含特教組長、午餐秘書。
3. 導師優先由編制內教師（含代理教師）補足。
4. 經常性協助行政教師（4~6 人）以及兼任輔導教師可從剩餘人力中調整。
（本表由作者自行彙整）。

(二) 實務上的不對等

1. 大者恆強，小者恆弱

除了上述因為學校規模大小不同所產生的結構不平等外，《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第 4 條第六點亦就其他協助行政工作之職員說明如下：「幹事、助理員、

管理員及書記（含各處室職員及圖書館、教具室、實驗室、家政教室管理員等，不含人事、主計專任人員）：三十六班以下者，置二人至九人；三十七班至七十二班者，置三人至十三人；七十三班以上者，五人至二十人。（教育部，2012a）」

據此，各縣市政府教育主管機關均視學校規模設置人數不一之幹事，班級總數愈多之學校，編制內的幹事愈多名，對於學校行政工作之推動助益斐淺。且各校工友（技工）在行政院人事行政局「總量管制」與「出缺不補」的原則下，也呈現類似情形，學校人力配置出現不均等的現象。

如果從一般事務工作的負荷量來看，因應學生人數增加，提高幹事、工友與技工的配置應是合理的；相較於規模較小，班級數較少之學校的行政人員，在沒有其他職工幫忙下，每每須靠自己推動相關業務，且其基本應授課節數又比規模較大之學校的行政人員來的多，在個人主觀感受、兼職意願以及體力負荷等方面，不免有力不從心的負面想法，導致教師流動頻繁，行政人員不易遴聘。

2. 勞務不均，輪動不易

教師兼行政工作包含教務、學務、總務以及輔導等不同屬性的內容，不論主任或組長，各有所掌、各有所長，實際運作上容易出現部分職務較輕鬆，部分職務則較累；例如，教學組長與生教組長是眾所公認較為累人的職務，通常也是異動最為頻繁者，這種吃力不討好的工作，往往淪為新進人員的「新職」。

不論是處室主任或組長，當大家習慣於現任工作後，通常傾向於「留任現職」，導致勞務不均，輪動不易。

3. 教師苛責，意願低落

學校行政工作以支援教師教學為主，行政人員自當致力於提升服務品質，以增進行政效能，學校教師就校務推動缺失提出檢討改進建議，亦屬常態；然受媒體渲染所致，學校教師有時會以「質詢」方式，針對議題提出針貶，往往造成兼任行政教師的心理負擔，影響其繼續擔任行政工作的意願。

三、因應策略

（一）提供積極性的差別待遇

教師兼行政工作所酌減的節數，通常會由校內其他老師（或自己）以兼、代課等超鐘點方式吸收，或是遴聘校外專長教師以代課方式處理。自從教師課稅以後，受到每人減授 2 節之影響，此一運作模式在一般地區之中大型學校已捉襟見肘，更遑論位處偏鄉之小型學校。為維護偏鄉學童的受教權益並減輕教師負擔，建議針對小型學校，另以專款補助增聘代理教師，以積極性的差別待遇，提升學校效能。

（二）增加誘因，回歸行政專業

考量幹事、工友、技工等職工編制已依學校規模大小而調整，以因應學生人數增加所帶來的工作負荷，基於「校校等值」的理念，教師兼任行政工作所酌減的節數應一致，以減輕小型學校主任、組長的授課負擔，彌補職工支援行

政工作之不足，讓行政工作回歸專業。

(三) 辦理在職訓練，精進行政知能

考量組長異動頻繁，為確保業務推動順暢，可於每年八月全面擴大辦理目前已推動之新進組長研習暨經驗傳承，以彌補師資培育課程之不足；其中，所轄業務較繁雜者，可於學期中定期召集，以促進經驗交流，並精進行政知能。主任部分，除維持目前每學期分別召開之主任會議外，可就會議或研習之內容或主題檢討調整，以符合職能需求。

(四) 制度化輪動，促進勞務均等

透過會議凝聚共識，讓主任與組長的職務定期輪動，以維持教師兼任行政工作的動機及意願，增進對彼此所轄業務的認識，以減少本位主義，並促進勞務均等。為避免職務輪調所產生的抗拒，建議優先從主任輪動做起，以帶動組長的職務調整；不過須避免「為調整而調整」，並盡量做到「把對的人放在對的位置上」。

四、未來展望（代結語）

隨著時代變遷，學校的經營必須多元化；儘管學校規模大小不一，追求創新並滿足顧客需求的立場是一致的。將教師兼行政人員酌減之授課節數調成一致，有利於專業行政人員角色的確立，以增進小型學校教師兼任行政工作之意願；建立行政人員職務輪動制度，有利於彼此業務的熟爛，並促進勞務均等；透過定期且全面性的會議研討，不僅可以暢通業務聯繫管道，更能增進行政專業知能；藉由積極性差別待遇的挹注，將可適時為偏鄉之小型學校注入活水，以改善學校組織結構上的不平等以及實務推動上的不均等現象，有助於學校校能的提升。

參考文獻

- 臺中市政府教育局（2011）。臺中市立國民中學教師授課節數編排要點。100年3月31日中市教中字的第1000015619號函。
- 教育部（2012a）。國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則。101年10月05日修正。
- 教育部（2012b）。國民中小學教師授課節數訂定基準。101年01月20日修正。



論偏鄉學校行政人員面臨之問題與解決之道

呂善道

嘉義縣立布袋國民中學教師

國立臺東大學課程與教學研究所碩士生

二十一世紀在少子化的衝擊下，子女在家中『物以稀為貴』，學生的人權問題逐漸伸張，家長個人意識抬頭，學校面臨教育制度、法規、環境等重大改變的同時，行政人員亦需調整自我的專業素養，以面對日新月異的工作挑戰；尤其地處偏鄉的小校，教師兼行政工作的比例偏高，教師必須同時兼顧教學工作與繁雜的行政業務，導致偏鄉學校行政人員流動率一向偏高。

為了更進一步探究偏鄉學校行政人員流動高的成因與解決之道，筆者願提供一己之拙見。筆者曾任教於澎湖離島地區與偏鄉小校，皆曾擔任學校行政人員，對於偏鄉學校行政背景與文化略有所聞。以下先說明偏鄉學校行政人員可能面臨的問題，最後再提出相關建議。

一、偏鄉學校行政人員面臨之問題

地處偏僻的鄉鎮小校，地廣人稀，但要管理的層面亦等同於大學校。至於偏鄉學校行政人員遭遇種種不得已的困境，分述如下（周仁尹，2003；鄭同僚，2006）：

（一）個人因素

1. 準備不夠

在師資培育過程中，缺乏完善的培訓學校行政人員的課程，導致教師進入學校任職後，往往在還沒來得及熟悉學校整體環境及文化之際，隨即被半強迫地接下行政工作，然而自己是新手教師，卻要指示比自己資深的教師做事或配合，在方法上、言語上彼此間熟稔度不足，易造成同事間的隔閡與齟齬。

以筆者的經驗而言，偏鄉特殊的地理環境與文化特色有其在地性，加上人文環境各地、各校不一，很難在短時間內熟悉。

2. 健康受影響

在偏鄉，庶務繁多，有時一到學校即諸事纏身，教學、行政上事務接踵而至，不僅三餐食無定時，休息時間亦零碎，長期下來，健康大打折扣。

筆者曾於澎湖二級離島地區任教，三餐若有延遲，只能於島上小雜貨店以零食、泡麵果腹，營養不均衡。

3. 家庭生活受限

偏鄉學校行政人員編制較少，相關業務卻不會較短少，因此，行政人員常早出晚歸，或以校為家，若是把未完成的行政業務帶回家做，影響了正常居家生活，亦造成夫妻與親子之間的疏離感。

偏鄉地區的學校行政人員，常有長途通勤，或心繫學校者，長期下來，造成家庭成員間的不和諧，實有聽聞。

4. 情緒管理、適應不良

有些學校行政人員無法兼顧教學與行政業務，導致情緒管理不佳、處事不夠圓融、言行態度有失分寸、正向支持度不足等，究其原因皆肇因於適應不良。

在偏鄉地區，學校行政人員，有的自我意識過高，遇事常暴跳如雷；有的自信心不足，做事畏首畏尾，往往無法上下一心，從容處事。

5. 偏離生涯規劃方向

有些教師兼任之學校行政人員，乃迫於上級或經濟上的壓力，而非自己的生涯規劃，因非屬自願，內心對工作的接受度自然不高。

偏鄉地方的學校行政人員，若不是在學校行政上有較好的人生規劃，很難持之以恆。

(二) 工作因素：

1. 負擔過重

筆者曾擔任學校處室的組長，除了承接上級交辦事項，亦需指示並協助導師與級任課老師行政上的業務，事務繁雜瑣碎，也較無自主性；其實，主任級的行政人員，亦需承接校長委辦事務，及校內、外大小會議的舉行，還往往是校內各委員會的必然委員，

工作繁重，令人大喊吃不消。

2. 不被尊重

行政人員被質詢、指責、叫囂謾罵的情形時有聽聞，其地位大不如前。

3. 缺乏成就感

偏鄉學校的行政事務，常因平時的例行事項而耽擱，再加上行政公文與政策、命令下達後強調執行時效，偏偏遇上事件很難在短時間內完成決議，行政人員便心生失落感。

(三) 學校環境因素

1. 校長領導失據

校長若是以強制手段脅迫行政人員為其搏命、效力，作為其爭取校譽的墊腳石，常無法令人折服。

2. 欠缺向心力

偏鄉小校資淺的行政人員，有時兼任兩組業務，在被資深人員半強迫式的接受一大半甚至全部的業務量，沒有協調、分工的餘地，資淺的行政人員也會對學校的向心力不足。

3. 傳統氛圍的限制

有些教師『多一事不如少一事』根深蒂固，認為『一動不如一靜』，只要做好本身應該做的事就好，不願意配合，造成行政人員在執行業務上窒礙難行。

4. 教師會與家長會的阻礙

學校行政人員在角色上與學生、家長、未兼行政職學校教師不同，立場各異，容易引發衝突，被視為敵人、被孤立，學校行政被干涉的部分愈形嚴重。

(四) 外部環境因素

1. 整體制度變革

在教改的聲浪中，學校行政人員往往要在最快的時間內協調、溝通、取得人員配合，且繳交成果。在小校，於交通、人力與資源上均須與時間角逐，行政人員心力交瘁可想而知。

2. 行政加給短少

近年來由於導師費提高，教師兼任導師所領的薪資與同一級教師兼任行政人員相去無幾，學校行政人員在薪資上未能提高，兼辦事務卻比未兼行政職教師多上好幾倍，無怪乎偏鄉學校行政人員流動率偏高。

3. 資訊爆炸的危機感

舉凡教學媒體的製作與網路的運用等等，均能在短時間內獲得，若行政人員未能在行政或專業上做知識的充實，勉力學習，往往容易心生恐慌而憂心忡忡。

4. 對未來的不確定感

偏鄉的學校行政人員也屢遭人員裁減、廢校的壓力，使行政人員缺乏

對未來長期規劃的安全感，對未來發展的不確定性容易有無力感。

總之，造成偏鄉學校的行政人員的流動率高因素頗多，以下便針對偏鄉學校行政人員流動率高提出建議。

二、對預防偏鄉學校教育人員流動率高之建議

依據以上各項評論，筆者針對學校行政人員、學校及教育主管機關提出幾項見解及建議事項，分述如下：

(一) 對學校行政人員而言：

1. 充實學校行政專業知能

- (1) 學校行政人員應於獲悉即將兼任行政工作之際，及早安排自身的專業發展規劃。
- (2) 於新舊行政人員交接時確實熟悉業務內容，以減少因不熟悉業務內容而造成的恐慌。
- (3) 參加校內外有關專業發展課程，藉此詢問校內外資深教師專業知能，提昇行政能力。

2. 生活及情緒管理

- (1) 在偏鄉地區，學校行政人員應調整生活步調，三餐定時。
- (2) 公餘之際外出運動，調劑身心，適度抒解心情。
- (3) 儘量做到『今日事，今日

畢』，不把工作帶回家，影響家人的心情及生活。

- (4) 能笑臉迎人，並以正向態度面對工作挑戰。

3. 做好生涯規劃

偏鄉的學校行政人員，應儘早規劃人生方向，選擇工作、家庭或進修等未來出路，做最完善的心理準備。

(二) 對學校而言

1. 發展小校特色

- (1) 校長應以發展小校特色為前提，開闢良好溝通管道，做校內行政人員最好的支柱。
- (2) 校長與行政人員之間，需適時支持、鼓勵、包容、體諒及將心比心，用信任取代強制、壓迫，以提高支持度與向心力。

2. 完善的職務制度

- (1) 職務分配恰當，不至於發生勞逸不均之現象。
- (2) 做好資料的管理與分享，以方便新舊任行政人員之間作業務交接。
- (3) 加強職前訓練與諮詢輔導機制，以利新任行政人員業務能儘快上軌道。

3. 辦理休閒活動

- (1) 小校教師員額配置少，應經常辦理旅遊、聚餐、聯誼或打球等活動，培養同事情誼，增進彼此瞭解與溝通良機。

- (2) 諸如會議、活動、研習等，鼓勵社區及家長參與，藉此機會有良好互動，在學校的行政運作上才能互信、互賴，暢行無阻。

(三) 對教育主管機關而言

1. 加強政策變革的完整性

- (1) 善用進修及研習的機會，讓偏鄉的教育資源更豐富。
- (2) 設置多元平臺及諮詢管道，讓資深或優良的行政人員亦願意到偏鄉輔導。

2. 擴大行政加給

偏鄉學校，地處僻靜，日常物資缺乏，且交通不便，行政人員有時甚至以校為家，早出晚歸，應擴大偏鄉行政人員加給制度，給予加班、交通及獎金、研習進修等額外的津貼，以增進行政人員赴偏鄉就職意願。

3. 規劃學校行政人員專業發展訓練

- (1) 建立學校行政人員專責單位，負責訓練學校行政人員。
- (2) 規劃行政事務標準化流程。
- (3) 定期調查偏鄉學校行政人員執行上的困難與需求，並適

時給予協助。

行政雙月刊，26，84-98。

參考文獻

■ 周仁尹（2003）。中等學校行政專業化及經營領導的困境與展望。《學校

■ 鄭同僚（2006）。公立高級中學教師兼任行政人員離職問題分析—以臺北市為例。《研習資訊》，23（6），7-18。



中、小學學務專業行政人力之困境與突破

蔡昕璋

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士班研究生

一、前言

吳清山（2005）指出，由於師資培育多元化等因素，造成學校過去單一的價值、制度和體系有所改變。學校行政扮演支援者、協助者和服務者的角色，因此學校若要能夠有效發展，行政人員的素質，以及如何與師生間相互合作，是很重要的因素之一。一位學務工作者，除了與教師溝通外，平常更要協助學生在學習階段的角色轉變，教導學生在個人與團體間的因應之道與處理衝突的能力，因此需時時刻刻思考學生群體現階段所面臨的問題，並預見爾後可能發生的變故（教育部訓育委員會，2004）。然而，中、小學學生事務工作長久以來，不論是組織制度或是人力資源分配，皆出現許多問題，各校普遍皆有人力不足、人員異動過快，甚至是代理代課教師兼任組長的困境，這些情況都會影響到學生事務行政工作的品質。

根據張雪梅（2013）調查研究，發現中、小學的學務處組織中，又以生教組長、訓育組長的狀況特別嚴重，其原因多認為工作責任愈來愈重、工作特性（如校園事件頻仍、需要高的文創整合能力）、工作時間過長、社會及家長壓力過大、行政資源配合不足等，不論是中、小學，約 30% 學校的生教組與訓育組長年資不到一年，國中生教組更超過 40%。生活教育與課外活動為學生事務行政工作中

的核心要項，但學務人員異動如此頻繁，長久下來，勢必對學校、老師、學生、甚至家長皆會造成負面影響。因此，本文試圖以相關文獻資料，試論中、小學學務專業行政人力現階段困境與未來突破之道。

二、中、小學學務行政人員的現況問題

（一）學生問題與校園安全防制困難

國民中、小學的學務人員，主要負責全校性、問題嚴重、緊急的學生問題預防工作，而進年來因為學校氛圍、結構，以及校園倫理改變，媒體、家長、政治人物不當干預，教改、評鑑、各式各樣的活動導致每年都有不同的新增業務，甚至學生不當利用高科技電子設備造成學校登上媒體版面等因素，皆是學務人員必須面對的挑戰。地處偏遠、規模較小而編制人力不足的學校，亦會遇到類似的問題，故造成校園安全防制、以及校園危機處理的工作更加困難。吳宗立（2009）即提到，學校危機案件不斷在校園中發生，時而震驚學校與社會，缺乏危機管理可能會讓學校組織失序及行政運作混亂。

（二）學生事務組織編制問題

在《國民教育法施行細則》第十四條中，指出學生事務處掌理事項，計有公民教育、道德教育、生活教育、

體育衛生保健、學生團體活動及生活管理等，另與輔導單位配合實施生活輔導等要項。除了例行工作之外，學務的行政人員，還需負責值週導護安排、校園安全、學生交通安全、春暉專案、法治教育、國防教育、課外活動……等，此外，尚需面對議員、立法委員、媒體記者等對於校園安全及學生權利的關係，或是針對上級單位突發性的政策要求提出函覆等，皆會增加學務工作的業務量。但是在編制上，依據羅清水（2011）研究，發現許多學校因礙於經費問題，因此學務處的人力短缺情況十分嚴重，甚至缺乏合格專業人員。蔡昕璋（2013）發現，對於學務組織人力滿意度愈高時，做好學務工作的信心程度愈高，但是國中校長及主任對於學務組織人力滿意度卻普遍偏低。即便有部分學校，要求新進老師擔綱學生事務相關行政工作之重責大任，但高強華（2007）認為新進教師兼任學校行政職務，可能是學校組織和教師教學文化中的一項危機，特別是假如資淺教師無法體認兼任行政職務是嫻熟制度法令和校園文化的最佳途徑的話，容易使辦學績效大打折扣。因此，在人力短缺且專業知能不足的情況下，如何有效落實學務工作，將是一大挑戰。

（三）教師兼任學務行政的意願不足

鄭同僚（2003）指出教師兼行政人員離職的原因，包含個人因素、工作特質因素、學校整體工作環境因素、以及外部環境因素四大類。張雪梅（2013）調查發現影響教師兼任學

務行政人員的因素，包括薪資誘因不足、學務專業角色扮演不易、背景不同對工作投入的影響、以及背景不同對工作滿意度的影響等。張氏進一步訪談許多學者及第一線行政人員，亦認為新進老師及代理代課老師，可能無法迅速掌握學校氛圍、家長文化、其他老師管教方式，或是沒有經驗而感到行政挫折，久而久之產生惡性循環，對於學校整體行政品質勢必造成影響，而對學校整體願景更會造成妨礙。

（四）師資培育課程結構的問題

「師資培育」，是在教導學生如何成為一位「老師」，而非「學校行政人員」，因此，師培課程皆以教材教法、教學法、教學原理等相關課程為主，而「教育行政」、「學校行政」等課程皆列為選修。經搜尋現階段臺灣十三所師培學校開設之課程，扣除掉教育行政、教育法規、輔導等相關課程後，筆者認為僅國立彰化師範大學開設選修二學分之「校園危機與衝突處理」與學務行政有較密切的關聯。吳宗立（2009）就曾發現學校行政主管及相關人員的危機管理認知情形，時常未充分反映在危機管理的實際運作上，因此也建議師資培育機構應多開設類似課程。張明輝（2003）即曾提及擔任學校行政人員的專業角色以及特質，但至今師資培育的過程，卻無足夠的訓練及資源幫助提升教師行政角色的內涵。何金針（2003）也提到，教師通常自許專注投入教學專業工作，而排斥行政公文瑣碎、案牘勞形的服務工作，造成行政人員斷層，也

連帶形成學校行政的困境。換句話說，部分師培生在修習教育學程時，認為自己應該是「老師」，但成為實習老師或正式老師之後，尚必須要面對行政工作，因此造成排斥，中間因果關聯亦值得探討。

三、綜合討論

郭昭佑（2007）提到，由於學生事務與輔導工作過於多元與繁雜，處理學生事務問題時，行政人員必須熟稔的核心準則包括：應熟知學生間的權利義務關係之相關法令、宜善用組織與人力資源、必須有教育性三大原則。「學生事務」是一門多元且專業的知識學問，亦需要經驗傳承，但經由上述，卻發現許多學務行政人員有專業知能不足等問題，因此，學校在比較特別且重要的學務行政工作上，需不需要、值不值得聘用專任專業的學務人力，便有討論的空間。劉若蘭（2013）亦提及：學生事務工作是以實踐學校的教育目的為前提，若沒有以「學生」為中心，並以發展成果為評估的指標，而仍停留在以學校為本位及學生事務工作者為主體的觀念，便無法呈現具效能的教育與服務績效（劉若蘭，2013）。因此，一位學生事務行政人員，或稱學生事務工作者，本身應具備相關的知能與應用的能力，了解每位學生在不同發展階段的任務以及可能遇到的危機，才能協助規劃學校各種方案和活動，幫助學生在安全、友善的校園適性適所的成長。

「學生」是學校的主體之一，然

而現今的師資培育過程，相關的行政課程中，多以強調行政法、行政程序、文書作業、規劃考核等共同的問題，即便擔任一級主管，所接受的在職訓練，也幾乎是類似的共同課題，針對不同屬性的行政一級主管的專業訓練內容，多以點到為止；而二級主管，卻沒有法令強制要求受訓，相關的系統性支援亦過少，包含相關知識以及平臺匯整，因此導致許多學務處組長接了燙手山芋後才開始「從做中學」，等到累積一定的經驗後卻又因工作負荷過重等因素無意繼續勝任，是以形成惡性循環。

四、結語與建議

學務行政工作除需要熱忱外，亦需讓其專業及經驗得以傳承延續，方為學校師生之福。但以現階段國家的經濟財政、現行的教育法令制度、以及少子化情形愈來愈嚴重等狀況，若要增聘相關專任專業能力之員額恐有一定程度的困難。但是，我們可以換個角度思考，從「選用」與「培訓」制度去嘗試改變。學務行政人員的「資格」認定，最大的困境在於許多人並不認為學生事務是一門「專業」，任何人都可以勝任，但事實上卻並非如此。透過上述文獻討論，增加師培生的學務專業知能應有必要，即便將來可能不會接任學務處相關行政工作，但每位老師一定都會與學生接觸，只要與學生接觸，一定會產生各式各樣的學生相關問題。只要跟學生有關的事，廣義而言都稱作「學生事務」，但這些知能，現階段除了輔導以及學校行政的課程外，便幾乎沒有

了。然而，目前中學師培需修 26 個學分，小學更是需修 40 個學分，若必須在裡面增加學生事務的專業課程，實際上可能也會相對困難。因此，學校行政的相關課程，是否能建議授課老師，增加實務導向、問題解決之類的課程，而不是要求背誦相關理論及法規。「學生事務」本身是一門解決學校現場問題的專業學問，若是無法以實地參與經驗學習，很難達到目的。

每位中小學教師，皆是經過師資培育階段的訓練，而成為一位優秀的「老師」，但優秀的老師兼任行政工作之後，能否為學校創造最佳的績效則未必；甚至也有老師，可能因兼任行政工作後耗盡心力，連帶影響自我的教學品質及教育熱忱，故不得不重視。特別是張雪梅（2013）的調查中，發現中、小學的校長和學務主任，對於以現有人力資源要做好十二年國教的學生事務相關工作，信心程度都不高，並希望能夠聘用專任專業的學務人力，或是強化師培階段的實務課程內容，以及在職階段的專業知能培訓與研習機制。因此，教育部、國家教育研究院及地方教師研習中心，應正視這個問題，檢討可能原因，並設法能夠運用相關研習培訓機制，提升專業的工作知能。除了發展學生事務專業的資源平臺外，更重要的是：不同區域、不同規模、不同特質的學校，遇到的學生事務問題亦不盡相同，未來應設法調查取得更周延廣泛的資訊，以作為聘任學生事務行政人力之參考。

參考文獻

- 吳宗立(2009)。學校危機管理。高雄，麗文。
- 吳清山(2005)。學校行政研究。臺北：高等教育。
- 何金針(2003)。學校行政理論與實務。臺北：幼獅。
- 高強華(2007)。理解與寬恕—校園溝通事件解析。新北：揚智。
- 郭昭佑(2007)。學生事務與輔導。載於秦夢群主編：學校行政。臺北：五南。頁125-166。
- 教育部訓育委員會(2004)。學生事務危機處理。臺北：教育部訓育委員會。
- 張明輝(2003)。學校行政專業角色的新思維。載於國立政治大學教育學院、臺北市立中山女子高級中學舉辦之中等學校行政革新學術研討會論文集。
- 張雪梅(2013)。國民中小學學務系統實務方案建構計畫成果報告。教育部學生事務及特殊教育司委託研究計畫。臺北：未出版。
- 劉若蘭(2013)。學生事務的理論與應用。載自張雪梅(主編)，中學學生事務的理論與實務(35-51頁)。臺北：高等教育。

■ 蔡昕璋（2013）。因應十二年國民基本教育學務工作推展之研究－以國中校長及學務主任的觀點分析。載於國立彰化師範大學進修學院、教育研究所舉辦之十二年國教教與學－十二年國教高峰論壇暨教育創新學術研討會。

■ 鄭同僚（2003）。公立高級中學教師兼任行政人員離職問題分析－以

臺北市為例。載於國立政治大學教育學院、臺北市立中山女子高級中學舉辦之中等學校行政革新學術研討會論文集。

■ 羅清水（2011）。教育部101年度友善校園學生事務輔導工作計畫。2014年2月20日取自教育部網頁 <http://www.edu.tw>



行政與非行政之間

蕭妙香

國立臺南大學行政管理學系副教授

在一般人眼中，學校是相對比較單純的環境，學校的行政單位主要係各處室，包括教務處、學務處、總務處、人事室、會計室等等，其中總務處、人事室、會計室等各有其專業需求，所以通常由教師兼任行政工作的單位大多為教務處及學務處，教務、學務工作所面對者大多為師長與學生或家長，工作性質相對單純；然而對一般教師而言，兼任行政工作仍具高度挑戰性。

曾經聽一位在高中兼任教學組組長的老師提起兼任行政工作的無奈，她說有老師會要求某一個時段不能排課（因為要去菜市場）、不能連著上課、不能排早上 8 點的課、不能排最後一節課……，如果未能符合他（她）的意思，就拍桌子怒罵，稱行政人員為「米蟲」，甚至罔顧事實到處訴說教學組的不是；所以兼行政工作的老師認為，兼行政工作就是在賣自己的人情；兼任行政工作愈久，自己的人際關係愈差，這也是造成教師兼任行政意願低落的原因之一吧！

一般而言，教師兼任行政工作並非屬於《教師法》第 16 條所列之教師權利；而《教師法》第 17 條第 1 項第 7 款則規定，教師除應遵守法令履行聘約外，並負有依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動之義務。所以對教師而言，兼任行政工作似乎並非權利而係義務！

教師兼任行政工作除了有行政加給之外，也可以減授上課鐘點，但必須花費許多時間與精力在行政工作上。以教務處教學組為例，教學組之主要工作，包括學期開始前的排課、臨時的調補課、鐘點費的計算、各項計畫之執行等等，全校有許多班級、教師、課程，如何排出一個可以順利運作且令教師們滿意的課表，實在是一門大學問呢！然而對多數教師而言，最在意的應該是自己的課表是否符合自己的需求吧！所以當個人的要求無法如願時，與行政人員間之衝突就會出現了。

如前所述，教師兼任行政工作並非權利而係義務，因為不是所有的教師皆同時間履行此義務，所以兼行政的教師在校內乃屬少數，兼行政的教師因為工作的關係，掌握較多的資訊，且因為投入時間與精力，對各項業務較為嫻熟，相對於未兼行政的教師而言自有其優勢；然而，在處理各項問題時，對於行政首重的「依法行政」，面對全校師生，行政人員在「情、理、法」之間該如何掌握其分寸，實乃一大挑戰，而此挑戰除了涉及校園和諧外，還包括後續的法律責任。¹

吾人以為，在學校這個大家庭中，大家都是同事，地位都是平等的，所以彼此之間應有更多的「尊重」；此「尊重」係指人權保障之對人性尊嚴的尊重。兼任行政工作的教師應當體認兼行政並非「當官」，而係「服務」；

所以在行政上對於其他教師的需求宜審慎看待並依法行政，在可能的範圍內盡量予以配合；而未兼行政的教師亦應該對兼行政的教師予以尊重與支持，因為有他們的付出，校務才能順

利的運作，畢竟在現代民主法治的社會中，兼任行政工作，除了有服務熱忱外，還必須面對法律責任的挑戰，實應予以最大的支持與鼓勵才對啊！



-
- ¹ 司法院大法官釋字第 308 號解釋文：「公立學校聘任之教師不屬於《公務員服務法》第二十四條所稱之公務員。惟兼任學校行政職務之教師，就其兼任之行政職務，則有公務員服務法之適用。本院院解字第 2986 號解釋，應予補充。至專任教師依教育人員任用條例第三十四條規定，除法令另有規定外，仍不得在外兼職。」

百年中心國小行政人員之心路

白明麗

臺中市清水國小教師

筆者在百年中心小學擔任導師多年，全校師生共二千多人。教職生涯中經歷教育改革，在四任校長帶領下綜觀教育現場行政人員之任職及流動狀況，有幾點是個人觀察所獲之心得：

民 70、80 年以後，學校實施的是舊課程，新課程標準。臺灣經濟環境處在經濟起飛後之收穫期，學校建設無論是軟硬體需求之經費充足。此時期學校行政人員主要工作任務在支持基層老師教學之外，也有較大的行政裁定權。科層體制之行政工作單純，無論是校內職務安排或是經費之運用，學校主管配合上級長官之命行事，帶領老師依據課程標準，進行教學與行政之領導，上級長官檢視辦學成效及校務評鑑方式由上而下層層負責。教師會成員還不成熟，老師們埋頭在教學工作外，對這樣的社群組織有什麼權利義務不太清楚。而家長會成員平時忙著經營個人事業，相當信任學校老師教學，協助學校辦學的方式，僅只是經費上的援助，鮮少過問或介入學校辦學。也因此此時期之優秀初階教師，有較大意願往更高之權力位階爬升。

九年一貫課程之後，因為後現代教育思潮及知識經濟時代來臨，學校組織氣氛漸漸轉變，非師範院校體系畢業之教師，為學校組織注入一股活水。高階行政人員之提拔主任組長，有較多的因素考量。行政人員除具備

基本工作能力外，圓融成熟的人際關係、知識的快速存取與應用的活動能力顯得相當重要。學校不再是學生取得知識的唯一場所，學校裡的行政人員及教師不若過去科層體制地位分明，受人崇敬。家長參與教育事務的趨勢愈趨頻繁，行政人員背負之人情愈趨繁重。因此此時期之行政人員面臨相當大的考驗，許多當初努力取得校長職務之行政人員，在 50 歲一到常嘆不如歸去、黯然退休。

教師專業發展時代來臨。因為行政、教師、家長會三環扣，教育行政效能受三者之微妙關係牽引著，於教育貢獻而言平起平坐。行政人員不若過去科層體制裡的權威與尊嚴，在上課節數不減、行政費不加給、面臨課稅之窘境下，鮮少有教師意願兼任複雜之行政工作。且行政人員兼課，不隸屬純粹行政人員，也不隸屬教師族群，妾身不明族群又少，面臨教育事務創新與推動不易之內外身心雙重壓力下，許多年輕就走行政一途的人面臨不婚不孕的壓力，實不是國家之福。

教育是百年大計，過去教改著重於課程與師資培育，卻鮮少注意教育行政人員之流動與任用之危機。好的企業有強力的行政團隊，要辦好教育也不能忽視教育行政人員之需求與培育。期立法機構能好好思考設計如何推動精緻優質的教育事業。

十二年國教下教師擔任行政職務的意義與價值

王美文

彰化縣伸港國中輔導主任

十二年國教於 103 年正式上路，教育部各項教育政策如火如荼展開，讓第一線的教師們除了平時的教學工作，還必須加速腳步了解教育政策並落實在教育現場。雖然教育政策立意良好，希望可以成就每一個孩子，但老師們疲於奔命，讓很多教師紛紛提早退場。教育是百年大計，國家的未來繫於教育，即使有美好的教育願景，亦需教育政策能落實在教育現場，而這必須有一群優質的行政團隊方能成就。然優質的行政人才難覓，推究其背後的原因有以下幾點：

（一）教師文化保守

社會快速變遷，然多數教師習於固守自己的立場，對瞬息萬變的教育政策，常抱持觀望的態度，讓擔任行政職務的興趣缺缺。

（二）行政工作與日俱增

為讓十二年國教能確實落實，各項新的教育措施紛雜而至，不僅要處理學生種種問題（例如：家暴、性侵、霸凌、中輟……等等），還必須搞懂新的適性入學方式以及進行學生適性輔導，讓原本繁重的行政工作更是雪上加霜。

（三）行政津貼與導師費差距拉近

以往行政工作易讓人誤以為是涼缺，不僅課務少還有行政加給，甚至

有旅遊津貼，但這幾年隨著教師意識高張，紛紛要求提高導師津貼，以及減少授課時數。

雖然擔任行政職務看似吃力不討好，但依然還是有人願意抱持熱忱擔任行政職務，推究背後因素可能有下列幾點：

（一）看到教育的意義

教育是人類深沉的樞紐，透由教育可以改變孩子的未來，讓孩子看到自己的無限可能，使得孩子的生命發熱發光。以南投爽文國中為例，王政忠主任以一己之力加上行政團隊的努力，讓原本是地震的受災學校，成為眾所矚目的優質學校。

（二）把擔任行政職務視為提升自己的機會

以筆者所任教的學校為例，很多行政工作的推動往往會因個人所站的角度有異而有不同的做法，此時若能放下自己的身段願意聆聽對方的看法，常常會有豁然開朗之感，每一次的衝突或意見不合，即是自己向上跨越的肇端。

（三）體悟教育的使命

韓愈師說提及：『師者，所以傳道、授業、解惑者也』，教師是心靈的工程師，老師的努力與付出可以化腐

朽為神奇，但老師所能影響的層面僅能及幾個班，但擔任行政職務卻是影響整個學校的發展，甚至可能利益鄰近的學校或是縣市中其他的友校，可謂創造教育奇蹟的沃土。

在混亂的時代有人看到危機、困

難，但依然有人看到生機與希望。每個人都希望明天會更好，將來可以更幸福，與其慨歎教育難為，何不勇敢站起來承擔起行政職務，讓今日的努力可以成為未來成功之因？敬愛的教育夥伴們，臺灣的未來缺您不可。



教師從事學校行政意願為何低落

林瑞馳

國立中科實驗高級中學教師

目前臺灣國中小時常聽到「行政輪流制」等字眼，反映出教師兼任行政的意願並不高，甚至排斥當行政人員，是行政加給誘因不夠高，抑或是減授鐘點數不夠迷人？尤其是小校編制，行政更是讓人聞之色變。

筆者目前擔任學務處體育衛生組組長，我想可以透過以下實際狀況闡述之：

(一) 班級數少，處室組別限制

現階段情況是，體育加上衛生業務，看似班級數少所需負擔的業務量不多，實際則不然，上級單位交辦的事項、每學期所需推展的活動量還是一樣多。

(二) 業務量增，職員編制變少

例如衛生業務，新的「健康促進」、「菸害防制」等納入衛生組，新的資源回收變的更細膩、更複雜，而且並無分配職員協助，很多事都必須自己獨力完成；另學校無午餐執行秘書編制，變成衛生組的責任，臺灣目前對「食品安全衛生」高關懷，任何風吹草動都讓負責單位疲於奔命，時常早上下午收文，放學前就必須立刻回報。

(三) 家長教師過度介入及不配合，教育變成服務業

行政的本意是「讓學校教學順利進行」，但似乎已經變了質；為了讓學校教師配合學校推展事務，時常得多花兩倍時間；家長時常有天馬行空的想法，為了滿足家長需求，程序變的更複雜且綁手綁腳。

(四) 行政業務變業績

教育目的是讓學生透過學校活動成長發展，但現在一切活動都務必留下「活動成果」，但許多教育活動很難透過「成果報告」來表現，行政人員開始變成攝影師及寫手，否則學校評鑑無法通過、經費限制及改善報告等接踵而至，因此學校評鑑資料為了迎合評鑑人員漸趨華麗。

(五) 行政燙手山芋，新進教師沒選擇

由於教師擔任行政意願低，因此行政人員大多落在新進教師肩上，更甚者由代理教師擔任，試想一位對學校環境及風氣尚未熟悉的人員如何勝任，即便能力在高，難免需要適應，而這期間的空窗期所產生的影響，時常得在事後花費大量人力及資源善後。

上述提到的幾項，雖非所有學校共同的問題，但的確是許多學校所面對的困境，我想協助學校校務的推展是每一位學校教師的義務，教學也是每一位教師當初加入教職最大的初衷，可惜的是為了行政業務責任

制，犧牲許多課程準備時間，這並不是教師們所樂見的。

學校行政並不是單純做完就好，而是該考慮學生受教權力，提升教學品質的最大值為目標，但若是教師擔任行政的意願不高、動機不強，試問

如何提高品質？不可諱言，各校不乏優秀行政人才，如何適性揚才，讓對行政抱有高度熱忱的人朝行政發展，樂於教學教師努力發展課程，我想是上級單位必須審慎考量計畫的，否則基層教育給學生不良影響，蝴蝶效應下對未來社會的衝擊必令人堪憂！



菜鳥當行政？資深是教師？

許毓芸

臺中市立鹿寮國中教師

在臺灣，新手教師踏入校園歷經的第一個教評會面試，被委員詢問到的問題不外乎都是：「你可以接任行政工作嗎？」一個教育界的菜鳥，試問他敢回答：「不！」嗎？由此可知，學校行政工作已被現職教師們視為燙手山芋，人人丟之欲快，因此也只好讓教育職場的新手來擔任各處室的行政人員，每個人都得等著「媳婦熬成婆」累積一定年資的那一天，才能擺脫雜事纏身、天天加班的學校行政工作。

《教師法》第十七條明文規定：教師除應遵守法令履行聘約外，並附有義務，其中的第七款即是：「依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動。」試想過為何臺灣有如此多的教師不願意從事行政工作嗎？相關的研究與報導中都共同指出，教師擔任行政意願低落，造成流動頻繁，皆有以下兩點原因：

(一) 員額控管，遇缺不補，工作壓力大

「行政支援教學，教學配合行政」，但行政人員往往也兼有教學工作，難以分身乏術，又遇到政策上的員額控管，在調動率頻繁下，一人當數人用，加班，好像已經成為兼任行政人員的教師不可避免的無奈。

(二) 有一定資歷的老師，對加薪及減課配套相關措施無感

教學經驗豐富的資深老師，一本課本在手，神采飛揚地上完四十五分鐘課程是游刃有餘，面對的是單純而直接的授課工作；但若要兼任行政工作，等於是全新的領域，面對的更是煩雜而多面項的人事問題，平時承擔許多行政工作不說，寒暑假又要上班，現在導師費調整，行政加給卻紋風不動，這令他們情何以堪？令人不解的是，若說課稅所得要用以調整教師待遇，怎行政人員似乎都無福利可享？這要讓校長們以後怎麼「說服」教師來兼行政工作？

若優秀教師們都視行政兼職為畏途，那行政品質的低落應該是可以預期而且預見的，少了優秀的行政人員，以後恐怕連校長的素質都堪憂，在教育現場上會造成的後遺症，恐怕值得我們憂心。

為此，如何提升優秀教師兼任行政人員的意願，以及如何培養優秀行政人員，就成為我們刻不容緩且不能漠視的議題！經筆者觀察教育現場思考後，提出以下淺見：

(一) 行政「師徒制」。以經驗傳承，不再讓新手教師視行政為畏途

以師父帶領徒弟的方式，做好完整的交接工作，讓新手上路不再是一件苦差事，而是一接任就能上手，從容應付。資歷較深的教師往往也具有較良好的溝通協調能力，亦可建立起

一個優秀行政「團隊」，彼此互相幫忙，讓體制擴大減少責任，避免讓行政有「單打獨鬥」的無助，以歸屬感及成就感，提升教師任職意願。

（二）相關兼職配套福利措施，有待教育主管機關的重新審定

兼職行政教師秉持著犧牲奉獻的精神，為學校良善運作默默付出，但這不意味著就要「壓榨」教師，而是該給予和付出相當的「報酬」，才讓人有繼續努力和奮鬥的誘因。一般的行政人員可以參酌依循導師費增加的模式，或是授課時數再略減，減輕行政外負擔；傑出卓越的行政人員可以用

記功嘉獎或是頒發獎狀、獎金的方式以資鼓勵。否則一到無須兼任或是屆齡退休的時刻，大家都紛紛避而走之，不只學校行政鬧人才荒，學校發展也將受到停滯影響，影響層面之廣，不容小覷。

總而言之，為了讓孩子可以在更完善的校園內快樂地學習成長，改革學校教師兼職行政人員的意願，讓行政與教學工作兼具的教師可以發揮授課長才，不要讓菜鳥教師都得陷入兼任行政的宿命，更不要再有只要夠資深就可以有袖手旁觀的心態，這是當前最基本也是最重要的課題！臺灣教育的美好未來，需要你我共同的努力！



增進行政團隊效能全面提升教學品質

蔡珊珊

國立臺北教育大學生命教育所在職專班

楊貴琦

國立臺北教育大學生命教育所在職專班

一、前言

營造一個優質的學習環境是學校的責任，而這端賴教育政策的規劃，行政人員的推動，以及第一線教學團隊的執行。這鐵三角的架構缺一不可，若能相輔相成、互相合作定能發揮效能，引領莘莘學子於友善校園中快樂、穩定的學習成長。可惜的是，目前教育現場正面臨種種挑戰，像是十二年國教草率上路，各項教育政策朝令夕改，執行率未達標準需接受特別關懷或懲處，教師一職被家長視為服務業等等，使得多數老師採明哲保身之術，不願站出來當教育政策的推手，以至於常常在學年轉換之際仍找不到適合的行政人員，造成學校行政系統青黃不接的窘境。

二、論評與建議

追究其原因，不外乎有教育政策規劃草率以致執行不易，行政人員專業或心理素質不足，校園缺乏互助合作的信念以及家長支持度日益降低等因素，導致行政人員流動頻繁，甚至有些學校還得商請代理代課教師兼任行政人員，不忒讓學校行政系統的穩定度雪上加霜。

試問教育政策的推動能斷斷續續嗎？政策、計畫推行草率提高了執行的難度，減少了願意承接行政工作的

人員，再加上沒有給第一線教師充裕的時間去推動及消化吸收新政策的精髓，更加提高了政策執行的困難度，這樣政策推行會成功嗎？舉例來說，上傳期中期末評量考卷、解答至校務行政系統是一項良好的政策，但未規劃完善，就發公文並押日期要行政執行完成，行政傳達了訊息，老師卻發現系統無法操作，來來回回數次，直到新學期開學仍無法執行。結果，行政急壞了，老師氣壞了，友善校園的氛圍也被破壞了！請問我們的教育政策能這樣推動嗎？以下提出幾項建言，希望能提升政策執行力，留住教育行政人才，全面提升教學品質。

（一）規劃完善具體可行政策

政策的規劃應考慮教育現場的實際狀況，除了專家學者以外，筆者建議一定要提高現職人員的參與率，畢竟計畫是否成功，最終仍要依靠第一線教師的推動。另外，還需考量大小校的不同，政策是否充分宣導等，絕對不可草率上路，以免扼殺了學校行政和教師的教學熱忱。若想要有百分之百的執行率，應規劃超完美計畫，多做沙盤推演，絕不以「紙上」百分之百的執行率為目標。

（二）建構各處室、各組的權責內容

各處、各組除了按規定應有的業

務之外，還要依各校文化不同整合出屬於各處、組的權責內容書，並依內容製作交接清冊，如此，既可以讓現職人員清楚知道自己的業務內容，更可以避免因為交接而漏掉應執行的業務或訊息。還有，工作分配應盡量均衡而清楚，工作量不可太重或太輕鬆，可依各校狀況彈性調整，以長期規劃為考量，並加強各處、組橫向聯繫，互相支援配合，全力協辦各項校園活動。

(三) 設計培訓行政人員計畫

行政人員除了要有專業條件，更要有優質的心理素質，能有效的執行行政任務，能了解行政應以提升教學品質為目標，給予教師充分的支持和教育新知，協助老師發揮教學專業。筆者建議，局端一定要利用寒暑假開辦教育訓練課程（包含專業和心理課程，可商請資深行政人員分享），宣導下學期重點工作內容，提出上學期應修正事項，整合下學期行事曆，真槍

實彈演練，絕不可草率行事，以收風行草偃、上行下效之效。最好能夠建立行政人員續聘制度，鼓勵老師留任，並培訓適合人員報考校長、主任。

(四) 建立區域性網絡展開即時溝通

建立區域性支援網絡，讓同質性的行政人員遇到問題時能即時諮詢同業務的夥伴，一來減少局端承辦人的業務量，二來提升團隊凝聚力，有助留住優秀行政人才，提高業務執行率。另外，也可以定期整合區域意見，提交局端參考辦理，讓我們的教育政策推行更順暢有效率。

三、結語

教育乃百年大業，更是良心事業，事關孩子及國家的未來，不可不慎！期待我們的教育團隊能不斷的求進步，以孩子的最大利益為目標，增進行政團隊效能，全面提升教學品質。



優良教育行政人員的特質

徐敏議

臺中市大甲國小教師

靜宜大學教育研究所碩士生

學校的教育推行除了有賴前線教師的優秀教學，也需要行政工作的順暢運作，學校教育方能達到良好的績效。就筆者的觀察，一位優秀的教育行政人員，應擁有以下特質。

一、以服務心為出發點

一位優秀的教育行政人員應以服務心為出發點，樂於為第一線從事教學工作的教師提供服務，減輕第一線教師的行政文書作業流程往返之負擔，協助第一線教師實現教學計畫。例如：基層教師為舉辦校外教學活動而向學校提出申請時，若填寫的校外教學計畫書和申請表有不合規定格式之處，或是校外教學計畫有不妥善之處，教育行政人員除審查之外，應提出建議，協助教師順利申請；又或是教育行政人員為負責的業務工作，應主動聯繫相關教師，減少教師往返行政處室的時間，讓教師有更多時間來進行教學準備或活動。這樣不但能贏得第一線教師的敬重，也能使所欲推行的行政工作更加順利。

二、能為學生的權益著想

教育行政人員應能注重學生的權益，努力為其爭取。例如：為幫助家境清寒的學生順利求學，教育行政人員除了注意其相關助學金的申請機會，並應指導學生填寫助學金的申請表格，使清寒學生能順利申請助學金。

三、認真負責，制定良善的行政推動計畫

教育行政人員在對其所負責的行政業務，應認真負責，對於上級所交辦的行政堆動事項，應制定良善且可行之計畫，努力推動。

四、擁有良好的溝通能力，樂於與人合作、分享

教育行政人員須遵行上級指示和進行上級交辦的任務，向下或橫跨行政處室推行教育活動，處於承接教育活動的成敗關鍵位置，教育行政成員若能擁有良好的溝通能力，與人分享執行經驗，樂於與人合作，則所欲推展之業務活動，必能事半功倍。

五、擁有一定的教學歷練

教育行政人員應有一定的教學實務歷練，在推行相關業務工作時，方能站在基層教師的角度，制定完善可執行的推動計畫，協助基層教師解決執行難處，降低基層教師的負擔，增加合作意願，將能使業務推動更加順利。

六、懂得調適心情

教育行政人員為推行行政業務，處於上級長官、不同行政處室人員與基層教師之間，居中溝通，協調工作

事項，難免有遭遇挫折、壓力的時候，若能以正向的態度面對，從事正當休閒活動來調適心情，重新再出發，才能持續完成行政業務工作。

總而言之，教育行政人員若能本持著一顆服務的心，注重學生的權

益，工作認真負責，藉著豐富的教學歷練，制定良善、可行的業務推動計畫，以良好的溝通能力，與教育夥伴們合作、分享，並能以正向思考，隨時調適心情，則學校的行政團隊必能更有效率，學校的辦學成效則能更達卓越。



給予中小學行政人員動力

梁坤明

新北市立光榮國中校長

一、前言：燃燒熱情

中小學教師對擔任行政人員興趣缺缺，可以從報考主任及校長的人數不斷減少上，清楚的看出，以往大家擠破頭的想考上主任、擔任校長，也把此當成在學校教育工作者的重要生涯規劃與目標。然而，曾幾何時，這樣的想法已經大大的改變。

學校教師兼任行政人員不好找，愈來愈多的教師不願意兼任行政人員，其中主要的因素在於權力的式微、責任的擴大，加以政府提供的誘因不足，讓這種情形更為明顯。造成許多老師連考慮都未加考慮就拒絕兼任行政人員。若問擔任行政者，能夠支撐他們繼續走行政這條路，部分原因在於行政是一條不歸路，沒有回頭的空間；另外重要的因素是，他們仍稟持著對學校、對教育的一份熱情與信心，支持著他們願意繼續這樣的工作。

二、行政面臨困境

在中小學願意擔任行政的教師，大多數是對教育或學校有一份使命感，他們不計較工時，願意比其他教師更早到校，比其他教師更晚離校，寒暑假也要到校上班，幾乎沒有加班費的犧牲時間，無價的付出，付出卻無相對的收穫保證。

學校行政付出少於收穫最深的感

受，在於在於工作的無力感。上級機關及社會對學校有所期待，常常要求要推動某些政策，尤其這幾十年來的教育改革，一段時間就有不同的新政策出現，這些政策堆動的壓力都是先落在行政人員身上，要求行政要達成某些目標，回到學校努力推動，但等到一般教師開始感覺到改變的壓力，要做調整的時候，可能又有新的政策出來。不斷轉變的政策讓行政人員要一直疲於應對，但成效卻不一定彰顯。

變革成功的因素之一，乃需將推動的力量與資源匯集。教育正處於變革當中，但現行學校的制度設計，讓想做事的行政人員綁手綁腳，花費過多的力氣在開會、溝通協調或疏通情緒。學校教師常常以單一角度對行政可以提出許多不同的、甚至互相衝突的想法或要求，讓行政花費太多時間在建立觀念，解決問題，繞了一圈可能回到原點。

從實質面看，政府提供的誘因明顯不足與缺乏。新進教師擔任組長的加給與導師費相較僅多 700 多元，就算是主任的加給和導師費相較也大約僅多 5 斗米的價值，許多教師真的不想為這 5 斗米折腰，讓自己要花比別人更多時間、耗費更多力氣且在團體裡不討好；因而造成有些組長或主任根本沒有人願意擔任，正式教師頻頻推辭，最後落在代理老師身上的窘境。

從養成面分析，國民中小學主任

經過教師的教學經驗累積，以及組長的行政歷練一段時間，加上各縣市教育局（處）甄選、儲訓的過程，才具有擔任主任的資格，此一過程兼顧教學與行政年資，也考核、培養其所需的能力；但回到學校處理業務卻還要經過層層開會的過程，令人感到英雄無用武之地，長才施展不易；其實應該信任其專業與能力，在工作上給予專業自主做決定的權力。

三、結語：改變對行政的觀念

中小學行政人員多數由教師兼任，對教學本就熟悉，學校也希望挑選有理念且教學用心者擔任行政人員。因此，以往對學校行政認定僅是支援教學的想法，可能過於簡化與被

動，其實中小學的行政還要主動做到引導教學、提升教學，創造學校的績效，達成教育的理想，這些都被期望學校行政人員要達成的，既然賦予很多的責任與期待，就不能以「既要馬兒好，又不給馬吃草」的心態去對待，要行政人員。

歷次中小學教育改革的第一步皆從行政人員開始，行政人員要擔負許多教育政策推動的領頭重責，更是學校教育成敗的關鍵；期待能給予更多自主專業決定的權力空間及增加實質的鼓勵措施，讓學校行政工作更能吸引教師的投入，愈多人有意願加入行政行列，流入好的人才，形成良善的循環，學校的活力會更被激發，引導學校教育往更好的方向發展。



學校行政人員因應專案評鑑之批判分析

陳得文

國立臺南大學教育系兼任助理教授

國民中小學屬於地方政府管轄，在經費和人力考量下，行政業務向來多由教師兼任，近年來雖有專任公務員承辦學校會計人事等業務，但學校行政組織運作仍然以教師兼任為主。

教師兼辦的行政業務，除了例行組織運作之外，還有許多上級教育主管機關提供的短期專案計畫。國際數據比較換算顯示，我國政府提供給小學階段平均每生使用之教育經費，不到經濟合作暨發展組織國家平均值的一半（彭富源，2009）。因為初等教育經費過少，經常需要仰賴上級專案計畫挹注，但承辦專案之後，隨著眾多專案計畫而來的評鑑，以及背後的「教育部統合視導地方教育事務」，更使學校行政人員承受極大壓力（胡宗鳳、徐如宜、羅緬綸、鄭國樑，2014）。

然而，即使應付訪視評鑑使學校『人仰馬翻』，為何老師卻『敢怒不敢言』（同上，2014）？學校是重要的意識形態國家機器（Ideological State Apparatuses），需要忠誠的執行者，因此資本主義社會將教師教化為工具理性的效能追求者（姜添輝，2003）。由於學校教師的思維體系呈現高度工具理性，比起探究或批判，教師往往更關注如何達成他人設定的目標。在課程與教學如此，在行政工作亦然。甚至在泰勒（E. Taylor）的管理模式之下，制式化的計畫成果呈現，宛如規格化的生產流程，上級的指示並未交代脈絡和意義，學校行政人員收到公

文，無從得知任務的理念和背景，只是「依說明辦理」，概念與執行分離，而知識的專賣權仍掌握在管理者手上。繁瑣的公文格式，致使行政人員必須完全順從、甚至複製機械化的規範，重複單一的、高取代性的任務，對於交辦事務毫無支配權，學校行政人員與其勞動產生疏離（alienation）。

馬庫色指出，發達工業社會的顯著特徵是『它有效地窒息那些要求自由的需要，即要求從尚可忍受的、有好處的和舒適的情況中擺脫出來的需要。』（劉繼（譯），1990，頁 18），亦即對於過度的生產和消費的需要，包括對於實際上已不再必要、使人麻木的工作的需要。

在物欲的虛假需求所造成的幸福意識中，人們逐漸喪失文化批判的能力，認為『現實的就是合理的，已確定的制度不管如何終會不負人們所望。人們被引導到生產機構中去尋找其個人的思想和行為能夠且必須任之擺佈的有效動因。』（劉繼（譯），1990，頁 83）。學校行政人員在安逸的工作條件下，更強化工具理性的思維，很少批判行政工作的意義性，而是採取行動在人際網絡中相互支援，交換資料和尋求訣竅，以便高效能地完成訪視評鑑的指標和要求。

在學校行政人員無意識的執行之下，評鑑訪視取得了形式上的豐厚成果，但在基層現場，這些專案計劃未

必能落實政策精神。中央政府制定政策的考量、和地方政府實施計劃的情境可能並不相同，結果決定政策執行成效的實際權力，其實掌握在地方層級的微觀執行者—教師和學校行政人員（陳麗珠，2007）。

綜上分析，教師兼任學校行政人員，以既有的工具理性思維處理行政事務，在制式規格下，重複執行無意義的專案政策，應付上級主管單位指定的工作目標。在此情況下，雖然表面上成果豐碩，實際上未必具有高效能和高效率。

學校行政人員的壓力和工作量大增，但相對於調高的導師費，主管加給並未增加，許多學校開始面臨找不到主任組長的問題，甚至必須強迫抽籤決定、或推給新進教師（林恕暉、謝武雄、林曉雲，2012）。教師的反彈愈來愈大，再次顯示社會經濟活動影響了人的自由意志，短期若能適度調整薪資待遇和工作內容，或許可以提高老師兼任行政人員的意願。但長期來說，教育部應該正視初等教育經費過少、大量編列特定補助專案經費的作法，以及統合視導的功與過，改變上層法律政治制度，才是健全教育體系根本之道。

參考資料

- 林恕暉、謝武雄、林曉雲（2012）。**國中小新進教師迫兼行政職 監院：不妥**。2012.3.18 自由電子報。
<http://www.libertytimes.com.tw/2012/new/mar/18/today-life5.htm>
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者：文化再製理論的檢證。**教育研究集刊**，49（4），97-131。
- 胡宗鳳、徐如宜、羅緝綸、鄭國樑（2014）。**訪視評鑑一直來...老師好忙**。2014.02.02 聯合晚報。
http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=497277#ixzz2uLeqtfIm
- 陳麗珠（2007）。論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例。**教育研究與發展**，3（3），頁33-53。
- 彭富源（2009）。臺灣初等教育改革重點與省思。**教育資料集刊**，41，頁1-24。
- 劉繼（譯）（1990）。**單向度的人：發達工業社會意識形態研究**。（H. Marcuse 原著）。臺北：桂冠出版。



認知教練在初任校長導入輔導之應用

張德銳

輔仁大學師資培育中心教授

一、前言

隨著教育環境的演變，我國中小學校長工作複雜性日益加劇，加上社會大眾對於學校品質的要求亦日益提高，常使資深中小學校長覺得工作壓力龐大、心力交瘁，更惶論甫承擔綜理校務重責大任的初任校長，其由於經驗不足、行政認知思考較為單純，眼看校內大小事務接踵而來，其所面臨的挑戰更是艱鉅，所以如何在短期內就能強化初任校長的專業知能並協助其解決眼前的各項問題，實是當前教育行政機關及校長培育單位必須加以重視的課題。

初任校長工作知能的成長，除了自我努力與學習之外，最有效方法之一還是藉由先進國家行之有年的師傅校長的經驗傳承與輔導制度，而師傅校長的輔導方式又可以藉助於認知教練的實施，以提升輔導的成效。是故本文在分別簡要說明初任校長導入輔導制度以及認知教練的概念與技巧後，將把重點放在如何將認知教練應用於初任校長導入輔導的實務上。

二、初任校長導入輔導制度的內涵

(一) 校長導入輔導制度的意義與源起

Douglas (1997) 認為初任校長導入輔導係資深校長對於初任校長生涯發展與心理發展的一種輔導關係，透過這種師徒關係以提供初任者支持、諮

詢、保護與回饋，可促使師傅校長 (mentor principal) 以及初任校長 (beginning principal) 雙方皆能提昇其個人及生涯上的專業發展，進而提高學校辦學的績效。

這種「師徒輔導制度」雖源於希臘羅馬神話中 Odyssey 的故事，在現代社會則最先運用於企業界，例如美國通用汽車公司的主管們會引導新到任者，介紹公司的目標、習俗和文化，提供諮商並解答問題，甚至拓展新手的社交層面。由於師徒制的成效良好，其理念遂被陸續應用在培訓心理學家 (Pierce, 1983)、社會學家 (Phillips, 1979)、以及學校行政人員的導入輔導上 (Bloom, 2005; Ricciardi, 2001)。

(二) 師傅校長的特徵、培訓、配對與輔導密度

Daresh 和 Playko (1993) 認為成功的師傅校長的特徵主要還是以豐富行政經驗與領導品質、能理解問題並提出問題解決策略、以及具有輔導及楷模的角色與功能等三項為主要。

在遴選師傅校長之後，宜有進一步的培訓，在這一方面，Daresh 和 Playko (1993) 認為培訓內容主要在加強下列四個層面：(1) 對學區輔導方案有正確的認識，以掌握學區的需求；(2) 有效的課程與教學領導，以提升學生學習成效；(3) 良好的人際關係技巧，以利於與初任校長建立信任關係；(4) 傾

聽、觀察、回饋與問題解決等之輔導過程技巧。而後二個層面亦正是認知教練所重視的輔導技巧。

在培訓師傅校長之後，宜將之與初任校長間做適當的配對。Daresh 和 Playko（1993）認為宜從辦學理念、學習風格、領導風格等三個因素來考量配對問題：相同的辦學理念與學習風格，會有利於師傅校長與初任校長雙方合作關係的建立和維持；但不同的領導風格則將有益於雙方彼此學習對方的優點，彌補自己的不足之處，並開拓領導的視野。

在實際輔導歷程中，師傅校長與初任校長持續的接觸與密切的互動是相當重要的。在這一方面，Bolam、McMahon、Pocklington 和 Weindling（1995）認為雙方至少要有五至六次面對面的會議，而時間也應是 12 至 15 個月的輔導時程。另臺北市立教育大學中小學校長培育及專業發展中心（2010）受臺北市政府教育局委託，從 2010 學年度開始，就臺北市國民中小學校長職涯開始關鍵的前三年，給予必要的協助與支持。在該導入培育方案中，初任校長除每學期至少需參與 36-72 小時（2-4 學分）的領導實務知能的進修外，亦採配對方式，由師傅校長，每學期訪視與觀察記錄其工作表現以至少 2 次為原則。

三、認知教練的概念與技巧

（一）認知教練的意義

認知教練（cognitive coaching）是

一種特別注重被教練者內在知能成長的視導模式（丁一顧、張德銳，2009；Garmston, 1990）。Costa 與 Garmston（1994）認為教練（coaching）是一種傳輸過程，所以教練歷程就是將一位有價值的同儕傳送到理想的境界。在視導歷程中，技能純熟的認知教練者會運用適當的會談技巧，以提升被教練者對工作任務的理解、作決定、與思考知能，而由於這些內在思考能力提升的過程中，必然會影響他個人的外顯行為，進而提升其工作績效。

（二）認知教練的實施歷程

Costa 與 Garmston（1994）所提出的認知教練地圖如表 1 所示：

表 1 認知教練地圖

實施歷程	實施內容
計畫會談	計畫：教練引導與協助被教練者 1. 釐清工作目的與目標 2. 闡釋達成目標的策略與方法 3. 分析達成工作成效的例證 4. 確認教練資料蒐集的焦點與程序
事件觀察	事件：教練透過觀察蒐集資料 1. 工作策略與決定 2. 工作成效的例證
省思會談	省思：教練引導與協助被教練者 1. 摘要工作重點與評估工作成效 2. 回憶事證以支持上述重點摘要與成效評價 3. 比較工作目標與實際表現之差距 4. 推論造成上述差距的原因或影響因素 應用：教練引導與協助被教練者 1. 省思工作所得並提出未來應用計畫 2. 省思教練過程並提供回饋

資料來源：修改自 Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools (p.18), by A. L. Costa, & R. J. Garmston, 1994, Norwood, MA: Christopher-Gordon.

就初任校長導入輔導而言，為了使

認知教練順利進行，師傅校長必須在視導歷程中不斷地使用會談工具或技巧。這些會談技巧主要有三（丁一顧、張德銳，2006）：

1. 和諧融洽技巧

師傅校長在每次與初任校長的會談中要注意姿態、手勢、聲調、措詞、呼吸等，以建立和諧安全的環境與氣氛，藉以鼓勵初任校長自由表達與思考。例如師傅校長要以積極傾聽的態度和肢體語言，表達對初任校長感受的接納。

2. 引導式提問技巧

師傅校長應運用複式型態的問題、探究式措詞、正面的假設、鼓勵發言的音調等，藉以引導初任校長從事深度的思考。例如，師傅校長在提問時，必須以複式型態的問題（例如，您這一學期想要和教師及家長達成的辦學共識有哪些？），以增加問題的開放性。

3. 非判斷性回應行為

師傅校長不對初任校長的行為進行價值判斷，而是善用停頓、重述、探究、口語和非口語技巧、提供資料與資源等行為，引發初任校長能經由反省實踐中，進行認知的提升和改變。例如，停頓就如同問問題中的「待答時間」，其目的在於讓初任校長有時間進行深層思考。重述則可以釐清初任校長的想法和其行為背後的理念。

四、認知教練在初任校長導入輔導的應用

認知教練對於需要高專業投入、高抽象思考能力的行政人員培訓，像是初任校長的導入輔導是頗為適用的（Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005）。丁一顧、高郁婷（2011）的研究便指出認知教練的歷程與校長省思能力具有顯著中度正相關；認知教練的歷程對校長省思能力具有顯著的影響力。

有鑑及此，教育行政機關或校長培訓單位如果能慎選具有豐富行政經驗與領導品質的資深優良校長，做為師傅校長的培訓人選，培訓時加強其在認知教練的概念與技術，然後把師傅校長和初任校長做適當的配對，在給予師傅校長足夠的榮譽和工作誘因下（如酌給予適當的工作津貼），要求師傅校長在每次與初任校長面對面的互動或訪視中，善用認知教練的歷程與會談技巧，將可有效提升初任校長導入輔導的成效。

師傅校長除了行政領導經驗傳承，以及邀請初任校長實際觀摩其行政領導實務外，宜針對初任校長的需求，以初任校長迫切需要解決的問題或者必須進行的重要工作任務著手，進行一個認知教練的循環：計畫會談、事件觀察、省思會談。

在計畫會談中，師傅校長可採取提問的方式來引導初任校長思考與澄清下列四個問題：

（一）此一工作任務（或迫需解決的問題）的目的與目標為何？

- (二) 達成目標的方法和策略為何？
- (三) 有哪些具體成效指標可以說明工作目標的達成情況？要如何進行評鑑？
- (四) 我可以觀察您的哪些具體表現或搜集哪些資料來幫助您學習和解決問題？

在事件觀察階段，師傅校長可以進行正式與非正式的觀察，至於觀察的方法，可以採用簡短的文句將所觀察到的事實，以客觀、具體語氣描述下來的「軼事記錄」，也可以善用電子科技，利用數位像機或數位攝影機等工具，將初任校長的實際工作表現完整地記錄下來。在此同時，初任校長宜針對自己的工作表現同時撰寫「省思札記」。有了初任校長表現的第一手觀察資料，將可提供初任校長反思與成長的依據。

在省思會談階段，師傅校長宜提供觀察資料，並引導初任校長回顧整個工作表現的歷程，並自我評估工作成效；此外，師傅校長亦鼓勵初任校長反思預期目標與實際成效間的差距，以及造成差距的各項可能因素。之後，師傅校長協助初任校長就自己行政能力不足之處，發展成長計畫，並將所學能有效應用於未來的行政作為中。最後，師傅校長也宜尋求初任校長對整個認知教練過程提供回饋，以促使未來的認知輔導循環更有效率和生產力。

認知教練的實施不宜是短期、一次性的，而宜是長期、多次循環性的，師傅校長可以依據初任校長的需求，就上

一次循環的結果，做後續的觀察與回饋，亦可以針對新的問題或新的工作任務，重新啟動另一個認知教練循環。唯有經由多次密切而深入的互動，才能彰顯認知輔導的成效。

五、結語

國內初任校長所面臨的工作環境相當繁雜且艱鉅，而初任校長導入輔導制度是初任校長適應環境與有效成長的機制，宜成為校長培育的重要一環，因此，如何讓初任校長獲得其應有的支持系統，另讓資深優良校長有薪火相傳的榮譽與管道，是教育行政機關及校長培育單位所必需重視的課題。

「工欲善其事，必先利其器。」認知教練是初任校長導入輔導的利器之一，值得國內教育行政界加以重視和有效應用。認知教練所強調初任校長在學校行政上宜經由「計畫」、「事件」、「省思」的歷程，而師傅校長可相對的經由「計畫會談」、「事件觀察」、「省思會談」加以配合，以引領初任校長行政實務智慧的反思、建構與成長，係初任校長以行政研習之外，以臨床實踐與視導方式來進行專業成長的另一重要渠道，值得國人加以重視。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2009）。**認知教練－理論與實務**。臺北市：五南。
- 丁一顧、高郁婷（2011）。認知教練歷程與國小校長省思能力關係之研究。**嘉大教育研究學刊**，26，1-24。

- 丁一顧、張德銳（2006）。認知教練相關概念、研究及啟示。《教育行政與評鑑學刊》，1，23-50。
- 臺北市立教育大學中小學校長培育及專業發展中心（2010）。《臺北市國民中小學初任校長導入發展與訓練實施計畫》，未出版，臺北市。
- Bolam, R., McMahon, C., Pocklington, K. & Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: Recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33 (5), 29-44.
- Bloom, G. (2005). Passing the baton: A new program from ACSA and the new teacher center at UC Santa Cruz is improving the way a new generation of site leaders is prepared and supported. *Leadership*, 35 (1), 30.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1993). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. New York: Scholastic Leadership Policy Research.
- Douglas, C. A. (1997). *Formal mentoring programs in organizations*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Garmston, R. (1990). Is peer coaching changing supervisory relationship? Some personal impressions. *California ASCD Journal*, Winter, 21-28.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson Education.
- Phillips, G. M. (1979). The peculiar intimacy of graduate study: A conservative view. *Communication Education*, 28, 329-345.
- Pierce, C. A. (1983). *Mentoring, gender, and attainment: The professional development of academic psychologist*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin.
- Ricciardi, D. (2001). A role paradox for new administrators: Challenges of daily practice and demands for reform. *Planning and Changing*, 32 (1&2), 24-45.



大陸中小學校長負責制評述

劉茜

南京大學教育研究院研究生

爨理焄

河南大學教育科學院研究生

學校的領導體制是學校管理中的首要問題。大陸中小學領導體制經歷了多次變革：20 世紀 70 年代末確立黨支部領導下的校長分工負責制，20 世紀 80 年代中葉，開始推行校長負責制，到 20 世紀 90 年代，校長負責制被法定化。

一、校長負責制的內涵

校長負責制的宣導者、華中師範大學教育科學學院蕭宗六教授在 1982 年 7 月曾用四句話來說明大陸特有的校長負責制的基本含義，即：上級機關領導，校長全面負責，支部保證監督，教工民主管理。所謂上級機關領導，指的是學校由上級教育行政部門領導；所謂校長全面負責，指校長對外代表學校，對內領導和負責學校的工作，全面負責必須有職有權，校長對學校工作應有決策權、指揮權、人事權和財經權；所謂支部保證監督，表明學校黨組織的職能有了很大改變，由決策機構變成了保證監督機構；所謂教工民主管理，就是充分發揮教職工的工作積極性，使教職工真正成為學校的主人¹。

二、校長負責制的利弊分析

校長負責制從實行至今，起到了一定的積極作用。它的實行較以往相比，更加調動了校長的辦學積極性，

增加了學校的辦學自主權，減少了幹部的內耗，在保證大陸社會主義辦學方向的前提下，為學校辦出各自的個性特色提供了體制的保證。在從計劃經濟時代向市場經濟時代轉型的過渡階段，校長負責制起到了改革先鋒的作用。

但是，現行的法律和政策都只是在宏觀上確立了中小學校長負責制的政策和法律地位，而從國家到地方甚至是教育行政部門都沒有出臺實施辦法或細則，沒有作出配套的體系和制度規定，加之學術界存在不同的理論和觀點，導致中小學校長負責制在實際執行中出現了較大的差異和混亂。筆者認為存在以下三個方面：

（一）學校仍處於外控的管理模式之下，校長部分權力無法落實

由於大陸中小學校長的任用方式是以委任制為主，一般由學校的上級主管部門任命。地方和基層教育行政部門（此處指區、縣教育局）對學校的科層化和集權式管理模式沒有發生根本性的改變，學校只是被動地接受教育行政部門的指揮，而不能依法自主辦學。這在很大程度上使中小學校長的事業心、責任感和工作熱情遭受了打擊，更重要的是校長無法根據本校實際來合理調配、開發和組織教育資源，不能高效率地組織教學科研活

動。

(二) 校長本身能力有限，心有餘而力不足

從前文「校長負責制」的內涵來看，中小學校長對外代表學校，對內全面負責學校的工作，在學校管理中居於決策地位、核心地位和主導地位。校長的辦學思想、行為和作風，影響學校工作的全局。「負責制」對中小學校長的素質提出了較高的要求，而當前相當多的校長無論作為領導者的基本領導能力、水準，還是作為校長專業化的要求，都難以讓人滿意。「自我定位不准，自我把握不夠，自我修養不足」是許多中小學校長面臨的共性問題。

(三) 校長負責制的實施缺乏必要的監督保障機制

一方面，縣區教育行政部門對中小學校長「負責制」的監督管理機制欠缺，未能建立正確的導向機制和健全有效的管理機制，對中小學校長的考核評價多有「走形式」之嫌，還沒有建立與「負責制」配套的問責制度、激勵制度；另一方面，由於校長權力的行使缺乏必要的、有效的制約和監督，有些學校的校長負責制已經淪為校長專權制。中小學領導集體內部缺乏有效的監督機制，沒有建立校務公開、廉潔自律等「負責制」政策實施的基本保證制度，使得「負責制」實際上處於一種缺乏監控的狀態。

三、完善大陸中小學校長負責制

的政策建議

(一) 改革校長單一的委任制方式

根據學校所處地區的不同情況，可採取聘任、推舉、考任等各種形式，例如英國和德國實行招聘制，即面向全國通過新聞廣告的形式招聘校長，選拔真正優秀人才充實加強校長隊伍。再如臺灣地區國民教育階段校長的產生採用遴選制，遴選是指通過搜集資料，認真評價以及多方面的討論，來選擇優秀人才，且屆滿後得回任教師，明確建立起了公立中小學校長回流機制。

(二) 「一名好校長就是一所好學校」，加強中小學校長自身素質的養成

首先，明確做好多重角色的扮演者。校長既要做教師的「教師」，也做學校運行的「協調者」。其次，切實做好中小學校長的培訓工作。國外學校對校長的培訓工作十分重視。美國通過教育立法規定中小學校長接受培訓是任職資格的必要條件。他們十分重視培訓內容的時代性、創造性和挑戰性，以適應迅速發展的社會需求。校長不僅上崗前要接受培訓，任職 5 年後，還要繼續接受培訓，以掌握新的知識和技術。

(三) 賦予校長更多自主權，同時健全校長監督機制

政府教育管理部门應減少對學校的行政干預和束縛，把權力歸還給學

校，創造一個寬鬆的外部環境。並且建立以中小學教職工大會制度為基礎的中小學民主管理制度，使行政管理要建立在學校民主管理的基礎上並受

民主管理的監督和制約，實現教職工民主參與學校行政管理事務，以免造成校長權力的濫用。

¹ 蕭宗六.校長負責制的提出及內涵[J].中小學管理,2000,(11):2-3.



中國大陸地區大學行政管理問題探析

高妍婕

南京大學教育研究院研究生

郭亞輝

華南農業大學

一、中國大陸地區大學行政管理的重要性

大學的管理分為行政管理與教學管理兩個部分，行政管理部門是通過合理分配各種教學資源，使各層級行政人員工作整體協調，校內外交流溝通良好過度的重要部門。大學行政水平的高低已經發展為衡量學校競爭力的重要標準之一，並在教育大眾化的趨勢下，越來越成為關注的對象。

二、中國大陸地區大學行政管理存在的問題

(一) 大學行政管理與學術權利劃分不明

在大學中存在許多從教人員教學與管理雙管齊下的現象，教員因傾向於某壹方而使得教學和管理上出現偏差。如身兼學院接待職責的從教人員，有時會因為突發或重大接待任務而忽略了自身的教學職責。更有甚者會出現行政權利在一定程度上逾越了學術權利，弱化了教師的學術地位，阻礙了學術的創新與發展。

(二) 行政管理機構設置不合理，行政人員過多

在中國大陸，「大學辦社會」的現象仍然存在，學生宿舍、食堂、醫院

等機構均歸屬學校管理，學校管理的負擔重。行政機構設置和人員編排不合理，管理機構臃腫、行政人員冗雜，因管理層級過多導致信息傳遞的不暢和失真。學生在學習中的小問題往往要經過一系列繁雜的程序來解決。各部門之間權責不明，缺乏溝通和協作，遇事互相推諉，降低了行政效率和教學質量。

(三) 行政人員職業素質不高，管理理念滯後

大學行政管理的目的是服務教學與科研，保證學校的正常運轉。但是，在大學裏存在這樣的問題：行政人員的自我定位有誤，缺乏服務意識，「官本位」思想嚴重，認為自己是管理者，教師和學生是被管理者。不少教師和學生抱怨行政人員工作態度傲慢，缺乏熱情。教師隊伍與行政部門之間溝通不暢，因為課室安排或科研經費的問題，易與行政人員發生誤解與矛盾。此外，目前行政人員的選拔、培養方面缺少合理的規劃，行政人員很少是專業對口的，專業知識普遍匱乏，思想觀念落後，對科學管理技術、溝通技巧了解較少，造成管理混亂。

三、提高中國大陸地區大學行政管理的對策

(一) 加強和完善大學行政管理制度，

致力於建立以教師為本，以學術為本的現代大學制度。平衡學術權利和行政權利。行政與學術應當各司其職、相互補充，明確各自的責任主體，嚴格辦事流程和規範辦事。

- (二) 提高大學行政人員的專業素質，加強行政人員的在職培訓。大學應構建「服務型行政模式」，提倡「以人為本」的管理理念，儒學聖人孔子曾說「人而無信，不知其可也」，行政人員必須行政人員應具備誠實、謹慎的道德品質。加強各行政人員的團結互助品質和自我學習進取的向上精神，提高行政人員的職業素養。營造良好的教學環境。
- (三) 與時俱進的現代管理制度，向服務型機構轉變。採用扁平形結構，精簡行政部門。相較於教育

制度的不斷改革和創新，大學行政管理制度同樣不能重複沿用老一套的管理模式，應制定更加符合新一代教學模式的管理制度。在行政管理中引入市場競爭機制，完善大學行政管理機構的績效評價指標體系，將工作績效和晉升、薪酬掛鉤，提高行政人員的工作積極性。利用現代化的科學技術來提高行政管理辦公中遇到的相關事項，提高行政辦公時操作上的效率，降低行政管理辦公時的成本，實現辦公的可序性和現代化。

總而言之，大學行政管理是一項繁瑣卻至關重要的工作，決定着學校的可持續發展。大學應提高自身的行政管理水平，建立健全的行政管理制度，做到良好的承上啟下作用，更好的為學校未來的發展服務。



高中職家長參與校務會議運作之分析

馮莉雅

國立高雄餐旅大學師資培育中心教授

蘇雅慧

國立高雄餐旅大學師資培育中心副教授

一、緒論

十二年國民基本教育的三大關鍵是國中教學正常化、高中職均優質、強化師資專業能力，而高中職推動有效教學、補救教學、差異化教學等適性課程和特色課程，旨在促進社區高中職優質化，「中小學教師素質提升方案」則希望能提升高中職教師專業知能及教學品質（教育部，2012）。而教師能改變信念和態度，改革才能成功。家長的關心和參與影響教師信念和態度的因素之一（丁金松，2001；歐陽閻、柯華蕓、梁雲霞，1990）。

國中小是學區制，家長參與權較容易落實，其參與權也得到較多的關注，本研究檢索國內家長參與學校教育之研究，截至 102 年 11 月共有 30 篇實證研究，有 21 篇以國小家長為研究對象，例如吳心茹（2007），有 5 篇探討國中家長，例如林春貴（2002），只有 1 篇是以高中職家長的參與情形，例如黃進雄（2005）。相關研究發現制度因素和人員因素會影響家長參與學校教育。就校務會議而言，相關法律已明定之家長參與權，但其規定分散多處，而且其委員產生的方式及權責也含糊不清（林進發，2012），所以高中職家長參與校務會議是否出現制度性不良因素，值得加以探討。

教育相關法律賦與家長參與學校

教育，共同擔負起協助學生學習之責任。但職業學校法沒有將家長列為校務會議代表，但高級中學法有明定家長會代表是校務會議代表。近 5 年度公立高中職的校數約佔全國後期中學校數的 42%，高中約有 43% 是私立高中，高職約有 41% 是私立高職（教育部統計處，2013）。公私立學校的學生來源、教師結構、學校辦學方式異於公立學校，家長的參與權應是相同的，但黃進雄（2005）研究發現高中學校人員與家長對家長參與學校教育事務權的贊同程度有顯著差異，而不同性別、教育背景、擔任職務、學校類別、學校屬性、學校規模及學校所在地的學校人員對家長參與學校教育事務權的贊同程度有顯著差異。因此公私立學校和高中和高職的規定不一致，其家長代表參與校務會議情形是否有顯著差異，值得加以探討。

綜合上述，家長是學校教育重要利益關係人，校務會議是其參與和規畫學校的教育事務之重要管道。《高級中等教育法》是十二年國民基本教育的主要法源依據，也明定家長經由校務會議參與校務發展、教務、學生事務、總務及其他校內重要事項之決議。但新法的實施，會受到舊的行事方式和制度之影響。因此本研究擬探討高中職家長參與學校校務會議之情形，其主要具體目的如下：

- (一) 瞭解全國高中職家長代表參與校務會議的情形。
- (二) 瞭解家長代表參與校務會議，是否因為高中高職之學校類型而有所差異。
- (三) 瞭解家長代表參與校務會議，是否因為公私學校屬性而有所差異。
- (四) 瞭解家長代表參與校務會議，是否因為行政督導單位而有所差異。

二、家長參與校務會議的重要性、角色和差異因素

(一) 家長參與校務會議的重要性和角色

教育基本法第八條明定，國民教育階段內，家長有參與學校教育事務之權利。綜觀關法律條文，可以發現家長的集體參與權大致分成：

1. 人事聘任，例如《教師法》第十一條規定家長會代表參與教評會的審查。
2. 廣義的課程發展，例如《高級中學法》第二十三條內容明定家長會代表是學校校務會議的當然代表、普通高級中學課程綱要總綱也規定家長代表是課程發展委員會的當然委員。

林明地（1999）從教育改革的觀點主張家長參與學校教育的優點：可

以化解來自於家長的阻力、可以讓教育改革的資源更豐富、協助學校成為有效能的學校。陳慕華（2001）提出家長參與校務內容可分為六類：

1. 校務發展與規劃。
2. 校園建設與美化。
3. 人事遴聘與評鑑。
4. 教學活動與教材。
5. 學生管教與輔導。
6. 社區營造與關係。

而家長集體參與權的項目以校務發展與規劃、人事遴聘與評鑑為主，這些是校務會議的討論範疇。

相關研究發現校務會家長代表有五種功能分析觀點：

1. 家長是決策者：在校務會議中，表達家長的立場參與學校相關的決策過程。
2. 家長是協調者：協調教師、家長和行政人員之不同的看法。
3. 家長成為學校目標的支持者。
4. 監督者：家長出席校務會議，並有遴選校長、訂定學校規章，能監督學校校務，避免弊端產生。
5. 倡議者：家長能透過各種方式，表達家長的意見與看法，提供校長、教師參考（楊界雄，2009；陳怡君，2003；Greenwood &

Hickman, 1991; Berger, 1991)

綜合上述，隨著時代變遷、民主潮流，家長已被視為學校發展與校務推動中之重要一員。相關法律也明定學校家長會的法定地位與角色，由「被動的協助者」改變為「主動的參與者」，尤其學校校務發展、課程發展、教師聘任、學生獎懲等。校務會議若運作順暢，家長代表積極參與，應能發揮國內教育相關法律保障家長在學校經營中的「決策者」、「倡議者」、「監督者」、「支持者」、「協調查」等角色和功能。若家長代表沒有機會參與校務會議，落實法律賦與的權力和義務，家長可能會成為冷漠的聽眾或學校教育的問題製造者。

(二) 高中職家長參與校務會議的差異因素

家長參與學校教育受到學校變項的影響，包括學校規模、家長社經地位、教師結構、行政督導單位、學校所在地、學校類別、學校屬性等等（黃進雄，2005；楊界雄，2009；DuFour, DuFour, Eaker, & Karhanek, 2004）。

由教育部統計處（2013）的高中職資料得知，私立高中職的比例佔全國高中職約 42%；公立高中職每班學生人數少於私立高中職，且私立高職的班級人數最高，其次是私立高中；私立專任教師比例未達一班 1 位教師，公立高中職約 3 位，私立高中約 4 位。由上述資料可以得知，公私立高中職的家長結構、學生結構、教師結構、教師工作量、學校文化有差異現象，

這些差異是否也是影響家長參與校務會議的因素，值得加以探討。

全國高中職大多分成四個教育行政管轄區：教育部國民教育及學前教育署、臺北市、新北市、高雄市，不同行政管轄區的高中職在學校運作方式應有所不同，包括行政人員和教師編制、經費、法規、學生來源、民意代表的互動頻率和方式。而教育行政管轄區的不同是否出現家長參與學校教育的差異，值得加以探討。

相關研究也發現影響家長參與學校教育的因素：

1. 制度

係指相關政策、法令、人力及經費等的不當或缺乏，包括學校中缺乏倡議的家長代表、學校不重視家長參與的評鑑及研究、家長缺少明確的領導關係與角色模範、家長不了解班級、學校與教育行政機關間之運作關係等問題。

2. 人員

係指相關人員的能力、意願、時間或認知等問題，學校成員方面，包括行政人員不考慮開會或活動是否能配合家長的時間或不主動聯繫家長、不同人員對家長參與有不同的認知、家長和學校成員彼此不信任、教師的溝通能力和意願。家長方面，包括家長的教育程度、心理因素、工作性質等（林天祐，1997；吳心茹，2007；陳良益，1996；黃進雄，2005）。

本研究檢索國內家長參與學校教育之研究，絕大多數以國中小家長為研究對象，且關注一般性家長參與學校教育情形，尚無研究分析家長參與校務會議是否出現制度性不良因素或人員的干擾因素。

三、家長參與校務會議的實徵研究歷程說明

「家長參與」是教育部中小學教師專業發展評鑑計畫的審查重點，不論是校務會議或評鑑推動小組均規定家長代表是當然委員。本研究係以 2013 年申請「教育部 102 年教師專業發展評計畫」的高中職為研究對象，並針對校務會議的家長代表身份別進行整體性描述。抽取 341 所學校，佔全國高中職校數 68.9%。

本研究採用內容分析法，兼採量化與質化之技巧，將文件內容進行分類、統計與分析，利用次數分配、卡方考驗，分析學校類型、公私立屬性、行政督導單位等學校變項與家長參與校務會議的關聯情形。質性分析則探討校務會議中家長代表的出缺席情形。

本研究選取案件之文件是校務會議紀錄及簽到表。研究對象基本資料如表 1。

表 1 研究對象基本資料

背景變項	n	%	
行政督導單位	臺北市	53	15.5
	新北市	52	15.2
	高雄市	28	8.2
	國教署	208	61.0
學校類型	高中	212	62.2
	高職	129	37.8
學校屬性	公立	198	58.1
	私立	143	41.9

(N=341)

四、家長參與校務會議的實徵研究現況與差異情形

(一) 高中職家長參與校務會議之情形

由表 2 得知有近四成（37.2%）的高中職其校務會議沒有家長代表之委員。而沒有家長代表參與有三個原因有：

1. 學校不知道家長是當然代表，佔 24.3%。
2. 長期忽視家長代表的必要性，沒有主動聯絡家長、家長時間無法配合，因此沒有設計家長簽名欄位，佔 7.6%。
3. 缺少家長代表的法定概念，請校內教師代表同時身兼家長代表，佔 5.3%。

上述發現顯示影響高中職家長參與校務會議以學校制度因素為主，人為因素其次。

表 2 高中職家長參與校務會議之情形

家長參與情形	n	%
文件能顯示家長是當然委員	214	62.8
文件無法顯示家長是當然委員	127	37.2
1. 學校辦法沒有明定，故無家長代表	83	24.3
2. 沒有為家長註明身份，無法辨認	26	7.6
3. 必要時請教師同時身兼家長代表	18	5.3

(二) 學校背景變項對高中職家長參與校務會議之差異

由表 3 得知，直轄市的高中職校務會議有家長代表的比例高於國教署和新北市的高中職（ $X^2=12.10, P<.01$ ），高職將家長列為校務會議代表的比例顯著優於高中（ $X^2=6.51, P<.05$ ）。但公私立之學校屬性沒有顯著差異。

換言之，高職雖然職業學校法沒有明定家長是校務會議的代表，高級中學法有明定，但仍有四成多高中（42.5%）出現制度或人員二種不利因素，影響家長參與校務會議。而國教署和新北市的高中職（剛由教育部中部辦公室轉移到新北市）其家長代表性的校數顯著不如北高、二市，顯示區域性的行政督導方式較能協助學校落實家長參與權。

表 3 學校背景變項對高中職家長參與校務會議和課程發展委員會之卡方分析表

背景變項	家長是當然委員		家長不是當然委員		總和		自由度	X^2	
	n	(%)	n	(%)	N	(%)			
行政督導單位	臺北市	39	73.6	14	26.4	53	100	3	12.10**
	新北市	23	44.2	29	55.8	52	100		
	高雄市	21	75.0	7	25.0	28	100		
	國私立	131	63.0	77	37.0	208	100		
	總和	214	62.8	127	37.2	341	100		
學校類型	高中	122	57.5	90	42.5	212	100	1	6.51*
	高職	92	71.3	37	28.7	129	100		
	總和	214	62.8	127	37.2	341	100		
學校屬性	公立	125	63.1	73	36.9	198	100	1	.03
	私立	89	62.2	54	37.8	143	100		
	總和	214	62.8	127	37.2	341	100		

* $P<.05$ ** $P<.01$

五、結論與建議

(一) 六成的高中職依據法令規定家長代表是校務會議的委員

本研究發現 37.2% 的高中職校務會議未將家長代表列入組織成員，不符合教高級中等教育之規定和教育潮流趨勢。

(二) 部分學校家長長期缺少參與校務機會，而原因是相關人員缺少相關法規知識、不主動邀請家長代表出席

本研究發現部分學校長期沒有提供家長校務會議的機會，而形成制度上影響家長參與學校教育。而分析其原因，主要是相關人員不知道家長是校務會議的當然代表，或未將家長代表視為會議重要出席人員，而簽到表

沒有預留家長的簽名欄位。

(三) 5.3%的學校請有家長身份之教師充當家長代表，但不具法律效令

因為教師專業發展評鑑計畫的申請，促使學校承辦人檢視會議紀錄的成員代表性，發現學校會議組織不符合母法，沒有從學校規章去修改，而直接在會議紀錄進行無法律效用的修正。

(四) 四成五的高中沒有依法將家長代表列入校務會議的當然委員，顯著不如法律沒有明文規定之高職

本研究發現高中家長代表能參與學校校務會議比例不如高職，可能與學校學科知識較專精、家長社經地位較高，家長干預學校教育的力量較強，不鼓勵家長參與教師專業權運作範疇之傾向。

(五) 公私立學校家長參與校務會議的情形差異不大

本研究發現私立學校的教學負荷量高、學校教學結構較不利教師專業發展，但私立高職不因此而排斥家長參與學校教育之決策會議。

(六) 建議

1. 落實《高級中等教育法》中校務會議審議事項的規定

十二年國民基本教育開始高中職社區化，家長更應積極參與學校教

育，成為高中職的學校倡導者、決策者。但學校若無法貫徹相關法律賦與家長的權利，學校不易得到家長認同，不利學校之永續發展。

2. 鼓勵高中家長積極參與學校課程發展會議，協助學生學習

本研究發現高中較不重視家長參與校務會議，而高中又較高職重視學生的一般學業表現。因此，高中教師在投入補救教學、多元評量、區別化教學更是需要鼓勵。而家長若能參與相關會議，較能成為教師專業發展的支持系統。高中應改變以前的看法和態度，強化家長代表的法定職責，鼓勵家長關心學校課程。

3. 強化行政人員了解家長代表須出席會議之類別，及主動聯絡建立良好互動關係

本研究發現行政人員可能不清楚哪些會議家長當然代表，也缺少主動聯繫的習慣。教育行政單位或學校宜為新任之組長、主任辦理相關之研習。

參考文獻

■ 丁金松（2011）。學校課程發展中不可或缺的角色：家長參與研究。**臺灣教育**，603，51-56。

■ 吳心茹（2007）。桃園縣國小低年級學生家長參與學校教育之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學教育研究所，花蓮縣。

■ 林天祐（1997）。學校家長關係。

- 載於吳清山（主編），**有效能的學校**（141-160頁）。臺北市：國立教育資料館。
- 林明地（1999）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。**教育研究資訊**，7（2），61-79。
 - 林春貴（2002）。國中家長教師對家長參與學校事務與組織氣氛、行政決定關係知覺之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
 - 林進發（2012）。中小學家長教育權之研究--以異議權為中心。東海大學法律學系碩士論文，未出版，臺中市。
 - 教育統計處（2013）。各級學校校數、班級數、學生數、專任教師數。網址：<https://stats.moe.gov.tw/>
 - 教育部（2010）教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。網址：<http://tepd.moe.gov.tw/upfiles/fileupload/7/downf01265162314.pdf>
 - 教育部（2012）。十二年國民基本教育：理念、願景、基本內涵、執行現況與達標作為。載於教育部（主編），**教育部12年國民基本教育與師資培育研討會研習手冊**（頁1-34）。臺北市：教育部。
 - 陳良益（1996）。我國國小學生家長參與學校教育之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
 - 陳怡君（2003）。「家長參與學校教育」影響之探究。**人文及社會科學教學通訊**，13（5），50-61。
 - 陳慕華（2002）。國民中學家長參與校務和學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育研究所，高雄市。
 - 馮莉雅、蘇雅慧（2013年11月）。十二年國民基本教育學生學習改變之可能性：從家長參與學校課程發展為例。「2013教育變革中的學習」學術研討會發表之論文，文藻外語大學師資培育中心，高雄市。
 - 黃進雄（2005）。高級中等學校家長參與學校教育事務權及影響因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學技術及職業教育研究所，臺北市。
 - 楊界雄（2009）。國小家長參與班級事務與教師工作士氣之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育學系教育與行政管理碩士在職專班，臺中市。
 - 歐陽閻、柯華葳、梁雲霞（1990）。我國國民小學學生家長參與子女學習活動之研究。**教育心理與研究**，13，265-306。
 - Berger, E. H.（1991）。Parent involvement yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91（3），209-219.

■ DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: how professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN: Solution Tree.

■ Greenwood, G. E., & Hickman, C.W. (1991). Research and practice in parent involvement? Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-287.



我國要回復公費師資培育制嗎？

黃淑苓

國立中興大學師資培育中心

教師專業發展研究所教授

中華民國師資培育發展促進會理事長

一、前言

公費培育曾經是我國師資培育制度的主軸。國民政府視師資培育為實施三民主義國民教育之基礎，極為重視。1932年國民政府頒布「師範學校法」，開啟師資公費培育與分發服務制度。直至1994年「師資培育法」頒行，1995年開始施行多元師資培育，師資公費培育退居師資培育輔助措施。師資公費培育普行期間，國內3所師範大學（彰化師範大學部分師資生）、政治大學教育系部分師資生和9所師範學院（今已改制為教育大學或綜合大學）的師資生不需繳交學費，且能領有膳宿、書籍、制服、實習參觀等等費用，大學五年級分發學校佔缺實習（該年資納入公費服務、敘薪和退休年資計算）。早年社會經濟未發達，國民經濟收入不佳，公費師資培育具有高度吸引力，吸引很多學業成績優秀的貧寒子弟，當時師範院校在聯招排行榜持續名列前茅。師資培育公費制度在當時的社會環境中發揮培育優質師資的功能。但是隨著社會經濟條件改善，師資培育公費制度的弊病也開始引發各界關懷，早自1960年代即有開放自費培育之議，成立於1971年的彰化師範大學最初採取自費，一度樹立師資培育新典範。

1994年《師資培育法》第十一條規定：「師資培育以自費為主，兼採公

費及助學金等方式實施。」明確定位自費培育為師資培育主軸，兼採公費培育和助學金方式。2002年《師資培育法》全文修訂，第十三條規定：「師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式實施，公費生畢業後，應至偏遠或特殊地區學校服務。」顯見，2002年《師資培育法》進一步限縮師資公費培育的應用範圍只限於偏遠或特殊地區師資培育，且分發服務也必須限於上述地區。

然而，1994年以來師資公費培育運作，鮮少遵守《師資培育法》的規範，各界缺乏相關資訊，未加關注。直至近來每年公立學校甄選正式教師名額每下愈況，101年度師資培育統計年報首次揭露的師資公費培育資訊，顯示近兩三年公費名額上升；加上近3年有宗特別的國小師資公費培育試辦專案招考持有小學教師證者再培育，師資培育學界盛傳教育部有意藉由師資公費培育恢復傳統師範學院師資培育模式，因而引發作者探討我國現行師資公費培育政策運作及其影響。

二、現行師資培育公費的運作

（一）師資公費培育的法規

《師資培育法》頒行之後，1995年教育部即據以訂頒師資培育公費實施的子法，直至2010年修訂的《師資

培育公費及助學金實施辦法》第 3 條規定「中央主管機關為充裕偏遠或特殊地區、不足類科或國家政策需求師資目的，規劃公費生培育」，出現明顯逾越《師資培育法》授權的情況。1994 年《師資培育法》曾有「公費生以就讀師資類科不足之學系或畢業後自願至偏遠或特殊地區學校服務學生為原則」之條文，但 2002 年師資培育修訂後即已刪除「就讀師資類科不足之學系」之條文。《師資培育法》第十三條僅授權教育部就「公費與助學金之數額、公費生之公費受領年限、應訂定契約之內容、應履行及其應遵循事項之義務、違反義務之處理、分發服務」訂定辦法。

（二）師資培育公費名額

自 1995 年教育部訂頒「師資培育自費、公費及助學金實施辦法」以來，公費生名額即規定「由教育部根據各級（精省前為省（市））主管教育行政機關調查推估之師資缺額及各大學校院專業課程之特色，分配至師範校院及設有教育院、系、所或教學程之大學校院」。顯見公費生名額應由地方政府向教育部提報，然後依各師資培育大學專業課程特色分配名額。然而自 1995 年多元師資培育以來，不論是 2001 年以前每年上千名，或是近年的百餘名公費師資生名額，其提報、核定與分配並未遵守「師資培育公費及助學金實施辦法」規定，且缺乏公開、公平和公正機制。

多年來公費師資生名額分配一直限於師範大學和教育大學（含轉型與

合併的 4 所大學），設有教育學程的師資培育大學罕有分配到名額，而且也不瞭解每年公費師資生的核定與分配情況。102 學年度開始才有極少數名額分配給開設教育學程的師資培育大學。以 102 學年度為例，經由大學登記分發和個人申請的師資培育公費名額共 91 個，小學及幼兒園類科 62 個名額全數分配至教育大學。中等教育的 29 個名額除中興大學被分配 2 個指定未來分發花蓮高農的農業類科公費生之外，全數為三所師範大學和政治大學的名額（多數為該校向地方政府爭取的名額）（大學考試入學分發委員會，2012；大學甄選入學委員會，2012）。另有 6 個幼教師資和 45 個小學師資公費名額由臺中教育大學碩士專班培育（臺中教育大學，2013/1/17），另有 9 個名額特過 102 學年度大學部學生遴選，全部名額都是由該校向各地方教育局處爭取（劉文珍，2013/3/01）。

近期，教育部鼓勵各師資培育大學各自向地方政府爭取國中小師資公費培育名額。而高中職師資缺額則是由教育部行文高中職調查，但是並無提供高中職充分的資訊和討論時間，而且提供給高中職參考的師資培育大學名單僅有過去傳統培育師資的 13 所大學，未包含設有教育學程的大學（教育部，2013/6/28a, 2013/6/28b）。從過去到現在，公費師資生名額提報、核定與分配不只違反法規，而且明顯偏頗。

（三）公費師資生的服務分發

現行（2005 年）《師資培育法》第十三條規定「公費生畢業後，應至偏遠或特殊地區學校服務」。但是觀察近兩年年公費生名額的分發地區多為一般地區，甚且包括大學附設實驗小學、臺北市、嘉義市等都會地區，明顯違反《師資培育法》規定。以 102 年招收的公費師資生為例，臺北市提報 16 個名額，新竹市 5 個，嘉義市 6 個，另 2 個將分發教育大學附屬實驗小學，顯然此 29 個公費師資生未來服務地區並不屬於偏遠或特殊地區。臺中市、高雄市、新北市、臺南市和桃園縣也提報超過 45 個名額，多未指定分發地區，目前難以判斷是否將分發偏遠地區學校。

由 102 學年度的師資公費培育資訊分析，教育部及許多地方政府公然違反《師資培育法》的規定，不強制師資培育公費生畢業後到偏遠或特殊地區服務。再者，目前對於「偏遠」或「特殊地區」的法定界定僅見於 1994 年修訂的《偏遠或特殊地區學校校長暨教師資格標準》，第 2 條「本標準所稱偏遠或特殊地區之學校，由各級主管教育行政機關認定後，列表層轉教育部核定或核備。並得視實際需要予以調整。」實際運作，只要地方政府報部，教育部大概都會核定，「偏遠」或「特殊地區」認定寬鬆。

（四）公費生的淘汰與違約處理

《師資培育公費助學金及分發服務辦法》第 7-1 條規定公費生在學期間學習表現應符合學業成績（班前百分之三十或 80 分，離島和原住民籍學生

例外）、操性成績（80 分且無記過）、英文檢定（畢業前未取得符合歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構 A2 級以上英語相關考試檢定及格，相當全民英檢初級）、課業輔導服務（72 小時）等條件，違者喪失公費生資格和權利，但毋需償還已領公費。第 8 條列規定「肄業期間，因轉學、轉系而喪失公費生資格或放棄公費、被勒令退學、開除學籍或無故不就學」、「因重大疾病或事故以外之其他理由辦理休學，致喪失公費生資格」、「受領公費期滿一年內未修畢師資職前教育課程」、「取得修畢師資職前教育證明書後二年內，未依規定取得教師證書」（具有兵役義務者，得配合役期延長）、「取得合格教師證書經通知分發報到，逾期不報到致撤銷分發」等 5 種情況者，終止公費生資格和權利，並應償還已受領之全部公費。

觀諸《師資培育公費助學金及分發服務辦法》有關師資生入學以後維護資格之條件極為寬鬆，徒具形式；況且違反者只是喪失資格與權利，不必償還公費。如果公費師資生有心鑽漏洞，只要最後不完成課業輔導服務時數，在領受多年公費後，終止公費生資格對其無實質影響。

三、現行師資培育公費運作的影響

（一）衝擊多元師資培育

依據 101 年度師資培育統計年報，公費師資培育名額在民國 94 年至 100 年間一度大幅縮減為 60 名以下，

101 年以後有再度擴增趨勢，101 年倍增為 122 名（教育部，2013，395 頁）。102 學年度則有 209 個師資公費培育名額。在目前公立學校每年甄選正式教師名額遠遠低於每年取得合格教師證書者人數，每增一個公費員缺就侵蝕一個寶貴的公立學校正式教師職缺。公費將迫使學生或者謀求公費培育機會，或是放棄選讀教育學程。而且如上文所述，公費師資生名額集中於 12 所師範大學和教育大學。長此以往，有意任教者或謀穩定公職者，大學入學自會傾向選讀師範院校，多元師資培育將被推回一元化師範制度。

（二）打擊自費師資生的修讀意願和學習動機

公費師資培育不但衝擊未被分配公費名額的師資培育大學，也影響被分配公費名額的師資培育大學的實質運作。在同校之中，自費師資生眼看公費師資生前途有保障，易生比較和不平之心，師資培育者將難以激勵自費生學習。而且少數公費名額也可能降低校內自費師資生修讀意願。

（三）剝奪學校從優擇聘教師的機會

依據《教師法》，學校教師聘任「應經教師評審委員會審查通過後由校長聘任之」，但是公費分發服務不受此規範。當前國內各類科師資培育極為充裕，每年各類科各專長儲備教師多超過 40%（教育部，2013，103 頁）。每年有眾多的合格教師可使學校擇優聘用，為何要選擇難以預期、漫長等待（3~5 年）的公費師資？即使是偏遠

地區，正式教師職缺真的乏人問津嗎？而目前各縣市政府提報公費師資名額是否尊重轄屬中小學的意願和需求？而提供公費名額的地方教育行政主管又真能承擔後續的分發責任嗎？

（四）潛藏傷害中小學學生學習權益危機

目前公費師資生都是透過入學招生管道招考，一旦考取，人選確定，不論其將來是否有任教熱誠或任教能力，都必須分發，佔有極為寶貴之公立學校正式教師職缺。以大學部公費師資生為例，入學到分發任教至少要 5 年時間，期間公費師資生可能發生志向、情感、身心健康的重大變化，如果明顯已無勝任教職能力，請問教育部可有能力處理？又當初提撥名額的地方政府又是否有能力處理？

四、結語

公費師資培育制度曾經提供窮困年代貧窮人家優秀子弟翻身的機會，也造就許多教育人才。但是放眼當前，公費師資培育到底能帶給國家、社會、學校、學生何種益處，值得決策者和政策擁護者深思。教育部為何甘冒違法之風險，而擴增公費師資培育運用範圍和名額，且不限於分發特殊偏遠地區學校服務？

《師資培育白皮書》很清楚指出公費師資培育的真正目的是要處理近年學生修讀教育學程或就讀師範院校意願下降、師資生入學成績或學業成績低落的問題（教育部，2012，20 頁、

35 頁、65-66 頁)。然而，這些問題的主因是教職短缺、儲備教師充裕、教職甄試錄取率偏低。因此解決之道在於增加教職員缺、推動儲備教師更新證照（減縮長期無任教事實的儲備教師資格）、提升教職錄取率，而非以公費師資生占缺。公費師資生占缺，將加劇教師甄試錄取率偏低的問題，惡化學生投入師資培育意願的問題。

除非教育部預謀後續全面回復公費師資培育，否則仰賴公費提升入學成績的校系未蒙其利，反受其害。教育部果真計畫全面恢復公費師資培育制，應該明確宣示，並取得社會各界共識，方宜施行。

參考文獻

- 大學考試入學分發委員會（2012）。公費生名額一覽表。2014年1月13日，取自 <https://www.uac.edu.tw/102data/102numbers2.pdf>
- 大學甄選委員會（2012）。附錄四。公費生名額一覽表。2014年1月13日，取自 https://www.caac.ccu.edu.tw/caac102/document/102_ag_appendix_w04.pdf
- 臺中教育大學（2013/1/17）。102學年度教師專業碩士學位學程招生簡章。
- 師資培育法（1994）。
- 教育部（1994）。偏遠或特殊地區學校校長暨教師資格標準。
- 教育部（1995）。師資培育自費、公費及助學金實施辦法。
- 教育部（2010）。師資培育公費及助學金實施辦法。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書—發揚師道 百年樹人。臺北市：教育部。
- 教育部（2013）。101年師資培育統計年報。
- 教育部（2013/06/28a）。1020099068附件2-各師資培育之大學公費師資培育作法及特色一覽表。2014年1月13日，取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130628174740/1020099068%e9%99%84%e4%bb%b62-%e5%90%84%e5%b8%ab%e8%b3%87%e5%9f%b9%e8%82%b2%e4%b9%8b%e5%a4%a7%e5%ad%b8%e5%85%ac%e8%b2%bb%e5%b8%ab%e8%b3%87%e5%9f%b9%e8%82%b2%e4%bd%9c%e6%b3%95%e5%8f%8a%e7%89%b9%e8%89%b2%e4%b8%80%e8%a6%bd%e8%a1%a8.doc>
- 教育部（2013/06/28b）。1020099068附件1-公費師資需求調查統計表。2014年1月13日，取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130628174652/1020099068%e9%99%84%e4%bb%b61-%e5%85%ac%e8%b2%bb%e5%b8%ab%e8%b3%87%e9%9c%80%e6%b1%82%e8%aa%bf%e6%9f%a5%e7%b5%b1%e8%a8%88%e8%a1%a8.xls>

■ 劉文珍（2013/3/01）。中教大102學年度招收60名公費生。國立教育廣播電臺。2014年2月14日，取自

<http://tw.news.yahoo.com/中教大102學年度招收60名公費生-080205712.html>



論班級經營的「先嚴後寬」原則

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

在班級經營的常規管理層面，教育界普遍流傳應把握「先嚴後寬」原則的說法，西方教育界更有 Don't smile until Christmas 的諺語。部分教育人員基於本身經驗，不僅奉此為圭臬，甚至諄諄提醒新進教師。

先嚴後寬不僅是班級經營或教育領域所重視，其他各種人際互動或領導統馭領域，也經常強調或建議此一原則（商謀子，2005）。菜根譚有言，「恩宜自薄而厚，威須先嚴後寬。恩宜自淡而濃，先濃後淡者，人忘其惠；威宜自嚴而寬，先寬後嚴者，人怨其酷」（釋聖印，2009），西方所謂「吃完青菜，才可以吃甜點」（You'll get your dessert after you eat your veggies）這則老祖母定律，均某種程度的揭示相似的觀念。

姑且不論某些班級，因為學生性質或情境的特殊，應持續性的適用偏嚴或偏寬的常規管理模式，對於一般班級而言，先嚴後寬還是普遍適用的經營原則之一。先嚴後寬一詞，眾人琅琅上口，然而教育人員鮮少系統而深入思考此一語詞，論說者的詮釋或做法也不完全相同。教師若錯誤理解此一原則，導致不當的思考與作為，不但未蒙其利，反而會損傷班級經營效能。因此，實在有必要先釐清此原則的真諦。

二、先嚴後寬的三種觀點

先嚴後寬此一原則的詮釋，大約可以歸納為三種觀點。

第一種觀點著眼於師生互動關係層面，嚴的定義傾向是嚴肅、嚴厲，而寬的定義傾向是親和。抱持此種觀點者，強調教師帶班之初務求嚴肅，刻意與學生保持距離，不可與學生以朋友姿態相處互動，不可讓學生探悉自己的底限，更不可讓學生爬到自己頭上。尤有甚者，更強調初次與學生見面，切忌笑臉迎人，務必板著一副撲克臉孔踏進教室，讓學生領受到教師是不好惹的「狠角色」。凡此種種，其目的均指向給學生下馬威，建立教師威嚴，讓學生知所敬畏順從。待日後，教師才逐漸改變態度，用較為和善的態度與學生互動，讓學生有「倒吃甘蔗」般的良好感受。

第二種觀點著眼於班級紀律執行層面，嚴的定義傾向是嚴格，而寬的定義傾向是寬容。抱持此種觀點者，強調教師帶班之初，必須儘速建立紀律，訂定明確的班級公約或課堂規範，說清楚、講明白，然後堅定嚴格的落實執行所訂紀律，信賞必罰，沒有任何通融餘地。此種做法主要的目的，是期望在學生尚未定型之前，便先訂好規範，讓學生在此規範的框架下，建立良好的意識與養成良好的習慣。等到學生具備良好的意識與習慣

後，教師才逐漸放寬先前訂定與執行的紀律，視狀況給予學生彈性或寬容。

第三種觀點著眼於教師參與介入程度層面，嚴的定義傾向是嚴密，具體言之便是高度介入、積極領導，而寬的定義傾向是寬鬆，具體言之便是低度介入、退居幕後。此種觀點，較少被教育人員思考或討論。抱持此種觀點時，強調教師接班、帶班之初，必須扮演鷹架的角色，投入大量時間與心力，親自領導及參與班級各項大小事務的運作，積極督導學生落實執行。等到班級運作上了軌道，漸入佳境之後，教師才逐漸撤除鷹架，退居幕後，改立足於從旁輔導的地位，班級運作則較程度的交由班級幹部或全班學生自主自治。

三、先嚴後寬諸觀點評析

審視前述三種有關先嚴後寬原則的觀點，其間頗有值得討論之處。第一種觀點強調教師帶班之初務求嚴肅，與學生保持疏離，甚至刻意展露嚴厲凶狠的形色，可能從頭開始便根本性的毀壞了師生關係，即便教師後來改變態度、釋放善意，能否扭轉學生對教師已形成的惡劣印象，學生是否會因教師的轉變而珍惜感恩，實在不無疑問。

第二種觀點強調帶班之初應堅定嚴格的執行各項規範，後期才逐漸給予彈性寬容，此舉也面臨幾項爭議。首先，規範的執行往往應該給予適應期或緩衝期。在初始期、對初犯者，可以稍加寬容，後續或累犯才強調嚴

格執行，不予寬貸。換言之，應把握的原則反而是「先寬後嚴」，而非先嚴後寬。其次，教師訂定的規範，應該是學生長久均須遵循落實的事項，甚至還要與時俱進，訴求境界逐漸提升，但此種觀點卻有反其道而行的疑慮。舉例言之，教師在期初或七年級時訂出規範，嚴格要求學生每日準時繳交作業，學生若有違反，便依章堅決給予懲戒；到了期末或九年級時，同樣是學生遲交作業，卻給予彈性寬容，未必會像先前那樣毫不猶豫的給予懲戒。班級經營目標與境界如此下修，顯然並非適當。此外，教師對規範的執行先嚴後寬，對單一個別學生而言，雖然通常不會有問題；但是班級運作屬於社會情境，常有人際間比較的問題。教師規範執行先嚴後寬的作為，可能造成同樣的行為，部分學生因為事發於先嚴階段，因而遭到懲戒；部分學生則因為事發於後寬階段，便幸運的未受懲戒。如此，極有可能讓曾因此而受懲戒的學生產生不公平感，心生怨懟，對教師的班級經營也將會是一大隱憂。

第三種觀點對於先嚴後寬原則中所謂的嚴或寬，脫離師生互動關係、班級紀律執行層面，轉而聚焦於教師參與介入程度。原則上，師生互動關係以及班級紀律的執行等，比較強調需要穩定一致；而教師參與介入班級經營的程度，則相對可以有較大的變異。教師帶班之初，有較多的參與介入，較積極的領導；而到後期則逐漸退居輔導地位，轉由學生較高度的自主自治，此種觀點或做法通常是被鼓勵的，或者至少較無爭議。而且採取

此種觀點或做法，師生關係自始至終均可以和善良好，班級規範可以持續保持穩定一致，甚至逐漸提升。因此，第三種觀點應是先嚴後寬原則較為適切的一種詮釋。此外，班級經營的常規管理層面，教育界同時亦普遍流傳著應「寬嚴並濟」的說法，認為教師應依據事務性質，妥當拿捏哪些事項宜嚴，哪些事項宜寬。而前述三種觀點中，亦以第三種觀點較能兼容並蓄寬嚴並濟此一原則。

四、學理基礎

採取參與介入程度高低不同的觀點，來詮釋先嚴後寬原則，事實上很容易尋找到相關的理論基礎。首先，L. S. Vygotsky 的「鷹架支持理論」(scaffolding theory)，認為一個人的認知活動，起初需要透過中介者（例如父母、教師或者能力較好的同伴）的協助，而後才漸漸內化，最後達到獨立，不再需要外在的支持。鷹架支持理論雖源自認知發展層面，但對班級經營，同樣啟示教師應注意順序性與階段性，特別是在初期，應較高程度的參與介入，積極提供協助，使學生在班級事務上可以獲得較好的發展；到後期，才逐漸的撤除退出。

其次，J. Piaget 指出人類道德發展歷程，乃是從無律，經過他律，然後達到自律。班級經營的常規管理，某種程度可以視為「複演」此一歷程。在班級組成初期，為需要他律的階段，教師自然應該有較高程度的參與介入；至於後期，學生進入可以自律的階段，教師則降低參與介入的程度。

再者，行為主義增強作用相關見解，亦可提供做為理論基礎之一。增強理論認為行為的建立或改變，初期應以連續增強為主密集、積極的給予反應；嗣後才逐漸轉為間歇增強，選擇性的給予反應，或者將部分反應，移轉內化於行為者本身。對應班級經營的常規管理，前期的連續增強，即意味教師帶班初期必須隨時且積極的參與介入，回應學生的各項事務；至於後期的間歇增強，則意味教師可以或應該減少參與介入的頻率或程度，並且將部分班級事務的運作，移轉由學生自主自治實施。

此外，採取參與介入程度高低不同的觀點，來詮釋先嚴後寬原則，更可以借「情境領導理論」(situational leadership theory)(Hersey, Blanchard & Johnson, 2001)做為理論基礎。Hersey 等人提出的情境領導理論，建議主管依據員工對其所從事工作「成熟程度」的改變，因時改變領導方式。員工處於 M1 尚未成熟階段時，適用「高工作—低關係」導向，採取告知式、指揮式的領導策略；處於 M2 一般成熟度階段時，適用「高工作—高關係」導向，採取推銷式、支持式的領導策略；處於 M3 階段時，適用「低工作—高關係」導向，採取參與式的領導策略；若員工處於 M4 高度成熟階段時，則適用「低工作—低關係」導向，採取授權式的領導策略。其情境領導理論之概念，如圖 1 所示。

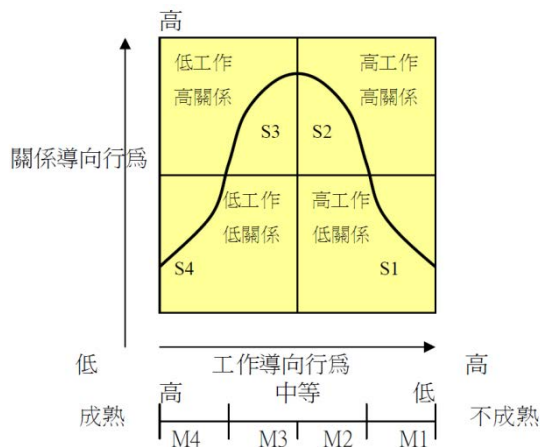


圖 1 情境領導理論

應用情境領導理論做為理論基礎，焦點不是放在「高工作—低關係」、「高工作—高關係」……等導向之變化。教師經營班級未必需要或適合完全套用這部分的見解。教師的班級經營可以直接由第二階段，以「高工作—高關係」開始，其後再視學生成熟程度或情境需要，調整變化為第三階段或第四階段的導向。應用情境領導理論做為班級經營先嚴後寬原則的理論基礎，焦點應放在領導策略的演變，由告知、指揮，到推銷式、支持，到邀請參與，到高度授權，亦即主管對員工，其主導介入的程度從高到低，逐步遞減；而員工參與或自治的程度，則是相對的逐步漸增。領導策略如此演進改變的主張，頗能支持教師帶班之初，適宜採取較高參與介入程度的領導，其後再依班級運作狀態與學生成熟程度，逐漸降低參與介入程度，或高度授權學生自主自治。

五、結語

本文針對班級經營經常論及的先嚴後寬原則進行評論。先嚴後寬原則

啟示教師對於班級常規管理務必要「慎於始」，同時也提醒教師班級經營的模式或風格，應該因時而有所調整。但是先嚴後寬原則，應避免詮釋為教師帶班之初必須神色嚴肅、態度嚴厲，師生關係緊張疏離，待教師建立威嚴之後，才逐漸展現親和；也應該避免詮釋為班級紀律應先務求嚴格執行，信賞必罰，待學生具備良好的意識與習慣後，才逐漸給予彈性寬容。先嚴後寬此一原則比較適合的詮釋，宜強調教師帶班之初應該高度參與投入、積極領導，待班級運作漸入軌道、學生漸趨成熟之後，才賦予學生較高的自主自治，自己則退居從旁輔導地位。

採取參與介入程度高低不同觀點來詮釋先嚴後寬原則，可以呼應 L. S. Vygotsky 鷹架支持理論，J. Piaget 人類道德無律、他律、自律發展歷程，行為主義增強理論從連續增強到間歇增強，以及 Hersey 等人情境領導理論有關領導策略從告知指揮、推銷支持、邀請參與，到高度授權之歷程等見解。這些見解都支持教師帶班之初應有較高程度的參與介入，其後再逐漸降低參與介入程度，亦即這些見解均能為先嚴後寬原則提供理論基礎。

教師對先嚴後寬原則必須要有前述的適切詮釋與認知，方能確保在適用此一眾人琅琅上口、普遍流傳的原則時，獲得班級經營效能的提升，避免因為誤解誤用，反而衍生不良的後果。

參考文獻

- 商謀子（2005）。曾國藩商學院。臺北市：易富文化。
- 釋聖印（2009）譯注，洪自誠原著。菜根譚。臺北市：臺灣書房。
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2001). *Management of Organizational Behavior : Leading Human Resources (8th Ed)*. N. J. : Prentice-Hall, Inc.



生命教育的紮根—從綜合活動課程談起

曾怡菁

國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班研究生

一、前言

(一) 生命教育為何重要？

在人有限的生命裡，是否曾經思考過「生命的意義」是什麼？人為何需要努力的生活著？又為了什麼而活呢？生活中總會遇到許多不順遂，甚至是充滿挫折的苦難，該怎麼讓自己擁有面對苦難的勇氣呢？事實上，關乎生命的疑問還有好多好多，但又有哪時候或機會可以藉著討論而獲得解答呢？

過去我們在一般的學校教育中，所重視的多半是為課本知識，雖然在九年一貫課程實施後的那些年，學校課程逐漸地開始重視培養學生「帶著走的能力」。然而，就目前處於爆炸性資訊交換的時代背景之下，除了基本生活的能力之外，學校教育更應該教導學生，如何成為一個懂得對生命能夠產生關懷、對週遭事務擁有尊重與關愛精神的生命個體，所以生命教育的確需要被理解、被重視。

(二) 綜合活動課程的課程內涵

根據綜合活動學習領域之成立宗旨，是在於善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力（教育部，

2008）。其中，綜合活動領域的課程綱要，也在核心素養中明列出「尊重生命」一項，期望藉由課程的實施，能夠讓學生體會生命的價值，也能夠珍惜自己與他人生命。藉由上述，可知生命教育與綜合活動課程，兩者應該呈現密切且相輔相成的關係。

二、生命教育於綜合活動課程中的應用

在綜合活動課程中推行生命教育，不會只是告訴學生「生命的意義」而已，而是讓學生從最熟悉的週遭事物開始，去思索自己存在的價值，了解自己的生命故事，以及思考怎麼用對的態度來面對自己的生命等等，甚至會輔以許多實作課程或是活動作為搭配，讓學生能夠從體驗學習當中，進行省思並內化其價值。就筆者的觀察，學生很喜歡這類型的綜合活動課，因為貼近生活，而且可以更加了解自己。以下筆者舉出兩個實際將生命教育應用於國中階段之綜合活動課程的示例供讀者做參考。

(一) 情感教育與尊重生命

在現代社會中，因為多元媒體的盛行，大多數的學生心智都較為早熟，很早就對情感方面感到好奇、產生疑惑，所以與其逃避或強制限制他們觸碰感情問題，讓其冒著身心受傷的風險，在錯誤與失敗中摸索成長，不如由綜合活動課程先為他們打一劑

預防針，讓這群青少年能夠先思考「戀愛」的意義與階段性，並教導其面對感情時的正確態度。且在國中階段，許多學生的思考邏輯已漸趨成熟，對於許多道德問題，也多能夠表述自己的看法與立場，所以若能善用討論、辯論或發表的教學方式，都會讓這類課程更加生動。

在本課程中筆者先讓學生自由創作，描繪出自己對愛情模樣的想像，然後開始用耳熟能詳的流行歌曲引導學生思考戀愛的階段性，從兩人還不熟悉的曖昧情愫開始、進而相知交往到相戀後的親密關係，以及分手時的處理與失戀後的情緒等等。採用相關影片的連結，讓學生從影片中主角的互動和選擇來做討論，其中，便針對「拒絕的藝術」、「性」、「未婚懷孕」、「失戀後的情緒處理」等部分進行深入的小組討論，並讓學生有發表、辯論的機會，表達自己的選擇理由、價值觀念，甚至能夠在班上分享其對於孕育新生命的看法等等。

（二）正向思考與生涯規劃

在十二年國教的推廣下，強調適性輔導的重要性，所以在綜合活動課程中，必然也須考量如何讓學生明白自己的多元智能、並能夠藉此探索其專長，找到適合自己的進路並往前邁進。然而，在找尋人生目標的過程，學生容易出現兩種較不適當的想法，便需要老師從中協助其作觀念上的修正。第一種就是容易妄自菲薄對未來沒有信心，有些學生也許因為家庭背景或是自己在學業的表現上總是不甚

理想的緣故，覺得自己未來必定一無是處；另一種則是恰巧相反，總是對自己過度有自信、好高騖遠，認為自己沒有甚麼事情做不到。針對上述兩者，老師應該設計一些課程，能夠讓學生更明白清楚地知道夢想並非遙不可及，但也不是平白無故就可以握在手上。

首先，對於這種容易對自我感到沒有信心或總是負面思考的學生，筆者利用「正向思考」的舉證，或是與學生分享「生命中沒有巧合」的人生哲學，教導學生怎麼樣讓這些挫折變得有意義，讓自己擁有繼續努力的勇氣和動力，這部分並融合製作御守的實作課程，讓學生將目標寫在紙上並放入自己製作的御守中，使其能夠從當中來領受這樣的價值觀並建立信心。至於後者，那些容易會對未來有不切實際幻想與期待的學生，筆者則是設計了規劃夢想的時刻表，學生必須針對自己的夢想做調查與了解，然後在每個人的人生軸上，列出在每個階段必須達成的進度與目標。藉由這樣的過程，學生不難發現，夢想的達成需要的努力往往從現在就應該即刻開始，而非日後才需要努力的。

三、結語

洪蘭教授曾說：「要實踐生命教育必須從實做中去求體驗，沒有體驗不會有感動，沒有感動就不會有學習。」而綜合活動課正是給予學生做中學的機會，從體驗中領悟生命的意義與價值，從討論分享中釐清對生命的困惑。

也許生命中的種種課題並沒有所謂的標準答案，綜合活動課所談及的生命議題，也不全然能讓學生從此對生命不再感到困惑、對人生不再感到徬徨，但是藉由綜合活動課堂上，一次又一次的活動體驗與議題討論，筆者深信在潛移默化的影響之下，將能夠讓學生更懂得尊重生命、關懷周遭世界，並且可以對生命相關議題進行妥善的思考，也能明辨是非善惡，知道何謂善的行為且勇敢做對的事情。

最終，在離開校園邁向複雜險峻的社會環境時，依舊能夠擁有正向且積極的人生觀。

參考文獻

- 教育部（2008）。97年國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 洪蘭（2011）。給年輕人生命的理想。天下雜誌，435，24-25。



創新教學新體驗「CoRT 思維課程」

游嘉鈴

新北市丹鳳國小教師

國立臺北教育大學教育系創新與評鑑碩士學位班在職專班研究生

一、前言

近年來，我國致力於創造力教育，並視創新思考、批判思考及解決問題為未來公民重要的基礎能力。有鑑於此，教師如何在課堂中，啟發孩子的創新思考，並融入在各科教學中，實為新世代教師首重之課題。

我們常在生活中探討「現在的孩子怎麼教？」在知識爆炸的時代，孩子運用 3C 產品的能力遠勝於我們。相對地，習慣性的類似「速食文化」的思考模式與生活習慣，正深刻的影響著我們的下一代。如何在這樣的思維中，協助孩子整合思維，而不是片斷或零碎的獲取知識？

二、認識「CoRT 思維課程」

其實教師可在課堂中，採用「CoRT 思維課程」來幫助孩子學習如何創新思考，並學會整理自己的思維。「CoRT 思維課程」這個名稱緣於認知研究信託（Cognitive Research Trust），這個課程包括六個部份，每部分有十堂課，並涵蓋了廣泛的主題，例如廣度、組織、互動、創造力、資訊及情感，還有行動。（引自蘇宜青，1999）每一項課程都有明確的思維步驟，這些步驟不但打破既有的僵化思考模式，更能引導出深層的創意思想。

三、採用「CoRT 思維主題」

舉例來說，在生活當中，我們常詢問孩子「這個答案對不對？」「這樣做是正確的嗎？」但我們卻不知道如何告訴孩子「你還有什麼其他的想法。」或是「你還可以怎麼想？」但在「CoRT 思維課程」中，以「創造力」思維課程來說，當中介紹到的「Yes（是）—No（否）—PO」思考方法中，我們可以引導孩子，除了常見的是和否的答案外，當我們不想對一件事情做出判斷時，也許腦袋中還有些創意的想法，還未完整呈現時，我們可以嘗試回答「PO」，而「PO」的回答又與常見的不確定和不知道有所不同，因為它代表著腦海中仍在運行著尚未完整的思考架構，更能引發孩子更多的想像空間。比如：車子就是應該在路上行走。這個問題的答案就並不僅有是和否的回答，我們可以讓孩子以回答「PO」的方式，等孩子思考出更多的想法後，再請孩子做更為完備的分享，孩子們分享的答案也許天馬行空，但所有的發想都可能是未來實現創意的無限可能。

其次，我們常功能固著的以慣性的思維在處理事物，比方我們常問孩子：「學生的本分就是什麼？」總是讓孩子在生活中落入 A 則 B，B 則 C 的慣性邏輯的思考模式。我們常用我們期待得到的答案在等待孩子的回答。以創造力思維課程來說，當中介紹到「Random Input（隨機輸入）」而言，我們可引發孩子一些隨機式的思考方

向，像是平板電腦 PO 巧克力、麥當勞 PO 飛機、韓劇 PO 籃球……等，讓孩子天馬行空的去串聯兩個名詞之間的關連性，延伸想像。不斷的在生活中，以不同的新主題和新的方式去激勵孩子的想像，並採用腦力激盪法的觀點「延緩批評」，多以這樣的方式融入課程中，相信孩子在課堂中必會呈現與眾不同的反應，說不定就能在課堂中，醞釀出許多小小發明家的種子。

四、體驗與融入「CoRT 思維課程」

在這樣的思維課程中，允許孩子有更多創意想像的空間，因此，平時對於課堂知識不是很有自信的孩子，也能勇於表達他的獨到見解，而討論氣氛也更為熱絡，因為在課堂上，所有的思考都能獲得肯定，孩子學習的自信就能一點一滴建立。筆者嘗試在不同課程中，融入不同的思維技術，像是國語課的課文探討，採用了「CoRT 思維課程」中，拓展思維課程中的「PMI 對待想法」思考，在討論故事性的課文時，原本孩子都表示贊同課文中作者的原創故事設計，但經過了「PMI 對待想法」中的「Plus 優點、Minus 缺點和 Interest 興趣點」的想法發表後，慢慢地，孩子們有了自己的見解，原本好像理所當然的故事結局，經過大家的討論，我們有了一個「全新」的想法，而這個想法更令我感到驚訝的是，課堂上的想法並不能滿足孩子們的表達欲望，有許多孩子們在下課後仍熱絡的急於表達自己還有其他的想像，也讓各故事的結局產生了更多的創意版本。

五、結論

「CoRT 思維課程」是由著名的創意思維之父- De Bono 所開發的教育課程，他著名的代表作另有《六頂思考帽》。他的思維法，有一說是從五歲的孩子到世界各大集團的高階經理人都能受用無窮，因此，目前像是「CoRT 思維課程」已在世界各國將近上千所學校中融入思考課程，這套課程的相關教科書教材，也正陸續出版中。這套課程在臺灣的實施現況是，目前大多使用在資優班課程中，主要在引導孩子的語文及圖形創造能力，近年來也有研究者嘗試在國中階段融入在「實作創意玩具」的設計課程中。

其實，生活中創意思考應該無所不在，因此，筆者不但建議國小教師們應能在各領域課程中，嘗試使用其中的思考技巧，融入在課堂中的提問與鼓勵孩子的創意發想外，更應該透過情意教育的培養，讓孩子樂於思考，並能勇於透過整合思緒來解決生活中的困難。另外，教師們也可透過自組教師專業社群，即時分享有關創意思維課程的教學設計，進而開闊自己的擴散性思考。

時代在進步，教師的角色與責任不斷被重新定位，但唯一不能變的就是為孩子著想的初衷，教師應能不斷地汲取教育新知，並結合各種新的教學法，才能在新世代帶領孩子開創全新的視野，擁有獨創的見解與巧思，拓展充滿創新思維的人生道路。

參考文獻

■ 教育部（2003）。創造力教育白皮書。臺北：教育部。

■ 蘇宜青（譯）（1999）。思考學習

（E. de Bono 著）。臺北市：桂冠。

■ 羅玲妃（譯）（1998）。心智繪圖：思想整合利器（Buzan, T., & Buzan, B. 著）。臺北：一智。



初任教師法律知識停、看、聽：「沒收」學生物品是否構成刑法之「侵占」罪責？

蔡元隆

國立中正大學尖端研究中心研究助理

黃雅芳

雲林縣立大興國小教師

一、前言

初任教師剛踏入職場，正值教師生涯發展的關鍵時期，常常是許多教育學者與實務工作者關心的焦點。如果此時期能夠順利發展，那麼初任教師將會樂於持續投入於教學工作；反之，若在此時期遭遇挫折，而沒有獲得適當的調適與成長，很能會影響其留職意願與教學表現（黃儒傑，2007），而這樣的結果皆是導因於初任教師在教學專業能力與素養的不足（林奕成，2011）。作者亦認同上述的論點，惟現今考上教師甄試成為正式教師資格者實屬不易，再加上教師救濟制度與福利保障日趨完備，教師們若因上述原因而輕易離職之機率不高，不過確實會大大影響教學表現、工作態度或工作績效，例如初任教師面臨與學生相關懲戒的法律問題時，如處理不當，則會嚴重影響日後教學生涯的各項表現。

蒿目近年來大部分的中小學教師們體罰學生被依《刑法》起訴、教師被告侵占學生物品、校園國賠事件、教師違反《著作權法》、教師被免職無從申訴等案件頻頻躍上媒體版面或報章雜誌，似乎突顯了教師對相關法律知識的缺乏。而李漢中（2010）、許育典（2011）、黃懿嬌及林新發（2013）、蔡元隆及黃雅芳（2014）均剴切陳詞

地指出，大多數教師其實普遍缺乏法律知識。而初任教師在這一方面更是弱勢，因目前國內各師資培育中心提供的法律課程貧乏，並不足以提供初任教師所需的基礎法律知識，再加上實務經驗短缺，若初次面臨或思考與學生相關的法律問題時，確實會讓初任教師不知所措。雖然教育部已委由法律學者邢泰釗（1999，2004）編寫《教師法律手冊》一書，讓初任教師或已在第一線服務的教師知悉其相關權益及法律保障範圍，以確保教師能擁有基礎的法律知識。再者，近年教育部也積極鼓勵師資培育大學排入相關法律課程，培育未來教師具備法治素養（教育部第七次中華民國教育年鑑編纂會編，2011），又教育部於2013年編撰《校園法治教育學生手冊》，一方面保障學生權益，另一方面則是在提醒初任教師的作為與不作為之法律知識（教育部，2013）。而上述的作法均在提醒教師充實基本法律知識，一來可以警惕自己不要誤觸法網進而自我保護；二來也可以保護學生的權益，對於初任教師而言更為迫切。

在2013年將接近尾聲之時，校園中出現一則荒誕不經的教師觸法新聞：臺中市私立嶺東高中一名學生在考試時玩手機《神魔之塔》遭沒收，老師卻將手機拿給其他學生刪除一百多張遊戲卡牌，因而引發一連串的教

師觸法問題（王煌忠，2013 年 12 月 26 日）。該教師的行為已經觸犯了刑事（該行為至少觸犯《刑法》第 304 條強制罪、第 335 條侵占罪、第 359 條妨礙電腦罪、第 354 條毀損罪等）與民事（該行為至少觸犯《民法》第 184 條侵權行為、第 767 條無權占有等）的法律責任，甚至協同刪除資料的學生也會涉及《刑法》第 28 條共同正犯或《民法》第 185 條共同侵權的法律責任。而上述案件的教師行為確實值得教育人員反思；先且不論前後行為觸犯哪幾條刑法及民法，本文試著討論該案件的最先行為—「沒收」的爭議性，以輔助初任教師釐清該行為是否有正當性及合法性的行使？因「沒收」為校園中是教師常使用的懲戒方式與口頭用語，惟《刑法》上的並無「沒收」一詞。爰此，本文將先行說明「沒收」與「侵占」的意涵及兩者的區別，再討論教師「沒收」行為可能成立《刑法》第 335 條普通侵占罪之「犯罪三階論」之分析，並於最後針對該行為的適法性及建議初任教師如何面對惱人的法律問題等作出總結。

二、「沒收」與「侵占」的意涵及兩者區別

「沒收」的意涵，依據《刑法》第 34 條規定，其屬於從刑的一種，為附隨主刑科處的刑罰手段之一，用來剝奪與犯罪具有密切關係之物品的所有權而予以強制收歸國庫之公權力手段，屬「財產刑」之一種（林山田，2002）。「沒收」是國家對於犯罪所用、所得或所生之物或財產實質利益的剝

奪，能夠予以沒收者，僅限定在實存之物或財物，且為沒收之時，已在國家實際支配力管理之下（柯耀程，2011），諸如煙毒罪的毒品、殺人罪的兇器、違法賭博的器具或沒有執照的獵槍等，均應加以「沒收」，以防止這些物品再被作為犯罪的工具。是以沒收應以實際查扣之物或不法利益為適用對象，倘若未經查扣，不問其是否存在或是否滅失，既未查扣，即無由宣告沒收（柯耀程，2011）。「沒收」的法律效果旨在使犯人感受痛苦而含有懲戒作用者，在於剝奪其財產上之利益，其作用不但可補充主刑之效力，並能收改過遷善之效果，俾能適應於社會，有預防犯人再犯之功效（蘇俊雄，1998）。

「侵占」是國內最常引用的《刑法》條文，惟我國文獻探討不多，國內專家學者之教科書中著墨的點或許尚有不足處，在參考資料方面較不如竊盜罪多（吳秉皇，2004）。「侵占」的意涵，依據《刑法》第 335 條：「意圖為自己或第三人不法之所有，而侵占自己持有他人之物者，處五年以下有期徒刑、拘役或科或併科一千元以下罰金。前項之未遂犯罰之。」吳秉皇（2004）整理了我國實務與學說指出，所謂侵占行為係指，意圖不法之所有，對於行為人自己持有他人之物所為易持有為所有之意，並進而繼續建立違法的穩固持有。而潘宇欣（2012）亦指出，「侵占」須有侵占之行為或動作行使，並為自己或第三人不法所有的意圖而易「持有」為「所有」之取得行為，且須侵占自己持有之他人物品，並達到支配使用的持有

關係。換言之，行為人只要將其主觀上變易持有為所有的意思表現於外時，便該當本罪之侵占行為（甘添貴，2010）。

綜上所述，「沒收」與「侵占」實質上有明確的區別，兩者並非有實質關聯性或因果關係。而「沒收」一詞在校園中是教師常使用的懲戒方式與口頭用語，惟《刑法》上的「沒收」，是採「罪刑法定」原則，也就是人民必須有犯罪的行為，且須經過法院判決後才能處罰，因為「沒收」行為涉及對人民財產權及生存權之嚴重剝奪與限制，也須符合比例原則、法律明確性原則及罪責原則等以貫徹法治國刑法之理念，符合法治國家憲法保障人民財產權及生存權之法理（傅美惠，2004）。由於教師並非司法人員，無權發動刑罰權，行使剝奪學生財產的沒收（林憲聰，2002），所以實際上對於校園中「沒收」的正確用語應該是「暫時性保管」，而非「沒收」。

三、教師「沒收」行為可能成立《刑法》第 335 條普通侵占罪之分析

財產權為《憲法》所保障，其精神表現在《憲法》上第 15 條，而且在對財產權的保護落實在整個法律體系上，可透過《民法》、《商事法》、《行政法》、《刑法》等規範之。其中《刑法》是以嚴酷的刑事制裁手段，《刑法》的法律效果對人民的影響最深刻（吳秉皇，2004）。依據《刑法》第 335 條：「意圖為自己或第三人不法之所有，而侵占自己持有他人之物者，處五年

以下有期徒刑、拘役或科或併科一千元以下罰金。前項之未遂犯罰之。」本條第 1 項為普通侵占罪，第 2 項為未遂犯處罰規定。教師若是對學生上課玩手機、看漫畫書或使用非相關上課之物品，予以「沒收」保管，而無正當理由拒不歸還，或拿給他人，甚至將之丟棄，即可能成立《刑法》第 335 條第 1 項之普通侵占罪。本文就這類原因所引起的「教師保管學生物品」的法律責任，以下之茲就「犯罪三階論」：構成要件（*Tatbestandsmäßigkeit*）、違法性（*Rechtswidrigkeit*）及責任性（*Schuld*）之討論，法律分析如下：

（一）構成要件

客觀構成要件上，例如：教師對學生上課時玩手機、看漫畫書或使用非相關上課物品予以收起而做暫時性保管，因而教師持有學生的物品，符合本罪的行為主體身份。因為成立本罪的行為主體以現持有他人之物的人為限，教師對於學生之物本因僅有持有關係，惟卻占為己有，進而供自己或他人享受物之所有權的內容，並進而對物加以處分或使用收益的行為。簡言之，為易「持有」為「所有」之取得行為，故客觀上已經該當侵占罪。

主觀構成要件上，因成立侵占之教師，在主觀上必須具備侵占之直接故意或未必故意，以及為自己或第三人不法所有的不法意圖。而教師對於自己所保管持有的學生之物品，知悉其所有權應屬學生為他人之物，進而支配將其拿給他人或丟棄，也構成本

罪之直接故意或未必故意的「知」與「欲」。

此外，依《刑法》第 10 條第 2 項規定，教師為依法令從事公務之人員，符合廣義公務員之身分，倘教師對學生執行沒收物品的行為，涉及職務上的關係而持有學生之物品，則可能亦構成《刑法》第 336 條第 1 項的「公務公益侵占罪」之構成要件，不無疑義。

（二）違法性

教師在上課時，發現學生玩手機、看漫畫書或使用非相關上課之物品等而不專心於課程內容或影響他人上課情勢，最通常採取的懲戒方式就是當場立即「沒收」，而該沒收行為實為「暫時性保管」性質，主要是依據《教師輔導管教學生辦法》第 19 條：「學生攜帶之物品足以影響學生專心學習或干擾教學活動進行者，教師或學校得保管之，必要時得通知家長或監護人領回。」原則上並不會形成侵占罪之構成要件，惟若教師無正當理由拒不歸還，或拿給他人，甚至將之丟棄，例如：學生要求交還物品時，教師故意謊稱物品已遺失，事實上物品仍在辦公室內，謊稱遺失便是據為已有的方法，即可能具有公務侵占罪之違法意圖，不僅是侵占罪的構成要件該當，亦逾越了法令明文許可的界限，不得主張依法令之行為阻卻其違法性。

依據目前的法令與資訊，教師在對學生進行沒收之行為時，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，例如教師對學生訂有班級公約，在雙方許可下對於學生干擾上課秩序的物品，願被教師沒收且不用歸還的情形下，應可認為有得學生承諾之情形，得阻卻侵占罪的違法性。因按社會相當性而言，國中以上之學生應已具備相當的判斷能力與對班級公約的理解能力，故對班級公約的認知可成立有效的承諾。惟若是國小的學生因年紀太輕，縱使同意接受物品被教師沒收而不用歸還，其仍可能承諾無效，不得阻卻侵占罪的違法性。

（三）責任性

教師將影響學生上課的手機、漫畫書或使用非相關上課之物品等，進行暫時性保管，是依《教師輔導管教學生辦法》第 19 條的授權，原則上不構成不法。因教師通常均會依照約定時日歸還學生，或通知家長領回該物品，原則上並不會成立侵占罪。惟教師對「沒收」一詞有不法意識之欠缺時，則可能構成違法性之行為，例如教師認為已經「沒收」，其即有權利可加以對沒收之物自由處分，如毀損、丟棄、送人等，應為法律所容許，縱使教師有此等不法意識欠缺，亦屬於可避免的禁止錯誤，因為教師並非司法人員，無權沒收學生物品，只能依據《刑法》第 16 條規定，主張教師對法律之不知，進而減輕其罪責。

由上述「犯罪三階論」之討論分析，得知教師依照現行法律規定，並不能「沒收」學生的物品，至多僅能

行使「暫時性保管」，並俟適當時機歸還給學生，爰此，教師依法並不能「沒收」學生的物品，合法的方式應該是「暫時性保管」，才不致於侵害學生的所有權，觸犯《刑法》第 335 條第 1 項普通侵占罪。

四、結論

教師依照現行法律，並不能沒收學生的物品，最多只能依據《教師輔導管教學生辦法》第 19 條，「暫時性保管」學生的物品，然後在適當的時機交還學生；因此教師依法並不能「沒收」學生的物品。合法的方式，應該是暫時保管學生的物品—「收起暫時保管」，至多成立「無因管理」或「普通寄託」的法律關係，並在適當的時機將物品歸還學生，才不致於侵害學生的所有權（楊守全、王正偉，1989）。若教師基於「無因管理」或「寄託契約」而持有的學生物品，如有將持有他人物品據為己有的行為，便可成立普通侵佔罪，例如將學生的物品賣給他人，送給別人或帶回家供自己長期使用，都是據為己有的行為，均須負刑事法律責任。

職是之故，作者對初任教師面對校園法律問題時有四項建議：第一，改變心態，了解不強化法律知識即有可能觸犯法律且須承擔刑責的風險並加以積極面對。第二，多主動參與法律課程的研習、法治講座或是法律觀念宣導以提升教師法律知識的本職學能。第三，養成平時翻閱《教師法律手冊》、《校園法治教育學生手冊》等工具書的習慣，當遭遇校園法律問題

時，主動詢問校園相關單位或縣市教育處，以協助自己解決問題。第四，爭取進修法律相關學位或參與增能法律學分班，以強化自身的法治素養。

師資培育過程中，讓修習教育學程學生接觸法律知識，瞭解教師工作的相關法律是非常重要的環（陳肇文，2007），然而現今國內各大學中小學師資培訓機構尚未重視基礎法律課程的設立，且目前第一線的初任教師們也正如火如荼地投入教學現場服務，無法接受法律課程的訓練。緣此，身處風險社會下的教師們必須了解自身的權益與法律保障，才能適應這兩難窘境，所以提升教師的基礎法律知識實為刻不容緩之要務（蔡元隆、黃雅芳 2014）。

參考文獻

- 王煌忠（2013年12月26日）。師沒收手機刪光《神魔》百卡。蘋果日報。取自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20131226/35534841/>
- 甘添貴（2010）。刑法各論。臺北市：三民。
- 吳秉皇（2004）。普通侵占罪構成要件之分析（未出版之碩士論文）。國立臺北大學法學系研究所，臺北市。
- 李漢中（2010）。教師法律素養之應然與實然。環球法學論壇，8，61-64。
- 邢泰釗（1999）。教師法律手冊（第

- 一版)。臺北市：教育部。
- 邢泰釗(2004)。教師法律手冊(第二版)。臺北市：教育部。
 - 林山田(2002)。刑法通論(上)。臺北市：三民。
 - 林憲聰(2002)。教師懲戒行為與刑法(未出版之碩士論文)。國立成功大學法律學研究所，臺南市。
 - 林奕成(2011)。教師互動之微觀政治分析：以初任教師為例。嘉大教育研究學刊，27，113-140。
 - 柯耀程(2011)。沒收、追徵、追繳與抵償法理詮釋系列(二)剝奪犯罪工具與不法利益之思維。軍法專刊，57(4)，94-115。
 - 教育部(2013)。校園法治教育學生手冊。臺北市：作者。
 - 教育部第七次中華民國教育年鑑編纂會編(2011)。中華民國教育年鑑·第四冊。臺北市：作者。
 - 許育典(2011)。法治教育在臺灣中小學的實踐與檢討。載於湯德宗、鍾騏(主編)，2010兩岸四地法律發展，法學叢書(3)(1013-1042頁)，臺北市：中央研究院法律學研究所。
 - 陳肇文(2007)。中等學校實習教師對師資培育法認知與態度之研究(未出版之碩士論文)。私立銘傳大學教育研究所，臺北市。
 - 傅美惠(2004)。論沒收—刑法修正草案「沒收」規範評析。中正大學法學集刊，17，177-236。
 - 黃儒傑(2007)。初任教師教學思考的負荷及其教學表現之研究：以幼稚園教師為例之初步調查。朝陽人文社會學刊，5(1)，51-87。
 - 黃懿嬌、林新發(2013)。學校教師會的角色功能與教育品質的提升。臺灣教育評論月刊，2(6)，103-108。
 - 楊守全、王正偉(1989)。教師沒收學生物品的法律責任。師友月刊，269，35-37。
 - 潘宇欣(2012)。論侵占罪之構成要件—與德國法的比較(未出版之碩士論文)。國立成功大學法律學研究所，臺南市。
 - 蔡元隆、黃雅芳(2014)。教師施以體罰可能成立的相關刑責之探討。臺灣教育評論月刊，3(1)，77-83。
 - 蘇俊雄(1998)。刑法總論I：刑法之基礎理論、架構及適用原則。臺北市：作者。

校長角色、任期與學校效能

許振家

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、緒論

西諺云：「有怎麼樣的校長，就有怎麼樣的學校」。可見校長的領導行為對學校有重大的影響，如果經常替換校長則不同的校長就會為學校帶來不同的新氣象，但是太過頻繁或從不更替，似乎會過猶不及，因此針對校長一職有任期的規定。在民國 88 年 2 月 3 日的國民教育法修正條文中，第九條：「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，任期一任為四年。但原住民、山地、偏遠、離島等地區之學校校長任期，由直轄市、縣（市）政府定之。」。從此條文中可以發現：一般地區校長任期為一任四年；而原住民、山地、偏遠、離島等地區學校之校長任期不一定是四年。也就是說校長在不同地區任期並非相同的一段時間。再者對於偏遠地區的短任期條款也促進了校長的流動率，一般而言都認為教師流動率高的學校會對學生成就造成影響，可惜的是很少有人探討校長的流動率對學校效能的影響。劉文珍（2012 年 7 月 8 日）報導指出南投縣教育產業工會認為南投縣一般學校校長任期為四年，而原住民、山地、偏遠等地區學校校長任期則為兩年，法令規範的十分明確；但南投縣校長調動無視法令規範的任期制，隨意調動校長，造成校園動盪。顯然教育產業工會認為校長任期未滿就能調校，不僅校長

無遴選之事實，而且隨意調動，並未考量任期會影響學校效能。然而任期長短對學校效能有何影響呢？本研究的问题是校長角色與任期對學校效能的影響，研究目的在探討小學校長任期對學校效能產生何種效果。因此本文從小學校長的角色、小學校長任期制度的影響、校長任期與學校效能的相關研究，釐清校長的角色、任期與學校效能的關係。

二、小學校長的新角色

楊振昇（2003）指出校長必須做到行政領導者與教學領導者，此二者如鳥之雙翼、車之雙輪不可偏廢。而許多研究都想合適地描述校長的角色，如：夢想家、維持紀律者、關係建立者、財經專家、設備管理人、特別專案管理人、教學與課程專家、數據和教育法令與政策專家、激勵領導者、組織的專家、文化領導者、教師擁護者、成功學習環境的建構者，但是沒有一個能捕捉到校長角色的真實本質（Hoachlander, Alt & Beltranena, 2001; Davis et al., 2005; ）。在 21 世紀社會急遽變遷與民主化的過程中，校長最重要的角色即是改革者與協調者的角色，以下依據文獻進行分析：

（一）校長是改革者、變革領導人

在績效責任運動的過程中，社會

上、立法機關和教育社群，都希望學校進行改革，校長成為「改革領導者」，是維持改革與創造有效能學校的要素，改革的核心在於建立分享校內的願景；分享願景的目的是教師在參與決策過程中，能夠重新建構學校；他們注意到將轉型領導的角色與分享教學型的角色相結合是有助於改善學生成功的程度（Fullan, 2002）。校長要做好改革成為變革領導人，必須從改變自己開始，從分享權利或權力，進行願景與轉型領導，並能以首席教師的樣態分享教學，鼓勵教師參與所有的決策，型塑學習型學校。

（二）校長是公共關係建立者

改革是一個進行式，而非單一事件；就算是一個很好計畫，在複雜的學校改革中執行也可能會失敗，反而對學生成就有不好的影響，除非是利害關係人自願自動的接受改革歷程的責任（Hall & Hord, 2006；Waters & Cameron, 2007）。Pringle 與 Cox（2007）建議今天的小學校長必須成為教學領導者、使教師專業成長、收集資料、和不同的利害關係人在社群裡一起工作，支持改善學生成就。校長的責任是確保教師能參與所有的決策，如學校運作、教學、課程、財務計畫和成員的績效責任，並使成員相信改革是可以接受的（Sear, 2006；Waters & Cameron, 2007）。Hoachlander、Alt 與 Beltranena（2001）發現當家長積極參與他們孩子的教育，對於學生成就有正向的效果；他們表示除了管理教師，校長有責任與家長並肩合作以及聯結社區不同的成

員；另外家長和社區成員是很好的社會資源，在不同的活動上能提供資訊、志工、客座演講、陪伴等不同資源。更進一步的邀請並允許家長和社區人士願意貢獻他們的心力，幫助管理與經營學校，並且創造出一個三足鼎立開放性的溝通與參與網絡，更能幫助降低校長的流失率（Marzano、McNult & Waters, 2005）。在後英雄主義時代，校長不再被視為超人，而是能夠透過學校利害關係人相互合作，整合資源，促進團結提升學校成員的公民行為，達成學校共同願景。

（三）校長角色的重要性

Leithwood、Jantzi 與 Steinbach（1999）指出校長領導能有效影響學校的計畫、結構、組織、願景與任務及其他。Leithwood、Seashore-Louis、Anderson 與 Wahlstrom（2004）也相當肯定學校的領導人，他們指出領導者是僅次於教室教學的直接影響，在所有相關因素中促成學生在學校的學習。Gordon（2003）研究 1970~1980 年代有效能的學校，他指出卓越的教育領導者能正向影響表現。Starr（2011）指出 Austin 於 1979 年就已經證實校長的影響和學校的效能之間有因果關係。

在 2001 年 Mid-continent Research for Education and Learning（McREL）回顧了 500 個研究，目的在於了解學校領導者和學生表現之間存在的關係，他們發現一個平均.25 的相關係數（Waters、Marzano & McNulty, 2003）。Hallinger 與 Heck（1998）分

析介於 1980~1995 年的 40 個研究，指出校長間接影響學校效能和學生成就，校長在影響學生成就因素方面占了 25%。另外 Scheerens 與 Bosker（1997）發現校長影響學生成就是一個弱的相關，不過卻是正向相關。Bottoms、O'Neill、Fry 與 Hill（2003）指出校長影響學生成就的因素約占了 20%，也支持了先前 Waters et al. 在 McREL 的研究。Day（2000）認為也許可以推論出一位有效能的校長是創造出一種有益於學習的組織氣候、促進教師有效能、專業成長、支持社群以及對學生有高度的成就期望。可見校長角色是透過間接的方式影響學生的學習成就。

一般而言代理校長對於校務發展是有心無力、有志難伸；主要是因為校長角色具有獨特性；學校校長角色缺位會影響學校效能。可見校長角色的重要性與其不可或缺，尤其一所學校的成員皆是高知識份子，缺乏領導權力的仲裁中心，恐怕誰都不服誰；而且要擔任好變革者與公共關係者的角色，一定得投入足夠的時間，要有一段長的任期做出成果，如果一兩年就走恐怕心態上只是過客，而相關利害關係人也無法充分地彼此信任。

三、小學校長的任期

（一）任期的目的

在民國 68 年訂定國民教育法施行前並無明確的校長任期（林騰蛟、謝富紀子，2007）。國民教育法施行後校長採任期制，由直轄市或縣（市）主

管教育行政機關遴用，但卻未明確訂定任期長短。直到民國 88 年 2 月 3 日的修正條文中，才規定任期一任為四年。但原住民、山地、偏遠、離島等地區之學校校長任期，由直轄市、縣（市）政府定之。

任期就是一種職務輪調（job rotation），可分為水平式與垂直式，水平式的調整（horizontal or lateral moves）係指成員於相同職級不同職務間的輪調；而垂直式的調整（vertical moves），就是指升遷（建立公務人員職務輪調制度之研究，2012）。本研究中校長遴選中，初任校長可視為垂直式的工作調整，其餘遴選則是水平式的調整。而職務輪調乃是人力資源管理中很重要的訓練方法，輪調的目的有：（一）透過職務輪調，達成工作擴大化、豐富化、減低工作倦怠感和提升工作士氣；（二）增加歷練、提高工作能力與適應能力；（三）防止久任其職所可能發生的弊端，例如：以私害公、營私舞弊等；職務輪調也可以視為在職訓練的一種方式，然而經常性職務輪調有時因學習與摸索的時間過長，反而導致工作績效低落，甚至引起當事人的嚴重挫折感，進而打擊工作士氣；現行政策公務人員是以三年為輪調基準（建立公務人員職務輪調制度之研究，2012；黃先鋒、廖敏齡、周澤民，2005）。可見任期輪調對於職務有利亦有弊，任期太長會出現怠惰、因循、營私等弊端，而任期太短造成學習、適應和摸索期間太長而成效不佳。

校長遴選制也可視為是一種職務

輪調，目的在於回應廢除萬年校長，加入市場機制來淘汰不適任校長並課以績效責任，其精神即認為校長遴選是建立在其治校成果上，有其主動與自主性；而且明顯地國民教育法認為校長任期採行四年是最有利於展現校長領導效能。而且臺灣現行民選首長任期也為四年，如：總統、縣市首長以及民意代表等等。

（二）校長任期與改革成效

成功改革學校的校長其任期平均是 3~5 年；最少也需要 3 年任期才能做出顯著正向差別(Hall & Hord, 2006; Fuller & Young, 2009)。不只是量的年限，實質的領導工作也需考量在內。因為改革不是發生在校長經常輪調學校或到學區辦公室上班的情況下，許多學校根本沒有足夠的時間，建立一個穩健的學校文化（Moffett, 2000）。在整個大環境的改變過程中，學校組織也必須進行外部調適與內部整合的變革與不斷的學習；若變革無法質量並重地持續一段夠長的時間，恐怕也很難造成學校的成功改革。

尤其學校在改革本身就是一個很吃力的過程，常使學校組織必須增加額外的負擔，以及得進行計劃性的改變，而且學校利害關係人的加入更是增加學校領導人的許多挑戰（Tschannen-Moran、Woolfolk-hoy & Hoy, 1998）。也就是說校長任期，如果沒有一段夠長的時間和持續的經營，校長是無法造成學校改變。另外研究發現，如果校長無法在一個學校產生顯著改變，又或者學生成就水準與校

長無關則會影響校長任職時間長度（Fuller & Young, 2009）。也就是說當校長執行的變革發生不了效果，缺少了成就感就會想去職，可能是辭職、退休或調校，離職與成效互為因果。然而偏遠地區校長經常是考慮到離居住地或家庭的遠近，要求很短的任期後遴選到離家近的學校，如此的條件下偏遠地區常會面臨，校長流動率很高，或校長無心於學校的現象。許逸民（2010 年 12 月 22 日）曾報導澎湖花嶼國小校長在合法的情況下，就任 4 個月只到校 9.5 天。羅德水（2011 年 6 月 21 日）也指出要落實校長任期制，方能型塑尊重專業的校園。奇怪的是國民教育法將校長任用制度已由派任制轉變為遴選制，然而實際上仍有許多縣市的遴選制度只是形式，精神上強調派任輪調的好處。如果我們將校長當做是行政官僚，主要在支配行政資源而非熟知校本文化脈絡的領導人，其任期長短對於學校效能的影響就不是考慮的範圍，而且任期長短是否只強調校長的利益也就無所謂了。

四、校長任期與學校效能的相關研究

Starr（2011）發現校長任期和多元的學生成就有顯著差異。也就是高任期與高效能具相關性。

五、結語

新時代的成功學校領導人就是要做好變革領導人與公共關係建立者，其主要任務在於影響學生學習成就，透過直接與間接地影響學校教職員，

包括：提昇教師效率、建立學校目標與願景、創造一個正向的學習文化、有效能的教學與精實的課程。也就是說校長要維護好校內外的公共關係，並且進行有效的變革，使學生學習成效提升。

在此改造的過程中至少需要持續3~5年的時間任期。然而，最近十年來校長的角色、責任與期望上有顯著的改變，造成高壓力、高工作負荷量、高績效責任等，使得接受培訓的校長人數短缺，以及讓許多校長提早退休（Davis、Darling-Hammond、LaPointe & Meyerson, 2005; Catano & Stronge, 2007）。而且近年來教育民主化與利害相關人參與教育後，許多校長認為自己有責無權、赤手空拳、委曲求全，因此出現初任校長擔任智類學校的校長，而資深校長卻職掌勇類學校，造成教育界的怪現象，也造成校長任期的變化與提早退休的現象。也許無法適應時代變遷、做不出成效的校長離職、適應不了高壓力的情境所造成的離職，可換來一番新氣象，不過任期變短可能會影響學校效能，並由無經驗的校長主政，導致變革的不確定性增加。尤其偏遠地區校長任期短，變革的成效不彰，將造成弱勢地區學生成就無法獲得提升，形成社會階級再製的不公平現象。

因此建議甄選及培訓校長時，應增加校長的變革能力與抗壓性，並增加校長回任教師的作為保留人才，另外應管控校長在校時間，減少不必要的出差並加強校長的權利下放與賦權增能的領導，多採行民主決策，在改

革的歷程中，以促進學生的學習成就，提升學校整體效能。

參考文獻

- 林騰蛟、謝富紀子（2007）。臺北市國民中小學校長遴選制度之研究。取自 www.tmue.edu.tw/~adeva/activity...28/.../principal_selection.pdf
- 建立公務人員職務輪調制度之研究（2012）。考試院研究發展委員會專題研究報告彙編（三）。取自 <http://www.exam.gov.tw/ct.asp?xItem=4217&ctNode=720&mp=1>。
- 許逸民（2010年12月22日）。太扯校長4個月僅到校9.5天。蘋果日報網。取自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20101222/33054511>
- 黃先鋒、廖敏齡、周澤民（2005）。工作輪調、工作滿足與組織承諾相關性之實證研究。人力資源管理學報, 5（4），107-129。
- 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊, 28，287-318
- 劉文珍（2011年7月8日）。南投教育工會籲落實校長任期制。奇摩新聞網。取自 <http://tw.news.yahoo.com/%E5%8D%97%E6%8A%95%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B7%A5%E6%9C%83%E7%B1%B2%E8%90%BD%E5%AF%A6%E6%A0%A1%E9%95%B7%E4%BB%BB%E6%9C%9F%E5%88>

%B6-091813950.html。

■ 羅德水（2011年6月21日）。推動校長任期制 形塑尊重專業的校園。臺灣立報網。取自<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-108272>

■ Bottoms, G., O'Neill, K., Fry, B., & Hill, D. (2003). *Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals*. Atlanta GA: Southern Regional Education Board.

■ Catano, N., & Stronge, J. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal education evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 379-399.

■ Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision in Curriculum Development.

■ Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study-Developing successful principals*. Stanford, CA: Stanford University: Stanford Educational Leadership Institute. Retrieved October 14, 2009, from http://www.srnleads.org/data/pdfs/sls/sls_rr.pdf

■ Day, C. (2000). Beyond transformational leadership, *Educational Leadership*, 57 (7), 56-59.

■ Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-20.

■ Fuller, E., & Young, M. D. (2009, April). *Who leaves the principalship and why do they leave?* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

■ Gordon, G. (2003). *Do principals make a difference? The answer is yes – but it all depends on the principal*, Princeton, NJ. Retrieved September 7, 2009, from <http://education.gallup.com>.

■ Hall, G., & Hord, S. (2006). *Implementing change: Patterns, principles and potholes* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

■ Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 157-191.

■ Hoachlander, G., Alt, M., & Beltranena, R. (2001). *Leading school improvement; What research says*. Atlanta, GA: Southern Region Education Board. (ERIC Document Reproduction Service No. ED464390).

- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation, New York: Retrieved August 15, 2009 from <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf> 180
- Marzano, R., McNulty, B., & Waters, T. (2005). *SCHOOL LEADERSHIP THAT WORKS: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Dev.
- Moffett, C. (2000, April). Sustaining change: The answers are blowing in the wind. *Educational Leadership*, 57 (7), 35-38.
- Pringle, T., & Cox, E. (2007). Leadership practices of elementary school principals. *Academic Research*, 4 (2). Retrieved March 18, 2009, from Academic Research Org.
- Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.
- Starr, G. A. Jr. (2011). *The relationship between principal tenure, stability, experience and student achievement in Georgia elementary schools*. Valdosta State University.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 202-248.
- Waters, T., & Cameron, G. (2007). *The balance leadership framework connecting vision with action*. Aurora, CO: McRel.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of tell us about the effects of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Laboratories.



「公開課」的省思與建議

王金國

靜宜大學師資培育中心；教育研究所教授

桂田愛

靜宜大學日本語文學系助理教授

一、前言

甲老師：你「公開課」辦完了嗎？

乙老師：我已經辦完了，反正早晚都要公開一次，早做早解脫。

近年來，受日本佐藤學教授「學習共同體」理念的影響，部分縣市或學校開始推展「公開課」。以臺中市為例，臺中市在「臺中市中小學校務評鑑－發展亮點學校整體計畫」¹中指出，每位老師每學年需辦理一次公開課，安排至少 2 位同儕教師參與觀課；每學年每位教師需參與同儕觀課 4 次（每學期各 2 次）。希望藉由同儕教師相互交流，提昇教師專業知能及學生學習成效。雖然「公開課」有其優點，不過，若是推展方式不當或配套措施不足時，「公開課」很可能流於形式而無法提昇教師專業，更可能因而引起教師的反彈。

二、「公開課」是什麼？

在親子天下 2012 年出版「學習的革命：從教室出發的改革」（黃郁倫、鐘啟泉，2012）一書之前，臺灣中小學的校長、主任及老師應該很少人聽過「公開課」²這個名詞。即使近來「公開課」日益盛行，但在「臺灣期刊論文索引」³中，以「公開課」或「公開觀課」在「篇名」或「關鍵詞」中檢

索時，卻沒有檢索到任何文章。另外，在「臺灣博碩士論文知識加值系統」中，以「公開課」或「公開觀課」在「篇名」或「關鍵詞」中檢索時，也沒有檢索到任何碩博士論文。雖然「公開課」陸續在許多縣市或學校推展，但國內學術資料庫中尚未見相關專論或研究報告。

筆者推論，臺灣中小學「公開課」的推動，影響因素之一是日本佐藤學教授的「學習共同體」理念。依照佐藤學教授倡導的「學習共同體」理念，「學習共同體」有三項哲學基礎，分別是公共性哲學、民主主義的哲學及追求卓越的哲學。其中，在公共性哲學中，強調學校是一個公共空間，它應開放給所有人。為提高孩子學習質量，全校每位老師至少一年一次要開放自己的教室，讓全校老師／外地老師／社區人士／各種人來參觀。「學習共同體」的教室基本上為任何人敞開，誰要進來都可以。每位老師要選擇品質最好的一堂課，一年一次自己提案，打開教室讓大家觀摩，不是為了評鑑，而是為提昇教學品質（黃郁倫、鐘啟泉，2012：27-28）。

三、對「公開課」的省思

公開課有助於教師間的交流，不過，如果沒有妥善規劃，將會影響其效果。

針對當前臺灣中小學推動的「公開課」，筆者提出以下幾點省思：

（一）公開課的「公開性」省思

誠如前述，國內當前的公開課，應該是受佐藤學教授「學習共同體」理念的影響。在日本，「學習共同體」的學校老師至少一年要有一次要開放自己的教室，讓任何人進來參觀。我們要省思的是：臺灣是否可以如實地移植這樣的作法？臺灣的老師準備好了嗎？

針對這個問題，筆者認為並非所有臺灣的老師都認同此作法或是已準備好。把教室公開讓學校同仁相互觀摩應該還屬可行，但觀摩對象若不設限地對外開放，則不見得每位老師都能接受。

（二）公開課的「目的性」省思

若依照佐藤學教授的主張，打開教室並不是要評價老師，而是要相互學習，互相形成支持網絡（黃郁倫、鐘啟泉，2012）。換句話說，公開課的目的應該是促進教師間專業的交流與成長，透過教師的成長，提高教學品質與學生的學習成效。

不過，部分學校推動的公開課則有些失焦，他們把公開課當成是行政上的績效。筆者曾聽聞：某某學校的校長已帶頭進行公開課、某某學校「全校老師百分之分都已經完成公開課」。對學校來說，推展公開課似乎變成是校長教學領導的作為與績效。然

而，把教室公開本身並不是目的，教師專業成長、提高教學品質與學生學習成效才是，希望推動者不要失焦。

（三）公開課的「強制性」省思

「公開課」固然有其優點，不過，當老師還沒準備好時，是否適合強迫每位老師都開放？

在重視多元價值的臺灣，對於教育政策或作為常有不同聲音。基於尊重不同價值及教師自主權，過往很多優質的教學理念或方案，在實際推展上，常常也只是「建議教師實施」。若相關配套措施仍不足，縣市政府或學校校長即「要求」、「強制」全校實施「公開課」，即可能出現「上有政策，下有對策」的現象，失去了「公開課」的本意。

四、對「公開課」的建議

追求教師專業成長，提供優質的教學品質，進而提高學生的學習成效應是大家的共識。其中，打開教室相互觀摩與研討，應是一項不錯的教師專業成長活動。然而，若是推展方式不當或配套措施不足時，「公開課」的成效將打折扣，甚至引起教師的反彈。

「公開課」的目的在於希望教師間可以相互學習，提昇教師專業、教學品質及學生學習成效，它不應只是形式化的活動。因此，縣市政府或學校在推動時應扣準此目的。為了達此目的，筆者建議如下：

（一）同理教師的感受

對國內多數老師來說，即使是資深老師，要把教室及教學歷程公開多少還是會耽心與焦慮的。因此，若要在校園推動公開課，一定要感同身受，先邀請「已準備好」⁴的老師示範，讓「未準備好」的人可以多一些時間觀摩或準備。

（二）發展適用於臺灣的「公開課」模式

依照佐藤學教授的主張，教室基本上為任何人敞開，誰要進來都可以（黃郁倫、鐘啟泉，2012）。不過，考量臺灣校園的生態與教室空間，筆者認為這樣的作法宜適度調整，可修訂為：若要進入別人的教室觀課，應先獲得授課教師的同意。換句話說，「已準備好」的教師、願意對任何人開放，是值得肯定與支持的。但對「未準備好」的人，則應尊重他的感受，獲他／她同意者，才能進入教室（校長或督學進行視導，以及進行校務評鑑時例外）。

（三）結合「授業研究」（lesson study），力求專業成長

授業研究是對一個單元教學有系統性、整體性的研究。在授業研究中，教師一起備課、分析教法和評量等，然後一起實施觀摩教學，課後再一起討論與改善的活動（歐用生，2012）。當前國中小許多公開課，課後雖然也

有議課活動，不過，課前卻較少有共同備課活動。公開課前，若教學者能有機會與其他教師共同備課，相信更有助於課程品質的提昇。

（四）充實觀課與議課知能

入班觀摩及課後的議課是很好的專業研討活動，不過，如何有效的觀課與議課卻不見得每位教師都了解，畢竟以往在師資職前教育或在職進修活動中很少規劃此類的課程。未來，若要藉由公開課來促進相互學習，縣市政府或學校宜規劃此類進修活動，讓教師入班觀課與議課更有技巧，更具品質。

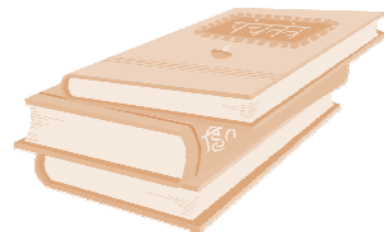
五、結語

「公開課」有其價值，但宜有配套措施。建議教育行政單位或學校在推動時，能同理教師的感受、掌握其目的、結合授業研究、並充實教師觀課與議課的知能，以其發揮其預期的功效。

參考文獻

- 黃郁倫、鐘啟泉（譯）（2012）。**學習的革命：從教室出發的改革**。臺北：親子天下。
- 歐用生（2012）。打開潘朵拉的盒子。載於黃郁倫、鐘啟泉（譯）（2012）。**學習的革命：從教室出發的改革**（頁16-20）。臺北：親子天下。

-
- ¹ 102 年 10 月 8 日中市教督字第 1020076056 號。
- ² 在麻省理工學院開放式課程（Open Course Ware, OCW）的影響下，國內外許多大學亦陸續推展「開放式課程」，大陸稱此為公開課。本文所指之公開課，不是開放式課程，而是教師把教室打開，讓外人進入教室並觀看教室中實際的教學活動。
- ³ <http://readopac.ncl.edu.tw/nclJournal/index.htm>，檢索日期：2014/02/25。
- ⁴ 「已準備好」與「未準備好」指的不是課程設計，而是對於把教室公開一事。



媒體須負起教育責任：以三則新聞為例

黃柏傑

靜宜大學教育研究所研究生

隨著時代變遷，國人的教育水準逐漸提高，許多資訊及知識，都可以藉由電視、網路、手機、廣播……等方式來獲得，卻很弔詭的是，部分媒體人對於新聞的播報內容，並沒有很正確的報導。

去年 11 月，奶粉加鹽案讓女嬰因高鈉症而去世的消息，引起新聞媒體報導。E（化名）電視臺邀請名嘴上節目來評論，某位名嘴說道：「……鈉離子加水之後會變成氫氧化鈉……」令筆者莞爾，實在有夠離譜！今年二月，連兩則新聞又讓筆者哭笑不得：一則是寒流來襲，南投合歡山的武嶺下雪，T（化名）電視臺記者為了呈現出積雪很厚的實況，便拿起了「溫度計」來測量積雪的厚度，而雪的厚度剛好蓋到 20 的刻度，就對著鏡頭向國人報導積雪厚度深達 20 公分；另一則是為了介紹無線電視的好處，C（化名）電視臺記者在旁白中介紹：「……有線電視到不了，無線電視卻是使命必達，因為無線電波是靠空氣傳播……」。

筆者是一位國中自然科的合格教師，看完這三則新聞後不禁搖頭感嘆，到底是科學教育的失敗，還是媒

體人自以為是的聰穎？當然筆者也不是要賣弄專業知識，而是覺得這樣的媒體報導，不曉得又會殘害多少國家的幼苗，讓科學知識無法向下扎根！

首先，鈉離子與金屬鈉的化學性質並不相同，鹽的化學學名是氯化鈉，在水中會解離出鈉離子與氯離子，而鈉離子與水，並不會變成氫氧化鈉；而金屬鈉與水反應後，才會變成氫氧化鈉水溶液，但一般正常人不會把金屬鈉拿來食用，因為它在空氣中它很快就被氧化了，且一碰到水就會產生大量的熱。第二，溫度計的功用本來就是來測量溫度，上面的刻度是顯示溫度數值，沒有一本教科書內容上提到它是可以測量長度，包括自然科的教師也不可能這樣教導學生。最後是無線電波，它是不需要透過任何介質就可以傳播了，比如外太空幾乎是真空狀態，外太空的衛星可以透過無線電波的方式，來幫您定位目前的所在地。

筆者認為，新聞媒體應負起教育的責任，對於報導的內容，應實事求是，確認內容是正確的之後再播報，否則國人將會被誤導，接受不正確的科學教育。



從少子化的觀點來談國民中學校行政工作之因應策略

李宛臻

國立高雄師範大學教育學系學校行政碩士班研究生

一、前言

近年來臺灣地區人口結構快速變遷，目前少子化的趨勢，使得各級教育面臨巨大的衝擊與挑戰，加速了各級學校的競爭與淘汰。社會也日漸開放多元，自民國八十年代開始推行的教育鬆綁政策、家長有充分的權利直接參與學校的事務的權利，帶來許多重大改變與新衝擊。因此，顯示出教育市場已走向自由競爭的導向，進而迫使學校的經營與運作，產生實質上的轉變來滿足學生、家長、社會大眾的要求，並且得將學生與家長視為顧客來看待，時時不斷調整學校經營的目標及方法以符合學生與家長的教育需求，更顯得重要。少子化的情形下，教育機構的經營手段應會透過市場化機制裡重視效益、效率與效能，把學校的經營當作如同治理一間企業公司一樣，有效的運用及發揮資源，提升教育資源的運用效率，換言之，教育機構希望投入最少資源發揮最大效益，提升學校的競爭優勢。

二、臺灣教育少子化的情形

根據《國民教育法》第四條指出：「國民教育，以由政府辦理為原則，並鼓勵私人興辦。」說明了政府鼓勵私人興學的立場；同條第四款訂定：「為保障學生學習權及家長教育選擇權，國民教育階段得辦理非學校型態實驗教育，其實驗內容、期程、範圍、申請條件與程序及其他相關事項之準

則，由教育部會商直轄市、縣（市）政府後定之。」從上述相關教育法規的訂定，可以了解家長參與選擇權的受到重視，使得家長有充分的權利直接參與學校的事務。而少子化的趨勢，家長對教育的關心度越來越積極，也突顯了學校須具備競爭優勢之必要性。學校教育日漸教育市場化的趨勢，學校辦學良窳最終還是得經得起家長及學生的考驗，家長可以將孩子送到他們理想中的學校就讀，學校必須在這樣的情形下與其他學校競爭，在有些地區，有些競爭力較弱的學校即無法存活，面臨關閉進而迫使學校的經營與運作。因此，在自由市場機制的競爭情形下，學校必須能持續不斷的發展本身的優勢能力，努力保持學校的競爭優勢。

少子化的海嘯也襲捲屏東縣。屏東縣政府為因應少子化現象，開放家長選擇權，於 2012 年八月起在屏東市、東港鎮、琉球鄉、春日鄉等四鄉鎮市的國中小試辦大學區制，設籍於試辦地區的新生可以選擇鄉鎮市內任何一所國中、國小登記，為鼓勵學校發展特色，教育處規畫從 101 學年度起逐步推動大學區制，打破國中、國小的學區限制，不必遷戶籍就能自由選擇想唸的學校，若試辦順利將考慮擴及全縣。由此可知，少子化讓教育市場化的情形更加嚴重，面對一個競爭的市場機制，學校如何創造競爭優勢及取得外部顧客認同變成當前學校領導者必須面對的最大課題。現在的

國民中學面臨激烈的競爭環境，為了提高學校在同業之競爭力，學校更要具有競爭優勢，必須擁有一些競爭者看沒有的獨特能力，學校領導者及學校的組織文化都必須有獨特的視野、創新的思維，努力培養及確實掌握自己學校獨特資源與潛能，並將之轉化為競爭武器，才能對抗競爭者威脅。

三、學校行政所面臨的困境

(一) 學生及班級數減少，學校面臨裁併或廢校

近年少子化的問題嚴重衝擊了國民中學，使許多學校面臨併校或廢校的問題；學生人數逐年遞減，學校減班、超額教師的問題將日益嚴重，面臨這種情況的學校，學校組織內部的氣氛與穩定性產生波動，造成學校教師教學熱情有可能受影響，進而影響學生的學習效能。少子化可能會造成教育體系市場的萎縮，影響教師流動和新陳代謝，更將造成師資培育資源的浪費。

(二) 教育資經費之縮減，學校經營日漸困難

目前國民中學的教育經費是依照學生人數而補助，當學生人數減少時教育經費便隨之縮減。這樣學校的教學設備的更新或是其他硬體設備的添購，將會遇到設備無法更新或甚至維修費短缺的狀況。這種情形在偏遠地區可能會更加嚴重，造成教育資源城鄉的差距變大，形成分配不均的教育狀況，使學校的經營日益困難。

(三) 學生缺乏人際的互動，人格發展產生偏頗

許多學生是獨生子女，從小受到過度照顧，許多家長會盡量滿足孩子一切要求及慾望，為他們排除一切障礙。使這些孩子養成嬌生慣養及以自我為中心。當他們在學校時與同儕互動時，若用自我中心的心態，缺乏同理心及對工作團隊的向心力與認同感不足，導致與工作夥伴溝通產生障礙，成為學習上的問題；學校教育面對這情況需要調整教學策略及輔導知能，才能解決問題。

四、學校行政工作之因應策略

(一) 多元服務、加強溝通師生觀念，提升社區認同感

學校的領導者及學校的組織要不斷地開創屬自己學校的獨特的專業教育品牌，突破教育環境的瓶頸，發展出屬於自己本身的學校競爭優勢，提升學校的「多元服務」是目前各個國中的重要課題。臺灣的教育長久以來以升學為導向，教師只偏重課業方面學習，而忽略對學生個人整體的關懷及與社區家長互動關係的經營。假使，每個學校能夠注意到多元服務的重要性，且比其他學校提供更多元化、差異化的服務，加強對學生個別輔導滿足其需求並且讓學生快樂且有成就感的學習，及與家長之間的親師互動關係良好，相信當地社區會對學校擁有強烈的向心力，使學校競爭優勢可以提升。

(二) 重視教師專業進修成長，提升教師專業知能

學校教師可以組成專業社群，提供教師專業交流；教師們彼此激盪出更多的智慧及經驗分享，提升教師的專業知能及以增加其對學校之凝聚力與共識，發揮整體學校效能。還有，學校能鼓勵所有的老師多參加有關專業上的研習或是進修，讓教師們能夠多充電，提升自己專業知能，才能創造出有效能的教學品質，吸引學生能主動學習，讓學習更有效率。

(三) 校長能發揮願景領導能力，建構優質學校競爭優勢

校長是推動辦學是否成功的重要人物，其領導品質深深影響學校辦學品質；校長領導常需面臨到許多變動因素的衝擊，其經營校務時所展現的領導效能，將決定學校組織績效。因此，在這變動的時代學校教育革新需要願景領導者，更需要願景領導的運作實務，校長是一校之領導者，當肩負實現教育理想的使命，以願景領導催化學校組織的變革，推動各項教育改革措施，革新課程、教學及行政，提升學校教育的效能使學生獲得學習上的成功與成就，建立學校的專業的教育形象，提升競爭優勢。

(四) 充實學校軟硬體設備

添購電腦相關設備，增加視聽器材以及專科教室教學設備，讓學校設備新穎吸引更多的學生來就讀。

(五) 重視學校創新行銷，提升社區認同感

學校的經營需要兼顧創新及行銷，才能獲得家長社區之認同促進與社區良好的互動；使教師教學方法及課程安排能顧及到每一位學生的需求。在教學與活動上若能展現創新，則對學生學習表現會有良好的影響並使其主動的學習，達到良好的學習成效。學生的良好學習成就也建構學校的競爭優勢，成為學校行銷的最佳代言。

五、結語

少子化所產生的教育問題，學校的校長若能強化辦學績效，持續發展學校獨特的特色，增進學校效能，再運用行銷手法，有效、正面宣傳學校辦學績優成效，讓家長肯定、學生支持、社區認同感提升以及善用社會資源，吸引學生就讀才能創造學校的競爭優勢，突破少子化的困境。



談生命教育怎能不談食物？

高伊青
康寧國小教師
王燕芬
明湖國小老師

一、前言

生命教育是近年來教育界非常重視的新興教育議題之一，國小生命教育課程是融入各科，由任課老師隨機教學。透過生命教育，希望學童的生命關懷能從尊重愛惜自己的生命出發，擴大到尊重愛惜他人與動物，最後能關懷地球環境，甚至宇宙。

若失去生命，何來生命教育？因此生命教育最重要的是兼顧人類、動物及地球的永續；長久以來，人類主義的思考模式造成全球暖化，聯合國「跨政府氣候變遷小組」(IPCC)的一份草案報告，飢荒、貧窮、水災、旱災、熱浪、戰爭、疾病，會隨著人為的暖化問題日益嚴重，製造無數的人類悲劇。氣候學家預告，人類的未來，將會有更多這樣的悲劇。

為了拯救地球免於飢荒、能源匱乏和氣候變遷的最壞衝擊，聯合國公開倡導全球改採無肉、魚、蛋、奶的「純素」(vegan)！可見食物在生命教育中的重要地位。生產動物性飲食對於人類、動物或地球環境而言，都不永續。因此，讓下一代從小了解食物的來源對於人類、動物以及地球環境有何影響，才能確保他們不重蹈覆轍。

二、本文

生命教育不論是談到人、動物或環境，如果不比較植物性飲食與動物性飲食對三方面的影響，很難呈現全貌。但完整呈現後，必定會有學童受到啟發而改變飲食，矛盾之處就在這裡。人希望健康永續，贊成愛護動物與保護生態，卻不樂見子女飲食上的任何改變。家長希望教師的生命教育不要提到食物，這有可能嗎？以下將探討蔬食與生命永續的關聯：

(一) 蔬食使人類得以健康永續

臺灣 2011 年版最新國民飲食指南，修正了蛋白質的攝取順序，鼓勵民眾優先選用大豆蛋白作為補充蛋白質的來源。世界衛生組織也一再重申，在所有減少危害健康的風險因素中，要數調節飲食結構是一項花費少，而效益又高的關鍵性措施。最常見的疑慮是會擔心吃素營養不良。王志仁（2005）探討高雄市國小素食學童健康體適能之現況，研究結果顯示素食學童的身高偏高且體重較重，在健康體適能方面，身體質量指數、肌耐力、柔軟度和心肺耐力都在正常範圍內。所以，兒童吃素反而有可能因素食營養容易吸收，而有身高偏高且體重較重的現象。

據聯合國 2013 年公布《世界人口展望》報告指出：未來 12 年內，全球人口預計將從現有的 72 億上升至 81

億，並在 2050 年達到 96 億，2100 年到 110 億人。研究警告，依目前人口增加的速度，隨之而來的糧食危機與極端氣候將更嚴峻。為了拯救地球免於飢荒、能源匱乏和氣候變遷的最壞衝擊，聯合國公開倡導，全球改採「純植物性飲食」是必需的！學校教節能減碳的同時，難道不需要教學童蔬食的重要嗎？

為了生產大量的動物性飲食，衍生出骯髒不人道的工廠化養殖場，滋生致命細菌和病毒，例如禽流感 and 豬流感。而人類傳染病中，65% 以上是由動物傳染。談健康或環保，能不談畜牧業嗎？

聯合國「跨政府氣候變遷小組」（IPCC）的一份草案報告中，科學家首度以罕見的嚴厲措辭指出，氣候變遷可能會在未來數十年嚴重危及全球食物供給氣候變遷造成頻繁的重大天災，使人流離失所，目前已有 2,500 萬至 3,000 萬氣候難民。到 2050 年，人數可能會增加到 2 億或高達 10 億。證據也指出，全球暖化是達佛（Darfur）發生暴力事件的主因（大西洋月刊，2007 年）。

（二）蔬食使動物得以永續

科學家證實，人類眼中所謂的「海鮮」也跟所有餐盤中的「肉」一樣，有著與人相仿的痛覺與感情。然而在教育體系中，「愛就是讓牠好好活著」似乎是禁忌話題，不知該放在哪一科才能好好談生命教育。

小學生最常問筆者的是：「如果不吃動物，動物不是會過度繁殖，甚至傷害人類嗎？」事實正好相反，為了滿足人類越來越大的胃口，世上原有的平衡生態被破壞殆盡，每天都有珍貴的動物絕種，而所謂家畜家禽數量大增，並且過著悲慘的日子。生命關懷如果不是口號，就必須輔以終極實踐，世界才會更美好，不是嗎？

若學童知道動物的感知能力後，對「食物」產生愛心，是否表示學童的生命關懷與實踐到位，愛心由自己擴大到其他物種呢？這點應該很少人會反對。但是當家長反對，或許因為備餐不方便，或許與本身職業衝突，或許擔心學童發育，而不能接受子女接受資訊後的改變時，難道又代表教師的生命教育內容不恰當嗎？此時學校應該站在生命關懷與實踐的角度，支持學童的改變，並提供家長所需的資訊好呢？還是站在服務家長的立場，要求教師避免造成家長的不便呢？

畜牧業對環境的衝擊還包括雨林消失、濫墾濫伐、土地沙漠化、污染土地與水源、耗費水與能源。畜牧業也是伐林的主因之一（聯合國糧食及農業組織，2006 年）。自 1990 年代至今，亞馬遜地區的伐林，約 90% 是改為牧場牧牛或種植飼料。

伐林影響生物多樣性的消失。其消失率比因自然因素滅絕的速度高 1,000 到 10,000 倍。如果全世界都改採植物性飲食，可防止 60% 生物多樣性的喪失。（《慎思全球生物多樣性策

略》，荷蘭環境評估委員會，2010 年）

海洋生物也因為人類過度撈捕而面臨撈空。全球捕撈的漁獲量，並非全是人類的食物，有三分之一至一半是用於餵養牲畜（豬和雞）（海洋守護協會（Sea Shepherd）的年度環境與資源評估報告）。

（三）蔬食使環境得以永續

談到環保時，不論是教學或研習，多將重點放在蔬食以外的環保行動，故一般人誤以為蔬食對於環境永續的效果不如少開車、少用水用電、換節能燈泡、吃在地食物等等來得重要，因此人人幾乎都是多鼓勵環保行為，少鼓勵蔬食行為。殊不知蔬食是最省水、省電、省能源、最能讓地球降溫、最環保的一件事。如果每天只挑一件事做，蔬食是最有效果的環保行為。因此我們環保署推廣每人每天一餐素，減碳一公斤。

有些人因為牛排放溫室氣體最為嚴重，所以改吃其他動物，但多吃雞肉等動物產品來代替牛肉，並無助於減輕對環境的影響。另外，雞肉蛋白質的能源效率等級只有 5%，而植物性食物，例如：番茄為 60%，柑橘和馬鈴薯為 170%，燕麥 500%。（芝加哥大學埃胥爾和瑪汀的報告第 7 頁，2005 年）。

吃魚也無助於減輕對環境的影響。由於捕撈鮪魚等大型魚類，需長途航行，耗費能源，而即使所謂「最佳管理」的養魚場也對環境產生廣泛

的破壞，所以吃魚一樣效能低（加拿大卑詩省維多利亞大學，約翰沃·爾普博士）。

吃有機或在地食物呢？2008 年，德國食物觀察組織（Foodwatch Institute）的報告指出，從傳統飲食改為有機飲食，只減少碳排 8%，但改採純植物飲食，即使不是有機生產，仍可減少碳排 87%。完全食用當地食材與完全食用蔬食比較，後者減少的碳排是前者的 7 倍（卡內基美隆大學，2008 年）。

換小車呢？一人吃素一年所減少的溫室氣體排放量，比換開豐田混合動力車「普銳斯」（Prius）還多（芝加哥大學在美國的報告，2006 年）。

國小教科書較少探討生產動物性食物對人類、動物及地球環境的永續生存會造成何種影響，因而難以如實呈現畜牧業帶來的問題，如：文明病、雨林消失、水源污染、土壤沙漠化、水源與糧食短缺、能源危機、全球暖化、氣候變遷……等，影響學生認知與實踐。家長喜歡孩子為了環境稍微改變飲食，多了就質疑教師引導學童過度。這又是個矛盾現象。

三、結語

許多研究證明蔬食對健康，環境，動物都是三贏的局面。當學童了解蔬食的好處後，改變飲食是樂見的教學成果。遺憾的是，成人並不一定能接受兒童突然的改變，學童的生命

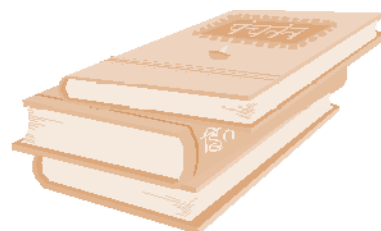
關懷遭受阻止或壓抑。此時學校的因應方式到底該質疑教師的教學內容，還是支持孩童的生命關懷與實踐？

無論是教科書，或是教師自編教材內容中，生命關懷的對象主要是人類，較少關懷其他生命體，如動物和地球環境；若有，也多是站在利益人類的角度思考，缺乏真正關懷動物與環境的態度與行動，因此無法解決以人為中心的思考模式對動物、環境、甚至對人類自己的健康造成的傷害。

當生命關懷主體為人時，各科教師是有一致共識的，但主體擴及動物時，各科教師的教學會有矛盾產生，

令學生無所適從。然而生命教育若刻意避開蔬食不談，生命關懷與實踐如何圓滿？

殘障同胞的無障礙坡道爭取多年後才得到些許回應，而當年美國的黑奴是因為少數生命關懷較高等的白人打仗為他們爭取自由。可見，人類對於弱勢的關懷是需要培養或提醒的，現在實施生命教育時，若欲將生命關懷擴及動物，當然會引起一些反對意見。教師本身的生命關懷認知與實踐，也會左右生命教育課程的深度廣度。教師是身教重於言教，希望言行合一不會變成生命教育的阻力。



香港高中學生的文學創作能力初探

吳善揮

香港五育中學中國語文科教師
香港浸會大學中文系碩士研究生

一、引言

課程發展議會、香港考試及評核局（2007）指出中國文學科的其中一個學習目標，就是「培養（學生）創作不同類型文學作品的興趣，提高（他們）文學創作的的能力」，而學生在修畢本科的三年課程後，其應該能夠「創作不同文類（詩歌、散文、小說、戲劇）的作品，表達思想感情，呈現個性」。這就是說中國文學科主要的學與教目標，就是在於提升學生創作文學作品的的能力，當中包括創新、思維、文筆章法等。另一方面，本科的「文學創作」部分和「文學賞析與評論」部分是具有緊密的共通性，而兩者的關係在於學生「有了創作經驗，學生更容易感受、鑒賞文學作品，從而判別作品的優劣與品評高下。」（課程發展議會、香港考試及評核局，2007）可見，兩部分之間是相輔相成的。然而，細察本科的中學文憑考試的公開考試報告，學生的創作能力仍與本科的學習目標存有一定的距離，即仍然未能夠達至本科的設置目標。由是觀之，本研究旨在介紹中國文學科課程文學創作部分的學習內容及其公開考試的設置情況，然後再以中國文學科的公開考試報告（2012 練習卷、2012、2013）為基礎，探討高中學生在文學創作上所存在的問題，並嘗試提出改善學與教的因應建議。

二、中國文學科課程（文學創作部分）及其公開考試的設置

所謂的「文學創作」，就是「人們對生活或外界事物有了獨特的感受，激發起表達意欲，運用語言文字表現出來的藝術形式。」（課程發展議會、香港考試及評核局，2007）由是之故，本科的文學創作部分的學與教目標，在於希望學生能夠對日常生活、以及周遭發生的事情作出深入的觀察，然後再基於這個基礎上，「把日常的體驗感受、思考，利用文學手法和刻劃經營，轉化成動人的文字世界。」（香港考試及評核局，2012a）而本部分的教學則建構如下：

圖1 文學創作教學的建構圖



資料來源：筆者自行整理。

本科的文學創作部分考試分設文章寫作、片段寫作兩大部分。整個部分的作答時限為三小時，共佔全科考

試總分百分之三十四。而其考核內容如下：

表 1 文學創作部分的公開考試設置

部分	考核內容
文章寫作	本部分共設兩題，考生可以選擇其中一道題目進行寫作，當中主要測驗考生的構思與一般寫作能力；試題舉隅：「我和我的書桌」（2013 題一）、「過關了」（2013 題二）。
片段寫作	本部分共設一至三道題目，集中測試學生文學創作之基本能力，例如：人物描寫能力、聯想比擬等；試題舉隅：「試描寫老師派發成績表時，班上學生的表情。（字數不多於 200，標點符號計算在內。）」（2012 題一）。

資料來源：2013 香港中學文憑科目評核大綱（中國文學）。香港考試及評核局，2012b。香港：作者。

表 2 文學創作部分的評分準則

部分	評分準則
文章寫作	(1) 題目和內容：能否以題目為創作主線、是否符合題旨； (2) 表達方式：能否按照文章的鋪排而運用合適的表達手法； (3) 組織結構：能否做到條理清晰、層次分明、起承轉合自然； (4) 創意：如考生對題目的發揮、內容的選取、想像的運用等； (5) 語言技巧：語意是否

- 準確、修辭是否合度等；
- (6) 書法標點：字體是否端正、美觀；標點是否準確、清晰；
- (7) 字數：文章的內容是否豐富。

片段寫作	(1) 內容：能否完成寫作任務；
	(2) 技巧：能否選擇合適的寫作技巧來完成寫作。

資料來源：2013 香港中學文憑考試中國文學考試報告及試題專輯。香港考試及評核局，2013。香港：作者。

三、研究方法

為了清楚而具體地掌握高中學生的文學創作能力現況，本研究採用了內容分析法 (content analysis)，即是通過所獲得的文獻資料進行分析 (王文科、王智弘，2011)。當中所指的文獻資料就是香港中學文憑中國文學科的公開考試報告 (2012 練習卷、2012、2013)；事實上，歷屆的考試報告皆在本科試卷主席參考了閱卷員的意見、考生的表現後，才進行評語撰寫的工作；因此，對於了解高中學生的文學創作表現、以及如何調整學與教的策略，均具有極高的研究及參考價值。

四、中國文學科公開考試報告分析 (文學創作部分)

本部分將會以 2012 練習卷 (由於 2012 年為首屆中學文憑考試，故此香港考試及評核局特別發放了練習卷，以讓全港的考生可以藉此熟習本科的公開考試模式；同時，抽取了全港部分考生的答卷作分析)、2012、2013 的

公開考試報告為基礎，分析學生在文學創作部分的問題，如下：

（一）文章寫作部分

1. 文章內容欠創意

學生的文學創作主題千篇一律，了無新意。例如：「考生寫的大同小異」（2013 Q.1）；「無論敘事或議論均十分呆板」（2013 Q.2）；「陳腔濫調」（2013 總評）。由是可見，學生的創意能力乃是源自於日常生活經驗的累積，可是部分學生欠缺對生活的深刻觀察，對周遭所發生的事情毫不關心，致使他們視野過於狹窄，最終使到他們不能從總結經驗之中開拓新的創作路向，只能寫出主題較普遍、單一的文章。

2. 欠缺生活的觀察

考試報告指出學生的文章未能從生活之中吸收靈感。例如：「（考生）未能以小見大，從日常生活中觀察可供描寫的細節，並加以提煉寫作，以豐富文章的質感」（2013 Q.1）；「所舉例子過於平常和粗略」、「未深入人情世故」（2013 Q.2）。由是觀之，一篇好文章的可貴之處，在於能夠引起讀者的共鳴感，而要達到這個效果，學生就必須要深刻地觀察生活的一點一滴，以從中發掘或儲積寫作材料，那麼便能夠拉近文章與讀者之間的距離，使讀者從中產生親切感，乃至因而受到感動。然而，學生缺乏對生活的觀察，更遑論對生活的品味，因此文章的內容自然會因為作者不諳世情而脫離現實，難以使讀者產生觸動的

感覺。

3. 情感抒發較薄弱

試卷主席認為學生所抒發的感情有欠深刻。例如：「文章的感染力仍有不足」（2012 練習卷 總評）；「能別出心裁，描寫細緻感人的作品較為少見」（2013 Q.1）；「抒發之感嘆也難令人信服」（2013 Q.2）；「觀察感受不足」（2013 總評）。簡言之，學生是具有情感的血肉之軀，不可能對身邊的人或事毫無感情，因此筆者認為學生只是未能夠掌握抒發感情的方法，例如：間接抒情、直接抒情等，導致文章多有沙石，未能夠將箇中的感情貫穿全文，最終未能夠以文字打動讀者的內心深處。

4. 析述不足或空泛

考試報告批評學生創作的文章寫來較空泛、以及空洞無物。例如：「缺乏較深入細緻的描寫」（2012 練習卷 總評）；「粗枝大葉，語焉不詳」（2012 總評）；「見解也欠深刻」（2013 Q.1）；「流於老生常談」、「考生的描寫欠細緻，大多粗枝大葉」（2013 Q.2）。括言之，學生在撰寫敘事性文章的時候，未有注重當中的情節發展過程；又或在撰寫議論性的文章時，沒有作出適當的推論；又或在創作描寫類文章的時候，沒有深刻地刻劃當中的人物或景物；從中可見學生在各方面的寫作能力仍然未達到本科要求的基本水平，究其原因，就是學生的寫作練習不多，未能夠完全掌握寫作技巧的運用。

5. 構思能力不足

學生的思維能力仍然有所不足。例如：「不少考生寫自己對於遊樂場的拆卸依依不捨，卻未能令人感動，在於一個理性的問題」（2012 練習卷 總評）；「構思往往流於俗套」（2012 練習卷 Q.1）；「部分考生構思的情節誇張……自難從我和書桌的關係寫出人生的真切感受」（2013 Q.1）。由此可見，學生在構思寫作內容的時候，思慮有欠周密，致使內容出現偏頗、以及不合理的情況；部分同學則由於思維僵化，欠缺靈感，導致構思的角度受到侷限，只能人云亦云，未能寫出具有獨創性的文章。

6. 文學技巧之掌握未夠穩固

考評局認為學生未能夠完全恰當地掌握文學創作的寫作技巧。例如：「未能以不同技巧豐富文章的質感」（2013 Q.1）；「部分考生雖有意識使用不同的技巧寫作，惜欠圓足，未能提升意象和感染力」（2013 Q.2）。由此可見，雖然文學技巧並不是文學作品的唯一價值，可是倘若學生能夠純熟地運用多樣化而恰當的寫作技巧，的確有助文章主題的深化；然而，學生雖有意識運用不同的文學創作技巧，可是卻未能借之來豐富文章的文學性、藝術性，蓋因學生的創作練習不足，所累積的寫作經驗並不多，致使他們未能夠在寫作技巧方面做到熟能生巧。

7. 遣詞造句欠理想

學生的語文能力基礎頗為薄弱。例如：「語病嚴重，詞不達意」（2012 總

評）；「文字功夫不足」（2013 Q.1）。由是觀之，文學創作貴乎能夠觸動讀者的心靈，而至少也要讓人明白當中的來龍去脈，可是由於學生的基礎語文能力並不穩固，導致他們發揮不了文字的傳意功能，最終降低了文章的可閱讀性，即讀者無從理解文章的思想內容。

8. 文章結構欠完備

學生不善於鋪排文章的內容。例如：「結構鬆散」（2013 Q.1）；「結構冗長重複」（2013 Q.2）。一言以蔽之，文章的起承轉合是否恰到好處，實在影響到讀者能否掌握文章當中的主線及發展，因此學生宜在下筆之前，先擬寫文章的寫作大綱，然後才作下筆；然而，學生大多是「隨寫隨想」，根本沒有深思當中的鋪排是否自然、是否合理、是否有利讀者閱讀，結果就是未能夠寫出主線清晰、脈絡明晰的文章，大大影響到閱卷員的閱讀理解。

9. 審題功夫欠佳

學生未能抓緊題旨發揮。例如：「題目另一關鍵字是『中』……試卷所見，部分考生忽略這一關鍵字」（2012 練習卷 Q.1）；「一般考生容易忽略題中的『再』字」（2012 Q.2）；「不少考生未能恰當回應題目中『和』字的意涵寫作」（2013 Q.1）、「少數考生只寫『過關』而未有刻劃『了』所表露的感喟」（2013 Q.2）。由是觀之，學生未能夠抓緊題目的關鍵字眼發揮，乃至未能完全掌握題目的要求，致使文章的內容偏離了寫作任務，結果文

章的得分自然低下。

(二) 片段寫作部分

1. 描寫能力較弱

考評局屢屢批評學生的基礎描寫能力並不穩固。例如：「考生普遍具備基本的描寫能力，但是能夠採用不同的文學手法以加深讀者印象的文章不多」（2012 練習卷 Q.1）；「缺乏細緻具體的描寫技巧」（2012 Q.1）；「描寫手法獨特深刻的甚少……少有具體細緻的刻劃」（2013 Q.1）；「缺乏複雜多變的手法」（2013 總評）。由是可知，描寫能力作為文學創作的最基本技巧之一，學生理應有所掌握，可是他們卻未能掌握描寫為何物，而教師亦較少注意到基礎寫作訓練的重要性，最終導致學生的文學創作能力不足。

2. 聯想能力不足

學生的聯想能力較弱。例如：「聯想力不足」（2012 總評）；「考生聯想力相當不足」（2013 總評）。這就是說學生的創意思維並不足夠，未能夠觸類旁通，即從客觀的事物或事件中進行聯想，繼而創造新的東西或元素，蓋因學生欠缺足夠的創新思維訓練。

3. 比喻欠精準或深刻

學生創作比喻的能力並未能夠達到預期的效果。例如：「有不少考生嘗試運用比喻，雖例子不太恰當」（2012 練習卷 Q.1）；「比喻未能結合喻體與本體的共同特徵，以致不能達到應有的效果」（2012 練習卷 總評）；「少見

具體深刻的比喻」（2012 總評、2013 總評）。簡言之，創作一個完備、精闢及貼切的比喻之首要前提，就是須要多進行創作的練習，可是礙於課時有限，教師往往利用大部分的課堂時間來進行讀本教學，而忽視了文學創作的基礎能力培養，最終使到學生創作比喻的能力不足。

五、文學創作的學與教建議

(一) 增加學生的閱讀量

閱讀能夠促進學生的寫作能力發展。莊雅智（2012）指出「孩子在能充足閱讀的環境中成長，語文表達確實較為流暢，不僅較能選取掌握寫作題材，遣詞用字的拿捏和精準度也比較好；涉獵的知識愈多，自然能拿來運用的字彙和舉例也會愈多。」這就是說閱讀是能夠豐富學生的寫作素養，而且更能夠使學生從中學習到別人的佳句巧詞，並參考別人的佈局方法，以改善自己的不足之處，從而達到改善寫作能力的目的。因此，教師應設置多元化的閱讀計劃，以提升學生的閱讀量；例如：教師可以設置班際問答比賽，測試學生對指定課外書籍的理解，以驅使學生閱讀更多的課外的文學作品；教師亦可以設置講故事比賽，讓學生自行選取一本感興趣的文學書籍參賽，以鼓勵學生閱讀更多不同的文學作品。

(二) 寫作教學配合讀本教學

周漢光（1998）指出「教師講解課文時，除經常指示學生摘錄新詞佳

句，以供寫作資料外，同時分析每篇文章的結構、句法和修辭特色。這些寫作技巧，學生都可以模仿。」這就是說教師在完成文學讀本教學後，可以設置數道作文題目，而作文的命題是能夠配合文學讀本教學的進展，即製造一個文學創作的機會，讓學生可以把從範文讀本之中學習得來的詞語佳句，應用在寫作文章之中，進而磨練他們的文筆，提升他們遣詞造句的能力。例如：教師在完成教授梁實秋先生的〈書〉後，教師可以設置一道寫作題目，如「閱讀與我」、「閱讀的苦與樂」等，讓學生可以把從範文中學習得來的東西及重點，盡量應用在寫作之中，以加強實踐的功夫。

(三) 增加寫作練習的機會

廖秀珍（2012）認為要解決語法、病句等寫作問題，就有多讀多寫一途，並選擇佳作範文的精華段落供學生誦讀及學習，除此之外別無他法。所謂十年磨一劍，寫作能力是須要投入長期而不斷的努力，才可以得以提升；因此，教師宜設置不同類型的寫作練習，例如隨筆、週記、短文寫作、看圖作文、文章續寫等，讓學生可以有機會接觸不同種類的寫作模式。當然，為了不增加教師的工作量，教師可以以「略改」的方式來批改他們的寫作練習，而較長篇的文章才以「詳改」的方式進行批改，以增加教師提升學生寫作量的意欲。

(四) 培養學生的寫作興趣

吳善揮（2013）指出「學習興趣

對學習的自發性有着極大的影響及啟發，乃至產生長久而穩定的自發性學習行為。」因此，教師宜以多元化的寫作活動來帶動學生的文學創作興趣，以讓他們熱愛中國文學創作，例如：教師可以設置同儕互評活動，讓學生互相批改同學的文章；這不但讓他們可以取他山之石，以及提升他們的寫作興趣，而且更可以提升他們的評鑑能力；教師亦可以利用互聯網作為平臺，如 facebook、微博等，讓學生可以分享自己所寫作的文章，並且讓其他群組內的同學即時作出點評，讓文學創作變得更有趣味，並且不受時、地的限制。

六、總結

徐怡詩、鄭潔慧（2013）認為「學生的學習動機也將影響寫作課程之進行，因此，也需適度加入增強物，以強化學生之寫作動機。」這就是說學習興趣與寫作能力的培養有着莫大的關係。事實上，香港學生的文學創作能力不高，蓋因他們對文學創作的投入度不高，乃至未能對文學創作產生濃厚的學習興趣，因此要改變香港高中學生的文學創作水平，除了需要從教學方法及策略著手外，我們還需要以學生的學習興趣為本，以興趣帶動他們寫作的動機，那麼假以時日，學生的文學創作水平定必能夠有所提升。

參考文獻

- 吳善揮（2013年5月15日）。淺談學生自發性學習的首要關鍵-激發學生

- 對學習的興趣。2013年『學生自發性學習』國際學術研討會。臺北市：國家教育研究院。
- 王文科、王智弘（2011）。教育研究法。臺北：五南。
 - 周漢光（1998）。中學中國語文教學法。香港：中文大學出版社。
 - 香港考試及評核局（2011）。2012香港中學文憑考試中國文學學生表現報告（練習卷），香港：作者。
 - 香港考試及評核局（2012a）。2012香港高級程度會考中國文學考試報告及試題專輯，香港：作者。
 - 香港考試及評核局（2012b）。2013香港中學文憑科目評核大綱（中國語文）。香港：作者。
 - 香港考試及評核局（2012c）。2012香港中學文憑考試中國文學考試報告及試題專輯，香港：作者。
 - 香港考試及評核局（2013）。2013香港中學文憑考試中國文學考試報告及試題專輯，香港：作者。
 - 莊雅智（2012）。從寫作談語文表達能力的培養。師友月刊，546，85-89。
 - 廖秀珍（2012）。「寫作病句」探析—以大一技職生寫作為例。明新學報，38（2），49-67。
 - 課程發展議會、香港考試及評核局（2007）。中國文學課程及評估指引（中四至中六）。香港：作者。
 - 徐怡詩、鄭潔慧（2013年7月19日）。運用範文結構提升低成就學生寫作能力之個案研究。2013年南臺灣教育學術研討會。高雄：國立中山大學。



半時老師

李賢榮

靜宜大學教育研究所研究生

一、前言

在首爾的某一所高中，今年開始到四月底，一共四個月當中處理 4,810 件的公文。正常工作的日期是 83 天，所以每天處理 57 件的公文。如果繼續這樣做，今年需要處理的公文是 14,000 件。老師也會需要處理學校的暴力問題、學生生活指導、出路商談、教材研究和教學生等等。教育的品質是不能夠取代老師的品質，現在一位老師該做的事情太多，所以老師需要負責的學生人數越少越好。現在韓國熱門的話題是半時老師的讚反兩論。半時工作的兩個老師擔當一個班，半時老師根全時老師沒有差別，政府法律上保障半時老師的福利和地位。但是半時老師能夠平衡的做到上面所提到的很多工作嗎？

(一) 半時老師制度的背景

韓國朴槿惠總統的民生攻奪當中，需要為國民創造出來穩定的就業福祉，增加就業率 70%。現在非正職工作人員所收到的薪水是正職工作人員的 60%，所以她要保障半時工作人的權利、福利、薪水和改善工人條件的落差。歐洲國家有很多半時工作，特別是在荷蘭的半時工作大約有 38%，很多家庭主婦出來做工作，貸給國內經濟的回溫有很大的幫助。他們全時工作和半時工作之間每一小時的工資沒有差別，如果四個小時工人跟八個小時工人的薪水、條件、晉升和

年薪都是一樣的，並且半時工人想要做全時工作的話，可以選擇全時工作，那這些都是法律上給予工人的決定和保障。所以朴總統的政府擺出公共部門的半時工作，包括半時老師。在韓國的學校裡每一個班裡學生的比率很高，處於 OECD 國家當中最下位，但她實際上要應當改善到 OECD 國家的上位水準。換句話說，現在一個老師所要負責的學生人數太多，所以需要增加全時老師的人數。但是，現在政府安排的並不是全時老師，只是增加兩倍的半時老師。

(二) 政策的方向

半時老師的上班時間可以選擇，每一個禮拜 15~25 個小時、早上或下午、星期一三五或二四六，就是兩位半時老師互相協議照顧一個班跟全時老師一樣。他們也有正規老師證件，還有通過半時老師的考試才可以當老師。所以他們的退休金、年金和薪水都保障到退休，但這種優惠都是按照半時老師的工作時間做比例調整。這個制度開始於 2014 年第二學期，起初全時老師要轉換半時老師的話，需要適當的理由才能申請，比如育兒、家族看護、學業等等。他們做一段的半時老師之後，再轉換全時老師。但是他們不能做兼職，而薪水跟晉升也都是按照工作經歷做比例調整。

二、結論

現在大家很關心這樣的半時工作制度是否會被執行，因為到目前為止並沒有被明文寫在法律條文上，所以需要教育專家們討論審議後，再由總

統向人民宣布結果。由於教育是國家的百年大計，為了要有更好的教育品質，因此詳細的制度安排很重要。



教師專業標準的發展趨勢

陳振益
彰化縣花壇國民小學教師

一、前言

教師是培育國家人才的關鍵角色，其專業素養備受社會關注，由於終身學習社會的來臨以及資訊科技帶來的學習型態改變，教師必須透過持續學習與專業成長，方能因應教學現場的新挑戰，滿足學生的學習需求（引自教育部，2012）。目前世界各國都強調要訂定「教師專業標準」，以統攝所有師資教育之各階段及各學科等應達成之專業目標，提升教師專業素養，希望藉著探討世界各國的教師專業標準，也對我國教師專業標準有所助益與啟示。

二、國外的教師專業標準

誠如教育部的《中華民國教育報告書》所言，21 世紀的世界經濟是以知識經濟為主軸，我國同樣面臨經濟產業轉型及知識經濟時代的來臨，學校教師將是肩負起國家教育與人才培育的重責大任，但如何控制教師的教學品質呢？將是我國教育所面臨的一個處境。因此，制定教師專業標準是各國必須面對的，有了教師專業標準，才能確立教師的素質與專業，對國家的人才培育才會有一定的品質保證。因此之故，本文將先了解各國之教師專業標準：

（一）英國新「教師標準」

英國政府為了提升英國教師的素

質，於 2012 年 9 月正式實施新「教師標準」(Teachers' Standards)。其主要分為兩部分：第一部份是個人與教學相關的專業標準，有八項專業標準原則，主要是涉及到教師個人在教學上的相關準則；第二部份是個人與專業行為相關的規範，主張教師在其教學生涯中，無論是在學校內外，均需表現出具一致性的個人與專業行為。其相關內容，分為二層面 12 項目，如下（英國代表處教育組，2011）：

1. 個人與教學層面

- (1) 為學生設定具鼓舞、激勵及挑戰性的期望；
- (2) 促進學生良好的進展和成果；
- (3) 展現出良好的主題和課程知識；
- (4) 計劃和教好有結構的單元；
- (5) 因應學生的優點與需求實施適性教學；
- (6) 準確且有成效的利用評量；
- (7) 有效的管理行為，以確保一個良好的和安全的學習環境；
- (8) 落實廣泛的專業責任。

2. 個人與專業層面

- (9) 老師被期望表現出一致的高水準的個人和職業操守。
- (10) 教師在校內外必須維護專業的公眾信任，並保持高標準的職業道德和行為。11.教師應適當且專業的關注學校風氣、政策及措施，並維持高標準地出勤和守時。12.教師必須認知到並始終在法定的專業職責規範內行事。

英國的教師專業標準的重點，在於教師教學實務能力的展現，包括學科知識、學生行為管理與教導具有特殊需求孩童。此外，這一套新的標準也將提供給所有職級教師更為明確的教學行為與考核依據，以達成達成英政府持續提升教學專業的地位與品質等的教育改革目的。

(二) 美國專業教學標準委員會

美國為確保教師品質，絕大部分州採用了於 1987 年成立的美國「專業教學標準委員會 (National Board for Professional Teaching Standards)」所制訂的教師評價標準。該標準對於美國教師訂定出五項「核心主張」(core propositions)：1.教師承諾致力於學生及其學習；2.教師熟悉任教學科知識及其教學策略；3.教師有責任管理及監控學生學習；4.教師有系統思考其教學實踐並從經驗中學習；5.教師為專業學習社群的成員 (吳清山，2011)。

美國的教師專業標準強調在變革的社會中，教師應具有領導力、社會交往能力，應知曉如何積極建立與社區團體合作夥伴關係，能夠正確評價

學校的發展和對資源的分配是否合理等。強調 21 世紀的教師與以往教師的根本區別在於，教師不再只是課堂內的領袖，他們的活動舞台和視野應遠遠超越課堂和學校。並能關注教師教學行為與學生學業成就間的相關性，關注對學生個性發展和公民責任感的培養 (台灣立報，2012)。

(三) 澳大利亞的全國教師專業標準

澳大利亞政府在 2003 年公佈了新的《全國教師專業標準框架》。於 2009 年開始致力於推動全國一致的教師專業標準，因此，澳洲的全國教師專業標準組織 (Organisation of the National Professional Standards for Teachers) 制訂了全國教師專業標準，其內容包括三層面 7 個標準 (AITSL，2011)：

1. 專業知識層面

教師自身專業知識對教育環境和學生個體需求作出回應，其標準的內容有：(1) 了解學生和他們如何學習；(2) 了解教學內容和如何進行教學。

2. 專業實踐層面

能夠創造尊重學習的氛圍，使用多種教學策略和資源，其標準的內容有：(1) 規劃和實施 (執行) 有效的教學和學習；(2) 創造並維持支持性和安全性的學習環境；(3) 對學生的學習，進行評估、回饋及報告。

3. 專業發展層面

能夠不斷反思、評估和提高自身

的專業知識，其標準的內容有：(1) 從事專業學習；(2) 與同事、家長（監護人）及社區從事專業的合作。

澳大利亞的教師專業標準，分為三個層次：專業知識、專業實踐和專業發展，明確的顯示出教師專業標準是有歷程性的，檢視教師的專業時，首先會檢視教師所具備的專業知識；其次檢視如何將其專業展現出來，即為專業實踐；最後則是檢視教師除了在教室教學之外，是否能與家長或社區發展成合作的伙伴關係，進而延伸自己的專業發展。

(四) 德國教師教育標準

自德國文化教育部長會議 2003 年 12 月頒布首部全聯邦性教育標準（數學教育標準）以來，德國教育界展開了「教育標準」大討論。並於 2004 年 12 月德國文化教育部長會議又向社會大眾頒布全聯邦性的《教師教育標準》以提升並保障學校教育品質。在專業發展歷程中面對的三種不同知識：理論知識、職業知識以及教學行為知識。理論知識仍針對於科學理論與方法的規範學習；實踐知識即為在教學現場中，透過對教學的準備、實施與教學經驗的反思；教學行為知識則是以理論知識與職業知識為基礎，直接產生於教學過程。德國《教師教育標準》也提出了教師應該具備的 11 大能力，並將這些能力歸類為教學、教育、評價與創新四大能力領域：

1. 教學能力領域

- (1) 在教師的教學能力領域上，教師是專業的教學人員，必須符合以下標準：教師專業地、正確地制訂教學計畫，並能客觀正確的加以實施；
- (2) 教師透過創造學習情境支持學生的學習活動，教師要能激勵學生學習並使其能把所學知識加以聯繫與應用；
- (3) 教師促進學生自主學習與自主作業的能力。

2. 教育能力領域

在教育能力領域上，教師從事教育任務，必須符合以下標準：

- (1) 教師了解學生生活的社會與文化背景，並在學校環境的影響下促進學生個體的發展；
- (2) 教師傳授價值觀與行為準則，並支持學生自主評量與自主行為；
- (3) 教師發現在學校與課堂中解決困境難及衝突的立足點。

3. 評量能力領域

在評量能力領域上，教師從事正面的評量時，必須符合以下標準：

- (1) 教師應診斷學生的學習起點與學習過程，促進學生的目標達成，為學習者與他們的父母提供諮詢；

- (2) 教師應掌握對學生成績簡明易懂的評價標準的基礎知識。

4. 創新能力領域

在創新能力領域上，教師應不斷地發展自身的能力，期許達到以下標準：

- (1) 教師應意識到教師專業的特殊要求，並理解作為一種公眾專業所特有的責任與義務；
- (2) 教師應理解自身專業的終身學習任務；
- (3) 教師應參與學校計畫項目的制訂與實施。

德國的教師專業標準考慮到了各個聯邦州學校法中所描述的教育、教學目標。目前德國相關教育機構以及高等院校中的教師教育研究機構，與中小學教師共同解讀該教師教育標準，設法對照這些能力指標，以完善從師範教育到教師職後培訓的一系列課程設置，從而保證全聯邦教師培養與培訓的品質。

三、我國教師專業的發展

他山之石，可以攻錯。希望藉著國外的教師專業標準，可以在教師專業標準的制定釐定出方向，看出教師專業發展的趨勢。教育部（2006）委託中華民國師範教育學會研究各師資

類科教師專業標準之研究報告，國小教師專業標準（中華民國師範教育學會，2006）。

(一) 中華民國師範教育學會之教師專業標準

中華民國師範教育學會之教師專業標準分為五個層面，11 個標準細項，茲敘述如下：

1. 教師專業基本素養：

- (1) 專業基本素養。

2. 敬業精神與態度：

- (2) 敬業精神；
- (3) 敬業態度。

3. 課程設計與教學：

- (4) 課程設計；
- (5) 教學實施；
- (6) 學科知識；
- (7) 教學評量。

4. 班級經營與輔導：

- (8) 班級經營；
- (9) 輔導知能。

5. 研究發展與進修：

- (10) 進修成長；

(11) 研究創新。

教育部委託中華民國師範教育學會所制定的教師專業標準主要是集中在教師個人的專業標準層面上，對於現今的教師應勇敢的走出教室，而不是再停留在自己的教室王國裡，因此，教師的專業標準應該要有推展到教室外或學校外的層面。

(二) 教師專業標準內容的分析

由於教師專業標準內容之項目頗多，以下就以國外的教師專業標準的內容與我國教育部 2006 年委託中華民國師範教育學會研究各師資類科教師專業標準之研究報告，來進行分析，歸納出以下共同內容之標準（表一）：

表一 教師專業標準內容的分析

	英國	美國	澳大利亞	德國	臺灣
學習社群		美-5	澳-7		
校務參與	英-11			德-11	
敬業態度	英-8 英-9 英-10 英-12			德-9 德-10	臺-2 臺-3
專業成長		美-4	澳-6		臺-10
研究發展					臺-11
學生輔導			澳-1	德-3 德-4	臺-9
班級經營	英-7	美-3	澳-4	德-2 德-6	臺-8
評量診斷	英-6		澳-5	德-5 德-7	臺-7
教學知識	英-5		澳-2		
教學策略	英-2	美-1	澳-3		臺-5
課程設計	英-4			德-1	臺-4
學科知識	英-3	美-2			臺-6
專業素養	英-1			德-8	臺-1

將表一的內容分析歸納出以下四個層次的專業標準，說明如下：

1. 教師個人的專業標準

即為與教師與個人行為有關聯之專業標準，如專業素養、學科知識、教學知識、教學策略、課程設計。而教師專業素養係指教師從事教學工作時所應具備的專業能力，涉及與教學有關的認知、技能及情意，即包含豐富的教育與學科知識、卓越的教學能力以及專業態度與倫理等（教育部，2013）。

2. 學校團隊的專業標準

即為教師與學校團隊（學校行政）有關聯之標準，如學生輔導、班級經營、評量診斷、校務參與。身為一位專業的教師，除了基本的教學專業知識之外，最直接有關的就是與學生的接觸，所以班級氣氛的經營、學生生活的輔導及學習成就的評量都是必要的能力，再就就是與學校相關的校務工作。

3. 社會脈絡的專業標準

即為教師與社會脈絡有關聯之標準，如敬業態度。誠如教師專業素養中的專業態度與倫理，除此之外，也應該包含對教師相關法範的遵守。對教師相關法範的遵守可以說是社會大眾對教師的最基本的要求。

4. 專業成長的專業標準

即為教師與專業成長有關聯之標

準，如專業成長、研究發展、學習社群。近年來由於學習型組織再到學習社群，教師進修學習的方式也有所改變，除了學習進修的改變之外，教師更是需要專家成長的態度，才能對以上各種專業標準的能力不斷的精進，並與時俱進的成長，以符合教學上的需要。

四、結論

我們從國外國家與國內教師專業標準來看，除了反標準之間有共同交集的標準之外，更可以歸納出世界各國的對教師的專業標準的要求與趨勢，若從教師專業標準的內容分析，可分為教師個人、學校團隊、社會脈絡及專業成長的教師專業標準；若從發展趨勢推演，將提出以下粗淺的建議：

（一）學生為核心，發展教師專業標準

訂定教師專業標準是為了提升教學之效率與品質，但教學的目的是以學生學習為核心，因此，教師專業標準應該針對從學生的情形直接訂定，例如英國新「教師標準」中，教師的教學目的就改以學生的期望來訂定標準。

（二）注重溝通，走出教師班級王國

近年來，由於媒體的報導，常會看到親師之間所有紛爭，教師與家長之間似乎出了溝通上的問題，所以，教師的溝通能力也開始受到重視，加強教師的溝通能力不只可以減少與家

長誤解所產生的摩擦，更可以延申到教師與同儕之間的溝通，因為有了良好的溝通，校務上的推行才會更有效率。

傳統上，教師只要埋首在教室裡做好教學的活動與責任，但是隨著社會的開放，知識的劇增，教師更是需要走出教室與外界接觸，教室也不再是教師的個人王國，例如家長的參與，社區的融合，都需要教師勇敢走出教室。

（三）強調學習社群，增進協作領導

在學校中的知識傳遞，只限於個別教師傳遞給個別班級，失去教師間團體知識分享和知識流動，因此，建立專業學習社群的機制，教師專業學習社群的發展是教育改革實境中的趨勢。

學校領導並非單一由校長所為，而是一組人貢獻其主動開創、專門知識給學校所形成的整體效果，學校領導者係指校內實際肩負領導責任的個人或群體（賴志峰，2008）。所以，學校應讓更多人參與領導活動。教師雖非肩負領導責任的人，但在實際的實踐上卻是參與了學校中各自領域的領導活動，適時的擔任領導者的角色，方能將領導的適切的下放到學校的教師，必能提升學校的行政與教學的成效，也能提升學校整體領導效能。

參考文獻

- 中華民國師範教育學會（2006）。

各師資類科教師專業標準之研究結案報告。未出版，台北市。

■ 台灣立報（2012）。**應對挑戰：教師標準不斷更新**。台灣立報。

■ 吳清山（2011）。**建立教師專業標準的重要性**。教育電子報。

■ 英國代表處教育組（2011）。英國新「教師標準」將於2012年9月正式實施。教育部電子報。

■ 徐斌艷（2008）。德國教師教育標準的理論依據及內涵分析。

■ 教育部（2012）。**中華民國師資培**

育白皮書：**發揚師道·百年樹人**。台北：教育部。

■ 教育部（2013）。**教育部提升國民素養專案計畫報告書(初版)**。台北：教育部。

■ 賴志峰（2008）。**分佈式領導理論之探究－學校領導者、追隨者和情境的交互作用**。國民教育研究學報，20，87-113。

◆ AITSL（2011）。*National Professional Standards for Teachers, Australian*。



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五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大專校院學雜費」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第五期將於 2014 年 05 月 01 日發行，截稿日為 2014 年 03 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國高等教育自 1990 年代以後迅速擴充，目前已進入 Trow 所謂之普及化發展階段；但在國家財政緊縮與社會福利支出逐年增加的情況下，高等教育經費成長有限，為維持與提升教育品質，大學開始要求學生分擔更多教育成本。然而，隨著受教者教育支出增加，學生及其家庭經濟負擔日益沈重，部分經濟弱勢學生可能被迫放棄接受高等教育的機會，遂讓教育公平問題也成為社會關注之焦點所在。

爰此，如何透過學費政策與助學措施的配合，同時達成充裕高等教育資源、提升高等教育品質與照顧經濟弱勢學生之多元目標，已是世界各國政府面臨之重要課題。本期評論亦以「大專校院學雜費」為題進行徵稿，來稿可就大專校院學費政策背後之意識型態、各國學費政策與助學措施之發展趨勢，以及我國「常態性大專校院學雜費調整方案」之內容加以探究、分析與評論。

臺灣教育評論月刊第三卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「課程委員會的運作」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第六期將於 2014 年 06 月 01 日發行，截稿日為 2014 年 04 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

課程是影響學生學習成效的關鍵因素之一，從國民教育到高等教育，對於學校課程品質的要求和重視有增無減。課程委員會一直以來是各級學校課程品質保證的重要機制，因此課程委員會的運作情形與問題便成為值得關注的議題。在該議題之下，可以探討從國小、國中、高中職以及大學等不同階段學校，其課程委員會運作的相關問題探討，如課程委員會的組成方式、結構與資格條件、課程委員會的職責與專業素養、課程委員會運作的領導與權力現象、課程委員會的運作類型與方式、課程委員會的功能與影響、課程委員會的運作問題、困難之處與改進策略等。這些都是本期可探討的重點，來稿可就整體或分項重點進行論述。

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】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw