

2013年12月

第2卷 第12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 「不適任教師的處理」

「不適任教師」是近年來家長團體與社會輿論甚為關注的議題，也是教育主管當局與學校行政人員備感棘手的問題。處理不適任教師，牽涉學生學習權、學校專業自主性、教師工作權，期盼處置方式能保障各方權益，兼顧情理法，實非易事…



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）

2013年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

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

林天祐（臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

2013年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

王為國（朝陽科技大學師資培育中心副教授）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立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

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

執行編輯

廖俊仁（國立新竹高工教務主任）

劉藍芳（臺北市立大學教育系博士生）

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. 2 No. 11, Nov. 1, 2013

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)

2013 Advisory Board

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

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

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

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

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

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

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

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

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

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

2013 Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)

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

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

Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)

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

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

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

Editors

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

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

Managing Editors

Liao, Jyun-Ren (Director of Academic Affairs, National Hsinchu Senior Industrial Vocational School)

Liou Lan, Fang (Doctoral students, University of Taipei)

Art Editor

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

Text Editor

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

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

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

「不適任教師」議題亟待決策者嚴正面對

「不適任教師」是近年來家長團體與社會輿論甚為關注的議題，也是教育主管當局與學校行政人員備感棘手的問題。處理不適任教師，牽涉學生學習權、學校專業自主性、教師工作權，期盼處置方式能保障各方權益，兼顧情理法，實非易事。為因應此問題，近年來我國相關法規已做調整，北高兩市亦訂有審議處置要點。然這些法規是否周延？能否落實？能否有效解決問題？更為基本的問題還有：「不適任」如何認定？有效證據如何蒐集？學校教評會如何發揮專業判斷、避免「師師相護」？如何有效輔導「準不適任教師」？如何合理處理「準不適任教師」，不致於衍生更多問題(如：反而排給輕鬆課務，造成不公平、協助調往他校貽害他人……)？如何處理少數家長不實且強勢指控，還給老師清白？這些都是「不適任教師」現象中值得關注的問題。

本期主題公告後，投稿者極為踴躍，經審查通過，獲刊的主題文章共計 29 篇，創下本刊創刊以來的新紀錄。而據編輯室反映：截稿日後仍有不少主題文章寄來，可見「不適任教師」受到的關注確實極高，難怪有話要說的人超乎平常。這也顯示教育決策當局對「不適任教師」現象，實在需要更為嚴正地去面對，並思籌謀因應之道。

本期除 29 篇主題文章外，另有 9 篇「自由評論」、1 篇「回應與交流」，均

是有見地的佳文，值得一讀與深思。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、黃柏傑先生的日夜投入，以及本期執行編輯劉藍方小姐與廖俊仁先生，在此致以萬分的謝忱。

張芬芬
第 2 卷第 12 期輪值主編
臺灣教育評論學會常務理事
臺北市立大學學習與媒材設計系(含課程與教學碩士班)教授兼系主任

胡茹萍
第 2 卷第 12 期輪值主編
臺灣教育評論學會理事
國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

本期主題：不適任教師處理

主題評論

- 吳聰能 適任乎？不適任乎？ / 1
- 張國保 不適任教師處理的爭議 / 2
- 許育健 從一則「不適任」的故事談起 / 4
- 許如菁
- 湯誌龍 適任與不適任之盲點 / 8
- 范靜媛 臺灣近年來不適任教師研究趨勢分析—以全國碩博士論文為例 / 10
- 施明發 不適任教師條款的立法演變 / 18
- 黃嘉莉 適任教師的思考：社會藩籬論的觀點 / 22
- 萬家春 教育部的「不適任教師」概念探討 / 25
- 蕭妙香 大學不適任教師之認定 / 29
- 黃玉幸 認定教師不適任事實的蝴蝶效應：困難與因應 / 30
- 黃源河 大學院校如何界定與處理教學不利教師？ / 33
- 莊明貞
- 關河嘉 性騷擾能構成不適任教師的認定嗎？ / 48
- 施怡廷 從性侵害性騷擾案件數談不適任教師 / 50
- 林金山 不適任前的適任危機：代理代課教師適任的隱憂 / 51
- 趙曉美 疑似不適任教師處理機制之探討—以「教學不力」為焦點 / 54
- 張旭政 從實務觀點看「教學不力或不能勝任工作者」之不適任教師之處理 / 60
- 梁坤明 探討不適任教師的政治行為 / 63
- 蕭玉佳 不適任教師之敘與議 / 66

- 吳承儒 小學不適任教師形成因素影響與處理困境 / 68
- 黃源河 處理不適任教師的另類思維 / 77
- 丁一顧 淺談教學有困難教師協助策略：教練 / 80
- 黃旭鈞 促進「沒有教師落後」：協助不適任教師成長的策略 / 86
- 黃旭田 反對教師評鑑不如有效處理校園裡的不適任教師 / 93
- 吳建隆 教師評鑑是輔導教師的妙藥，還是影響教學品質的絆腳石？ / 95
- 林英傑 以「綜效」的原則處理家長心目中的「不適任教師」 / 99
- 張德銳 中小學教學不適任教師處理之改革芻議 / 103
- 蔡昕璋 大學兼任教師「教學不適任」評鑑方式之芻議 / 109
- 林淑華 不適任教師的處理：借鏡芬蘭教育 / 112
- 蕭又齊 防弊與興利～淺談「不適任教師的處理」議題 / 115

自由評論

- 卓璟薇 請把童年還給我！ / 117
- 許懿卿 繪本裡的生命教育 / 122
- 邱惠如 會考成績「待加強」怎麼辦？ / 126
- 廖俊仁 降低「後期中等教育共同核心課程」學分落實適性揚才 / 129
- 賴光真 教科書審查組織與成員的改革精進 / 131
- 黃文定 如何看待國際交流語言的選擇與使用？ / 134
- 張國保 縮短學用落差-技專學生專業英語文能力之建立 / 137
- 袁宇熙
- 林清南
- 李寶琳

許麗瑩 專業自信教學樂 / 144

卓清松 國立特教學校校長轉任國立高中職校長之商榷 / 145

交流與回應

張炳煌 臺灣中小學教師的薪水偏低嗎？ / 149

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 152

臺灣教育評論月刊第三卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 155

臺灣教育評論月刊第三卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 156

臺灣教育評論月刊第二卷各期主題 / 157

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題 / 158

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 159

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 160

入會說明 / 161

入會申請書 / 162

封底

適任乎？不適任乎？

吳聰能
中國醫藥大學副校長

根據大學法第一條開宗明義，大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨。另教師法第十七條各款更規範了教師的義務，包括了教學、研究、輔導、與服務。這些也可說是教師的天職。

但是，在各類場合中常見的紛爭是討論研究與教學孰重？甚至「重研究、輕教學」成為詆毀別人的批評。難道研究與教學，還有輔導與服務真的無法平行為之，一定得從中選擇嗎？

如今，大學教師常有三種壓力來源：一、教學評量；二、教師評鑑；三、校訂升等年限。通常教師必須完成考評與升等，才能生存下來，這裡面尚不包括招生壓力。

為了要通過教學評量、教師評鑑、校訂升等年限這三關，其實教師們並須兼具研究與教學，還有輔導與服務才行。教育部最近為解除教師升等的部分壓力，也推動教師多元升等

的辦法，立意良善，可惜因未諳校務行政運作的結果，似乎鼓勵學校降低升等門檻，鬆弛升等壓力，而非鼓勵學校因校務需要而多元分流升等。

其實，眾所皆知，研究是創造知識，教學是傳遞知識，產學是應用知識。沒有教學的研究，其所產生的價值如何教育學生？沒有研究為基礎的教學，其授課內容如何精進？沒有產學落實知識，研究與教學是否會淪於空談？

教育界人士一直擔心著 105 年的死亡交叉來臨，也知道它一定會來，教育部開始啟動學校退場機制，但教師退場機制呢？「不適任教師」的處理一直是我國教育界棘手的難題，期待教育部能有更大魄力在校數減縮的同時，也能考慮不適任教師的轉介及退場。更何況，大學教師是帶動教學研究的主力，若教師沒有汰舊換新、去蕪存菁的機制要求，就無法產生良性競爭，更不能提升整體高等教育品質。



不適任教師處理的爭議

張國保

銘傳大學教育研究所所長

不適任教師是教育界相當困擾與棘手的課題，它的存在不似重症必須立即剷除而後癒，而是有如癌細胞般的長期侵蝕折騰。幾年前，立法委員程振隆先生在立法院教育文化委員會質詢黃榮村部長時，略以：「各級學校處理不適任教師而解聘的人數，比被槍決的死刑犯人數還少。」這個問題的確存在教育現場，也凸顯出學校處理不適任教師是一個極不容易的燙手山芋。有幾個值得思考探究的爭議點，試分析如下：

首先，不適任教師的認定是非常有爭議的高難度議題：誰要承認自己是不適任教師？當前的學校體系，通常教師只要不遲到缺課，不要有違反《教師法》第 14 條須提教評會審議解聘、停聘或不續聘的特別條款，受教的學生及學校負責行政的人員，誰有辦法具體指出哪個老師是不適任的？

其次，相關法規對不適任的定義不足：《教師法》第 15 條規定「因系、所、科、組、課程調整或學校減班、停辦、解散時，學校或主管教育行政機關對仍願繼續任教且有其他適當工作可以調任之合格教師，應優先輔導遷調或介聘；現職工作不適任或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者或經公立醫院證明身體衰弱不能勝任工作者，報經主管教育行政機關核准後予以資遣。」因此，現職工作不適任之定義不夠明確，將引發解釋及執行上的爭議。

再次，不適任教師的產生該由誰發動：與教師教學輔導有關的利害關係人有校長、主任、組長、教師同儕、職員、受教學生、家長或畢業的校友等。最直接且感受最深的對象莫如學生，但學生與教師是不對等的關係，中小學生身心尚未成熟，通常也很難跳出來舉發不適任教師。

復次，不適任的事實不易舉證：《教師法》第 14 條第 1 項第 13 款只規定除教學不力或不能勝任工作有具體事實者，才得提解聘、停聘或不續聘審議。因而教學不力或不能勝任工作如何臚列具體事實？恐非易事，也非一朝一夕即能蒐證得了。

又次，處理不適任與教師解聘、停聘或不續聘間的程序冗長：當學校、學生或家長發覺教師有不適任事實發生時，非學校行政人員即能立即處置得了，當不適任事實曝光後，輕則影響教師情緒，重則折磨於輔導、溝通與蒐集解聘、停聘或不續聘的事證爭議，此時，弄得校園不安、人人自危、缺乏互信與不信任感，情何以堪？

最後，筆者曾任縣籍的教師申訴評議委員會委員，光教師學年成績考核乙等，就要花眾多委員諸多時間處理申訴評議甚久，處理不適任教師所花之時間、心血、難度及成本，恐不知要多增加好幾十倍。但若不處理，又如何對得起良心良能？

教師是良心事業，莘莘學子其實是不適任教師的最大受害者。若無法剷除不適任教師，它將如癌細胞般，持續在教育現場不斷的發酵、腐蝕、

危害下一代。惟若無建立更嚴謹明確的認定、舉發、輔導、溝通及處置的 SOP，教育現場恐將永無寧日。若欲拔除不適任教師，恐非立法不為功？



從一則「不適任」的故事談起

許育健

國立臺北教育大學語文與創作學系助理教授

許如菁

高雄市龍華國小教務主任

一、故事一則

「真的只能這樣嗎？……」

「嗯。H老師，這樣的處理是我經過多日的思考，站在你的立場，讓你能全身而退的最佳方案了！」

「可是我很不甘心，如此被對待，我都教了三十年的書了！」

「H老師，我完全可以體會你的感受，換作是我，絕對會和你一樣，感到不平與忿恨。不過，如果我們堅持要在如此不利的情況下，持續抗爭，恐怕……連退休金都沒有了。」

（兩天後）

「主任，我決定請長假了！」

「好的，其他的事，我們會幫你處理！好好靜心休息一陣子，等到可以退休，我相信一切都會海闊天空的」

（一年後的某天，一通電話）

「主任，謝謝你。一切，真的已經海闊天空了。」

二、不適任的教師，從何而來？

應該，沒有一位老師，是從學校

任教的第一天起就不適任吧！如果有，那是篩選（聘任）機制的問題，非關其人。

那麼，原本「適任」的教師，為何變成「不適任」呢？依筆者在小學近二十年的服務經驗觀察，恐怕「冰凍三尺，非一日之寒！」

回到文首的故事。H老師在學校服務近三十年了，一直以來都擔任級任導師工作，從早期一班五十幾個學生教到現在，帶過的學生應該已經超過千名，有不少今日都功成名就，成為社會的精英份子了。猶記得，多年前只要有孩子被編到H老師的班，家長都感到三生有幸，能獲此福澤呀！那，為何今日會成為「不適任」教師，被迫離開工作職場呢？

問題很簡單，也很不簡單。主因不是「老師變了」，而是「老師沒變」！在於我們忽視了社會、制度、環境的「變化」，卻未帶領老師適應調整、因應這些變化。當教室之間是一道道的高牆，學校與外面的社會又是一道更高牆，幾乎到了「結廬在人間，而無車馬喧」的境地了。這顯然是個不簡單的問題！

三、薪資與年資俱進，誰願改變？

在中小學，專業成長與薪質成長無關（你在想……讀研究所可以加薪呀！好，你確定讀研究所真的可以增加專業知能？殊不知多少人是為了加薪去讀研究所的）。因此，與薪資直接相關的，就是年資的積累了，教一年，薪水多一點。在這種制度下，沒有注意到環境變化的老師，就慢慢、慢慢的與教學精進脫節了。大部分的教師選擇「以不變應萬變」，也造就教師與社會期待漸行漸遠的景況了！

四、沒獎勵、沒懲處，誰能促成改變？

若一名小學老師，在週三下午進修研習的時間，都選擇在教室裡批改作業或看書；而且，連續好多年都不曾參加任何研習。學校行政能對此進行任何懲處嗎？（別忘了，教師法第17條第五項：教師有義務從事與教學有關之研究、進修。）答案是：不能。他會說批改作業是職責，優先處理；看書也是自我精進的途徑。學校行政唯一能做的，只是不斷的宣導與勸說，毫無實質的管理工具可以作為。

另一方面，如果有一個或一群認真積極的老師，不斷利用課餘進修成長，為學生的學習積極備課，這些額外的付出早已超過他們的工作時數。作為學校行政，唯一能做的，也只是口頭表揚與關懷，沒有其他獎勵措施可以實質回應他們了（沒錯，連記嘉獎都很難，而且，大部分認真的老師也不在意那一張紙）。

五、不能只怪不適任教師的存

在，說好的制度呢？

每次論及不適任教師，大家總是義奮填膺的指責他百般的不是，好像他本來就罪該萬死，應予以嚴懲。甚至被當成皮球，只有一旦有減班調動，就會暗示、明示或指示，希望他就此消失在我們的面前（……到別人面前就好了）。

筆者曾在教務工作多年，對於處理不適任教師經驗的感受是：孤立無援。尤其在進修制度與輔導制度方面。

因為沒有規劃完善的「在職進修制度」讓老師們能盡義務般的持續精進改變（為何不能規定老師定期回到師培機構修習必要的學分學程呢？短短的三、六小時研習是不夠的）。如果教師們都能與時俱進，調整自己的教學專業以因應新時代的需求，是否就可以避免「不適任」的產生。（有想起「不教而殺，謂之虐」這句話嗎？）

再者，也沒有妥切的「同儕輔導制度」。在學校現場，當發生爭議事件時，個案教師其實非常需要夥伴的互相支持與鼓勵（目前許多學校推動教師專業社群，即是類似良例）。因此，當教師出現不適任的行為時，應該先安排「同儕輔導」，甚至引入外部專業支援，導正教師不正當的行為，使其回到正軌，畢竟一位好老師的養成，著實不易！怎可輕易的毀壞呢！

六、回到故事

話說H老師的故事，到底要省思

些什麼呢？簡單的說，我們不能只將「不適任教師」當成個案來處理，而要整體檢視當前制度，是否也是促成「不適任教師」的共犯。雖然不可否認的，某些不適任教師確實由其個人行為所致，但是否也有一些如H老師的個案，其背後隱含某些值得我們對制度面的深刻思考。

七、傾聽：學校行政人員的想法

當前學校行政的處置法源依據：

《教師法》第 14 條：「教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘」。

- (一) 受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。
- (二) 曾服公務，因貪污瀆職經有罪判決確定或通緝有案尚未結案。
- (三) 曾犯性侵害犯罪防治法第二條第一項所定之罪，經有罪判決確定。
- (四) 依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。
- (五) 褫奪公權尚未復權。
- (六) 受監護或輔助宣告，尚未撤銷。
- (七) 經合格醫師證明有精神病尚未痊癒。
- (八) 經學校性別平等教育委員會或依

法組成之相關委員會調查確認有性侵害行為屬實。

- (九) 經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性騷擾或性霸凌行為，且情節重大。
- (十) 知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實。
- (十一) 體罰或霸凌學生，造成其身心嚴重侵害。
- (十二) 行為違反相關法令，經有關機關查證屬實。
- (十三) 教學不力或不能勝任工作有具體事實；或違反聘約情節重大。

學校在受理疑似不適任教師個案的處理，若為其中第十三款，和其他款相較，存在著查證上、認定上、程序上的困難。所謂「教學不力」的定義難以訂定標準，而所謂「情節嚴重者」，又是多嚴重？當答案既模糊又難說清楚，也難以具有公正客觀的評斷時，所帶來的結果往往就是學校行政人員、教師評審委員會、教師同儕各自站在不同的立場上、背後各自同儕情誼關係、他人的眼光及承受的壓力等等的考量，造成處理上的諸多困難。

當家長向學校投訴某老師有教學

問題或班級經營問題時，經常任意的指稱該老師是「不適任教師」，要求學校解聘，甚至揚言公諸媒體等。事實上，該名教師或許在某方面（某科的教學，或眾多班級經營事務中的其中幾件事情）確有缺失，但整體而言，是不是真的就是「不適任教師」？當學校一啟動調查機制時，傷害可能就已造成，教師的專業形象、教師於調查期間的身心壓力，學校、教師、家長、學生彼此之間的互信基礎和情感，可能也已撕裂。

對教師而言，「不適任教師」是一個既沈重又巨大的十字架，在執行教學或班級經營工作時，往往因為和家長觀念或立場不同，或者親師間的衝突，極容易就被冠上「不適任」三個

字。在現今社會已經被拿放大鏡高度檢視、不被友善尊重、師道難存的大環境中，誰又能承受得起這三個字呢？

因此，學校行政往往不輕易，也難啟動不適任教師處理程序。

面對這些在班級經營或教學上方面可能略有問題，但又不致情節嚴重者的教師，若持續地被和「不適任教師」這個名詞劃上等號，或歸屬在同法源、同範疇的處理程序中，欠缺適當的輔導機制及校正機制，那麼，問題將會依然存在，很多想說、想做卻礙於法令和機制的不完整的情況下，問題將持續成為學校裡「不能說的秘密」。



適任與不適任之盲點

湯誌龍

天主教內思高工校長

有位任教二十多年的中學教師，是位公認的好老師，他的課程很受歡迎，學生學習成果甚佳，成績優異。未料，距他可申辦屆齡退休前三年，突然失去了往日的教學熱忱與信念，一堂課僅能維持十幾分鐘，剩下的時間坐在講台邊，沒有任何動作，學生也完全失控；學生向導師反映後，學校長官積極與他溝通，同事不斷關懷，試圖了解其緣由，希望能從旁協助他，卻始終無法問出所以然來。爾後，這位老師索性避與同事碰面，因此，終究未能得知這位老師演變成如此的來龍去脈。在多種假設下，最有可能的因素之一，或許是這位老師曾經擔任過所謂「人二」的職務，面對自己的同事們做了許多的報告，內心愧疚所引發的吧！事實上，他是位內心非常善良的人，無奈職務所致，「打小報告」實非自己所願。然而，多年後，學校編制不再有「安維小組」時，該師卻崩潰了。

案例這位教師經醫院檢查，身心並無異常，但是上課狀況確實已經違反了教師法第 14 條第一項的第 13 款。基於多年的情感，學校長官、教評會委員及老師們，顧及該師若資遣，其後半輩子不一定能獲得溫飽，不忍也不捨當下即以「不適任」為由，請他離開學校；困難的是，留下這位老師又無法提出具體因應措施，最後拖了三年等其退休。過程中，至少有三個班級學生在這門課上被放棄了，大大影響學生受教權益。如此「寬待」

不適任教師，又能給予此類老師們多少實質上的幫助？

類似案例可能仍繼續存在某些學校中，在此國際競爭激烈的環境中，我們還有多少本錢讓學生在此情況下，某些學科被犧牲了？「包容教學不力教師」與「學生受教權」孰重？值得深思。

臺灣的技職教育，在高職階段有技士與技佐（或稱導工）的編制，技士與技佐的本職應該是輔助實習課技術教學工作，但受限於學校管理層面與人事編制不足，技士、技佐的本職逐漸被轉換成協助學校行政工作，技術教學的功能被剝削了。在德國教育制度中，高職教師分為理論教師或技術教師，各司其職；而我國師培制度改革之後，無論普通大學或科技大學培育之高職教師並無分級或分類制度，一旦登記或獲得高職類科教師認證後，無論實習或理論課，只要學校排課需求，大部分都接受安排。現階段許多高職教師並非技職體系出身，並無實務技術，但基於學科學分的認可，卻可以獲得某類科高職教師證書，從事教職。實務技能不足的高職老師，擔任實習課程，又無技士、技佐的從旁協助，是否也屬於不適任教師的一員？亦值得深思。近幾年來，極大多數高職學校已成為拼升學的場域，在以學科、統測成績做為進入科大的條件下，實務技術教學不受重視，對有意習得一技之長或精進技術

的學生而言，實有欠公允，亦偏離技職教育之宗旨。

一位優秀的教師，突然變成不適任教師，拖了三年後退休；一位可能是名校高材生具有高職類科合格教師證書，沒有實務技能經驗，課程安排之下擔任實習課程教師，卻不會被列為不適任教師。此兩種不同的情境，對學生而言，應是相同的結果：學生

在某學科學習權被放棄了。哪種情境、哪些條件，屬於不適任教師，在定義上仍有些盲點，需要多方面的探究。面對不適任教師，除了在法令層面上的堅持外，如何讓學科老師真正具有學科教學知能、教學熱忱、教學續航力、尤其是教學的使命感，是我國在師資培育上需要更加努力的一環，否則不適任教師存在的問題，仍然無法妥善解決與改善。



臺灣近年來不適任教師研究趨勢分析 —以全國碩博士論文為例

范靜媛

臺南應用科技大學時尚設計系副教授

一、前言

教師素質良窳影響學生身心成長與知能啟發，亦攸關教育成敗，學校行政主管、教育行政當局皆期盼透過獎勵與懲處教師來維護學生受教權，以及教師尊嚴與形象。其中，有一股很大的聲浪來自媒體、研究者、政策制訂者，他們將不適任教師所形成的問題簡化，咸認若能讓這些素質低下之「不適任教師」離開杏壇即可直接解決問題。然而，若從另一角度審視部分「不適任教師」角色，他們可能是行政或導師工作量負荷過重，甚至是整個學校體系無法順利運作導致其教學品質欠佳；亦有一些無法獲得學校友善支持，處於比較弱勢的教師，以致在教學上處處受到掣肘。誠然，在眾多的教師中確實有一些不適任教師，如缺乏教學熱忱、教學品質低落，甚而有些校園出現「狼師」性騷擾或性侵害學生，此時學校及教育主管機關，則應正視校園弱勢學生權益，摒除外在人情世故之外力干預，確實落實性別平等調查，於校內公平、公正、公開執行政程序，貫徹不適任教師之退場暨通報制度。

本研究旨在探討臺灣近年來有關不適任教師研究發展趨勢，以研究者從國家圖書館全國博碩士論文查詢系統，以「不適任教師」關鍵詞檢索獲得之 24 篇與不適任教師研究相關之碩

士論文為研究對象，目前尚無博士論文，透過內容分析法，描繪近年來臺灣不適任教師學術研究風貌，期能瞭解不適任教師研究在臺灣整體發展，並歸納分析其未來研究方向與建議。

二、不適任教師之定義與類型

要明確定義不適任教師並非易事，它涉及一位教師之人格、尊嚴與名節，亦關乎教師之教學專業自主，更影響其個人前途。迄今，對於「不適任教師」並沒有一個確切的描述概念（陳曼玲，2003； Bridges,1986； Tucker,1997）。根據法律字典，「不適任」，係指欠缺能力、知識、法定資格、或不能妥適履行其應盡義務（秦夢群，1996）。臺灣相關法令並未對不適任教師下一個具體及明確定義，且依法令不同，對不適任教師之定義也各異（黃裕城，1999）。

亦有學者思索教師可能成敗層面，建立不適任教師的類型（郭丁熒，2004； Bridges & Groves, 1984; Oswald,1989； Bridges,1990），作為判斷教師適任與否的方向與概念，分類方式：如在「技能、行政、道德、教學、個人」上之缺失，影響教學品質、傷害學生身心。

綜上述，筆者認為對不適任教師之定義，應保留彈性解釋空間，若一

定要對其下定義，會形成許多困擾，可從不適任教師成因與類型進行判斷，亦即教師未達各項評鑑指標之最低表現，且其缺失行為已經歷一段時間，透過多方輔導仍未見改善，導致其教育品質低落，教學滿意度欠佳。

三、近年來臺灣不適任教師研究趨勢

承上，本研究透過內容分析法探討近年來臺灣不適任教師研究趨勢，分別說明如下：

（一）研究概況

本研究歸納分析 24 篇與不適任教師研究相關之碩士論文，以國小（含公、私立）為主有七篇，以國中（含公、私立）為主有六篇，兼以國中小（含國小、國中）為主有五篇，同時探討高中以下（含國小、國中、高中、高職）之論文有四篇；其餘二篇從法制面分別探討倫理規範及懲戒制度，以及校園性侵擾事件法律適用與救濟，適用於國小至大學校院所有層級。

1. 不適任教師研究未有逐年增加趨勢

由表 1 得知，全國碩士論文中有關不適任教師相關研究，從 2002 年起才有林翠香（2002）以一名有情緒問題之女性年輕英語教師，從甲校請了一年長假後申請介聘到乙校為個案對象進行研究；2003 年有二篇（洪英宗，2003；柯昕儀，2003），截至 2012 年期間，雖然於 2010 年、2011 年分別有

四篇、六篇，然而有關此一議題之相關研究並未有逐年增加趨勢；由此可見，雖然不適任教師的新聞經由媒體報導，逐漸引起各方關注，但在學術研究上仍未有逐年增加趨勢，推測其原因可能是此一議題為多數人不願碰觸的敏感話題。學者也認為教育場域對處理不適任教師問題，大多傾向消極、被動與妥協，甚至有師師相護情形（Lohr,1997）。

2. 不適任教師研究多數聚焦於國民中小學

歸納分析 24 篇與不適任教師研究相關之碩士論文，發現其主題多數聚焦於國民中小學，共計 18 篇，僅有二篇探討包括大學校院層級之論文，如表 1 所示。原因之一可能是大學校院有其涵蓋教學、輔導、服務、研究，兼具質化與量化之教師評鑑淘汰機制，透過此一機制評量教師之「適任」與「不適任」。

表 1 西元 2002~2012 年全國碩博士論文不適任教師研究論文篇數統計表（單位：篇）

對象年	國小	國中	國中小	高中(含)以下	所有層級	總計
2002	0	1	0	0	0	1
2003	0	1	0	1	0	2
2004	0	0	0	1	0	1
2005	0	0	0	0	0	0
2006	2	1	0	0	0	3
2007	1	0	2	0	0	3
2008	2	0	0	0	0	2
2009	0	0	0	0	0	0
2010	0	2	2	0	0	4
2011	1	1	0	2	2	6
2012	1	0	1	0	0	2
總計	7	6	5	4	2	24

資料來源：研究者自行整理

（二）研究議題

本研究將 24 篇與不適任教師研究相關之碩士論文之主題歸類成六個項目，如表 2；分述如下：

1. 不適任教師之處理模式與機制是最夯的議題

不適任教師研究議題以「不適任教師之處理模式與機制」為最多（15 篇）。相關研究論文分別從退休制度、教師素質管理、人力資源管理，以及績效責任與相關研究分析教師素質管理與改革，建立不適任教師評定及通報機制，汰換不適任教師以提升教學品質（洪英宗，2003；柯昕儀，2003；李秀娟，2004；鐘文燕，2006；施純在，2006；趙蕙蘭，2007；連偉志，2007；黃玉宏，2008；張瑞洋，2008；張田昌，2010；鍾曉珍，2010；廖恩裕，2011；陳金逢，2012；吳承儒，2012）；廖韋翔（2007）則針對美國、中國大陸和臺灣中小學不適任教師處理機制進行比較研究，藉此明晰三者之間對不適任教師定義、教師審議組織及處理模式之異同；江梅菁（2011）先從教師本質談起，研究教師法律地位與權利義務，再就實務案例歸納不適任教師定義，進而分析比較國內外教師倫理規範，最後探討教師責任、懲處與救濟制度。

2. 不適任教師個案輔導

如前述，林翠香（2002）以一名有情緒問題之女性年輕英語教師個案進行研究；陳國樑（2010）則以三名

不適任教師為研究對象，探討造成學校不適任教師之成因，且針對不同個案彈性給予適當的輔導協助策略。

3. 不適任教師之救濟與處理

莊心怡（2010）首先討論界定教師為適不適任的標準，究竟有沒有合乎《憲法》的保障及是否違反教師權利義務之規定；進而由《憲法》之工作保護上位概念，論述《教育基本法》及《教師法》中，教師之身分地位及權利義務。鄭麗禎（2011）則從我國現行法律規範中，檢討「不適任教師」處理及救濟問題，以《憲法》正當程序原則作為基準，希望對於現行規範有所建議。

4. 從教學不力觀點探討不適任教師

張培源（2011）從法制觀點分析「教學不力及不能勝任工作」是不確定的法律觀念，因而判斷標準隨各校教師評審委員會之解讀而異。朱雅惠（2011）則以問卷調查，探討教學不力行為規準與因應措施。

5. 教師與家長對不適任教師之意見

洪若審（2006）以彰化縣 173 所國小教師、家長為調查對象，探討國民小學教師及家長對不適任教師意見，研究發現教師與家長對不適任教師之認定、成因，在看法上並無顯著差異，認為其成因兼具個人及其它因素，但家長更重視不適任教師所造成的問題，認為在考量學生受教權上，相關處理機制及配套措施有些不足。

6. 校園性侵擾事件法律適用與救濟

張鈺琪（2011）研究發現，若僅以立法方式作為有效解決校園性侵擾事件所衍生之爭議，並非良策，性別平等相關防治法制規範尚有待學校、教育主管等相關單位徹底落實。

表 2 西元 2002~2012 年全國碩博士論文不適任教師研究論文相關研究議題統計表

（單位：篇）

編號	研究議題	篇數
1	不適任教師之處理模式與機制	16
2	不適任教師個案輔導	2
3	不適任教師之救濟與處理	2
4	從教學不力觀點探討不適任教師	2
5	教師與家長對不適任教師之意見	1
6	校園性侵擾事件法律適用與救濟	1
總計		24

資料來源：研究者自行整理

（三）研究方法

表 3 為本研究對象所使用之研究方法，計有訪談法、問卷調查法、比較研究法、文獻分析法、文件分析法、個案研究法、觀察法、法規研究法，多數論文採用二種以上研究方法，分析臺灣近年來不適任教師研究論文之研究方法有以下幾個趨勢：

1. 不適任教師研究偏重於質化研究

分析 24 篇與不適任教師之相關研究碩士論文，發現其研究方法偏重於

質化研究，多達 14 篇，訪談法有九篇（其中有二篇兼採量化研究之問卷調查法）、比較研究法二篇、次級資料之文獻分析與文件分析共計九篇、個案研究法三篇、參與觀察法有二篇、法規研究法七篇；其主要原因如下：第一，美國相關研究顯示不適任教師處理措施應遵循法律規定（Oswald, 1989; Mock & Melnick, 1991; Woodson, 1994），本研究對象計有七篇論文分別從法制面，如《憲法》、《教師法》，以及其他相關法令探討處理公立國中小不適任教師機制、我國國民中小學教師身分地位保障、教師之倫理規範及懲戒制度、校園性侵擾事件法律適用與救濟、中小學不適任教師退場機制等研究；第二，在校園裏不適任教師為數並不多，本研究對象計有三篇論文為個案研究，以深度個別訪談學校主管或參與觀察獲得研究所需資料。

2. 深度訪談是不適任教師質化研究的重要方法

綜觀不適任教師的 24 篇相關研究，其研究方法有九篇採取深度訪談，十篇採用問卷調查方式進行，二篇採參與觀察法；進而發現，部份研究即使採取問卷調查法，仍會輔以深度訪談方式蒐集資料。另外個案研究亦經常採取訪談方式進行，所以深度訪談是不適任教師研究重要的質化研究法。

3. 問卷調查法是不適任教師量化研究的重要方法

歸納分析 24 篇相關研究，有

40%（十篇）採取問卷調查法，依不同主題，調查對象各異，計有教師、學校行政人員、家長團體代表、教育學者、教育行政人員、民意代表，與教師團體代表等，其中兩篇輔以訪談法。

表 3 西元 2002~2012 年全國碩博士論文不適任教師研究論文之研究方法統計表

（單位：篇）

編號	研究方法	篇數
1	訪談法	9
2	問卷調查法	10
3	比較研究法	2
4	文獻分析	1
5	文件分析	8
6	個案研究法	3
7	觀察法	2
8	法規研究法	7
9	質化研究	14
10	量化研究	10

資料來源：研究者自行整理

四、建議

根據上述有關臺灣近年來不適任教師相關研究趨勢分析，研究者針對不適任教師研究方向提出以下建議：

（一）建立與修正相關法規進行不適任教師輔導與評鑑機制

雖然《基本教育法》及《教師法》中有關於教師工作的規範，並對教師的身分地位作說明，《憲法》並論及有關工作權的涵義及範圍；然而，在符合《憲法》基本權利保障的原則下與工作保護上位概念之原則上，未來相

關研究仍應持續關切不適任教師發展，特別是不適任教師輔導與評鑑制度，進而建立與修正相關法規。

（二）未來對於不適任教師研究議題發展宜更趨多元

筆者針對不適任教師研究論文分析發現，其研究方法偏重於質化研究，相對亦限制研究對象與數量，且議題大都集中於「不適任教師之處理模式與機制」。建議未來研究者於訂定主題前可邀集專家學者與實務工作者，研擬可供判斷之不適任教師規準，並多方蒐集各校處理案例，提供研究與發展相關主題之參考。

五、結語

臺灣近年來對於不適任教師研究，不論研究趨勢如何發展，各個研究皆有幾個研究問題與目的，絕非單一研究方法可以解答，研究者應思考以何種方法可以蒐集到解決問題所需資料。更重要的是，研究結果能獲得相關單位重視，進而協助與輔導不適任教師改善與提升其技能、教學等能力，才是進行這方面研究最務實目的。

參考文獻

- 朱雅惠（2011）。**新北市國民中學教師對教學不力行為規準之研究**。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 江梅菁（2011）。**教師之倫理規範及懲戒制度之研究**。國立政治大學／

法學院碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。

■ 李秀娟（2004）。我國中小學不適任教師處理模式之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

■ 吳承儒（2012）。小學不適任教師問題之研究。明道大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

■ 林翠香（2002）。不適任教師的個案輔導與行政處理。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

■ 洪若審（2006）。國民小學教師與家長對不適任教師的意見調查研究。國立嘉義大學師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

■ 洪英宗（2003）。地方公教人員退休政策失靈-以嘉義市國中教師為例。國立中正大學政治學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

■ 柯昕儀（2003）。建構我國中小學教師素質管理機制之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

■ 施純在（2006）。國民中學不適任教師評定標準之建構及相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

■ 秦夢群（1996）。美國教師工作權

之研究—以法院教師解約判例為主。國立政治大學學報，72，21-62。

■ 連偉志（2007）。教師法規對「有損師道」規範與處理之研究。臺北市立教育大學社會科教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。

■ 郭丁熒（2004）。教師圖像：教師社會學研究。高雄市：復文。

■ 黃裕城（1999）。中小學教師適任與不適任的探討。課程與教學季刊，2(2)，85-100。

■ 黃玉宏（2008）。我國國民小學不適任教師之研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。

■ 陳曼玲（2003）。明確不適任教師，教評會逕行處置禁申訴。中央日報，第13版，2003年3月29日。

■ 陳國樑（2010）。學校不適任教師之個案研究--以南投縣某國中為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

■ 陳金逢（2012）。中小學不適任教師退場機制之研究。國立暨南國際大學公共行政與政策學系碩士論文，未出版，南投縣。

■ 莊心怡（2010）。我國國民中小學教師身分地位保障之研究—以教師法中不適任教師之範圍為中心。國立中正大學法律學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。

- 張瑞洋（2008）。國小校長處理不適任教師之研究。國立暨南大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- 張田昌（2010）。我國處理公立國中小不適任教師機制之研究。中正大學政治研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張培源（2011）。處理公立高中以下學校不適任教師法制之研究—以「教學不力及不能勝任工作」為中心。國立臺北教育大學文教法律研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張鈺琪（2011）。校園性侵擾事件法律適用與救濟之研究。玄奘大學法律學系碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 趙蕙蘭（2007）。台北縣國民中小學不適任教師處理的實證分析。銘傳大學公共事務研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 廖韋翔（2007）。美、中、台中小學不適任教師處理機制比較之研究。國立臺東大學教育學系碩士論文，未出版，臺東市。
- 廖恩裕（2011）。臺北市國民小學教師對不適任教師處理態度之調查研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭麗禎（2011）。中小學不適任教師之處理及救濟制度——以憲法正當程序原則為中心。國立臺灣師範大學政治學研究所在職進修碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 鍾曉珍（2010）。一所國民中學不適任教師處理機制之研究。國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 鐘文燕（2006）。國民小學教學不適任教師處理之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- Bridges, E.M. (1986). *The incompetent teacher: The challenge and the response*. Philadelphia: Falmer Press.
- Bridges, E. M. (1990). *Managing the incompetent teacher*. (2nd ed.). Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- Bridges, E. M. & Groves, B. (1984). *Managing the incompetent teacher*. (ERIC Document Reproduction Service № . ED 245296)
- Lohr, L. (1997, Nov). Should NEA affiliates help get rid of bad teachers. *NEA Today*, 16(4), 43.
- Mock, S.G., & Melnick, S.A. (1991). *The marginal teacher. A survey of principals' attitudes*. (ERIC Document Reproduction Service № . ED 342793)

- Oswald, J. M. (1989). *A study of New Jersey tenured teacher dismissal cases resulting from charges of incompetence or inefficiency*. Unpublished doctoral dissertation, The State University of New Jersey New Brunswick.
- Tucker, P. D. (1997). *Lake Wobegon: Where all teachers are competent (or, have we come to terms with the problem of incompetent teachers?)*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(2), 103-126.
- Woodson, E.I.J. (1994). *Effective strategies in the supervisory remediation of marginal teachers*. Unpublished doctoral dissertation, Saint Louis University, St. Louis, MO.



不適任教師條款的立法演變

施明發

銘傳大學師資培育中心兼任助理教授

一、不適任教師條款的原型

規範何種情事不得擔任教師的條款本文稱之為「不適任教師條款」，這種條款最早出現在民國 74 年 4 月制定的《教育人員任用條例》的第 31 條，當時該條款內容為：

具有左列情事之一者，不得為教育人員；其已任用者，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘或免職：

- (一) 曾犯內亂、外患罪，經判決確定或通緝有案尚未結案者。
- (二) 曾服公務，因貪汙瀆職經判決確定或通緝有案尚未結案者。
- (三) 依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅者。
- (四) 褫奪公權尚未復權者。
- (五) 受禁治產之宣告尚未撤銷者。
- (六) 經醫師證明有精神病者。
- (七) 行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。

由這個條款的第一項文字：「……不得為教育人員；其已任用者，……，予以解聘或免職：」觀之，包括：1. 曾觸犯內亂、外患及貪污三種罪刑

者，即使是刑滿出獄者，也是永久不適任教師；2. 「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。」即使改過自新者，仍是「永不適任」教師的人員。

二、教師法對不適任教師條款的規定

民國 84 年制定《教師法》，有關《不適任教師條款》規定在第 14 條，共有 8 款，主要內容為：

- (一) 前述《教育人員任用條例》中的第 2-7 款原文納入。
- (二) 《教育人員任用條例》第 1 款「曾犯內亂、外患罪，經判決確定或通緝有案尚未結案者。」改為「受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑者」。
- (三) 新增第 8 款為：「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者。」

與《教育人員任用條例》相比，這個條文值得注意的改變是「永久不適任」教師的條款減少了，剩下：1. 曾觸犯貪污罪刑者，即使是刑滿出獄，也是永久不適任教師；2. 「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者。」即使改過自新，仍是永久不適任教師。

依此條文，貪污罪以外的罪刑，

例如內亂、外患、瀆職、妨害公務、偽造貨幣、公共危險、偽造文書、賭博、妨害自由、竊盜、強盜、侵佔、詐欺、恐嚇、妨害風化、性侵害、妨害家庭（婚外情）、殺人、傷害、遺棄等罪刑者，即使是判刑 5 年或 10 年，甚至於無期徒刑，只要服刑期滿且褫奪公權期限結束者，都有資格被重新聘為教師。但是由於有「行為不檢」當個條款的把關，曾犯這些有損師道行為者，有可能在「教評會」審查這一關被檔下來。

三、性侵害行為列入不適任教師條款

民國 98 年 11 月修定《教師法》，將各條款最後一個「者」字刪除，將「受禁治產之宣告尚未撤銷者。」改為「受監護或輔助宣告，尚未撤銷。」此係配合民法對「禁治產」用詞的修正，97 年刑法將「禁治產」用詞改為「監護宣告」和「輔助宣告」。

此次修法新增「經學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。」這是民國 84 年《教師法》公布施行 14 年後首次實質內容的重大修訂，但是「性侵害行為」依據的是學校的調查，而非法院的判決。

四、性侵害犯罪列入不適任教師條款

民國 100 年 12 月《教師法》第 14 條第 3 次修改，新增兩款，其一是「曾犯性侵害犯罪防治法第二條第一項所定之罪，經判刑確定。」其二是「知

悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實。」

前者的修改符合「罪刑法定」的法律原則，具體明確，容易判斷。包括刑法第 16 章妨害性自主罪及合併犯者共 12 條均予以列入不適任教師。換言之，對於可能僅判罰金的未遂犯或者可能僅判六個月有期徒刑的猥褻罪，全部都列為「永不錄用」。這就比貪污罪嚴重多了，按照《貪污治罪條例》，除了財產來源不明罪、行賄罪或包庇罪之外，其餘貪污行為的本刑至少都在五年以上。

後者是對知情不報，導致性侵害加害人二度傷害的事件發生或者包庇加害人等行為的規範，這些情事都構成「不適任」的要件。刑法「湮滅證據罪」的刑度是「二年以下有期徒刑、拘役或五百元以下罰金。」而教育人員則是「永不適任」。

這次的修法特別著力於將性侵害加害人排除於校園之外。

五、性騷擾、性霸凌、體罰、霸凌等行為列入不適任教師條款

《教師法》最近的一次修法是在民國 102 年 6 月，修改內容為：

(一) 將「曾犯性侵害犯罪防治法第二

條第一項所定之罪，經判刑確定。」改為「曾犯性侵害犯罪防治法第二條第一項所定之罪，經有罪判決確定。」增加「有罪」兩字。

- (二) 將「經學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。」改為「經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性侵害行為屬實」，增加「依法組成之相關委員會」，使調查機關增加。
- (三) 將民國 74 年以來就規定的「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實。」改為「行為違反相關法令，經有關機關查證屬實。」
- (四) 新增兩種列入「永不適任」的行為，其一是「經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性騷擾或性霸凌行為，且情節重大。」其二是「體罰或霸凌學生，造成其身心嚴重侵害。」

以上的修正值得注意的是：

- (一) 擴大對人身自由權的保護：包括性侵害、情節重大的性騷擾、性霸凌、體罰及其他霸凌行為均列為「永不適任」。
- (二) 明確界定「行為不檢」：從民國 74 年就已入法的「行為不檢」之定義僅僅用「經有關機關查證屬實」這個不確定的概念，容易滋生疑

義。修正為「行為違反相關法令，經有關機關查證屬實。」將行為不檢侷限在違背「法令」為限，「法令」包括經立法院制定的法律，及依照法律之授權由行政機關訂定的「法規命令」。

六、永不適任條款的爭議與拘束

「永不適任」這四字係根據民國 84 年原版《教師法》第 14 條第 2 項以下這些文字歸納的用詞：「有第一項第一款至第七款情形者，不得聘任為教師。其已聘任者，除有第七款情形者依規定辦理退休或資遣外，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘、停聘或不續聘。」此後第 14 條的 3 次修訂都有如下文字：「……不得聘任為教師」及「其已聘任者，……，應報請主管教育行政機關核准後，予以解聘、停聘或不續聘。」

「永不適任」用意在維護師道，確保教師隊伍的素質。民國 74 年《教育人員任用條例》的「永不適任」人員包括有內亂、外患、貪污及行為不檢等四種；民國 84 年改為只剩「貪污」及「行為不檢」兩種；可是到了民國 100 年卻擴大增加了「性侵害」及對性侵害案件「知情不報」或「湮滅證據」這三種教育人員；到了民國 102 年又增加了「性騷擾」、「性霸凌」、「體罰」及「其他霸凌行為」者。合計有 9 種人可能終身不得為教師，規定愈苛愈嚴，範圍愈廣愈大，這種「終身剝奪」的規定，是否有逾越憲法對人民「工作權」的保障及一般法律原則，值得探究。

一位某國立大學體育學系畢業的教師由於兩相合意的「婚外情」被學校不續聘，並列為「永不適任」的教師，無法到其他任何學校擔任教師。為此當事人以申訴、行政訴訟的途徑，尋求救濟，最後遭最高行政法院裁定駁回。當事人只好於民國 100 年 7 月向司法院大法官會議請求司法解釋，做最後的司法救濟之奮鬥。

大法官會議於 101 年 7 月釋字第 702 號裁定認為：「行為不檢者終身不得聘為教師的規定，與憲法第 23 條比例原則有違，應自本解釋公布之日起，至遲於屆滿一年時失其效力。」

為此，民國 102 年 6 月的最新修正條文做出如下規定：「因行為不檢有

損師道，經有關機關查證屬實而解聘或不續聘之教師，除屬性侵害行為；性騷擾、性霸凌行為、行為違反相關法令且情節重大；體罰或霸凌學生造成其身心嚴重侵害者外，於解聘或不續聘生效日起算逾四年者，得聘任為教師。」

總之，現行《教師法》雖然對「行為不檢」這個概念有比較明確的規範，也有救濟條款，但貪污、性侵害、對性侵害案件「知情不報」、對性侵害案件「湮滅證據」、性騷擾、性霸凌、體罰學生造成學生身心嚴重侵害、霸凌學生造成學生身心嚴重侵害、行為違反相關法令且情節重大，這 9 種情事仍然是列為「永不適任」，為師者或想為人師者不可不慎。



適任教師的思考：社會藩籬論的觀點

黃嘉莉

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授兼實習輔導組組長

一、不適任教師的界定

不適任教師如從字面上的意義來看，即是不適合擔任教師者；而不適合擔任教師者，基本上有許多的行為條件，諸如犯刑、體罰或霸凌、性侵害與性騷擾或性霸凌精神疾病等教師法第十四條所界定的各款規定，都是導致成為不適任教師的行為。然而在《教師法》第十四條所規定的行為中，以「教學不力或不能勝任工作有具體事實者；或違反聘約情節重大」，是較難以明確界定的不適任行為，致使何種行為是屬一種教學不力或不能勝任之概念，必須有一條明確的界線。此項不適任教師的規定，是本文的討論焦點。

此明確的界定，也是擔任教師工作與否的界線。丁一顧、林瑜之、張德銳（2007）以有效教學的概念，探究不適任教師的教學輔導策略。該研究以有效教學的概念作為劃分教學不力與否的界定，是普遍較能獲得認同的概念，而且該研究進一步以 Danielson（1996）的專業教學架構發展為基礎，發展出 10 項教師教學有困難的項目。相對而言，此 10 項也是獲得教師證書而執行教學工作的基本要件。當然，是否以此 10 項為獲得教師證書的標準，仍有討論的空間，也不是本文所欲探究的重點。本文所關心的是此一判別是否持有教師證書，以及判斷適任教學工作與否的界線，在教師專業社會學中的價值與意義。

二、社會藩籬論的觀點

（一）社會藩籬的概念

「社會藩籬」（social closure）是來自於新韋伯論的階級地位意識，是一種可以區分專業與非專業的社會界線，符合規定者可以通過此界線成為專業地位的一員，之後的行為都必須符合專業職業的規定（黃嘉莉，2013）。因此，對想要成為藩籬內者而言，首先必須先具備通過藩籬的知能，在 Darling-Hammond（1990）的專業主義觀點中，是指專業的教學知識以及能以學生權益為首的信念。而對於已經通過界線而成為藩籬內者，則必須遵守規範，諸如實踐專業標準等，以共負集體責任。由此可見，社會藩籬必須是封閉，否則不易形構與維繫地位意識，更重要的是藩籬內的成員必須共負集體責任。對於教師職業而言，持續提升教學專業知能並且以學生權益為優先考量的意識，是藩籬內的成員必須共享的規範，否則難以發展出教師專業地位意識，更難將教師專業視為是成為教師的地位文化，以形成社會藩籬現象。

（二）社會藩籬觀點中的不適任教師

如就建立教師專業地位的社會藩籬觀點來看，不適任教師顯然已是處於藩籬內的教師，但卻不能符合專業規範者，或許無法維持或提升教學專業知能，或許無法以學生權益為優先

考量，無法負起教學專業的責任，或成為其他專業人員不認同的對象，或為社會藩籬外的家長所不認同者，如果社會藩籬內的專業地位有為圈內圈外所不認同者，無法形塑封閉的社會藩籬現象，則有動搖專業地位文化之虞。

由於教師工作受《憲法》所保障，人民可選擇與其身份、才智相適合之工作，以維持其生存的權益，政府必須保障教師的教學工作權。然而，《憲法》以及《教育基本法》也同時保障人民學習與受教權（林佳範，2004），學生在法律的保障下也有享有接受專業教師的學習與受教權。如專業教師是以學生權益為優先考量作為專業意識，則當教師的工作權是重要的，學生的受教權也是等值的重要。

（三）不適任教師的處理

不適任教師的處理是費時、費力、費金的事情，在我國有一套「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」的辦法，學校依循覺察、診斷、輔導、評斷的歷程，蒐集各種具體的證據，以作為最後判斷的依據。但是相較於不適任教師費時、費力、費金的處理，例行性教師專業表現的評估，即顯得相對不費時、不費力、不費金。如果將例行性的表現評估作為社會藩籬的自我驗證，不僅可收強化教師專業地位文化之效，也可降低處理不適任教師的機會。由此可見，建立社會藩籬的專業地位文化，更仰賴藩籬內的專業成員珍惜所擁有的專業知能與地位，用心經營教學工

作，時時檢視自身符合專業規範的程度，方能穩固建立教師在社會中的專業地位。

三、結語

1994年《師資培育法》一改計畫式、公費式的培育模式為多元與自費模式，形成供應持有合格教師證書多於學校需求教師數量的現象，顯示透過市場競爭便是選擇優秀教師的邏輯思維。教師證書的價值與意義，雖然是劃分專業與非專業的具體表徵，但是成為學校教師後，圈內人更應維護專業教師的地位意識與文化，共負集體的專業責任，不斷提升教學專業並且以學生權益為優先考量。

對於教學工作而言，社會藩籬的界線，不僅是教師證書價值的理論基礎之一，更是建立教師專業地位意識的重要信念，此一社會界線的建立與維持之策略，不僅需要政府以及教師專業團體的設計，更需要專業教師的履行，無論是教師評鑑或是教師專業發展評鑑或是不適任教師的處理，都是建立與維持教師專業地位的策略之一，讓教師本身、家長以及社會大眾都能夠信任持有教師證書，也讓教師專業地位穩固於社會文化中。

參考文獻

- 丁一顧、林瑜一、張德銳（2007）。國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。《教育行政評鑑學刊》，3，19-44。

- 林佳範（2004）。教育基本法與學生受教權。《學生輔導雙月刊》，95，116-123。
- 黃嘉莉（2013）。標準本位師資培育理念與實踐。臺北市：國立臺灣師範大學出版中心。
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). Philadelphia, PA: Falmer.



教育部的「不適任教師」概念探討

萬家春

臺北市立大學教育系助理教授

一、前言

「不適任教師」一詞，雖為社會所習用，但事實上並無法律依據。

表面上看，教育部建置有【全國不適任教師資訊網】¹，網頁中所公布的法規²，似為該網頁設置的根本依據，但各法規無論名稱或內容均未出現「不適任教師」一詞，而僅臚列不得聘任為教師³的條件或對於已經任用之教師的停聘、解聘、不續聘規定。因此，【全國不適任教師資訊網】運用「不適任教師」一詞，或僅是教育部的便宜行事。究竟教育部如何界定該詞，似有探析的必要。茲分別就教育部對該詞的使用沿革和概念內涵概述如下：

二、使用沿革

民國 92 年 5 月 30 日，教育部訂定處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項，協助學校依《教師法》⁴辦理教師停聘、解聘、不續聘等的相關作業，具體規範「《教師法》第 14 條第 1 項第 6 款行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實；第 7 款經合格醫師證明有精神病；及第 8 款教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大情事之不適任教師」⁵的處理辦法。這是「不適任教師」一詞正式見諸行政命令的第一次，但教育部所指涉之對象，僅止於高級中等以下學校經查證屬實之行為不檢有損師

道、罹患精神病、教學不力、不能勝任工作或嚴重違反聘約者⁶，似與《教師法》不盡相符。

民國 97 年 7 月，教育部依據前述注意事項⁷，進一步建置【全國不適任教師資訊網】，包括最新消息、通報窗口、相關法規、重要釋例、案例分析、常見問題、查詢系統、及相關連結等內容，藉供「不適任教師相關資訊及通報之用，縮短書面往返時間，以作為所轄學校新進人員人事資料之查詢參考，並提高作業效率。」⁸其整合相關資源之用心，可予肯定，也因此，將適用對象擴及大專院校⁹，雖顯示教育部對各級學校實際運作層次的關注和協助，但擴大〈注意事項〉所規範之對象，又似有其妥當與否的問題。

三、概念內涵

【全國不適任教師資訊網】所設置的「查詢系統」，需要帳號和密碼才能登入，意指因《教師法》第 14 條第 1 項各款而遭停聘、解聘、不續聘之教師，非一般人所能查知，在《個人資料保護法》¹⁰的規範下，自屬允當。

但在「常見問題」項下，教育部公布了民國 101 年所實施的三次各級學校解聘或不續聘教師的人數統計資料¹¹，或可由該相關資料中，縷析出教育部的「不適任教師」概念。

彙整三筆資料可見，所調查的時

間範圍，溯自《教師法》公布實施起始日，對象以「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實」和「涉性侵害、性騷擾且經調查確認屬實」為主。其中，直接以「不適任教師」為標題者僅有一次，而該次內容卻僅包括「涉性侵害、性騷擾及其他」。

就三次調查資料和《教師法》第14條第1項各款加以比對後，發現調查時間和對象與《教師法》相符者，計有二則，分別是「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實。」係《教師法》制定即公布實施者；¹²「經學校性別平等教育委員會調查確認有性侵害行為屬實。」係《教師法》於民國98年11月25日修正時增列。¹³

至於其他，則或先於《教師法》公布實施或迄未見諸《教師法》的內容：

就先於《教師法》公布實施者言，首為各次調查均頗為重視的「性騷擾」行為，次有歸屬於「行為不檢有損師道」樣態的「嚴重體罰學生」，二者均於民國102年7月10日《教師法》增訂時納入。¹⁴

而迄未見諸《教師法》之內容者，乃第三次調查時，將「行為不檢有損師道」的樣態，臚列為性侵害、性騷擾、違反教師專業倫理、婚外情、主導考試舞弊、詐欺及其他等項。除「性侵害」和「性騷擾」已經多次調查，是否會因反覆調查而出現人數重複計算，且「性侵害」本是調查當時《教師法》之成文，是否適於納為「行為

不檢有損師道」的樣態，均可待斟酌外，「行為不檢有損師道」是否以此數項為主，且此數項是否均屬「行為不檢有損師道」，尤其以此數項為「行為不檢有損師道」的樣態，並未見諸《教師法》，教育部調查設計的依據為何，似均宜再加討論。唯「行為不檢有損師道」一款，已於民國102年7月10日《教師法》修訂時刪除，上述問題似可無須再議，但調查項目重複出現和是否有法令或理論依據等問題，似仍不容忽視。

相對於前述資料，在《教師法》規範有具體款項，教育部卻未列入調查者，或更值得留意，如《教師法》歷經多次修正，卻始終存在的「受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。」「曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案。」「依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。」「褫奪公權尚未復權。」「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大。」及「經合格醫師證明有精神病。」等。¹⁵

綜合上述，由【全國不適任教師資訊網】公布的統計資料，所解讀到的教育部對「不適任教師」之界定，不僅與歷次修訂公布實施的《教師法》第14條第1項相關款目不盡相符，且各次調查間亦不一致，更有明顯偏重或疏忽部分款目之勢。

四、結語

經由上述分析，教育部在實際運

作的層次，已藉由公布行政命令、建置相關網頁及實施調查統計等措施，使用「不適任教師」一詞，泛指出現《教師法》第 14 條第 1 項各款情事，而遭解聘或不續聘教師之傾向。但無論行政命令、相關網頁及各調查統計間，所涉及「不適任教師」一詞的詞意不盡相同，且未對應《教師法》第 14 條第 1 項各款。是以，由教育部目前使用「不適任教師」一詞的實際作為言，其合法性和適切性似均有待商榷。

「不適任教師」一詞既源自社會大眾的習慣，並無法源依據，建請教育部斟酌是否使用；若擬採用，建請釐清並確定其概念，以為修正《教師

法》第 14 條第 1 項相關款目用詞，或統整自身行政命令、相關網頁及後續調查資料等之依據，以利名正而言順，終達事成之目標。

參考文獻

■ 教育部。全國不適任教師資訊網。2013 年 9 月 28 日瀏覽。取自 <https://unfitinfo.moe.gov.tw/laws.php>

■ 律勝智權事務所。教師法歷次修正公布前後條文內容比對。載於教師法-S-link 電子六法全書。2013 年 9 月 28 日瀏覽。取自 <http://www.6law.idv.tw/6law/law/%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%B3%95.htm#a14b1>

-
- ¹ 教育部「全國不適任教師資訊網」：<https://unfitinfo.moe.gov.tw/laws.php>。
 - ² 前註網頁「相關法規」項下，計公布《大學法》、《教育人員任用條例》、《教師法》、《教師法施行細則》、《各級學校專任運動教練聘任管理辦法》及《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法》等六種。
 - ³ 《教育人員任用條例》規範的對象含各公立各級學校校長、教師、職員、運動教練，社會教育機構專業人員及各級主管教育行政機關所屬學術研究機構研究人員、兼任代課及代理教師等。
 - ⁴ 《教師法》於民國 84 年 8 月 9 日公布實施。
 - ⁵ 見該注意事項第壹、貳點。載於註一網頁內「常見問題」項下。
 - ⁶ 民國 101 年 5 月 21 日教育部修訂公布《專科以上學校教師解聘、停聘、不續聘案作業流程》和相關之「檢覈表」及「事實表」，以規範學校處理疑似有《教師法》第 14 條第 1 項第 1 款至第 7 款或第 9 款、第 11 款規定情事之已聘任教師。可見教育部對專科以上學校的行政命令中，迄未使用「不適任教師」一詞。出處同前註。

- ⁷ 見該注意事項「肆、其他配合措施」，出處同前註。
- ⁸ 引自《全國不適任教師查詢系統-大專及縣(市)承辦人員操作手冊》。出處同前註。
- ⁹ 同前註。
- ¹⁰ 《個人資料保護法》於民國 99 年 05 月 26 日修正公布，載於【全國法規系統資料庫】。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=I0050021>。
- ¹¹ 計有「各級公私立學校依 101 年 1 月 4 日修正公布前之教師法第 14 條第 1 項第 6 款或第 9 款解聘或不續聘之教師人數統計表」、「接獲疑似不適任教師通報查處情形一覽表」及「依《教師法》第 14 條第 1 項「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實」解聘及不續聘教師其構成有損師道不檢行為之態樣調查表」三項。出處同註 5。
- ¹² 該款於《教師法》102 年 7 月 10 日修正時刪除。見《教師法》歷次修正公布前後條文內容比對。載於《教師法-S-link 電子六法全書》。律勝智權事務所。取自 <http://www.6law.idv.tw/6law/law/%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%B3%95.htm#a14b1>
- ¹³ 該款於《教師法》102 年 7 月 10 日修正為「經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性侵害行為屬實。」出處同前註。
- ¹⁴ 出處同前註。
- ¹⁵ 同前註。其中「經合格醫師證明有精神病。」一款於民國 102 年 7 月 10 日修正時修正為「經合格醫師證明有精神病尚未痊癒。」



大學不適任教師之認定

蕭妙香

國立臺南大學行政管理學系副教授

唐代韓愈的師說，千百年來深植於我國社會文化，傳唱世代。在傳統農業社會中，民智未開，接受教育是少數人始得享有之特權，對於人民之教化全然仰賴教師，教師對學生之身教、言教，甚至對社會的影響深遠，確實應承擔較高標準的道德與倫理義務。然而，隨著社會變遷，現今社會中教師之角色是否適宜同等觀之？

教師倫理規範之標準可能包括法律的規範層面，以及一般社會對教師的期待；不論係對學生、對其教學、對其同儕、或對學生家長或社會所應遵守的倫理要求，其內容相當廣泛，差異甚大。例如，勤勉教學基本上應為教師須遵守的倫理範圍，但此並非全然涉及社會基本道德或價值。所以違反教師倫理規範者，未必均屬違反社會基本道德或價值。且大學教師與高中、國中小學之教師，其職務與功能並不相同，因此，如何認定為大學「不適任教師」？實有許多討論空間。

所謂「不適任」究竟應如何認定？是否應與執行教師職務及教學研究相關？教師校外之個人行為，是否亦屬之？例如教師涉及倒會，遭債權人追到教室索債？涉及校園性別平等事件、違反學術倫理、將研究計畫公款移轉他用等等，是否均構成不適任教師之條件？《大學法》第 21 條第 1 項規定大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑；《教

師法》第四章亦明文規定教師之權利義務，各大學亦在其教師聘約中規範教師應有之權利與義務。如有違反聘約或違背法令情事，則提各級教師評審委員會（教評會）審議。

由於教評會委員大都為校內同事，且各有其專業，審議所謂「不適任」教師其標準如何建立？如何兼顧教師之工作權與學生之受教權，實乃一項「艱鉅」之任務。吾人以為，一切應以法治為依歸；因為教評會所為之決定（解聘、停聘、不續聘）具有行政處分之性質（最高行政法院 98 年 7 月份第 1 次庭長法官聯席會議），因此教評會之審議，無論是程序及實體方面都應遵循行政法之基本原則，包括依法行政原則、平等原則、比例原則、信賴保護原則、不當聯結禁止原則等等；將「不適任」之認定與評鑑機制結合，從教師之教學、研究、輔導及服務成效來評定教師是否為「不適任」，例如涉及婚外情的已婚教師、發展師生戀的單身教師，是否即屬「不適任」教師？

吾人以為，在現代社會中教師也只是凡人、不是神，對教師之期待，於要求其扮演好教師職務之餘，實不應存有過度的道德想像，若動輒以社會多數道德標準與善良風俗繩之，無異扼殺教師基於專業所為教學研究之可能性，恐亦無助於教育之多元發展與鼓勵學生獨立思考之目的。

認定教師不適任事實的蝴蝶效應：困難與因應

黃玉幸

正修科技大學師資培育中心助理教授

一、前言

學校組織處於混沌理論的動力系統，處理教師小小的失當行為，可能影響學校名譽或校園氣氛，甚至學生一生發展。所謂蝴蝶效應（butterfly effect）「巴西的蝴蝶展翅，德州就可能刮颶風」。因此，對於週遭環境小問題的起始效應，都不可等閒視之。本文以認定教師「不適任事實」之程序及實質問題，舉例說明處理教師教學不力或不能勝任工作，情節嚴重者之影響並提出建議，而不以處理「不適任教師」論述，試圖減低「蝴蝶效應」。

二、多元參與的行政機制

民國 88 年國民教育法明定校長遴選制，一改過去由政府派任的「上而下」的行政運作，校園權力結構鬆綁，校長、教師會和家長會共同以民主方式參與學校行政，維護學生受教權。多元開放的社會，許多關心教育團體和媒體透明檢視學校績效，以高於其他行業標準要求教師專業表現，再則，新興科技發展，多管道知識來源，教師地位不如傳統農業社會受到尊重，地方耆老、教育專家等人情訴求的處理校園衝突已為講求明訂契約規範取代。凡事依規定進行，處理「教師不適任」必須照著明定條文辦理，如：《教師法》、《教師法施行細則》、《處理學校不適任教師實施要點》等行政規定，檯面下的溝通、協調、斡旋，檯面上前置作業、文書簿冊、正式會議等繁瑣而冗長過程，無一不是說

明學校處理教師「不適任事實」造成巨大且無法預料的後果，影響教師專業形象，重創教育團體之士氣。

三、認定教師「不適任事實」的程序難題

鄔校長歷經小學教師、兼任組長、主任，經遴選為任教二十多年學校的校長，除過去多年同事情誼外，對於學校發展與社區良性互動有深層使命感，因此，選擇在最熟悉校園發揮專才是他的第一志願。記得遴選委員會議，一位代表提及學校如有「不適任老師」，請教校長如何處理，當時他回答「絕不縱容」、「依規定處理」、「捍衛學生受教權益」，委員肯定他的魄力，如願上任校長。

有天，教育局督學來校，提及有人檢舉章老師某月某日不在教室上課，學生在教室亂成一團，又說她曾向家長推銷健康食品、家庭聯絡簿寫著要家長糾正學生作業等「十大罪狀」，請校長處理並依限期回報。章老師在校任教 5 年，曾兼任註冊組長。依規定校長接到這疑似不適任教師案件應於 3 日內指定專人負責調查或組成不適任調查小組，他請教務主任調查檢舉的事實，又告知教師會長、家長會長這檢舉案件，展現積極作為。

教務主任「調查」章老師「不適任」時，當事人非常憤怒，想她有合格教師證，一向認真教學，那天不在教室已記

不得了，學生亂成一團，有可能在討論或小組遊戲，向家長推銷健康食品更胡扯，家長接送學生有時話家常，談及個人飲食商品，至於要家長糾正學生作業是親師合作呀！當天，一一詢問學生有誰回家說老師不在教室的事，轉而怒罵學生上課喝水、回家亂說話等。隔天，多位家長找校長，說章老師種種不是，要求換老師，否則就要轉校。不久，章老師也帶著一群家長到校長室，強調她是位「好老師」。各方勢力角逐，校園陷入紛擾，學生轉走了 10 名，班上只剩 12 名學生。

鄔校長依「調查結果」認定章老師為「不適任老師」，進入輔導期，找了一位資深老師輔導她，輔導結果報告寫著：章老師教學進步，不須再輔導。教師會長質疑校長處理不當，市教師會代表多次到校了解事情始末，家長會與教師會壁壘分明。校園傳著章老師的「不適任」是空穴來風，完全是校長自編自導「不適任事實」，章老師痛恨學校行政人員「欺壓」，隔年當選教師會會長，家長會會長忙於事業，無暇關心校務。

鄔校長回想這一年處理過程，沒在正式會議請章老師說明，進入程序之前沒非正式晤談，一味依照教育局處理不適任教師作業期程及管制措施，從察覺期到輔導期、評議期到審議期，節節敗退，步步踉蹌，積極作為缺少了人情世故，強調行政程序又沒有迂迴空間，傷了一位培育多年的教師，誤了多名學生安心學習的環境，也損了學校和諧校園文化，更落得教育局、學校同仁及家長不諒解，因此，提請退休，遺憾地離開校園。

四、認定教師「不適任」事實的實質難題

劉老師任教國中國文老師多年，上課經常遲到早退，大多時間坐在講桌前唸課本，偶而也會指責學生不能乖乖坐在位子上，作業不按時批閱，等待退休使他上課有如「拖著沉重的包袱」，想當年，初任教師時，教學嚴厲，經常打手心或罰站不會背古文的學生，現在有些年紀，且學校規定不可以體罰學生，管不動學生，任由學生吵鬧、滑手機或睡覺，校長或教務主任查堂時，他以為人在教室就沒事了。

有天，學生將劉老師怒斥學生、罵髒話的情形告訴校長，學生訴求要換國文老師，校長、教務主任雖耳聞劉老師上課怠惰，情緒管理有待加強，但想：再過一年，他退休了，就不會有這些困擾，找學生談一談，答應要求劉老師改進上課情形（實際上沒告訴劉老師這件事）。過了不久，劉老師的課發生三名學生在校外網咖被少年隊發現的事，家長一怒，告到教育局，揚言一週內沒換老師就開記者會、見諸媒體，又因有位家長曾在就讀國中被劉老師體罰，這回自己的孩子上學又放任到校外，難以忍受他年年誤人子弟，堅持到法院提告，以爭取學生權益。

依照不適任教師審議要點，教師「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大」之處理流程，察覺期學校應組成調查小組查證屬實後，安排資深教師進行輔導。調查小組調查教學不力或不能勝任工作，如：「不遵守上下課時間，經常遲到早退者」、

「以言詞羞辱學生，造成學生心理傷害者」、「班級經營欠佳，情節嚴重者」、「於教學、訓導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，有具體實者」……等，校長請教師會會長、教學組長以及國文科教師代表組成「調查小組」，查證劉教師教學不力或不能勝任工作事實，調查了一個月，劉老師年年考績甲等，沒有具體不勝任事實，也沒有情節嚴重情形。評議委員會認為學生、家長要求換老師，有違學校行政作業，請校長不能擅自「標記」不適任教師，免得壞了學校名譽和教師工作權益。

多方角逐結果，學生紛紛轉校，家長請律師告教育局、學校及劉老師，法院一再傳訊學生或家長查證，劉老師退休了，官司仍在進行。對家長來說，孩子轉校、換個老師總比花費心力，耗盡時間為學習權益進行訴訟容易多了。

法庭上，劉老師提出多年批改的試卷、作業，證明教學勝任事實，反之，學校行政人員更替頻繁，提不出他「經常」上課遲到早退、言詞羞辱學生或班級經營欠佳的事實資料，提告的家長沒有心理傷害的「就醫證明」。劉老師一審勝訴，家長繼續上訴，同時，劉老師向教育部提申訴，向行政法院提訴願，冗長的法律程序，頻頻檢視學校調查小組報告，校長多次出庭說明，深感認定

教師「不適任」事實，難有「長期」資料，且要累積幾年或多少學生家長檢舉事證，才認定為情節嚴重，雖有教育專業卻缺乏法律素養，而學校組成調查小組，調查人員沒有調查身分，也沒經過受訓取得資格，又是校內同事，如何禁得起正式法律程序檢視其調查報告，又哪能客觀且公正認定教師教學不力之事實。

五、結語

處理認定教師「不適任事實」諸多難題，須從法理情兼顧認定不適任事實的程序與實質。蝴蝶效應有不可預測因素，須敏銳察覺其中變異，圓融統合各方意見，以維護學生學習權益主要考量，多途徑尋求資源，依循作業期程及程序規範，嚴謹地處理認定教師「不適任事實」，未有充分事證之前，避免草率進入處理「不適任教師」，減低校園對立，影響教師服務士氣。

在此，建議教育行政單位能參考校園性平事件調查小組之作業、人才培訓及建置人才庫等，協助學校調查教師「教學不力或不能勝任工作」之事實，除了多元參與的行政機制外，能顧及客觀且專業的調查內涵和程序，消弭外界對學校處理教師不適任事件「師師相護」之疑慮，有作為且積極地維護學生受教權益。



大學院校如何界定與處理教學不利教師？

黃源河

明道大學課程與教學研究所副教授

莊明貞

明道大學課程與教學研究所教授

一、前言

目前大專院校除了有教師基本工作人權與職場條件議題外，對「教學不利」或「不適任」教師的界定與處理往往是概念模糊，程序不一或莫衷一是，所以對真正「不適任」教師有「請神容易，送神難」的感嘆。目前臺灣各（公私立）大學處理不適任教師之流程，因應大學自治精神，教師的解聘、停聘與不續聘由大專院校自理，但教育界對於不適任教師一直無法作有效處理，以致社會輿論有所批評，也造成大學院校內部行政的實際困境。

本研究目的為分析教學不利（教學品質不佳）教師之界定與行政上處理教學不利教師（含「教學不力」或不能勝任工作者）實際可行的處理機制。目前在處理上，相關法律與議題研究上的專家意見為何？研究者採用深度訪談，向專家學者請益（專家諮詢），並與可提供實務參考的（個案學校）資深行政人員為主要訪談對象，旨在瞭解目前大學實際狀況的處理需求，並檢視其與制度或法規可處理的情形或範疇之一致性，藉以探索在目前法規體制下，大學如何界定與處理教學不利（教學不佳）的教師，最後再針對法理與大學實際需求作一綜合分析。

本研究的「教學不『利』」的教師可能是教學很用「力」氣的、卻為疑似

「不適任教師」或不能勝任工作者，教學不利涵蓋教學法或觀念不恰當者。教學不「利」不一定是教學不「力」，但教學不「力」卻應是教學不「利」的一環。教學不利或教學不力都不一定是「不適任教師」（可由輔導機制改良而不落入「不適任教師」範疇），但是「教學不利」教師卻可能是「不適任」教師。

界定「教學不利」（含教學不「力」或不能勝任工作者）與「不適任」教師皆屬於教師評鑑的範疇，所以要研究「教學不利」教師宜先探討教師評鑑的目的。

教師評鑑是對教師表現作價值判斷和決定的歷程，宜在績效考核外，提供兼具專業成長功能的機制（孫志麟，2007/2008）。彭森明也認為教師評鑑提供教師教學資訊，給學生選擇的機會。張麗麗認為評鑑不是為老師貼上「好」或「壞」標籤的工具，需重視的是透過健全的教師專業發展制度，以主動、積極、有系統的方式，提供教師具體的回饋及改進教學的協助。教師評鑑的目的主要在促進教師之自我檢視與專業水準，作為教師適任與否等人事處置之依據、以及提供學生有關教師教學之資訊（合文馨，2009）。高強華認為評鑑的指標和意義必須是評鑑人員與教師共同接受或瞭解，如此才能確保評鑑結果的公正及公平性，受評者雖有接受評鑑的需要，也應受到尊重，不能只是單方

面的政策宣告，應由多方的溝通及意見回饋，共同形成一套審視的標準，也唯有在受評者的認可之下，才能有效執行，達到真正提昇教育品質的目的（何明鏡，2011；張茂源、王昇泰、陳仕祥，2009；施宏彥，2009；謝文全，2002）。

儘管評鑑的目的並非只是做為績效考核的參考應用，一大部分的意義在於整體教師能量的提升。然而，不適任教師無法處理的問題在教育界存在已久，處理方式本身常常出問題，值得吾輩深入探討。

二、教師法對教學不利的界定

在定義不適任教師上，目前臺灣的《教師法》（2013年元月7月10日公佈的修正版）第十四條內較嚴重（排前面）的有下列10款：

- (一) 受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。
- (二) 曾服公務，因貪污瀆職經有罪判決確定或通緝有案尚未結案。
- (三) 曾犯性侵害犯罪防治法第二條第一項所定之罪，經有罪判決確定。
- (四) 依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。
- (五) 褫奪公權尚未復權。
- (六) 受監護或輔助宣告，尚未撤銷。
- (七) 經合格醫師證明有精神病尚未痊癒。
- (八) 經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性侵害行為屬實。
- (九) 經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性騷擾或性霸凌行為，且情節重大。
- (十) 知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實。

以上10款屬於較嚴重的類別，覺察確認後通常可進入評議階段的「處置」，第七款（經醫師證明有精神病尚未痊癒）則可鼓勵退休或予以資遣。

臺灣的《教師法》幾經修訂，在2013年之前尚有「行為不檢有損師道」（第14條第一項）之項目（蕭曉玲案即被引用此一條款處置的），此項目由於屬「不確定之法律概念」，經101年7月27日大法官702解釋案廢除（解釋案內容尚含罰則太重因素—終身不得再從事教職）。民國102年7月10日公佈的《教師法》修訂案又指出：本法中華民國一百零二年六月二十七日修正之條文施行前，因行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實而解聘或不續聘之教師，除屬性侵害行為；性騷擾、性霸凌行為、行為違反相關法令且情節

重大；體罰或霸凌學生造成其身心嚴重侵害者外，於解聘或不續聘生效日起算逾四年者，得聘任為教師。

目前臺灣各級(公私立)大學用《教師法》的規定來處理教師的「教學不利」相關問題，在定義上《教師法》(2013年元月7日公佈的修正版)第十四條內，與前幾項相較之下，屬於較不嚴重的有下列(排後面的)三款：

- (一) 體罰或霸凌學生，造成其身心嚴重侵害。
- (二) 行為違反相關法令，經有關機關查證屬實。
- (三) 教學不力或不能勝任工作有具體事實；或違反聘約情節重大。

以上三款的界定上有重要的但書：「教師有前項第十一款至第十三款規定情事之一者，應經教師評審委員會三分之二以上出席及出席委員三分之二以上之審議通過；其有第十二款規定之情事，經教師評審委員會議決解聘或不續聘者，除情節重大者外，應併審酌案件情節，議決一年至四年不得聘任為教師，並報主管教育行政機關核准。」這個但書改掉以前出席委員二分之一以上之審議通過的規則，也將「終身不得從事教職」不當比例原則修正為 1-4 年的禁教原則。

所謂「教學不利」(或教學不佳)之法律界定，依據教育部 2003 年頒布的《處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項》(教育部九十二年五月

三十日頒發)，目前《教師法》第十四條(現在的第 13 款)所稱「教學不力或不能勝任工作」之認定設立 12 項「參考基準」(如下面表列)。惟須注意，全國教師會(全教會)認為教育部違反「法律保留原則」、「個案正義」所做的「行政立法」。全教會認為《教師法》第十四條(原/2003 年版)第 6、7、8 款已明訂不適任教師的範圍，教育部不應在沒有法律授權的狀況下，訂出參考基準。此一足以造成教師失去工作權的基準，全教會無法理解和接受。全教會認為「參考基準中的內容無異陷教師於白色恐怖中，動輒得咎、任憑解讀的條文絕非校園之福。」教育部也已經於 2003 年 7 月行文各縣市該基準的「參考性質」而非評斷之依據(陳洛薇，2003)。然而，各縣市的學校目前處置不適任教師的程序規定之主要參考來源還是這一份指導原則(如校內程序分覺察期、輔導期、評議期之參考，即由此處而來)。大學院校在注意校本精神、個案正義與程序正義下，這份「參考基準」的關鍵細節之精神似乎有參考的價值，作為擬定大學院校校內現況實用關鍵細節的參考，而大學在程序與標準上似乎應該更明確化、且該有教師團體的參與。以下為《處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項》之 12 項「參考基準」：

- (一) 不遵守上下課時間，經常遲到或早退者。
- (二) 有曠課、曠職紀錄且工作態度消極，經勸導仍無改善者。
- (三) 以言語羞辱學生，造成學生心理傷

- 受害者。
- (四) 體罰學生，有具體事實者。
- (五) 教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。
- (六) 親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。
- (七) 班級經營欠佳，情節嚴重者。
- (八) 於教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。
- (九) 在外補習、不當兼職，或於上班時間從事私人商業行為者。
- (十) 推銷商品、升學用參考書、測驗卷，獲致利益者。
- (十一) 重病或體力並不適宜教學工作，有具體事實者。
- (十二) 有其他不適任之具體事實者。
- (三) 教學有困難教師的界定不易。
- (四) 教學有困難行為蒐證不易。
- (五) 學校人員沒有受過教學有困難教師處理的訓練。
- (六) 學校缺乏處理教學有困難教師的經費。
- (七) 行政工作忙碌沒有時間處理教學有困難教師的問題。
- (八) 教評會（或其他評議組織、或大學院校組織）的處理意願有待加強。
- (九) 學校處理時面臨人情壓力。
- (十) 學校沒有處理教學有困難教師的相關模式可供參考。
- (十一) 教育局、處（或其他大學院校組織）缺少對學校處理教學有困難教師的（有效）支持。
- (十二) 教師長聘制度或教師會對教學有困難教師過度保護。

學者張德銳、丁一顧、李俊達（2007）指出，處理教學有困難教師常常面臨下列的困境：

- (一) 教師本身未能意識到自己的教學困難。
- (二) 教學有困難教師本身對協助與輔導的抗拒。

三、教學不利教師之處理機制

依據目前的《教師法》，相關的處理機制必須有適當處理期別的過程，也就是確認問題（界定）後的正當法律程序，目前各學校層級校內流程大都須經察覺、輔導、評議等三個重要階段（如沒有到位的改善，始可有停聘、解聘、不續聘的法定程序）。有不少的大學院校已經擬定校內的流程、指標、與標準

作業處理程序，《教師法》這三個重要階段程序也廣泛被引用（張源培，2011；林俊彥、翁博威，2009）。主要的區別有三類：1. 由「察覺期」直接進入「評議期」；2. 由「察覺期」直接進入「評議期」，再予以「退休或資遣」處理；3. 由「察覺期」直接進入「輔導期」，再進入「評議期」。茲臚列如下：

- (一) 嚴重的違法犯罪情事，經有關機關查證屬實者【察覺→評議】。（2013年版《教師法》第14條第1~6、8~10、及11~12款）
- (二) 經合格醫師證明有精神病尚未痊癒。【察覺→評議→退休或資遣】（2013年版《教師法》第14條第7款）
- (三) 教學不力或不能勝任工作有具體事實，或違反聘約情節重大情事者（2013年版《教師法》第14條第13款）。【察覺→輔導（2~6個月）→評議】。

教學不力或不能勝任工作有具體事實，或違反聘約情節重大情事者需要經過「察覺期」後的「輔導期」，在輔導上，Bridges 和 Groves（1984）對教學有困難教師的輔導策略建議如下（引自：張德銳 等，2007）：

- (一) 目標設定：改進教師的教學缺失，並描述教師被期望的教學標準。
- (二) 增進教學知能：閱讀書籍、觀看影片、參加研習等。

- (三) 示範：優質教師教學觀摩與學習。
- (四) 練習：練習運用新學習的教學技巧於模擬的教學情境中 10-20 次。
- (五) 回饋：觀察者直接提供的回饋比透過其他人的傳達更有效。
- (六) 教練：協助教師整合教學技巧與策略，以運用到實際的教學上。
- (七) 強化：維持與強化教師已習得的有效教學行為。
- (八) 治療：針對教師的病症，如酗酒、吸毒、或精神疾病等治療。
- (九) 諮詢：協助教師處理影響其教學的個人問題或危機。
- (十) 環境改變：分派到別年段、調到其他地方、減少教師的準備工作等。

最常用來輔導與協助教學有困難教師，改進教學的方式：(1) 給予心理上的支持和協助。(2) 提供相關的書籍、文章、或影片。(3) 鼓勵教師參加研習或進修活動。(4) 觀摩優秀教師教學，學習優質教學行為。(5) 進行教學觀察並提供回饋資料。(6) 協助教學錄影，分析與檢討教學。(7) 協助有效教學行為的練習。(8) 提供同儕教學專業對話與分享。(9) 分析檢討相關的教學資料。(10) 鼓勵教師自我檢討與反思。(11) 提供各種諮詢、諮商或治療的管道。(12) 更換職位或角色。(13) 更換工作伙伴或環境。

教學有困難教師接受輔導與協助後，如成效不彰或成效仍有改善空間，則其後續可採取之策略：(1) 重新確認教學困難事實，並進行再次的協助與輔導。(2) 調整職務(如改調行政職、科任或其他班級教學)。(3) 商請改(換有利環境)調他校服務。(4) 要求請長假(如病假)休息。(5) 予以資遣。(6) 勸導提早提出退休(情況不嚴重時為宜)。(7) 輔導轉業。(8) 提請教評會(或大學院校)討論是否續聘或解聘(張德銳等，2007)。

四、法理原則與大學現況分析

(一) 專家意見分析

本研究邀請了教師工會代表、教育法學教授、執業人權律師、曾親身經歷教評會或教師評鑑之教師等作專家諮詢式的訪談，礙於篇幅限制，茲將重要意見(簡述)臚列於下表：

專家諮詢顧問	意見簡述
教師工會代表	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師工會的立場：贊成教師評鑑與處理不適任教師，但程序與標準必須合法、合於專業判斷準則。 2. 教學不力或不能勝任工作者(《教師法》14 條第 13 款)需有輔導期，2-6 個月。
執業人權律師	<ol style="list-style-type: none"> 1. 關於教師之解聘、停聘、不續聘：需舉出必要條件、法律正當程序。教學不力者需輔導期，各大專院校可自訂處理細則。 2. 法院在專業上判斷上常留給學校層級的「判斷餘地」(教評會或學校內制度的結論)，只要程序合法合理，法官有時會將學校的判斷基礎凌駕於法律的規範之上(不應該，但常可能發生)。
教育法	教學不力(《教師法》14 條第 13 款)

學教授 -1
與行為不檢有損師道(2013 年前《教師法》14 條第 7 款)或其他相關「行為」不良(之定義)是不同的!宜分清楚界線。將教學不力(或不佳)認定「行為不檢」或嚴重的違法「行為」會有嚴重爭議。

教育法學教授 -2
目前教學不力的辦法有 12 項可以參考，包含班級經營不佳、教學成效不彰、在外補習、不當兼職，或於上班時間從事私人商業行為者、於教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，應注意而不注意，應作為而不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者等。(涵蓋甚廣、故須有投票人數比例規範、不記名不亮票、保密過程、正當程序與全程紀錄密存等措施。)

曾經受評教師 -1

1. 蕭曉玲的案例分析~涉及政治與程序瑕疵：關於教師之解聘、停聘、不續聘，已經引起法界探討理學上與《教師法》相關法的問題)。
2. 蕭曉玲的案例：監察院已經行行政單位，有平反的意見；大法官 702 解釋案、監察院的調查、2013 年《教師法》修正案等已經提供一些制度上補救的可能性(滿四年可應徵教職)。
3. 蕭案已經引發了全國性法案《教師法》修訂、間接影響大法官解釋案(702 號)、監察院歷史性的彈劾案 等重大改革，該案歷史性的角色、重大教師權益保障與不適任教師處理的規範歷史上進了一大步。

處理教師評鑑與不適任教師處理時宜注意下列法理原則：

曾經受評教師 -2

1. 信賴保護原則：學校不可以違反既有(舊有)法規及其子項目之受保護者重要權利，行政法規公布施行後，制定或發布法規之機關依法定程序予以修改或廢止時，應兼顧規範對象信賴利益之保護。若新規定有不當之傷害，學校宜有補救措施，或訂定過渡期間之條款，俾減輕損害(大法官解釋案 第 525 號)。
2. 法律位階原則、保留原則：訂定疑似不適任教師處理程序、績效評鑑、與升等評鑑時，宜留意不牴觸上層之既定法律與管理上

層的規定。訂定規定時並宜有上位皆法律明文確立的依據。

3. 比例原則：訂定關鍵細節或「參考基準」時，宜注意不利決定（懲處）的適當性。
4. 評定之門檻或計分方法上：不應違反職務上的行政規定或（私校）聘約內涵、原則。

資料來源：研究者自行整理

（二）行政人員觀點分析

本研究蒐集臺灣中部一個（個案）大學的資深行政人員觀點，以便瞭解管理者實際作業上的感受，主要用意在於管窺大學常見的「教學不利」現象，以為目前法規與制度的務實性下註解。礙於篇幅，此處本研究的第一手資料透漏出一般情形並不嚴重，大都屬於可能輔導改正的範疇。然而，亦顯示出「教學不利」的一些現象跟某些教師的個人特質有重要關係，大都反映出有著（跟某位教師）「一貫」的、非偶發的現象。足見大學內對長期永續機制、長期建檔、與持續專業成長（改進）的需求。礙於篇幅限制，茲將重要答問分析整理之簡要版臚列如下：

1. 請問您知道或聽說過本校（本研究之個案學校）哪些老師教學法較不佳（不利）嗎？如何不佳（不利）可以描述一下嗎？（可以談談發生過的故事／主要情節嗎？）

受訪者	主要意見
A	不願意去為特教生（視障）提供講義，幫助他學習，一味地去剝奪他學習的權利。
B	照本宣科的教學
C	照本宣科的教學

D	偏離主題
E	1. 不同的課用同一套方式教 2. 老師不上課每個禮拜都請同學分組上臺報告
F	1. 老師上課秩序不管 2. 學生學習態度不好、遲到早退
G	1. 照本宣科的教學 2. 老師太強調自己的背景、忽略單元教學實務
H	1. 照本宣科的教學 2. 堅持使用自己的出版物，不能用二手要全新（變相推銷） 3. 教學不佳很難講，教得不好跟他教的時數是沒有相對的關係
I	1. 老師上課請同學（一直）抄書 2. 老師（過度）情緒化 3. 老師（言語上）有人身攻擊、還有偏離主題
J	1. 照本宣科 2. 僅用影片教學
K	兼任老師教學內容太難（期望不當）
L	學生學習和老師教學動機不同（造成矛盾）
歸納	1. 大都是教學或班級經營上（不佳）的問題。 2. 不夠生動的「照本宣科式」教學上的訴怨次數較多。 3. 沒將時間用在課程的精要處一偏離主題。 4. 沒顧慮學生的基本學習權利。 5. 教學行為與用語有缺失。

6. 老師不會控制情緒或 EQ 不佳。

資料來源：研究者自行整理

2. 您認為大部份教學不佳老師的教學行為有一貫性嗎？還是只是偶發事件？

受訪者	主要意見
A	一貫性
B	一貫性
C	一貫性
D	一貫性
E	(不適用/沒意見)
F	一貫性比較多、偶發比較少
G	跟誰教這門課無關(應該是跟課程有關係)
H	一貫性
I	一貫性
J	一貫性
K	偶發事件(跟誰教這門課無關)
L	偶發事件(跟誰教這門課無關)
歸納	跟個別教師個性的「一貫性」次數最多

資料來源：研究者自行整理

3. 您遇到過教師有下列情形的嗎？
- (1) 以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者。
 - (2) 教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。
 - (3) 生師、同仁溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。
 - (4) 班級經營欠佳，情節嚴重者。

- (5) 其他(不適任之具體事實者)。

受訪者	主要意見
A	1. 以旁觀者聽起來像羞辱，但當事人可能有障礙沒聽清楚之類的，所以沒感覺。 2. 約了全班吃飯，但唯獨忽略那位身心障礙同學有損那位同學的權益。
B	系上沒發生這種狀況
C	在課堂上老師直接罵三字經
D	1. 只誇獎別系學生的好(老師沒EQ、不誇本系學生) 2. 老師不正常上課(調補課多) 3. 班上同學跟另外一個老師很好(自己老師「吃味」)
E	1. 批評學生生活上的行為 2. 老師遲到早退 3. 老師只是掛導師名，沒實際執行導師事情
F	1. 老師教學錯誤 2. 我們學生對於(老師對)陸生(較關心)會吃味
G	學生素質問題，老師無意中一句話感覺會有所不同或是老師EQ不夠
H	白天班和晚上班要有兩套標準
I	1. 有些老師喜歡跟女學生開玩笑，女學生感到不舒服 2. 老師在課堂說很歡迎課後輔導，結果課後去時卻羞辱學生
J	老師會在上課時批評學校(與學習無關或場合不對、EQ不佳)
K	(不適用/沒意見) N/A
L	(不適用/沒意見) N/A

歸納	1. 大學院校也會有如高中以下學校教師們在教學或班級經營上相同或類似的過失。
	2. 問題大都跟教學、班級經營、師生關係、上課行為與用語有關。
	3. 有些教師的情緒有問題。
	4. 有些教師則是 EQ 有問題。
	5. 問題多元，但大多數是可以輔導改正的範圍。

資料來源：研究者自行整理

4. 您認為教學不佳（不利）者，該如何處理為佳？

受訪者	主要意見
A	教學評量漂亮可是教學不一定好，教學評量不好不一定教學不好
B	規勸
C	學生、老師雙方都要輔導
D	可以私下去找同門科的老師協助
E	屬個人行為
F	很難去說教學不佳
G	都該成長
H	教師評鑑這塊，站的立場不一樣、要訂各學院和系不同的標準
I	可以辦個活動或討論會
J	佳與不佳是客觀的，需要點輔導期
K	主管跟系所教師其實溝通上面就會改善這種教學不佳的情況
L	（沒意見）
歸納	1. 只看期末教師教學評鑑問卷—不一定準（或不準）！

	2. 問題都不是太嚴重—可以輔導或溝通處理。
	3. 教師與同學期望或互相適應較有問題。

資料來源：研究者自行整理

5. 開放題—（針對教學不佳教師的界定、輔導、處理機制）您還有其他任何您想說或分享的嗎？

受訪者	主要意見
F	我想表達(如果只看……學生對老師的)教學評量—不準！
G	很難去界定。缺課超過三分之一，應該沒有權去做這個問卷（期末教師教學評鑑問卷）。
H	在輔導教師教學上，其實老師跟老師之間可以開研討會，我覺得也可以跟其他學校互相交流，或是去找同門課的老師做交流。

（沒意見：A、B、C、D、E、I、J、K、L）

歸納	1. 期末教師教學評鑑問卷有修正（定權重）的空間。
	2. 只看期末教師教學評鑑問卷不準—宜有其他指標。
	3. 教師宜有針對教學、班級經營之缺失的交流活動，教學不佳的教師須接受同儕或外部專業者的指正，或自我進修求進步的空間。

資料來源：研究者自行整理

（三）法律程序分析—關係

1. 公立學校與教師—行政契約關係
學校就解聘、停聘、不續聘決定於

「尚未經教育主管機關核准前」通知教師行為，其性質為法定生效要件尚未成就之不利行政處份，依《教師法》特別規定得行政救濟（若勝訴可復職及補發薪資）。

2. 私立學校與教師—民事契約關係

解聘、停聘、不續聘行為係屬民事上法律行為。教育主管機關之核準則是行政處份，對核准部份若有不服，得提訴願（對私校）、與行政訴訟（對教育行政主關機關）。

(四) 法律程序分析—依據

1. 大學自治規章規定

參照《大學法》第 19 條規定：大學除依《教師法》規定外，得於學校章則中增列教師權利義務，並得基於學術研究發展需要，另定教師停聘或不續聘之規定，經校務會議審議通過後實施，併納入聘約，大學疑似不適任教師之處理依大學法自行訂定具體化規範，或逕由三級教評會決定之。

2. 《教師法》第 14 條規定

- (1) 教師資格喪失：例如，新《教師法》的第 14 條第 1~10 款。
《教師法》（2013 七月前的）舊法第 7 款「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實」，惟司法院釋字第 702 號解釋就此點宣告自民國 101 年 7 月 27 日解釋公布起限期一年失效，不能再用這一條【理由：a. 不確定法律概念。 b.

比例原則 可能處罰過重。 c. 限制「終身不得再任教職」違反教育改過自新意義（逾越必要之程度）】。

- (2) 教師資格還未喪失：第 13 款「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大」。高中以下教師，參照教育部訂定「處理高級中等以下學校不適任教師應注意事項」所列；惟與「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」第 6 條規定之懲處（記大過、記過、申誡）事由，多所重疊，形成教評會的「判斷餘地」。法律上本應以後者（法規命令）優先適用於前者（行政規則），但實務操作未必遵循。

(五) 法律程序分析—法理、規定、救濟

1. 法理基礎

- (1) 不利決定前應予當事人申辯機會（公正作為原則/公平聽審權）：
 - a. 被通知/受告知權（參照司法院釋字第 663 號解釋）。
 - b. 需有申辯機會並給予合理期間準備。
 - c. 閱覽卷宗的權利。
 - d. 給予口頭或書面陳述意見的權利。

- e. 詰問證人的權利。
- f. 可以選擇代理人、輔佐人的權利。
- g. 任何不利決定必須附具判定之理由。

(2) 禁止偏頗原則—不得自斷其案：

- a. 過程中須符合法律迴避原則(參照司法院釋字第 491 號解釋)。
- b. 教評會或三級三審的各委員會的組織須具適法性與專業說服力。

(如是否具各類人士代表：如工會、法律界、心理醫師、教師代表、家長代表…等)。

2. 規定程序

(1) 主程序

- a. 針對「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大」者，先安排資深教師輔導（2—6 個月）。此程序係經教育部以上開應行注意事項（行政規則）創設，惟如何輔導並兼顧受輔導教師之人格尊嚴，擬定最佳的輔導方式，才是學校的挑戰。
- b. 經教評會審議，並以一定

可決比例通過。(《教師法》第 14 條第 2 款及第 13 款、《大學法》第 20 條、專科學校法第 24 條、高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法第 7 條)。

- c. 報經教育主管機關核准，並以書面附理由通知當事人。
- d. 核准後通知當事人。

(2) 附從程序

- a. 迴避【參照行政程序法第 32 條、第 33 條（所有各級公立學校適用）/高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法第 7 條、第 8 條（高中以下全部學校適用）】
- b. 申請閱覽卷宗【參照行政程序法第 46 條／高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法第 10 條之 1】，另依「政府資訊公開法」第 9 條以下亦可申請調查無法律明白限制之相關資訊。
- c. 給予當事人陳述意見機會【參照行政程序法第 102 條／高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法第 10 條】(上開辦法第 10 條第 2 項後段「通

知書中應記載……得否委託他人到場及不到場所生之效果」。

3. 救濟程序

《教師法》第 29 條與第 33 條特別規定「申訴」與「再申訴」的合法救濟程序，及一般的公法與私法救濟程序，皆屬可能適用範圍：

(1) 教師法第 29 條至第 33 條特別規定

- a. 不限權利受害現況，均可提出（申訴/再申訴）。
- b. 作為行政訴訟（訴願、行政訴訟）或司法（系統）救濟之前程序。
- c. 自由選擇程序（校內主管單位或校外管理機關）。
- d. 學校及主管教育行政機關亦得對申訴不服，而提再申訴。

(2) 一般公法、私法救濟程序

- a. 原則上程序瑕疵併同實體決定一併表示不服。
- b. 可向法院提出民事訴訟。
- c. 可向法院提出訴願。
- d. 行政訴訟因「判斷餘地」（尊重校內部的專業決

議）而僅可做下列有限審查（司法院釋字第 553 號解釋理由參照）：

- (a) 行政機關所為之判斷，是否出於錯誤之事實認定或不完全之資訊。
- (b) 法律概念涉及事實關係時，其涵攝有無明顯錯誤。
- (c) 對法律概念之解釋有無明顯違背解釋法則或牴觸既存之上位規範。
- (d) 行政機關之判斷，是否有違一般公認之價值判斷標準。
- (e) 行政機關之判斷，是否出於與事物無關之考量，亦即違反不當連結之禁止。
- (f) 行政機關之判斷，是否違反法定之正當程序。
- (g) 作成判斷之行政機關，其組織是否合法且有判斷之權限。
- (h) 行政機關之判斷，是否違反相關法治國家應遵守之原理原則，如平等原則、公益原則等。

五、研究發現與建議

（一）大學院校與中小學的差異

各級學校對教師的權利義務規定一般以《教師法》為基本依據，但依據《大學法》，大學自治精神與校本管理觀念下，大學教師的解聘、停聘與不續聘可另由大專院校自訂規定的細則，依據《大學法》一享有自理細節的某些自由（第十九條），但也不得違反《教師法》。教育部 2003 年頒布的「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，此一足以造成教師失去工作權的基準，全教會無法理解和接受，教育部也已經於 2003 年 7 月行文各縣市該基準的「參考性質」、而非直接依據，然而，各縣市的學校目前處置不適任教師的程序規定之主要參考來源還是這一份指導原則。大學院校雖可不予理會，但在注意自治精神與程序正義下，這份「參考基準」的關鍵細節之精神似乎有參考的價值，可以作為擬定校內現況實用關鍵細節的參考，在程序與標準上似乎宜更明確化、且宜設教師團體（或工會）代表及特定比例「無兼任行政職教師」的參與（一般比例在 1/3 至 1/2 間）。

（二）重要法律原則

目前，《教師法》已經重新修訂，宜注意新法的界定要件。再者，「行為不檢有損師道」之類的「法律不確定概念」已經不能再拿來當界定或校內決定時的用語了。

另外，學校除了要注意上一節的正當法律程序外，尚需注意的重要法律原

則（可以當成不小心會陷入的「陷阱」看待），如果有判定疑慮時，教師可以「申訴」與「再申訴」的合法救濟程序，及一般的公法與私法救濟程序提出異議，以下是常見的申訴理由：

1. 信賴保護原則

若新規定對教師有不當之傷害，學校宜有補救措施，或訂定過渡期間之條款，俾減輕損害（大法官解釋案第 525 號）。

2. 法律位階原則、保留原則

宜留意不牴觸上層之既定法律與管理上層的規定。訂定規定時並宜有上位皆法律明文確立的依據。

3. 比例原則

訂定關鍵細節或「參考基準」時，宜注意不利決定（懲處時）的適當性。

（三）大學教師的教學不利現狀

本研究針對中部一個（個案）大學的資深行政人員進行訪談，在教學不佳教師的界定、輔導、處理機制上，以個案大學的資訊看來，大學院校存在的問題屬於可能輔導改正的範疇為主，然而亦顯示出「教學不利」的一些現象跟某些教師的個人特質有重要關係，大都反映出有著（跟某位教師）「一貫」的、非偶發的現象，足見大學內對長期永續輔導機制、長期建檔、與持續追蹤、作專業成長（改進）的需求，重要的發現整理如下：

1. 跟個別教師個性的「一貫性」次數最多，有些教師的（不會控制）情緒有問題，有些教師則是 EQ 有問題，教師與同學期望或互相適應較有問題。
2. 大都是教學或班級經營上（不佳）的問題、不夠生動的「照本宣科式」教學上的訴怨次數較多，沒將時間用在課程的精要處一偏離主題。
3. 大學院校也會有如高中以下學校教師們在教學或班級經營上相同或類似的過失，例如沒顧慮學生的基本學習權利、教學行為或用語有缺失等。
4. 問題多元，但大多數是可以輔導改正的範圍。問題都不是太嚴重—可以輔導或溝通處理，但問題大都跟教學、班級經營、師生關係。
5. 期末教師教學評鑑問卷有修正（定權重）的空間，只看期末教師教學評鑑問卷不準——宜有其他指標。
6. 教師宜有針對教學、班級經營之缺失的交流活動，教學不佳的教師須接受同儕或外部專業者的指正，或自我進修進步的空間。

(四) 給大學院校的建議

大學為自治機構，除了既定法律需要遵守外，可以擬定更具體、適合學校的細則，以使處理程序更明確、具體、有明文依據。至於學校「處理機制」是否預備好了、是否健全（如委員會設

立、委員具備相關專業背景代表的確認），則是目前普遍而重要的議題。

大學為自治機構，但是既定法律還是需要遵守（特別是《教師法》第十四條），雖然各校可以上述「參考基準」為依據，然而，其程度的鑑定或運作機制上的界定門檻常是爭議所在，各校宜在各「參考基準」項目上作較明確的細節規定，以免進退無所據。「教學不力」教師的界定上的還包含以下的問題：相關評鑑工具（學生評鑑教師教學量表）的修訂，委員代表人數比例之門檻為何的確立，均須清楚訂定、明確化。

例如有些大學行政人員提出將對任一遲到早退及言語傷害學生的教師作出懲處—嚴重者確定達三次即解聘的聲明，即可參考適用的法律即為上述的《教師法》第十四條第 13 款（參考第一個「參考基準」，但宜議定大學校內成文規定）。另外，有些大學的行政人員對某些學生評鑑優良但班級經營欠佳、情節嚴重（如導致學生受身體或心理傷害、休退學或提告等）的教師不知如何處理，有這樣的情況者，亦可參考第七個「參考基準」（即「班級經營欠佳，情節嚴重者」），依據處理機制處理，為宜依據大學自治原則議定校內界定式明文規定（建議私校將重要規定置入聘約，將教學要求明確契約化）。

建議各大學院校設立以學校為本位的規定，確立界定校內可行的程序與關鍵細節。在正當法律程序上：組成人員的背景平衡、迴避原則、最後的可決定人數（奇數）、不具名投票、不利決定時的申辯機會及合理準備時間。最

後，蒐證宜有充分授權，宜設有權利進行蒐證的專業人員，如律師或事前申請「調查委員會」特定專業人員之蒐證授權，否則蒐證不易。並宜預先訂定輔導小組、訂定輔導方式與選項、負責之輪流或小組制度的確立、事先排演等，否則臨時派遣方式不易執行，又會有人情壓力。教評會的投票也該有隱密投票處與匿名制度，以確認過程之公平正義。

謝誌：本研究有賴 教育部（私校補助款）及明道學校財團法人明道大學的資助，特此致謝！本文之完稿有賴田尾國中陳淑玲老師協助校訂，一併感謝！

參考文獻：

- 合文馨（2009）。臺東縣教師對「不適任教師」意見調查之初探。*學校行政*，63，176-196。
- 何明鏡（2011）。教師評鑑之理念、實務與分析及系統研製－以建國科技大學為例。*建國科大社會人文期刊*，30(1)，47-67。
- 林俊彥、翁博威（2009）。教學輔導與教師專業能力之研究。*學校行政*，63，25-35。
- 施宏彥（2009）。大學學生評鑑教師教學量表編製之研究－以南部某科技大學為例。*嘉南學報*，35，790-804。
- 孫志麟（2007）。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。*教育實踐與研究*，2(20)，95-128。
- 孫志麟（2008）。學校本位教師評鑑的實踐與反思。*教育實踐與研究*，2(21)，63-94。
- 張茂源、王昇泰、陳仕祥（2009）。教師評鑑的意涵與問題挑戰。*學校行政*，61，212-225。
- 張源培（2011）。處理公立高中以下學校不適任教師法制之研究－以「教學不力及不能勝任工作」為中心。195 p.，臺北：國立臺北教育大學文教法律研究所碩士論文。
- 謝文全（2002）。教育評鑑－案例分析。*學校行政倫理*，103-129，臺北：學富文化事業有限公司。
- 張德銳、丁一顧、李俊達（2007）。教學有困難教師的輔導。2013-10-20 取自 www.dyjh.kh.edu.tw/teacher/files/960723/de_ruei07.ppt 臺北市：臺北市立教育大學。
- 陳洛薇（2003）。不適任教師處理辦法喊卡：家長協會批全教會作梗。*臺北市石牌國小教師會輯*（民國 92 年 12 月 16 日刊出），2013-10-20 取自 <http://www.spps.tp.edu.tw/tweb/%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%9C%83%E7%AC%AC9%E5%B1%86/centerhtm/center1216A.ht>



性騷擾能構成不適任教師的認定嗎？

關河嘉

國立臺灣大學生物產業傳播暨發展學系副教授

性侵犯和性騷擾都是大專院校中，依據性別平等法規而認定的不適任教師。然而在判定上，性騷擾的模糊空間遠比性侵害來得大。筆者偶爾有學生與我商討發生在校園、令自身感受不舒服的疑似性騷擾事件。在閱讀了相關法規後只能感嘆，臺灣這個以父權思考為主流，性別教育仍有待提昇的社會中，現階段的防止校園性侵害的法規，無法有效防止性騷擾的發生，更遑論能保障我們享有安全的校園生活，避免性騷擾的困擾。

根據《國立臺灣大學性騷擾防治措施、申訴及懲戒要點》之第四點，所謂的性騷擾有兩款定義：（一）本校教職員工執行職務或在工作場所時，任何人以性要求、具有性意味或性別歧視之言詞或行為，對其造成敵意性、脅迫性或冒犯性之工作環境，致侵犯或干擾其人格尊嚴、人身自由或影響其工作表現；（二）主管人員對部屬或對求職者為明示或暗示之性要求、具有性意味或性別歧視之言詞或行為，作為勞務契約成立、存續、變更或分發、配置、報酬、考績、陞遷、降調、獎懲等之交換條件。

其中的詞彙看似言之有物，但是都是空泛的定義。第一款中涵蓋了一些關鍵字，譬如性意味、性別歧視、侵犯或干擾人格尊嚴、人身自由，問題是這些詞彙的解釋的標準均因人而異，譬如男性長者對女性教職員學生的熱情擁抱，可以解釋為西方人見面

的招呼方式，或是長者愛護晚輩的表現方式。而影響工作表現的認定更是模糊。即使第二款似乎比較明確說明發生在勞務工作交換性舉動，譬如考績、陞遷、降調等，但也很難明確證明具有直接的關連性。於是，由於事實認定的困難，我們無法期待第四條能提昇性別平等友善的校園環境了！

或許，罰則可以是防止校園性騷擾的有效的方式，藉由懲處的定義和過去參考案例的陳述，似乎可以提供我們什麼不能做的具體、明確界線。在此情形下，法律可以視為一種教育，教導校園中的教職員生判別哪些行為將踩到性騷擾的紅線了。《國立臺灣大學性騷擾防治措施、申訴及懲戒要點》之第十五條是此要點中唯一提及「懲處」的法條：「性騷擾行為經調查屬實，或經證實有誣陷之事實者，加害人或誣陷人為本校教職員工生時，校方應視情節輕重為適當之懲處」。其中最為具體的懲戒說明就是「適當」之懲處！所謂的「適當」，就是交付給相關執行者的裁量權力。

藉由過去的案例、具體懲處說明，尋找理解性騷擾「不適當」的界線，確實是不錯的學習方式。但是往往以保護當事人的考量而不再使案例曝光。這或許解釋了臺灣大學性別平等委員會資訊網中沒有提供任何過去案例。

校園中性騷擾的定義和處置是如

此的難以掌握（intangible），性別平等的安全校園就不容易發展。我認為學校在保護當是人的條件下提供懲處案例能有效地進行校園性別平等意識的

教育推廣，落實性別平等安全校園，藉由案例學習提醒那些缺乏性別平等意識的教師避免不小心成為狼師，最重要的避免發生不必要的受傷心靈。



從性侵害性騷擾案件數談不適任教師

施怡廷

佛光大學社會系助理教授

依據相關法令規定，教育部在二零零九年委託編印了「教育人員兒童及少年保護工作手冊」，期許教育人員在與學生相處時，辨識孩子的困難，依法善盡通報責任，維護兒童及少年權益，手冊的重點放在高風險家庭防範的介紹。然而，官方統計數字卻挑戰了家庭是孩子遭遇風險的場所，以及教育人員的保護者角色。

依衛生福利部保護服務司之性侵害案發地點統計，在非私人場所發生性侵害案件，以學校/教室為最大宗，2010 年 597 案，佔 27.4%，佔性侵害總案件（含私人場所）5.5%；2011 年 1068 案，佔 33.8%，佔總案件 7.8%；2012 年 1186 案，佔 33.1% 佔總案件 7.9%。再依該司性侵害兩造關係統計，加害者與被害人關係為師生關係者，2010 年有 168 案佔 1.5%。2011 年有 242 案佔 1.8%。另教育部九十九年各級學校校園事件統計分析報告指出（通報案件有記載者），校園性侵害案件有 31 案（3%）是師對生，7 案（1%）是職員（工）對生。校園性騷擾案件有 117 案（12%）是師對生，28 案（3%）是職員（工）對生。

這些不適任教師的性侵害性騷擾案件數恐怕無法單用百分比來對照其嚴重程度，因為一個不適任教師的案件可能是代表數年、數十年、數個學生受到侵害。此外，在師生權力差異的狀況下，未通報、未曝光的黑數，更是教育界不該忽視而需持續警覺的部份。

雖然該手冊裡內有關「辨識」問題的原則與指標適用於普遍的狀況，並不會因為加害者為老師而有太大的不同。然而，當加害「嫌疑人」是教師，教育人員面臨的「處置」的挑戰難度則大為提高。不同於面對無利害關係的加害嫌疑人，教育人員面對的是有多重、多年關係的加害嫌疑教師（如部屬關係、同事關係、學長/姐學弟/妹、朋友關係等不同權利關係與人際關係），教育人員將有更多需要處理思慮的面向，而這個部份，似乎尚未有充足的討論，這可能也可說明為何教育部有通報紀錄的案件比保護司要少。然而，恐怕唯有正視這個議題，才有可能減少外界對於師師相護的質疑，也才能支持教育人員面對、積極處置此類型不適任教師。



不適任前的適任危機：代理代課教師適任的隱憂

林金山

基隆市立中山高級中學教師兼輔導主任
國立臺北教育大學自然科學教育學系博士班研究生

一、前言

102 學年度從 8 月 30 開學，已經快 2 個月了。過去，暑假是筆者擔任教務主任時，壓力最大的時段，因為要在學期結束前留住優秀的代理及代課老師，並趕在開學前聘足學校所需的代理及代課老師，讓學校在開學時，各班能正常進行教學。現在，因為教師課稅而減授鐘點、少子化減班及教師超額等因素，教務主任找代理及代課老師的壓力與煩惱，更甚過去，從各縣市學校公告代理代課教師甄選的次數，及 10 月 23 日雅虎文教新聞「公告 9 次 偏鄉國中徵不到輔導老師」，可見一般。筆者閱覽 10 月 21 日商業周刊的教育線上標題：「六都兩百多所學校孩子，面臨沒人教的窘境開學一個多月 連信義區都缺老師」（102.10.21 商業周刊 1352 期，p85-86），更令筆者心有戚戚焉，但也令人擔憂如此的現象，竟然擴展至如此，也造成學校行政與教務主任難為的與日俱增，就算積極尋覓代理代課老師，仍可能面臨找不到教師上課的窘境。因此，只要有人來報考教師甄選，通常在第三次的甄選公告後，只要符合「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第 3 條之三「無前款人員報名或前款人員經甄選未通過者，得為具有大學以上畢業者」，學校都會迫不及待地錄用，因為代理代課老師不容易找，學校的班級教學工作不能耽誤。只是，學校進用的代理代課老師

適任嗎？

二、代理代課教師潛藏不適任的危機

（一）代理代課教師教育專業知識或經驗不足的隱憂

無教育專業養成背景及教學經驗不足，是代理代課教師潛藏不適任的最大危機。代理代課教師或許有學科的知識專業性，但是有些沒有經過教育專業知識的培育過程，便只能以自己在過去接受老師教學的經驗(或自身的學習經驗)來教育學生，難有課程設計、多元教學與評量、以學生為學習主體等教育理念與實務經驗，其教學的重點便著重在以教科書為本的知識傳遞。商業周刊（1352 期）的報導指出：「根據教育部統計，九十七學年度到九十九學年度三年之間，不具備教師證的國中小「非合格代理代課老師」，從原本的一千零八十四人，暴增為四千四百六十人，人數增加超過三倍……。根據全國校長協會統計，減節數的結果造成全臺國中小，每周一下子空出四十六萬節課。……造成現在全臺國中小，平均每七個老師當中就有一位代理代課老師，……而這些代理代課老師當中，竟有高達七成都是沒有教師證的非合格代理代課老師。」若是沒有教育專業養成背景，加上大學或研究所剛畢業即進入校園當代理代課教師，在沒有教育專業與

教學經驗的前提下，如何進行有品質的教學？

（二）非學科專業的隱憂

Shulman（1986, 1987）認為學科教學知識（Pedagogical Content Knowledge; 簡稱 PCK）使教師知道如何針對學習者的能力與興趣來將特定的教學主題予以組織、表徵及調整，以利教學之進行，它是教師知識的核心，也是有效教學的基礎，更是學科教師有別於學科專家的地方（引自張世忠、羅慧英，2009）。代理代課教師在基本節數、偏遠地區及小型學校等因素下，可能要跨好幾個學科，甚至跨好幾個領域教學，在學科專業知識不足，沒有充分的備課情形下，只能照本宣科，才能避免傳遞錯誤的學科知識。若代理代課教師不知道如何針對學生的能力與興趣，並無法將特定的教學主題予以組織、表徵及調整，以進行教學，如何達到教學目標？另外學生在課堂上的提問，以及課後師生互動的交流，代理代課教師能提供與指導學生學科知識的正確性嗎？代理代課教師的非學科專業對學生受教權益是一項隱憂。

（三）聘不到更好的代理代課教師

教師法第十四條是針對不適任教師在聘任後予以解聘、停聘或不續聘之條文，然而教育部全國不適任教師資訊網（教育部，2013），「接獲疑似不適任教師通報查處情形一覽表僅有 3 類別：涉性侵害、涉性騷擾、其他」，也因此學校在通報不適任教師時主要

針對「狼師」為主。雖然第十四條第十三款「教學不力或不能勝任工作有具體事實；或違反聘約情節重大」，對教學不力或不能勝任工作有具體事實的老師在聘任後可予以解聘、停聘或不續聘，但往往因為無重大事實、舉證不易、暫無人選等因素下，只要有改善教學與班級經營方式，在無大錯、無家長與學生抗議的情形下，仍舊讓代理代課教師繼續教學，因為不容易聘到代理代課教師，而且下一個代理代課教師未必更好。

（四）複合式的不安定感

筆者認為，當學校聘任代理代課教師開始，學校、代理教師、家長、學生的複合式不安定感即展開。對學校而言，期待新聘的代理代課教師入班教學能風平浪靜，最好有教育愛、有熱忱，能表現良好而再續聘，教務主任不用煩惱沒有老師可以上課；對代理教師而言，則是懷抱著能到好的學校、帶到好的班級與學生、明年還有工作及不要當導師等期待與不安；對家長而言，則對代理代課教師的專業感產生不安的疑惑，對孩子一直換老師產生對學校與教育的不信任；對學生而言，則是期待老師能教到他們畢業，不用去適應新的老師。學校聘任代理代課教師，影響的層面包括學校、代理教師、家長與學生，也造成學校內外的複合式不安定感。

三、結語與建議

12 年國教明年正式實施，教育部應正視進用適任代理代課教師的問

題，並提出解決此問題的具體方案，避免學校每年在開學前要面臨找不到老師的惡性循環。學校應建立代理代課教師人才庫，減少找不到老師的窘境，再者提供代理代課教師的職前訓練與在職訓練，使其具有正確的教育理念與實務概念，其次建立代理代課教師的支持社群，提供各種教學指引及班級經營方法，最後留住優秀的代理代課教師，除去學校、代理教師、家長、學生的複合式不安定感。雖然筆者提出代理代課教師適任的隱憂之觀點，然而就筆者之觀察，多數的代理代課教師均認真負責，在帶班與指導學生皆有其貢獻，且其中亦有優秀者。因此，當代理代課教師瞭解自己身負百年樹人的教育使命，以積極的態度強化自己的學科專業與教育專業，則能在自我的調適與轉變之下成為適任的教師，降低代理代課教師不適任前的適任危機，藉以陪伴孩子度

過美好的學習歷程，提供學生一個有希望、有未來的教育。

參考文獻

- 張世忠、羅慧英（2009）。協同教學對國中學生所知覺的科學教師PCK之影響。*科學教育學刊*，17（1），49-68。
- 張滄文（2013）。開學一個多月連信義區都缺老師。*商業周刊*，1352，p85-86。
- 雅虎文教新聞（2013）。公告9次偏鄉國中徵不到輔導老師。2013年10月23日，取自：<http://tw.news.yahoo.com/>
- 教育部（2013）。全國不適任教師資訊網。2013年10月24日，取自：<https://unfitinfo.moe.gov.tw/>



疑似不適任教師處理機制之探討 —以「教學不力」為焦點

趙曉美

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心副教授
兼校長培育及學校夥伴協作中心主任

一、前言

多年來，社會各界及家長團體普遍關心不適任教師處理問題，然此議題不僅牽涉學生的學習權，亦關係著教師的專業自主權與工作權，長久以來困擾著教育行政主管當局與學校行政人員，並影響學校的教育專業形象。據報載，新北市教育局積極鼓勵各中小學提出「不適任教師」名單，今年初喊出「教育局就是你們的後盾」口號，277 所中小學共提出 20 位不適任教師名單，與去年相比多出一倍（陳雨鑫，2013）。此一訊息，對於長期以來難以有效處理的不適任教師議題，似乎露出了一線曙光。這或許是處理不適任教師的激勵因素之一，但並非是萬靈丹，畢竟審議教師解聘、停聘或不續聘之前，學校如何能及時、合程序地進行疑似不適任教師的處理，更是能否有效處理不適任教師的根本。

何種行為表現會被視為不適任教師？在《教師法》第十四條（2013）中明列了十三項情事，其中前六項（如：經判刑、因案停職、褫奪公權等）規範明確，且依照「不適任教育人員之通報與資訊蒐集及查詢辦法」（2013）可請求相關機關查詢，執行上應較無爭議，亦可杜絕過往此類教師遊走各縣市任教的情形。後七項情事中，「經合格醫師證明有精神病

者」、「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實」、「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」等三項，在《處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項》（2003）中已明定認定參考基準與處理流程；另四項則與性侵害、性騷擾、體罰或霸凌有關，亦已有較明確的處理機制。

綜上，落實《教師法》第十四條處理不適任教師的要件似已齊備，但筆者訪問數位負責處理不適任教師的學校行政人員，對於「教學不力」教師之處理，迄今依然處於無力的狀態。究其原因，主要為「教學不力」的定義不明確，無法用量化的方式做客觀衡量；負責審議教師解聘、停聘及不續聘事項的教評會成員，與家長對「教學不力」的認定有所差異，且對於處理不適任教師的心理障礙（趙曉美，2005）依舊存在，面對正義與關懷的兩難，增添了處理的困難度。本文試分析處理疑似「教學不力」教師的困境，再進一步提出因應之道。

二、疑似「教學不力」教師的處理困境

（一）「教學不力」與「輔導後之改進成效」缺乏絕對標準，認定不易

《處理高級中等以下學校不適任

教師應行注意事項》（2003）中，雖已針對「教學不力或不能勝任工作」明列認定參考基準，但其中「以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者」、「教學行為失當，明顯損害學生學習權益者」、「親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者」、「班級經營欠佳，情節嚴重者」等參考基準較為抽象，且「情節嚴重」亦缺乏絕對的標準，不易蒐集相關事證，造成處理的困難。另一方面，學校教師會、家長會以及教評會對於「教學不力」的認知與界定差距頗大，因此對於教師是否適任，不易形成共識。

另外，關於不適任教師的審議，以臺北市為例，係就相關具體事實資料以及經輔導後仍無改進成效之資料進行審議（臺北市政府教育局審議教師解聘停聘不續聘資遣評議小組作業要點，2013），然而「輔導後仍無改進成效」並無客觀的量尺，改進幅度要多大才算是有成效？局部改進，是否就算是適任教師？實難以排除認定的主觀性。基此，學校經過輔導期之後，學校輔導小組與教評會就「改進之成效」來認定教師是否為不適任，亦有其一定的困難度。

(二) 疑似「教學不力」教師之成績考核結果，往往歷年皆考列四條一款，難以讓當事人心服，教評委員在做決定時亦會有所遲疑

長期以來，我國以《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》（2012）考核學校教師的績效表現。依據該辦法，教師之年終成績考核應

按其教學、訓輔、服務、品德生活及處理行政等情形進行考核，其中「教學成績平常，勉能符合要求者」應考列四條三款。但不可諱言，學校現場的教師成績考核，多係以無違反其他客觀事實（如請假日數）為考核之依據，只要未超過請假日數，幾乎所有的教師都是考列四條一款（一般稱之為甲等）。這對於平日教學表現不力的教師，不但給了一個不正確的訊息，學校也錯失提供教師回饋與改進的機會。

教師之教學不力，除因偶發或特殊因素所造成，多半已持續了一段不算短的時間。當一位年年成績考核都是甲等的老師，被視為「教學不力」教師時，其接受度應該相當的低；學校同仁亦會仗義執言，不可「不教而殺」；當然，教評委員在進行決定時亦會有所顧忌。學校教師年度成績考核，如何充分展現公平正義的精神，無疑是一大挑戰，也是學校應努力的課題。

(三) 長達二至六個月的輔導期，在「評估教師的適任性」與「確保學生的受教權」兩者之間不易取得平衡，衝擊校園穩定性與學校聲譽

對於疑似「教學不力」教師的處理機制，短則二個月，長則六個月，學生家長對此多半相當的不能理解與接受，期待學校能立即調整班級教師，以保障學生的受教權；學校則希望經由輔導，協助教師展現應有的教學效能，或是當無改進成效時，能有效處理不適任教師。疑似「教學不力」

教師的輔導期，對教學品質及校園氛圍有重大的衝擊與影響，校長居於教師和家長間，若處理得不好，影響學生受教權，也對校園的穩定性與學校聲譽有不利的影響，甚至可能影響其未來的校長遴選之路。

(四) 實務運作程序的瑕疵，影響審議結果，以致減低未來學校處理疑似「教學不力」教師的動力

處理疑似「教學不力」教師的過程中，符合「程序正義」是相當重要的。Chait（2010）指出，當校長認為不可能解聘教學不力教師時，會降低其處理的動力。學校多半是第一次處理疑似「教學不力」教師，行政人員普遍缺乏相關的法制觀念與訓練，教評會成員年年異動，由於經驗不足或對相關法規不熟悉，教評會未確實依據相關規定成立、召開及運作，或對疑似「教學不力」教師未依規定進行輔導，雖積極處理，但因有違程序正義，而使得申訴有理。疑似「教學不力」教師的處理相當耗費心力與時間，若審議結果與學校的預期不同，無異是打了學校一個巴掌，對該校或他校未來處理疑似「教學不力」教師，相信會產生一定程度的負面效應。

三、對疑似「教學不力」教師處理之建議

(一) 訂定教師專業表現最低之質化與量化指標，引導教師進行教學改進，並利於「教學不力」教師之認定

國內對於「教學不力」的界定雖已訂有參考基準，但多屬負面表列，未表現所列之教學行為者，不見得是適任的教師。Ferchen（2012）從教育文獻、法院判例及學區評鑑的觀點，分析比較這三個系統對於教師教學不力的定義。研究結果顯示，教育文獻主要強調稱職教師的特質，包括有效的課室管理技巧、學科內容知識、有效的教學過程和評量、積極參與專業發展等；而在法院判例中，支持解職的理由一般是基於缺乏課室管理技巧、無效的課程教學、與家長和學生溝通不良、不遵守學校和學區的聘約，且無能力改正這些方面的不足；學區則是以績效為基礎的教師評鑑，主要是以教師應具備的能力為焦點，以有效的幫助學生成功的學習。

教學雖是一門藝術，但也是科學，應能發展出較為具體並可檢視的指標。建議教育行政主管機關針對不同教學年資的教師，列出應展現之正向教學行為最低基準，對於「教學不力」教師之認定，以教學專業效能的觀點進行評核與裁量，可避免因學校文化或家長背景之不同，而產生執行上的落差；同時，可透過自評與他評，積極引導教師們朝向專業發展的脈絡前進，以預防不適任教師之出現。

(二) 落實教師年度成績考核，建立教學回饋與評鑑機制

持續一段時間教學表現很差，且當學校提供支持之後亦無改進者，可視為無效能的教師（Chait, 2010）。就現況而言，學校教師的教學表現相當

缺乏有系統的回饋機制，若能夠讓教師的平時教學表現，適切地反映在成績考核上，相信對於教師而言將是一種警惕，進而及時改進，或可避免落到不適任的窘境。建議學校在進行教師成績考核時，不僅檢視其是否違反某些要件，而應確認其是否符合各條款之正面表列行為，如：教法優良，進度適宜，成績卓著等（公立高級中等以下學校教師成績考核辦法，2012），讓成績考核結果與其實際教學表現相符。

另外，近年教育行政主管機關積極推動教師專業發展評鑑，藉由觀課議課、教室走察等措施，建立教師平日教學表現之回饋與輔導機制，提供教師適當的回饋與支持，相信對於維持與提升教師教學品質，能發揮正面的效益；同時，亦有利於對教學不力的客觀認定。至於教師評鑑的實施，學者張德銳（2012）則建議採區別化教師評鑑制度，規劃初任教師導入輔導與評鑑方案、資深教師的專業發展方案以及不適任教師的協助與處理方案，以滿足不同類別教師的差異化需求。期待透過教師專業發展的引導，未來不適任教師的比率能明顯降低。

(三) 加強學校人員對處理疑似「教學不力」教師之法制與實務操作認知，使處理歷程兼顧程序正義與實質正義

Barnes（2010）研究指出，對於美國小學與幼稚園的校長而言，教學不力教師仍是一個懸而未決的教育問題，但相關的法院判例已對教學不力

有較清楚的界定，處理教學不力教師的法律原則和程序，亦可供學校參照。整體而言，「教學不力」教師的處理須符合程序要件，稍有疏漏，將損及程序的正當性，學校在啟動疑似「教學不力」教師處理機制時，清楚掌握程序要件，實為第一要務。建請教育行政主管機關將處理「教學不力」教師相關法令規章完整且有系統的公告於專屬網頁，供各校查詢，以加強學校相關人員對相關法制的認知。此外，有關「教學不力」教師的處理，迄今應已累積不少的案例，宜將處理過程中容易發生的失誤加以彙整並公告，提醒學校謹慎為之，以提升處理的效能。

目前縣市政府已成立不適任教師輔導諮詢小組，當學校進入輔導階段，有關處理不適任教師所需之輔導、諮詢與法令解釋等相關事宜，可請諮詢小組成員前往學校協助處理，以協助學校有效、安心、合法處理不適任教師問題，這對於學校而言，無疑是注入一劑強心針；但筆者走訪幾位校長發現，學校對此小組似無太大的期待，仍抱持著觀望的態度。建議縣市政府持續追蹤此諮詢小組對學校協助之實際成效，並依照實務運作之需求調整作法，以期有效協助學校在合法、合理、合情之下，落實不適任教師處理機制。

(四) 營造公平正義的校園氛圍，建立學校教育專業形象

目前許多教學與人事決定權已交給了學校，但學校對於責任的相對承

擔仍須強化。啟動疑似「教學不力」教師的處理機制，學校行政人員需要有一定程度的道德勇氣，而凝聚學校教師的共識與妥善處理家長對學生受教權的強烈要求，亦是一段艱辛的歷程。為捍衛學生的學習權，建立學校教育專業形象，校長應有能力與擔當，引領教師釐清權責，在強化專業自主的同時，積極展現專業自律，營造公平正義的校園氛圍，讓「教學不力」教師不再隱藏於校園之中。另外，如何讓遴選制度下所產生的校長們，在啟動不適任教師處理機制時，無後顧之憂，亦應是縣市政府教育局亟需思考的課題。

四、結語

經過多年努力，我國不適任教師的處理機制已朝著具體化與細緻化的方向前進，但似乎成效依然有限。學校教育應以學生最大福祉為依歸，面對疑似「教學不力」教師，身為教育與學校行政人員應勇於承擔，相關人員亦需破除心理障礙，依法處理，共同為提升教育專業而努力。長遠而言，如何提升學校教育品質，應是社會大眾更期望達成的目標。近年政府積極推動教學輔導教師、教師專業發展評鑑等政策，著眼點都是在促進教師專業成長。樂觀的期待，透過正向教育專業引導，讓校園中不再有教師「教學不力」，讓學生們都能享受高品質的教育。

參考文獻

■ 不適任教育人員之通報與資訊蒐

集及查詢辦法（2013年3月11日）。

■ 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法（2012年4月5日）。

■ 張德銳（2012）。區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略。*臺北市立教育大學學報*，43（1），1121-144。

■ 教師法（2013年7月10日）。

■ 處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項（2003年5月30日）。

■ 陳雨鑫（2013年8月17日）。不適任教師增1倍 今年提20人。*聯合報*。2013年9月15日，取自：http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=472113#ixzz2fX9kM4HN

■ 臺北市政府教育局審議教師解聘停聘不續聘資遣評議小組作業要點（2011年6月30日）。

■ 趙曉美（2005）。由維護兒童的學習權談處理不適任教師的心理障礙與突破。*教育部人權教育資訊電子報*，17期。

■ Barnes, Z. L. (2010). Teacher incompetency as a cause for dismissal in K-12 schools. (Doctoral Dissertation, U Alabama, 2010) *Dissertation Abstracts International*, 70(9-A), 3281.

■ Chait, R. (2010). *Removing chronically ineffective teachers:*

Barriers and opportunities. Retrieved October 18, 2013, from http://www.americanprogress.org/issues/2010/03/pdf/teacher_dismissal.pdf

■ Ferchen, M. H. (2012). *Teacher (in)competence: An analysis and*

comparison of the educational, legal, and practical definitions. Unpublished doctoral Dissertation, University of Kansas. Retrieved October 12, 2013, from http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/bitstream/1808/10004/1/Ferchen_ku_0099D_11945_DATA_1.pdf



從實務觀點看「教學不力或不能勝任工作者」之 不適任教師之處理

張旭政

全國教師工會總聯合會集體協商暨法務中心執行長

一、前言

不適任教師之處理為教育界長期以來的一大難題，家長、社會大眾動輒認為學校未積極處理不適任教師，然被列為疑似不適任教師之人又常常認為學校挾怨報復而到處喊冤。於實務上，學校處理不適任教師，特別是「教學不力或不能勝任工作有具體事實」此一類型，需要耗費大量的人力和心力，但經過一段時間的努力，做出解聘或不續聘決定後，到了救濟機關又常被認定處分違法而被撤銷，讓學校大為氣餒。究竟現行不適任教師的處理機制有什麼問題，讓各方都不滿意？這樣的困境該如何處理？本文擬從實務的觀點，尋求答案。然因為個人經驗所限，論述範圍限於中小學部分，大學不在本文討論範圍。又家長、社會大眾最關心的不適任教師類型係以「教學不力或不能勝任工作有具體事實」為主，也是學校最難處理的一種，故本文以此為論述標的。

二、處理不適任教師的法律性質

由於不適任教師的處理結果不外乎解聘、不續聘或資遣。因此，除非最後的評議結果是認定尚未達不適任的程度，否則一旦認定為不適任教師，就要解聘、不續聘或資遣。這些都是行政處分，並非單純的內部人事行為，因此整個處理的流程都有行政

程序法的適用，包括調查、資訊公開、期日期間、送達、迴避等規定都應遵循一定之程序，甚至要注意行政法的一般原理原則，如明確性原則、平等原則、比例原則、信賴保護原則等。所以，處理不適任教師在法律上來說，就是為行政處分的過程，而最後的解聘、不續聘、資遣就是行政處分，而可提起訴願及行政訴訟。

三、現行不適任教師處理機制的問題

（一）學校在處理過程中常有壓力

臺灣的中小學雖然規模不算小，但大多數的學校教師人數都不到百人，而不超過 30 人的更是超過一半。在此情況下，學校同事關係密切，一旦要處理校內的同事問題，特別是涉及工作權的有無就容易有壓力；壓力的來源不僅是同事的情誼，還包括地方政治勢力或是民意代表的關切。不論是輕放或嚴審的壓力，都會讓學校在處理不適任教師的過程中，產生一定程度的困擾。

除了同事或外在的壓力外，一旦被認定為不適任教師，就可能是解聘、不續聘，如此將造成好不容易取得的教師工作瞬間消失，這非常可能讓一個家庭頓失經濟來源而發生問題。面對這樣的困境，也讓教評會成

員在處理時容易產生內心煎熬。

(二) 學校資源不足，不易處理

由於教育經費的拮据，尤其是縣市的中小學的可用經費並不多。但處理不適任教師的流程繁瑣，也要大量人力，這使得學校在處理不適任教師時，可用的人力及方式極為有限，加上處理經驗的欠缺，使得學校面對疑似不適任教師時，要不要處理就是一個困難的決定。

(三) 處理人員對法定程序不熟

因為不適任教師處理的工作幾乎都落在學校，而一般學校教師或人事又無法律背景及處理經驗，往往僅就相關的行政規則做字面上的解讀，而忽略行政程序法的規定及法律適用的原則，導致在處理過程中容易出現瑕疵而遭撤銷。這也是不適任教師在救濟過程中獲得「有理由」的最主要原因。

(四) 認定「教學不力或不能勝任工作」之標準不夠具體

雖然教育部對於「教學不力或不能勝任工作」訂有認定參考基準，但此 12 項認定參考基準大多仍屬抽象標準，特別是到何種程度才算「情節嚴重」或已達到解聘、不續聘、資遣程度，常讓學校莫衷一是。

當然，不適任教師本就是依據個案的情況來認定，難有具體標準。但因為不適任教師就個別學校而言並非

經常出現，所以學校的處理人員，包括行政人員、教評會委員、人事可能都沒有相關經驗，自然也沒有過去的案例可資參考。因此，在程度的認定上就容易出現過於寬鬆而無法讓滿足家長及社會之期待，或是過於嚴苛而遭致侵害教師工作權之情形。演變到後來，甚至容易變成「媒體審判」，只要被媒體大幅報導，大概就難逃解聘命運。

四、增進不適任教師處理效能的解決方式

(一) 由外聘之調查輔導小組來處理

能有效的處理不適任教師，最好讓調查及輔導的工作由外聘的專家、教師處理。這可參考校園性侵害、性騷擾案件的模式，只要學校發現教師有疑似不適任的情形即可往上通報，由教育部或縣市政府委請調查輔導小組來處理。

調查輔導小組除了有學校代表外，當然要有熟習處理流程和經驗的人員組成。而為避免行政過度干預，並且讓老師可以信任並接受此一調查輔導小組，小組成員宜由行政機關和教師組織共同派出，例如，行政機關派出 2 人，教師組織派出 2 人，學校代表 1 人共同組成。如此不僅有代表性，還可兼顧公正與專業。當然，最主要是避免學校承受不必要的壓力，也能避免因不諳法律及無經驗所造成的錯誤。

(二) 給予學校處理的經費與資源

對於「教學不力或不能勝任工作」的教師，輔導應先於處分。然而，為兼顧學生受教權與教師工作權，有必要以更彈性的方式來輔導老師，例如：聘請代理、代課老師暫代職務，或安排教師進修、諮詢。但相關費用若由學校原有經費支應，勢必造成經費排擠而影響學校處理的意願。因此，為維護學生受教權與教師工作權，絕對有必要給與學校一定的經費與資源來處理。

（三）讓疑似不適任教師可以帶職帶薪進修

許多人在同一工作多年後，容易有倦怠感。同樣的，教師工作久了，也可能會因倦怠而影響工作表現。倘若能夠暫時離開職務，去進修一段時間，應會有好的效果。目前的制度欠缺這樣的機制，許多老師縱使明知有倦怠感，也不敢暫時離開職務，因此，若調查輔導小組認為教師工作不力的主因為工作倦怠或情緒困擾所致時，若能讓老師帶職帶薪（給予本薪）暫時離開職務，並安排增能與進修計畫，對於減少教學不力或不能勝任工作的情形應大有幫助。

（四）教學不力或不能勝任工作者應一律資遣

目前對於教學不力或不能勝任工作者，大多以解聘、不續聘處理。事實上，依《教師法》第 15 條、教育部「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」的規定，「現職工作不適任」是可以用資遣方式處理的。可

是多數學校並不了解此一規定，以為僅能用解聘、不續聘處理，加上受解聘、不續聘處分者僅能領回自己繳交的退撫金，以致對一位教師為解聘、不續聘成了非常殘酷的處分。

事實上，不管是一般勞工依據勞基法，或公務員依據公務人員任用法，無法勝任工作都是以資遣方式處理，而教師資遣費之計算準用退休規定。因此，以資遣方式處理教學不力或不能勝任工作之不適任教師，將不至於讓教師在經濟上有立即的困難；學校教評會在做決定時，就可以減少不相干的的考量而更容易處理。

五、結論

教育主管機關在制定政策時，常把所有的工作與責任讓學校去承擔，並未考量大多數中小學的經費與能力，以致政策的推動經常不如預期，不適任教師的處理就是一例。但不適任教師的處理關係到學生受教權，也是家長與社會大眾關切的問題，應檢討其問題所在，並對目前的處理機制做必要的調整。本文以實務處理的經驗出發，建議由學校、主管機關、教師組織共同組成任務型調查輔導小組，協助學校處理不適任教師；同時給予學校必要的經費與資源，允許教學不力或不能勝任工作者之不適任教師帶薪進修；若無改善可能，則以資遣方式處理。如此，應更能有效的處理不適任教師問題，以維護學生受教權，兼顧教師工作權，並滿足家長與社會大眾的期待。

探討不適任教師的政治行為

梁坤明

新北市立光榮國中校長

一、前言

不適任教師存在校園裡是不爭的事實，不適任教師會影響學生的受教權也是咸認會產生的狀況，然經過 10 幾年來，在處理不適任教師的成效上卻始終不盡如人意，卻也是明顯的事實。

處理不適任教師需要瞭解、突破困境，掌握可能產生的政治行為，以期能順利達成適當的結果。

二、不適任教師的處理困境

要一個團體或組織去解聘所屬成員，本來就是很不容易的事，何況在權責區分不明、教師自主性高，以及成員關係鬆散連結的校園中，更顯不易。一般教師對於真正要處理不適任教師同仁，普遍會有以下的想法或考量：

(一) 事不關己

教師認為處理不適任教師是學校校長、主任等行政人員的責任，不是教師的職責，除非校內教師剛好有小孩在不適任教師的班上，否則他教得好不好，與其他教師關係不大。

(二) 同事情誼

除非是新進不久的教師，否則大家都有同事情誼在，在處處講求情面

的社會，以及非常重視人與人關係的校園裡，人情往往會優於理性的思考及法律的規定。

(三) 專長不同

處理不適任教師，不論是在察覺期、輔導期或是評議期，都需要借助學校老師的專業進行判斷、協助，有的教師抱持「多一事不如少一事」的心態，會以專長、領域不同，無法辨識做為藉口來迴避。

(四) 成功率低

花費了許多的時間及力氣，但是學校教評會中教師的人數又規定要佔半數以上，要通過教評會的門檻不低；教師提申訴後，學校被駁回的機會高。學校耗費了許多心力之後，最後卻回到原點，徒勞無功。

(五) 破壞和諧

校園和諧影響到外界對學校的看法，動盪不平的校園容易被視為學校問題重重，為了校園的和諧融洽，學校主管往往會忍氣吞聲，以粉飾太平，隱忍不發。

以上普遍存在的心理或想法，讓處理不適任教師未能受到學校多數教師的支援，願意付出心力者少，袖手旁觀者眾，處理不適任教師就成為校長及少數人的責任。

三、不適任教師可能採取的政治行為

不適任教師處理的結果可能是停聘、解聘或不續聘，在現今教師甄選錄取率非常低的情況下，教師等於失掉了工作，斷了教師路；人們面臨將失業沒有頭路時，會採取各種可能有效的作為，以期能影響最後的結果，保住自己的飯碗，教師也會做各種政治行為的嘗試。這些政治行為不循正常的程序或管道，而是私底下、檯面下的活動或以隱晦的方式進行，包括：

(一) 轉移議題

老師會將自己教學不力或不能勝任工作的因素，轉移歸咎為班級學生的問題、家長不夠配合、社區普遍的現象…等，既然是家長及學生的問題就不是教師不適任，既為普遍現象，就不是個人的問題。

(二) 製造假問題

針對處理不適任案的人員，如校長、主任或是學校校務，捏造一些假問題，透過扭曲事實的黑函或是抹黑造謠的耳語…等，進行攻擊，讓這些人忙於應付，疲於處理其他事情，以混水摸魚。

(三) 尋求認可

對家長或教師同儕說明自己盡心盡力，已經非常努力的調整改進，學生也已有好的表現，自己對於學校的貢獻度或以前在他校的優秀表現…

等，尋求他人的認可。

(四) 建立聯盟

教師加入學校裡的正式或非正式組織（小團體）中，拉近緊密的私下關係，形成團體的力量，以便在高張的保護傘下，獲得更多的支持，尋求安全的庇護。

(五) 逢迎拍馬

刻意親近不適任教師的處理人員、教評會委員…等，討好逢迎，以拉近關係，改變或調整重要關係人對他的印象。

(六) 影響投票

教評會審議教師不適任案，屬於重大議案，大多會採取投票表決的方式做決議，受討論的當事人為求不被判定為不適任教師，會在投票前進行拉票，以影響投票結果。

以上所述的政治行為雖然是檯面下進行，但目的卻非常明顯。政治行為為常見於社會大眾，在政治團體、機關更是普遍；雖然在校園裡較為少見或不被認同，但教師面臨工作可能不保的重要時期，往往會積極尋找可能的機會，放手一搏，故政治行為往後在校園裡也會愈來愈容易看見。

四、學校領導者應堅持理念，細心做為

學校不適任教師可能僅是一人，

但處理不適任教師就像是在打一場人數不對稱的仗，所以需要先安內，讓學校裡的同事認可處理不適任教師是單純的個案，對全體教師及學校的形象提升、教學品質改善有幫助。另外，取得上級主管機關及社區的瞭解和支持，當有黑函、謠言出現時，上級及社區知道學校的難處和用心，可以給學校更多正向的支持和鼓勵。

處理不適任教師也是在考驗續航力，在獲得內部認可及外部支持後，領導者在處理過程中的堅持與無懼，忍受攻擊與挫折，也是處理不適任教師的重要力量；事先知悉可能面臨的問題與困難，預防暗中的政治行為，逐一的說明，細心的處理、化解，堅持做對的事，也把事情做對，讓學校可以妥善處理完不適任教師又不至於受到傷害，是學生之福。



不適任教師之敘與議

蕭玉佳

新北市五股國小教師

「不適任教師」一詞，向來是基層教師的難言之隱、深沈之痛，它是教師的緊箍咒，箝制逾矩的動機；亦為監控教育品質者的上方寶劍，剷除敗壞師道的惡師。一旦教師不慎觸及「不適任」的電網，等同宣告自身在杏壇已無立足之地。是故，兢兢業業的現場教師莫不戒慎恐懼，深怕自己被烙上「不適任」的罪名，縱然終能全身而退，但處理過程早已落得遍體鱗傷。

儘管現今社會中，「師者」的角色，早已不復見如古人賦予之「天地君親師」的崇高地位，惟教育一職仍承載著社會高度的期望，教師本身對自我的道德期許必然亦有高度的標準，以做為莘莘學子的表率。然而，當師德受人質疑，甚至遭指控為「不適任」，對一位師者而言，將會有何等不堪的感受？基於外界多數從法規面、處理流程的正當性、機制健全與否、輔導的要領…等局外人的視角，來探討不適任教師等相關議題，以下，試著從局內人—曾身受提報為不適任教師的視角出發，藉由一段經驗敘說，闡述其中的心理衝擊。

一、敘—經驗對白

甲師：你（乙師）怎麼看起來這麼憔悴？

乙師：這一陣子，我一直很認真思考是不是要請長假？或是請調？甚

至離職？

甲師：那件事還沒過去嗎？事情都過了快一年了！

乙師：我相信，沒有經歷過，是無法體會那種劇痛的，那段陰影，就好像心魔般如影隨形，擊潰你的自信、澆滅你的熱忱、衝撞你的理念，每天陷入無止盡的低潮，讓你不知為誰辛苦為誰忙？甚至萌起輕生的念頭！其實我最害怕自己從此失去教學熱忱，就像有同事勸我：「越認真的老師越會出事，無為而治才能明哲保身。」但是，這麼消極的教育觀卻有違我當初選擇教職的初衷。

甲師：有這麼嚴重呀！我以為你早就走出來了！

乙師：唉！箇中酸楚不足為外人道呀！我在學生、家長與同事面前還是要故作堅強，其實內心早已千瘡百孔！尤其是一次又一次的成績考核委員會的召開，我必須一再的面對同事們的質詢，就像好不容易稍微癒合的傷口，不得不在熟人面前一再撕裂示人，那種羞愧豈止是無地自容！更可怕的是，平日在校園內不知如何自處，總感到周身充滿著訕笑或同情的異樣眼光，對自己的專業自信更是蕩然無存！

甲師：結果究竟是如何呢？

乙師：雖然同事之間在公開場合皆給予最大的聲援，諒解我絕非有心犯錯，但在漫長的等候調查過程，我必須承受同事為我不斷召開會議的羞慚；上級可能隨時宣布懲處的忐忑；職務可能遭到調動的不安；面對學生與家長可能的不信任而難以自處；全校同仁的考績核發因我之故而遭拖延的罪惡感……等種種憂懼，日夜縈繞心頭而揮之不去！最終無論議處的結果如何，過程的折騰，早已帶給一位有心奉獻於教育，卻犯下無心之過的基層老師，自覺身敗名裂的沈痛打擊了！

二、議一案例評述

筆者身兼學生家長與基層教師的雙重身分，先自家長的角度觀之，對於教學明顯不力、行為乖張不檢的教師亦深惡痛絕，更盼藉由主管機關的明察，與法令機制的約束，去之而後快，以確保下一代受教品質；惟從基層教師的面向思維，平日孜孜矻矻於教學的教師，一朝不慎觸法，雖不致萬劫不復，處理過程的煎熬，卻足以令人心力交瘁，直至耗盡教學熱度，從以上的經驗對白或可體會一二。

據教師法第十四條第規定，不適任教師之明確認定如下：（一）受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑者；（二）曾服公務，因貪污瀆職經判刑確定或通緝有案尚未結案者；（三）依法停止任用，或受休職處分

尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅者；（四）褫奪公權尚未復權者；（五）受禁治產之宣告，尚未撤銷者；（六）行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者；（七）經合格醫師證明有精神病者；（八）教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者。從以上條文觀之，相對於（一）～（五）與第七條皆有客觀事實可供舉證外，第（六）與（八）則因定義寬廣而提高舉證與處置難度，尤其可能出現因外界誤解，或不慎得罪他人而遭人誣陷等非戰之罪，卻因調查過程便宜行事，對於法規的解讀僅給予觸法行為的「有」與「無」之窄小認定範圍，卻不問行為背後的心理層面與處理細節，對於奮勉不懈堅守於教學場域的教師而言，形成巨大的威脅。

三、結語—勿枉勿縱

是故，對於不適任教師的舉報與處理，除了由治標層面的教育主管機關，訂定周全的處理辦法外，更重要的治本之道為回歸教育現場，在維護學校專業自主權、家長對教育品質的監督權與選擇權、教師的人權與工作權，三方時刻以提升學生受教品質為共同目標，以「勿枉勿縱」的精神細膩調查與輔導不適任教師，期能以彼此信任的雙贏局面，為教育場域留下更多「適任教師」，繼續為臺灣下一代的優質教育耕耘努力。



小學不適任教師形成因素影響與處理困境： 一所國小的訪談結果

吳承儒

明道大學課程與教學研究所碩士/校友

黃源河

明道大學課程與教學研究所副教授

一、前言

不適任教師的處理問題在臺灣的教育界是個歷史上一直沒好好解決的議題，臺灣的教育文化上過去有些過度尊重老師的不良成份——如對尸位素餐的不良教師的過度鄉愿作法，而制度上沒對學生、家長與社會負起該有的法律正義責任。晚近有不少家長團體、校長協會、社會大眾等不斷地發聲，希冀有所改變（臺灣立報，2012；孫志麟，2007、2008；張德銳、丁一顧、李俊達，2007；Blacklock，2002）。

然而，此一問題並不容易解決，過去的傳統文化認知裡，教師是正面的、老師就是對的，而較少有人討論老師的不是，過去對於有關不適任教師的研究並不多，所以在「不適任」上的定義較為模糊不清。何謂「不適任」就字面上的解釋，係指欠缺能力、知識、法定資格，或不能妥適履行其應盡的義務（秦夢群，1996）。有些研究者加以分類作為判斷不適任教師的概念，如缺乏專門能力與影響教學結果、道德方面的缺失，傷害學生身心、體罰或語言暴力、教師身心理疾病、圖謀私利等（合文馨，2009；李秀娟，2004）。Bridges（1990）則以管理者思考類型分類與定義不適任教師，分為五種類型：技術的缺失、道德方面、行政缺失、教學結果、個人缺失。

本研究主要探究小學教師所感知的不適任教師之形成因素、影響、學校處理過程中所面臨的問題與困難，希望藉此能提供教育行政機關與學校作為參考。本研究採用半結構式的訪談，以臺北市一所小學之教師、行政人員為訪談對象，針對不適任教師問題進行訪談研究，藉此希望瞭解學校如何面對和處理不適任之情形，以及老師們對於「不適任」的看法與建議。

二、不適任教師形成之原因

教學是個有高度壓力的工作，形成壓力的原因包括教師缺乏參與上層決策的機會（陳國樑，2010）。而在我國教師工作，並非單純的僅止於授課，教師還須兼任行政工作，而且外在環境變化不斷，教師的工作更為加重，班級經營、學生行為問題等，工作中產生許多無形壓力（張田昌，2010）。雖然教師長期處於壓力的工作環境，但學校的輔導仍以學生為主要對象，使得教師們缺乏輔導與心理上的諮詢管道（陳國樑，2010）。教師因為自己身體上的疾病而請假次數或生活作息的關係在教學上產生問題，也是會成為不適任教師的可能原因。本研究的一位受訪者有以下的回應：

「……少數的是因為本身有情緒上的管理不良或身體上的疾病讓他成

為所謂的不適任教師……」

另一位受訪者也說：

「……再有一種就是教師本身就有的身體上的疾病，例如憂鬱症、癌症等等也會出現所謂的不適任，老師如果身體欠佳，請假次數多了在教學上確實會有很大的影響……」

教師在教學的過程中，通常會遇到學校、家長等不同的工作壓力來源，若無法適時紓解壓力與克服困難，則易導致在工作上的緊張與倦怠感，長期下來，教師的工作滿意、工作專注、工作動機與努力，可能會造成明顯的低落，最後以致於產生倦怠感(趙蕙蘭，2008)，這些壓力長期累積的結果就是影響到教師專業與工作上的熱誠，若該教師的抗壓能力較低，情形嚴重者可能成為心理的疾病，如情緒不穩定、精神狀況不佳，出現暴力傾向等。

根據 2004 年董氏基金會針對憂鬱症的調查研究發現，教師、金融服務業、創意工作者是最容易罹患憂鬱症的行業，以及在 2011 年臺北市教師會與臺北市教師職業工會進行「2011 臺北市教師憂鬱傾向」調查，其結果顯示有憂鬱傾向而建議需尋求專業醫療協助，甚至需要診療的教師達 36%，在壓力負荷已到臨界點的教師更高達 43%。調查結果也發現，面對有負面情緒時有 47% 教師會選擇「與朋友同事傾吐」，而 40% 教師僅會「自我壓抑」，會「尋求諮商」的比例只有 2%，此結果顯示教師會尋求專業諮商

的比例極低，甚至多以自我壓抑來漠視心理上的壓力，如此長期下來不僅傷害到教師自己的健康，也對教育品質產生了影響。

學校面對有問題的教師，通常管理者未必有專業的處理能力，甚至同事之間也會基於人情壓力而有所包庇，這些因素也讓處理疑似不適任之管道產生了阻礙，反而使問題更加嚴重(林翠香，2002；施純在，2006；洪若審，2006)。

在民國八十三年《師資培育法》通過之後，師資培育由師範體系轉為多元化，除了傳統師範院校繼續負責培育師資之外，一般大學經教育部核准後，亦設置教育學程中心，雖然師資培育看起來更多元，但各個師資培育機關又限於時間、人力、物力、資源等因素，使得師資培育出現問題，教師缺乏足夠的專業訓練，造成本身專業部分不足以應付在教學上所突發的各種狀況。如果在教師甄選中，又無法察覺、辨識該新進教師是否具有專業知能，當教師已正式取得聘書後才發現為不適任，想啟動處理不適任教師機制時已困難重重(趙蕙蘭，2008；張源培，2011；張瑞祥 2008；黃玉宏，2008)。

缺乏足夠的專業訓練或經驗，導致對此工作缺乏所需的專業能力，此類的教師不見得是個人不夠積極上進，但確實心有餘而力不足，使在工作表現上無法有效的經營班級和管理、課程設計不良、教學方式不佳，造成學生學習興趣不高，使學習成效

低落，欠缺對學生的輔導知能等（趙蕙蘭，2008）。如何提升這類型的教師也是頭痛和棘手的問題。

三、不適任教師對行政產生負擔

校園中若出現了不適任教師時，學校行政就必須介入了解和處理，須進入這位教師的課堂上進行觀察與記錄，但負責觀察的老師或行政人員本身自己也有每天需要完成的工作和業務，若是觀察時間拉長勢必會排擠到原本自己的工作，這也是目前在行政負擔上的原因之一。

若是發現有不適任教師時，就必須進入課堂中來觀察與記錄，最後加以輔導，這些多出來的工作無形之下都是對於學校行政產生了負擔，如果在小學校更有可能因為人手不足而忙不過來；但行政人員本身並未接受過相關的訓練，也並非專業輔導人才，若是要特別挪出時間來處理解決不適任教師問題，而讓自己本身的業務受到排擠，一方面輔導的成效不彰，再方面也等於是兩份工作都無法兼顧，這些都是不適任教師讓行政負擔加重的主要原因，有位受訪者如此反應：

「……如這個家長是來反應說這個老師呢，可能上課的時候不按課程講，不按課程安排來進行，然後有些科目沒有上課，類似這樣的情形狀況，那當然行政上就必須要進入去了解，那這個對話中多多少少就是行政的一個困擾……」

不適任教師除了給予行政上的負擔，若是這位教師本身自我封閉，對

於他人的建議與幫助無法接受時，在人際關係相處上與其他同事不和睦或是對立，校園中教師漸而對這位不適任教師產生排擠，這樣衍生出來的問題無形上也是行政上的影響，受訪者說：

「…例如有其他的老師會認為這位不適任教師造成他們的困擾而加以排擠，那是不是又衍生出新的問題來，如教師與教師之間的對立，對於學校的行政又是另一種影響。」

最後在察覺期、評議期後，若是須要輔導時，學校也必須安排相關的輔導內容給予這位老師協助，但學校畢竟也不是一個專業輔導的機構，所以在輔導方面也是令人有所疑慮，輕微問題的老師在訪談研究中顯示教師本身有改進的心，經過輔導後是有改進狀況；但若是該教師不配合或是情況嚴重者，學校大多沒有辦法經過輔導期而產生改善的效果（Beerens, 2000; Blacklock, 2002）。

四、處理不適任教師之困難

處理不適任教師雖有相關的處理辦法可以參考，如可依照「處理高中等以下學校不適任教師應行注意事項」予以辦理，但在訪談研究中有教師提出質疑，認為這些參考辦法沒有一個標準、沒有一個通則性，希望有一個可以量化方式的評斷，這樣也是對教師一個具公平性的診斷。

在校園中出現不適任教師時就必須啟動不適任教師處理流程，進入這疑似不適任教師的課堂中進行觀察與

記錄蒐集「不適任」的相關證據，但該老師不配合調查和記錄或是有條件式的蒐證，對於學校處理的第一步就產生了困難，倘若這位老師在配合觀察記錄時自有警覺而表現正常，那這又該如何去評斷教師的「不適任」相關證據？這些證據的取得必須是公正且公開的，要顧慮不影響學生上課權益以及對教師的尊重，學校在蒐集證據的確是一門學問和挑戰（江羚瑜，2011；黃以敬，2007；廖韋翔，2007；鐘文燕，2006）。

五、家長干預的困擾

學校如有疑似不適任教師產生時，家長會擔心自己小孩在學校的學習是否會耽誤或是行為偏差，所以面對不適任教師就更為反彈，希望學校盡快處理此問題或是利用民意代表的力量向學校施壓。又或者利用新聞媒體的力量鬧大上新聞版面，學校在面對處理不適任教師也會特別有壓力，這樣不只是學校頭痛，負責該地區學校的主管機關也是不願意見到的事情，有位受訪者說：

「……因為家長會一直認為這位教師不適任，怎麼樣都是不適任所以一定要想盡辦法把他換掉，但老師（不適任教師）說我沒有到那個程度啊！我很努力阿！所以在雙方面協調上面行政夾在中間其實蠻難為的。」

另一位受訪者則說：

「……如果是家長也知道這位新調任的老師屬於不適任的話，家長馬

上就會有反應，希望分配班級的時候不要讓自己的小孩分到這位老師，這也是我們很頭痛的問題。」

家長通常都是希望學校盡快更換不適任老師，但學校在處理流程中必須依據相關法源來辦理，否則處理不得宜而產生瑕疵，學校也必須負起責任，並非只是單方面滿足家長需求就可以解決的問題，這是在訪談研究中發現學校扮演角色比較困擾的問題。

六、處理不適任的期程太長

依照不適任教師作業原則可分為察覺期、輔導期、評議期等階段進行處理，但除了輔導期有規定以二個月為原則，並視輔導個案情形或參酌專家意見予以延長，最長以六個月為限，但其他期程並未表示須要多久處理時間。假設不適任教師在察覺期蒐集證據須要很長的時間，接著輔導期須要二至六個月，最後才進入評議期。受訪者表示，學校在不適任教師處理上需要按照正常、合法的程序來進行，但就如同先前對於證據蒐集的困難點來說，若要完整且充分的蒐集證據時，整個處理時間就會拉長，耗時一學期以上是常有的情況，中間還有學生家長抗議的部分，學校面對兩方面的處理壓力之下是比較為難的地方，有位受訪者說：

「其實若按照這些時期來處理真的有限啦！因為這時間拉太長了，剛剛我講的是比較輕微的還可以救，若是比較嚴重的案例如果按著這流程處理真的沒辦法，一方面家長就已經在抗議了，真的走完這程序一

年就過了，學生和家長都沒辦法等，我們學校也沒辦法等。」

另一位受訪者說：

「那如果要有有效的蒐集更多證據來證明這老師的不適任，時間就需要拉長，耗掉一個學期都是常有的，所以耗時又耗力是我們的困難點之一。」

訪談中也有老師認為萬一被觀察記錄的「疑似不適任」教師在察覺期自己有所警惕而通過了課堂觀察，但之後又再犯，經過家長投訴整個流程又必須重新來過，如此一來整個案件的處理須要花上很長的時間，甚至一年以上都有很可能，一來家長沒辦法等、二來學生的受教權益也會因此耽擱，這也就是目前處理不適任教師若情節較輕的案例均以勸說轉校方式，採取比較消極作法的主要原因（Munnely, 1999）。

七、處理不適任教師的魄力不足

為什麼不適任教師的問題沒有辦法根除？這些被認為不適任的老師在沒有明顯改善之下以轉校調校的方式在各個學校中四處流浪，或許在轉換環境之中有部分老師可以獲得改善，但絕大多數的不適任老師還是在各個學校中產生不適任的問題，這也是目前訪談研究中所得到的訊息。

校園中出現了不適任老師時就考驗著校長、主任處理的智慧，在訪談中發現處理不適任教師的法令不夠明確以致執法者無法有效運用之外，學校在面對不適任教師處理過程似乎沒

有人願意擔起這個責任，同事之間總有三分情，若是要讓一個老師達到停聘、解聘的時候，沒人願意當這個壞人，除非是有明確的犯罪事實或已經達到很嚴重者才有可能會受到停聘、解聘，如果情況輕微的「不適任」，在學校沒有重大問題產生時，學校還是處於容忍的狀態，畢竟沒人敢承擔讓一個老師失去工作的責任（Glastris & Toch, 1997），有位受訪者說：

「……其實老實講沒有一個專門的「指標」或一個專門的「量表」來說某個人是不適任的，連教育部都不敢這樣做，那學校也不敢斷定誰是不適任去做處理，所以通常在處理一個這樣的狀況之下其實都不太敢過於…當你一界定某一個人是不適任教師的時候，那可能就會對這個人是個傷害的，其實沒有人會願意去隨便評斷人家是一個不適任教師。」

另一位受訪者說：

「……目前我覺得還是沒有人敢去處理這個問題，畢竟要讓一個老師沒有工作或是像法官辦案審理這個老師是沒有人願意這樣的……」

就個人的訪談研究中，學校經過察覺期發現疑似不適任的老師，再加以給予輔導這位老師，若是這位老師的情節較輕微者，或許經過輔導後能獲得到改善的成果，但這成果也有可能不是家長能夠完全滿意或達到家長的標準；再來如果這位老師是真的在輔導期沒辦法獲得改善時，學校基於自己的校譽或利益，比較消極的做法

就是請這位不適任教師用請長假的方式來自己調整，或是用勸說的方式請這位老師調離本校，這樣看來學校的做法是比較自私的，受訪者說：

「……學校運作上的困擾在於如何執法，然後該怎麼執行、條目怎麼樣，一直是我們…沒有一個 power 在。行政就是要有權力，權力就是要有管理、執行，那麼如果沒有一個明確的條文跟明確的法令的時候，學校確實很難執行不適任教師的處理這一件事情，這大概就是我們一個最大的困擾！」

另一位受訪者則說：

「……那這種的老師其實就像人球一樣沒有學校願意處理或收留，那他就這樣四處轉校，在沒有重大問題發生的時候很多學校應該是用這樣的方式來處理。」

受訪的過程中也了解有部分在他校屬於不適任教師的老師也是經由轉調的方式在各個學校之間游走，教育當局或是各學校沒有拿出應有的魄力來處理這類型不適任教師，那麼這個問題還是繼續存在於各個校園中，正如受訪者所說：

「……這過程中很麻煩，最後是校長放話若沒辦法改進的話要用成績考核來施予壓力，不然就請自己申請調校離開吧！這位老師自己也又離開本校了。那學校也怕麻煩啊！處理的時間拖太長，家長和學生哪有時間等這老師，如果你又是個性上的更難改變吧！」

另一位受訪者也說：

「……目前我們面對不適任老師還

是處於比較容忍的方式，要怎麼說…大家都怕事，所以有些是小問題的老師沒有經過輔導或處理改正後，他還是屬於一個有問題的老師到處跑。」

綜合以上所述處理不適任教師面對的困難可分為條文法令的不夠明確讓學校行政上難以執行，學校需要有個通則性或可量化比較的方式來處理，在法源依據上需要公平學校才有辦法去執行使用。除了法令條文不明確之外，處理的期程太長也會讓學校有壓力，學校在蒐集證據上要公平、公開所以需要投入更長的時間與更多的人力才能達成，處理時又面對家長或民意代表的壓力更為兩難；最後在處理不適任教師是考驗著執行者的魄力，大多面對不是很嚴重或是有具體達到停聘、解聘的狀況下，學校大多都處於容忍的狀態，而沒有對此提出積極且有效的作為，這也是目前面對處理不適任教師最大的困難之一。

八、結語與建議

根據訪談分析得到以下發現：在訪談研究中認為學校常見的不適任原因有三種類：（1）個人特質，包含教學風格與班級經營以及教師本身人際關係處理方面；（2）家長期待上的落差或教學法與此學區的氛圍有所不同，而產生環境方面的不適任；（3）教師生理或心理上的疾病產生的不適任情形等。不適任教師對學校的影響為（1）學生的課業學習受到耽誤、品格發展有負面的影響；（2）學校處理不適任教師造成行政工作上的負擔；（3）嚴重者可能鬧上新聞版面，這對

於學校的校譽與工作士氣也會產生影響。在訪談研究中發現（1）法令條文不夠具體讓學校無法有效的運用；（2）家長方面的干預與施壓；（3）面對不適任蒐證困難與處理期的時間過長等都是目前學校處理不適任教師的困難點。因此本研究有以下建議：

（一）明定程序關鍵細節

現今對不適任教師的相關法令並未清楚明白，學校希望有個可量化、可比較的操作型定義，這樣面對處理不適任教師才有明確的法源依據來順利執行與運用。在評斷教學方面，如教師在教學進度上需要達到什麼標準才是適任，而評分的標準在哪邊、誰來評斷此分數等等，都需要很明白且詳細的規定出來，方便學校在處理教學上的不適任有所依據。

（二）獨立且公正的調查小組

在實地訪談研究中發現，學校行政面對不適任教師大多都缺乏執行的魄力，不僅是無法有效運用相關法令之外，在面對家長或是同事之間的壓力更讓行政執行上產生了阻礙，但如果有個（校外）獨立公正、專業的處理小組來接手處理不適任教師相關問題，而學校則退居為配合調查的角色，一來少了人情壓力、二來在處理與輔導上會比學校行政人員更具專業和公正，猶如檢察官辦案蒐集證據最後交由法官來審理。

全國校長協會也呼籲各縣市成立不適任教師處理小組（臺灣立報，

2012），到底教師與行政人員較無法律上的專業知識與行動力。有個專業小組或單位接手，較能令人放心處理，也可以減少處理不適任教師上的瑕疵，以及更有效率且公正的解決學校的問題。若有專業且獨立的調查小組，相信會比目前學校發現不適任教師時，交由教評會組織專家學者以及有力人士進行討論會更有效率。

（三）設立相關輔導機制

在研究訪談中發現目前處理不適任教師的輔導機制有限，面對教學有困難的老師在安排資深的輔導教師後或許能夠獲得改善，但畢竟學校不是一個專業的輔導機構，而大多數的行政人員與老師也沒有相關的輔導經驗，若遇上心理因素而產生的不適任更沒有可以諮商的管道，在輔導與諮商都沒有辦法適時的提供支援，那麼不適任的問題還是會依然存在著。

（四）設立教師諮商機構

教師屬於高壓力的工作，若教師沒有辦法適時的紓解、釋放壓力，那最後很有可能會產生身心上的不適任，學校在諮商這塊領域也沒有相關的資源設立專門諮商與輔導教師的機構，提供完整且專業的諮詢管道儘可能提早發現教師潛在的心理疾病以及處理教師的不適任之行為。教師工會協助應是選項之一。

（五）預先建立輔導團隊

學校在面對非具有犯罪事實者或

情節較輕的不適任老師，處理目的並非只是想要這位老師單方停聘、解聘，而是希望能夠提供更多的幫助給予這位老師改進的機會，但學校行政畢竟不是專業的輔導機構與輔導人才，所以在輔導方面也有所不足，能給予的效果有限，若是能以專業團隊的成立，並作輔導訓練、預演、設立標準輔導程序（SOP），來加強輔導不適任教師的相關研習活動（尤其在教學和班級經營上的成長改進），若能以團隊的專業人才的培育投入校園來輔導教師更佳，而非個別或少數人，可以避免人情壓力或同儕的競爭或不適當性（張德銳 等，2007）。

謝誌：本文之完稿有賴田尾國中陳淑玲老師協助校訂，特此致謝！

參考文獻

- 合文馨（2009）。臺東縣教師對“不適任教師”意見調查之初探。《學校行政》，63，176-196。
- 江羚瑜(2011)。不適任老師退場難 學生受教權難保障。Now News，<http://www.nownews.com/2011/09/27/327-2742337.htm>。
- 李秀娟（2004）。我國中小學不適任教師處理模式之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文。
- 林翠香（2002）。不適任教師的個案輔導與行政處理。國立高雄師範大學教育系碩士論文。
- 施純在（2006）。國民中學不適任教師評定標準之建構及相關研究。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士論文。
- 洪若審（2006）。國民小學教師與家長對不適任教師的意見調查研究。國立嘉義大學師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 孫志麟（2007）。績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難。《教育實踐與研究》，2（20），95-128。
- 孫志麟（2008）。學校本位教師評鑑的實踐與反思。《教育實踐與研究》，2（21），63-94。
- 秦夢群（1996）。美國教師工作權之研究-以法院解約判例為主。《國立政治大學學報》，72，21-62。
- 張田昌（2010）。我國處理公立國中小不適任教師機制之研究。國立政治大學政治學所碩士論文。
- 張源培（2011）。處理公立高中以下學校不適任教師法制之研究—以「教學不力及不能勝任工作」為中心。國立臺北教育大學文教法律研究所碩士論文。
- 張瑞祥（2008）。國小校長處理不適任教師之研究。國立暨南大學教育政策與行政學系碩士論文。
- 張德銳、丁一顧、李俊達（2007）。教學有困難教師的輔導。2013-10-20

- 取 自
www.dyjh.kh.edu.tw/teacher/files/960723/de_ruei07.ppt。臺北市：臺北市立教育大學。
- 陳國樑（2010）。學校不適任教師之個案研究--以南投縣某國中為例。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文。
 - 黃以敬（2007）。不適任教師 8年來僅 288 人。自由時報，<http://www.libertytimes.com.tw/2007/new/may/21/today-life9.htm>
 - 黃玉宏（2008）。我國國民小學不適任教師之研究。中原大學教育研究所碩士論文。
 - 廖韋翔（2007）。美、中、臺中小學不適任教師處理機制比較之研究。國立臺東大學教育學系碩士論文。
 - 臺灣立報（2012）。校長團體籲各縣市設立不適任教師處理小組。2013/10/25 取自 <http://www.lhpao.com/?action-viewnews-itemid-122304>（2012-09-26 新聞）。
 - 趙蕙蘭（2007）。臺北縣國民中小學不適任教師處理的實證分析。銘傳大學公共事務學系碩士論文。
 - 鍾文燕（2006）。國民小學教學不適任教師處理之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士論文。
 - Beerens, D. R. (2000). *Evaluating teachers for professional growth*. CA California:-Crowin Press, Inc.
 - Blacklock , K. (2002). Dealing with the incompetent teacher. *Principal*, 81(4), 26-28.
 - Bridges, E. M. (1990). *Managing the incompetent teacher*. (2nd ed.). Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Education Management.
 - Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
 - Glastris, P., & Toch, T. (1997). *When teachers should be expelled room class*. Philadelphia, Pennsylvania: Temple University Press.
 - Munnely, R. J. (1999). Dealing with teacher incompetence : Supervision and evaluation in a due process framework. . *CONTEMPOR. EDUC*, 50(4), 220 .



處理不適任教師的另類思維

黃耀南

全國高級中等學校教育產業工會副理事長

一、前言

每隔一段時間，媒體就會報導某校有不適任教師，遭受指控不適任或涉及性侵害、性騷擾等事件，對於教師形象的傷害極大。雖然只是偶發事件，但造成社會對於教師的不信任也因此有增無減。身為教師組織的一員，對此深感憂心。也因處理不適任教師極為重要及棘手，但綜觀目前不適任教師的處理機制，實有許多可以再精進的地方。

二、處理不適任教師的法規修訂

首先，當然是如何界定不適任教師？以目前不適任教師的界定，在最近一次（102年6月27日）的教師法修法中，修訂《教師法》第14條，明訂「教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘」：

- (一) 受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。
- (二) 曾服公務，因貪污瀆職經有罪判決確定或通緝有案尚未結案。
- (三) 曾犯性侵害犯罪防治法第二條第一項所定之罪，經有罪判決確定。
- (四) 依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。

- (五) 褫奪公權尚未復權。
- (六) 受監護或輔助宣告，尚未撤銷。
- (七) 經合格醫師證明有精神病尚未痊癒。
- (八) 經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性侵害行為屬實。
- (九) 經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性騷擾或性霸凌行為，且情節重大。
- (十) 知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實。
- (十一) 體罰或霸凌學生，造成其身心嚴重侵害。
- (十二) 行為違反相關法令，經有關機關查證屬實。
- (十三) 教學不力或不能勝任工作有具體事實；或違反聘約情節重大。

各款文字已無不確定的法律概念（原條文為：行為不檢有損師道），較為具體明確。同時，對於各種不適任

的情形，也有不同的處分與處理。其中，《教師法》第 14 條第 2、6 項明確規範：「……其有第十二款規定之情事，經教師評審委員會議決解聘或不續聘者，除情節重大者外，應併審酌案件情節，議決一年至四年不得聘任為教師，並報主管教育行政機關核准。……因行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實而解聘或不續聘之教師，除屬性侵害行為；性騷擾、性霸凌行為、行為違反相關法令且情節重大；體罰或霸凌學生造成其身心嚴重侵害者外，於解聘或不續聘生效日起算逾四年者，得聘任為教師。」

未來在處理不適任教師時，因法律訂得較為明確，相信爭議可以因此減少。同時，因為不同的情事，有不同的處理方式，不因違反《教師法》第 14 條各款，而永遠不得擔任教師。也使得處理不適任教師時，不會造成當事人因為其不適任情形較為輕微，永遠無法任教的情形發生。如此，對於學校在處理不適任教師時，因有彈性可以較容易處理。

同時教育部於 102 年 3 月 11 日公布《不適任教育人員之通報與資訊蒐集及查詢辦法》，各主管教育行政機關及各級學校應依規定辦理通報、資訊之蒐集及查詢，可避免聘任之教師有《教師法》第 14 條第 1 項第 1 款至第 11 款及第 2 項後段規定之情事。

三、處理不適任教師的另類思維

近幾年來，因為社會對於不適任教師議題極為關注，加上資訊流通極

為迅速。教師對於自身權責的法律基本知識也有所精進，且學校在處理不適任教師過程，也較以往瞭解各項法律程序，比較不會再出現程序瑕疵或不合程序之情形；另因家長意識抬頭，校園氛圍的變化，校園中親師生的關係有明顯不同，就個人觀察，不適任教師已較以往減少。即使有不適任教師，一般皆會迅速處理，尤其是涉及性侵害、性騷擾等事件，更是動見觀瞻，全國矚目，必會立即處理。

反倒是因為校園氛圍的改變，因為學生、家長意識抬頭，動輒以教師或學校作為不當，身為教師，普遍感受到壓力。尤其是遇到較為強勢的家長或需特別關注的學生，常因教師處理不當或情緒失控，被檢舉或提報為不適任教師。也因此，有部分教師身心受到極大壓力，造成憂鬱症、恐慌症等精神疾病的發生。但又礙於《教師法》第 14 條第 7 項所訂：經合格醫師證明有精神病尚未痊癒者，應提報為不適任教師。致使有部分教師需就診，也因此而隱匿，甚至不願就診，造成病情惡化。

所以處理不適任教師，除了當事個案外，亦應以國家整體的角度去思考。宜從為何會造成不適任教師的情形去探討，徹底地解決問題，而非僅是單純地處理個案。如以個案方式處理，往往只會造成更多的問題。

而所謂從國家整體面去處理，舉例而言，對於每一位國民，我們都設法讓其能在其能力所及的範圍內盡力協助，就如國家對於身心障礙者的照

顧，會多於一般大眾；對於學生及弱勢族群，也會給予一定程度的幫忙。對於疑似不適任教師，是否也可以此一問題解決策略著手？

能擔任教師，考取教師資格，甚至擔任教師，應該有一定之能力。但能力有時不一定能質量相當，也可能因為人格特質、時空背景或其他各種因素，導致其成為不適任教師。尤其現在社會多元的發展，外在環境的變異，有可能因為教師不能與時俱進，遭受家長投訴，成為不適任教師。若能以此方向努力處理，相信不適任教師會漸漸於校園中絕跡。

四、處理不適任教師的另類思維

當然，要使不適任教師漸漸於校園中絕跡，絕非一蹴可幾，個人建議應有下列需作為之處：

- (一) 辦理教師法及不適任教師法治研習，使學校、教師等相關人員瞭解目前處理不適任教師的法規變動、注意事項與處理情形。
- (二) 建立更完備的親師生輔助系統，包含教師支持系統(含專業、法治、心理諮商等)、學生輔導系統及家長成長系統，提供學生、家長及教師必要之協助及支援。



淺談教學有困難教師協助策略：教練

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授

一、前言

教育是國家的根本、教師是教育活動的核心、而教學則是教育與教師的重要任務，因此，世界各國莫不以提升教學品質作為國家的重要教育改革活動。然而，教學其實是一項相當複雜的專業，且要是沒有協助的話，是很難達到與維持高度教學表現（Gawande, 2011; Marzano & Simms, 2013），對於教學表現不佳或教學有困難教師而言，更是如此。

有關教師教學或教學有困難教師改善的策略，大多數研究者都倡導專業發展的重要性。然傳統的專業發展活動都較屬單一主題、單一次的訓練，其不但無法讓教師對該主題有深入的理解（Sprick, Knight, Reinke, & McKale, 2007）、真正運用於教學活動中比率亦相對較低（不到 10%）（Bush, 1984）。而「教練」（coaching）則是一種有效將專業發展所得轉化於班級教學的方式（Joyce & Showers, 1980, 2002），更是有效協助教師改進教學表現的策略之一（Gawande, 2011; Marzano & Simms, 2013），所以，實值推展於教學有困難教師之協助。

準此，本文首在說明教學有困難教師的處理與困境；其次，闡述教練的意涵及運用，最後則作一總結，以供未來應用教練於協助教學有困難教師之參酌。

二、教學有困難教師協助與困境

有關教學有困難教師雖沒有貼切與肯定的概念描述（Bridges, 1986），不過，丁一顧、林瑜一、張德銳（2007：22）於歸納相關研究後指出，教學有困難教師係指教師個人能力不足、整體表現不甚穩定，且無法滿足有效能教學的標準，以致教學表現滿意度低，導致教育品質不佳。因此，本文所稱之教學有困難教師係以教學專業能力為主題，有關精神病、行為不檢等問題，則不在討論之列。

Bridges 與 Groves（1984）研究指出，教學有困難教師協助策略包括：目標設定、教學輸入（instructional input）、示範、練習、回饋（coaching）、教練、強化、治療（therapy）、諮詢、環境改變。而 Sweeney 與 Manatt（1984）研究發現，不適當的協助與處理技巧、懼怕受協助教師之反彈等因素，是協助與處理教學有困難教師的重要困境之一。

就 Joyce 與 Showers（1980）之觀點而言，教練乃是一種教學觀察與回饋的循環圈，強調教師專業發展與訓練之轉化；其次，教練也是一種協助教師將教學技巧與策略統整於班級教學之中的重要方法（Bridges & Groves, 1984）；再者，上述 Bridges 與 Groves 所提的 10 種協助策略中，「目標設定、示範、練習、回饋」等，其與教練的概念有高度相關，顯見，教

練對於協助教學有困難教師所占的地位與份量不言可喻。此外，要降低受協助者的排斥與反彈，則「信任、理解、接受、溫暖」等非評鑑性的氛圍就顯得重要了，而此等非評鑑性的氛圍其實乃是教練的重要特質（Marzano & Simms, 2013），顯然，以教練策略來協助教學有困難教師應是可行性相當的高。

三、協助教學有困難教師新利器——教練

教練（coaching）雖與諮商（consulting）、治療（therapy）、輔導（mentoring）有之概念相關，但卻是有所不同的（Zeus & Skiffington, 2002），一般來說，視導（supervising）在於「給建議、給答案」（Cheliotis & Reilly, 2010）；「師傅」（mentor）乃指一個信任的朋友、輔導者或教師的角色（Marzano, Simms, 2013），輔導較強調教導（teaching）（Cheliotis & Reilly, 2010）；至於「教練」乃是教練者（coach）協助個體將他傳送到他需要或想要到的理想地方（Costa & Garmston, 1994; Marzano, Simms, 2013; Witherspoon & White, 1996）。

所以，教練其實是一種助人與渡人的專業，主要為教練者與被教練者一對一關係與信任的建立，而且，教練者會運用各種教練技巧（諸如：傾聽、提問、回饋、選擇等），引導、促發、支持與協助被教練者進行學習，以解決問題並達成個人或組織的學習和目標（丁一顧，2011、2013）。

就教練模式而言，當前較常為大家所提及的教練模式包括：認知教練（cognitive model）、大四模式（big four model）、內在知覺模式（inner game model）、GROW 模式、教練連續體模式（coaching continuum model）、以及團隊式教練模式（team model）等（Marzano, Simms, 2013）。而歸納 Knight（2009）、Marzano 與 Simms（2013）之見解，本文認為教練實施過程可簡要區分為「AVDR」四步驟：

（一）自評（self-audit）

教練者提供受協助教師（教學以困難教師）「有效教學」的檢核表，請教師針對自我教學狀況進行自我評估，藉以瞭解自我教學的缺點。

（二）確認（verify）

教練者運用各種教學觀察技術、觀看影帶、對話等，藉以確認受協助教師須改善的教學狀況。

（三）發展（develop）

教練者針對受協助教師須改善之處，提供必要的課程規劃、有效教學資源與示範，並於其後針對受協助教師的教學進行觀察，藉以瞭解受協助教師改善狀況。

（四）省思（reflect）

教練者針對教學觀察結果，提供受協助教師回饋與省思，此外，教練者也可針對整體教練過程進行省思與

改善。

Marzano 與 Simms (2013) 認為，有效的教練技巧包括：信任、回饋、與選擇，而 Cheliotis 與 Reilly (2010) 則提及教練式對話重要技巧包含：傾聽、有影響的提問 (ask powerful questions)、以及回饋。準此，本文認為有效的教練技巧實應包括：

(一) 建立信任

信任是一切教學協助方案成功與否的關鍵，所以，教練應與教學困難教師建立良善之信任關係。

(二) 有效提問

教練透過提問，促發教學有困難教師省思教學困難、找尋問題解決方案、進而產生學習。

(三) 真實回饋

善用「釐清 (釐清教學觀察所發現之教學問題) — 評估 (瞭解教學優點與待改善之處) — 省思 (引導教學有困難教師針對待改善之處省思出解決方案)」之模式進行回饋。

(四) 提供選擇

教練者提供教學有困難教師改進意見，並引導其進行改進方案之選擇，以提升其自我引導、自我決定、自我負責之效益。

雖說教練的實施，尚未有以教學

有困難教師為對象進行研究，不過教練的實施，確有提升教師教學與學生學習之效益，諸如：

(一) 教師教學方面

改善教師態度與信念 (Cornett & Knight, 2009; Vanderburg & Stephens, 2010)、提升教學實務 (Cornett & Knight, 2009; Vanderburg & Stephens, 2010)、提升教師效能感 (Cantrell & Hughes, 2008; Cornett & Knight, 2009)、更熟悉教學概念 (Kinnucan-Welsch, Rosemary, & Grogan, 2006)、更能於教學中應用專業發展所習得的新技巧 (Bush, 1984; Joyce & Showers, 2002; Showers, 1982)。

(二) 學生學習方面

提升學生學業成就 (Cornett & Knight, 2009; Showers, 1984)、學生記憶力測驗得分較高 (Showers, 1982)、拼音、閱讀與理解能力較佳 (Vanderburg & Stephens, 2010)。

整體而論，傳統的教學輔導較偏向指示、告知、教導教學有困難教師如何做，較不重視受協助教師覺知與省思的促發，也較少提供受協助教師作決定、選擇與學習，而教練策略恰足以弭平此種不足。因為，教練透過信任關係的建立，善用有效提問、真實回饋、提供選擇，運用「自評、確認、發展、省思」歷程，其目的在於促發教學有困難教師的省思、覺知、學習與發展，對於教學有困難教師能

力與信念的改善，以及學生學習都有不錯的效益（如圖 1），所以，應該是值得倡導的教育改革活動。

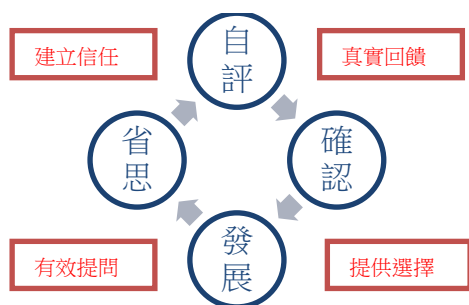


圖 1：協助教學有困難教師之教練模式
資料來源：研究者自行繪製

四、結語

教練是一種助人與渡人的專業，而教學有困難教師卻是亟待協助與關心的個體。本文發現，教練的目的在於促發教學有困難教師的省思、覺知、學習與發展，實施歷程則為「自評、確認、發展、省思」，而且其透過關係建立、有效提問、真實回饋、以及提供選擇，提升教學有困難教師能力與信念的改善。

所謂百尺竿頭，更進一步，為善用教練策略，協助教學有困難教師，進而保障學生受教權益，本文提出下述觀點，以為未來實施教練策略協助教學有困難教師的參酌：

（一）信任感仍為首要之務

信任為所有教育改革的核心，協助教學有困難教師，亦復如是。而且教練的實施，最重要的工作也是雙方信任感的建立，因此，為有效協助教

學有困難教師，並發揮教練的功效，信任感氛圍的營造實不可缺。不過，信任感的建立須長期經營，絕無法一蹴可幾。

（二）省思應是改變的關鍵

教學有困難教師往往對於自我教學狀況不是很清楚，更遑論如何改善。而教練的主要概念卻在於促發教學者的覺知，透過傾聽與提問，引導其作教學前、教學中、教學後的省思，進而改變教學，因此，未於協助教學有困難教師之際，如何引導其省思與覺知自我不足，以促發自我導向學習，應是重要的任務之一。

（三）強調造血非輸血

適度的協助有助於教學的改善，增強其面對困境的能力，但過度的協助卻有可能變成依賴，進而降低教師的教學專業度。有鑑於此，善用教練技巧的提問、省思式回饋，並提供教學有困難教師改善教學的意見，然後引導其作教學改善之選擇與決定，將有益於其整體教學專業的提升。

（四）善用團隊式協助

教學有困難教師的協助，除可採取一對一方式外，也可透過團隊式協助方式（三至四個成員的組合較佳）為之，亦即，糾集行政、教學與教練專家之能量，共同協助教學有困難教師，以增加協助的專業度、正當性與效果，並減輕所有協助者的壓力。

(五) 適時結合資訊科技

科技與教練的結合和應用，對教學有困難教師的教學改善也是有所助益，例如，目前在國外已受使用的虛擬式教練（virtual coaching）即是此例，亦即，於教學有困難教師進行教學時，運用耳機隨時提供其教學改善的即時回饋（real-time feedback），亦應是協助教學有困難教師不錯的方式。

參考文獻

- 丁一顧、林瑜一、張德銳（2007）。國民小學教學有困難教師輔導策略之研究。*教育行政與評鑑學刊*，3，19-44。
- 丁一顧（2011）。教師專業發展另一章：班級經營教練。*中等教育*，62（2），2-19。
- 丁一顧（2013）。校長教練式領導相關概念、研究與啟示。*教育研究與發展期刊*，9（3），41-60。
- Bridges, E. M.（1986）。The incompetent teacher: The challenge and response. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Bridges, E. M., & Groves, B.（1984）。Managing the incompetent teacher.（ERIC Document Reproduction Service No. ED 245 296）。
- Bush, R. N.（1984）。Effective staff developments. *In making our schools more effective: Proceedings of three state conferences*. San Francisco, CA: Far West Laboratories.
- Cantrell, S. C., & Hughes, H. K.（2008）。Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of Literacy Research*, 40（1），95-127.
- Cheliotis, L. G. & Reilly, M. F.（2010）。Coaching conversations: Transforming your school one conversation at a time. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cornett, J., & Knight, J.（2009）。Research on coaching. In J. Knight.（Ed.）. Coaching: Approaches & perspectives.（pp. 192-216）. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J.（1994）。Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Gawande, A.（2011）。Personal best: Top athletes and singers have coaches. Should you? Retrieved from http://www.newyorker.com/reporting/2011/10/03/111003fa_fact_gawande
- Joyce, B., & Showers, B.（1980）。Improving inservice training: The

messages of research. *Educational Leadership* 37 (5), 379-385.

■ Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

■ Kinnucan-Welsch, K., Rosemary, C., & Grogan, P. (2006). Accountability by design in literacy professional development. *Reading Teacher*, 59 (5), 426-435.

■ Knight, J. (2009). *Instructional coaching*. In J. Knight. (Ed.). *Coaching: Approaches & perspectives*. (pp. 1-6). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

■ Marzano, R. J., & Simms, J. A. (2013). *Coaching classroom instruction*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

■ Showers, B. (1982). *Transfer of training: The contribution of coaching*. Eugene, OR: Centre for Educational Policy and Management

■ Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Eugene, OR: Centre for Educational Policy and Management.

■ Sprick, R., Knight, J., Reinke, W., & Skyles, T. M. (2007). *Coaching classroom management*. Eugene, OR: Pacific Northwest.

■ Sweeney, J., & Manatt, D. (1984, April). A team approach to supervising the marginal teacher. *Educational Leadership*, 14 (7), 25-27.

■ Vanderburg, M., & Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches. *Elementary School Journal*, 111 (1), 141-163.

■ Witherspoon, R., & White, R. P. (1996). Executive coaching. *What's in it for you? Training & Development*, 50 (3), 14-15.

■ Zeus, P., & Skiffington, S. (2002). *The coaching at work toolkit: A complete guide to techniques and practices*. Sydney, Australia: McGraw-Hill.



促進「沒有教師落後」：協助不適任教師成長的策略

黃旭鈞

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所專任副教授

一、前言

在各國追求教育品質提升與精進的趨勢與潮流下，除了學生學習成就備受關注以之外，教師素質與專業知能的不斷提升，更是確保學生學習品質不可或缺的關鍵要素之一。在強調「沒有孩子落後」（No Child Left Behind）目標的同時，「沒有教師落後」（No Teacher Left Behind）理應受到同樣的重視與關注。雖然在理論上我們都知道應該讓每位老師都成為稱職的良師，然而實務上卻未必總是如此理想，特別是教師在專業知能有所落後或態度與行為上有所偏差時，學校又未能給予必要的協助與輔導，適時幫助教師成長，讓問題惡化造成教學不力或失能教師（marginal or incompetent teachers）的問題在校園中浮現，勢必要付出更高的代價，特別是因為老師的教學不力造成學生受教權受損或學習產生負面影響，更是保障學校辦學品質輕忽不得的問題（Tucker, 2001; Zepeda, 2012a）。有待教育當局、學校領導者與視導人員加以正視，並共謀解決之道。

然而「不適任教師」在認定上多有爭議，其類型可能包括行為不檢、態度不佳、情緒控管不當、教學不力等等，而其成因頗為複雜，或亦涉及廣泛的層面，加上處理的程序並不完備，以致學校領導者常常為了處理不適任教師不僅傷了和氣，有時也傷了自己的元氣，在在都增加處理此一議

題的複雜度與難度。正如 Zepeda（2012a）所指出，處理不適任教師常被視導人員視為極高難度的工作，也考驗著學校管理者的勇氣與能耐。實務上學校領導者要處理不適教師必須付出相當多的時間、代價和心力，所引發的爭議更常讓領導者或視導人員處理起來備感壓力。如此造成學校對於不適任教師的處理常抱持非得必要否則不輕易碰觸的消極作為，特別是若是碰到隱而不顯或有模糊空間的不適任行為，再輔以當事人盡力辯護與掩飾其不適任的作為，常造成不適任的情形繼續存在，加上制度上對教師的保障與保護，即使學校校長或主任向上提報不適任教師，當事人也常能透過相關的行政訴訟或訴願而獲得「平反」，遇到這樣的情形常讓行政人員既感到無力又無奈；家長也常多所抱怨，不是到處陳情希望能替孩子換班換老師，無法如願者只能苦水往肚裏吞；學生更是在不適任教師「毀人不倦」的「教導」，逐漸失去希望，只能絕望地等待下一個老師會更好，這些更會造成此一問題更加惡化。

學校實務現場因不適教師的存在，所造成的一些教育上不正常的現象，或致使學生受到權益受到損害，進而對學校辦學績效與聲譽產生不利的影響，究竟該如何加以因應與處理？該如何有效掌握學校中不適任教師的類型與情形？該如何適時介入協助與輔導？應該要受到更多的關注與更積極正向的作為。由於對於不適任

教師的界定在實務上常引發爭議，輔導甚至解聘不適教師的程序繁複，既費時且高難度。因此，本文的探討重點不在不適位教師的績效考評或是建立其解聘或不續聘的法規制度與程序，而比較是從如何促進不適任教師持續專業發展與成長，帶起每一位教師，改進其教學的知能與實務的角度切入，以實現「沒有教師落後」的精神與目標。

二、什麼樣的教師落後？不適任教師的界定與類型

為了能有效掌握不適任教師的意涵與類型，有必要針對不適教師的意義先加以釐清，並瞭解其成因與類型，才能提供必要而適切的協助。以下先就不適任教師的意義加以釐清：

（一）不適任教師的意涵

對於「不適任教師」的用詞有時相當紛歧，也缺乏明確的定義，有以教學不力或教學落後教師（*marginal teacher*）稱之（Ehrgott, Henderson-Sparks, & Sparks, 1993; Sweeney & Manatt, 1984; Zepeda, 2007; Zepeda, 2012a）亦有以不稱職教師或失能教師（*incompetent teacher*）稱之，也有稱之為教學有困難的教師（*struggling teacher*）（Tucker, 2001）。上述這幾個詞都或多或少隱含著不適任的意思，只是其「不適任」的程度與範圍有所不同，一般人也習慣通稱這些類型的教師為「不適任教師」。所以，本文雖以「不適任教師」稱之，但主要對象與重點仍聚焦在輔導教學

不力或教學落後教師（*marginal teachers*）的成長與改進，這類教師經過適當的輔導與協助仍有可能再度轉變成為有效能的教師，只是這些教師教學之所以不力係因一些不當的缺失而阻礙其績效表現及專業學習的過程。因此，Sweeney 和 Manatt（1984, p.25）將不適任教師描繪為：「對學科內容尚能掌控，但欠缺幫助學生投入學習的班級經營技巧（包括課堂很亂、無法掌握學生理解的程度、無法適切的示範、無法引起學生動機等），對於視導也表現出潛在的敵意，並表現出不穩定的個性。」因此，教學不力教師其嚴重程度不像「不稱職教師」已經達到失能（*incompetent*）或甚至無可救藥（*irremediable*）的程度。因此教學不力的教師其不適任的狀況具體展現在對任教學科內容的精熟度不夠，無法有效將學科內容教給學生，也無法讓學生產生預期的成果與產出（Ehrgott et al., 1993; Sweeney & Manatt, 1984; Zepeda, 2012a）。總之，教學不力的教師並非真的無能或失能，只是抱著得過且過、能保住飯碗的心態，常常績效表現未能達標，而遊走在「適任」與「不適任」邊緣的邊緣化教師。

（二）不適任教師的成因與類型

不適任教師的類型及成因如同其定義般非常多樣複雜，但較常見的原因主要包括（Fuhr, 1990）：

1. 欠缺訓練

缺乏適當的教學技能，例如：未依

課程與教學目標授課、未能有效備課、無法引起學生動機與注意力、無法給予學生適切的回饋、缺乏常規與班級經營技巧；

2. 個人問題

例如：身體健康問題、精神問題、情緒失控、家庭及個人問題等；

3. 態度不佳

例如，士氣低落、排斥接受視導或對其教學上的建議、缺乏教學的熱情、缺乏改進的動機等。

根據上述這些可能的不適任教師的成因，大致上不適任教師可分為三種類型：1. 缺乏適當教學技能的老師；2. 有個人問題的老師；3. 在態度與專業精神不佳的老師（Zepeda, 2007）。而 Zepeda（2012a）則更具體指出不適任教師在行為上常會出現以下五種類型（patterns）：1. 專業訓練嚴重不足；2. 教學技能嚴重欠缺；3. 對學生管控有重大問題；4. 欠缺專業判斷的情形非常明顯；5. 曠職的次數太多。

綜合上述可知，校長或教育領導者在面對上述各種不適任教師的成因與種類，必須能有效瞭解與掌握，尤其是不適任教師可能並非單純的一種類型或情形，有時會有同時涉及不同類型的情況出現，增加其處理上的複雜度與難度。若加上一些處理不適任教師時所必須面對困境，例如：大部份的不適任教師都已學會如何在評鑑

人員面前變成表演的專家，因此，他們常能通過正式評鑑的考評，但通過考評後卻又將教室中的事務搞砸了。又如有些教師在別人眼中是典型的不適任，但自己卻不認為自己有問題，或排斥他人給予的協助與輔導，這些困境會讓不適任教師的輔導與處理更棘手。雖然我們可能無法窮盡對所有不適任類型的論述，但校長與教育領導者必須針對不同類型的不適任情形，引入更多元的合適人員參與，給予不適任教師符合其需求的輔導與協助。

三、幫助教師成長與改進：不適任教師的介入與輔導策略

對每位老師進行視導是教學領導者最重要的職責之一，特別是對不適任教師的協助與輔導，學校領導者更需扮演好指導者或輔導者的角色，幫助不適任教師改進教學，持續成長（Cagle & Hopkins, 2009）。除非經由輔導與指導、觀察與追蹤改進的過程後，教師仍未能展現應有的改進成效，才會進一步考慮解聘。因此，能適時介入與輔導不適任教師，才是一位負責任的學校領導者、教學領導者與視導者該有的作為。以下就從成長與改進的觀點切入，提出如何介入與輔導，有效幫助不適任教師成長的策略。

（一）釐清教師不適任的原因，提供差異化視導

雖然大多數的不適任教師會出現類似的問題，但其形成原因與類型卻

是個殊且多樣，因此要介入不適任教師的輔導，首先必須先就其不適任的原因加以釐清，有效加以掌握與瞭解其類型。觀念上也要瞭解，不適任教師的形成並非一日造成，因此其處理與輔導也一蹴可幾。加上不適任教師在班級中的各式各樣的經驗，都應採取個別化的輔導與改進策略。因此，Zepeda（2012a）就建議面對不適教師時，絕對要做的一件事就是必須積極主動介入（intervention），且依教師的經驗、觀念、意願、視導人員處理不適任的意願、學校的背景脈絡（包括文化、同儕合作規範及信任度、過去學校評鑑視導與專業發展的作法）等因素來決定介入的方式。再者，不論採取何種視導形式，應盡可能採取差異化（differentiated）的方法，讓教師與視導人員能一起努力持續專業成長，增進能力。在差異化視導時必須將教學視是一種專業，且讓教師對自己的專業發展具有一定程度的控制權，（Glatthorn,1984）。因此，校長在處理不適任教師時，除了應能釐清其原因與類型外，也應能依教師需求，提供差異化的視導，讓不適任教師的改進策略以個別化的方式來進行，並能符合不適任教師的需求。

（二）進行經常持續的教學觀察，實施專業發展協助計畫

根據 Ehrgott 等人（1992）對不適任教師的研究發現，學校行政人員在處理不適教師時，最常採用的策略就是持續而系統化的班級觀察。這種經常持續性的入班觀察策略，可以讓校長以支持的方式經常走進課堂，瞭解

上課的情形，保持在校園的高能見度，也能發揮其教育影響力。因此學校校長及教育行政機關的人員必須合作蒐集有關不適任教師績效表現的觀察資料。行政團隊或視導人員團隊必須能支持資料蒐集、示範如何解釋資料，進而確認改革所需的教師行為。這種經常而持續性的資料蒐集，才能更貼近現場、瞭解現場的情況與真正的需求。

經常性的正式與非正式的教學觀察所蒐集的資料，除了能深入看到真實的教學現場與狀況，彙整觀察所獲得的資料，最有利於不適任教師的部份就是能依其需求，研擬並提供密集式的專業發展協助計畫（intensive professional development assistance plan），這種計畫包含：目標（goals）、達成目標的策略（strategies）、幫助不適任教師參與專業發展活動獲取其所欠缺的必備知能（Cagle & Hopkins, 2009; Zepeda, 2007）。有效落實專為不適任教師所擬定的專業成長協助計畫，除了能讓不適任教師就其所欠缺的技能有所成長外，也有助於不適任教師感受到學校的支持與協助。

（三）建立支持信任的專業學習文化，提升教師自我效能感

校長與行政人員大多不願談論或承認自己校內有不適教師的存在，因為這除了會突顯行政團隊效能不彰之外，學校的利害關係人也會質問為何不適任教師能繼續教學，而沒有給予一些輔導，改進其教學技能（Fuhr, 1996）。為了因應上述的狀況，學校領

導者學校利害關係人間應進行開放而真誠的溝通，除能積極支持介入不適任教師的處理外，彼此應就不適任教師在觀察與改進的目標、時程、對教學的主要關注重點等方面進行充份的討論（Cagle & Hopkins, 2009）。而這如 Zepeda（2012b）所指出的，學校領導者必須能建立一種支持專業學習的文化，支持性的文化能增加效能感（*efficacy*），讓成功的目標是可行且能加以明確界定，且能聚焦在重要的目標，過程中讓成員能有愉悅的經驗，深刻感受到上司的鼓勵與同儕支持。

因此，在支持信任的專業學習文化中，針對不適教師的輔導與協助，領導者提供適切的文章、書籍、影片等教材，撥出時間、充份支持信任、持續追蹤，讓教師有實際的機會來展現其改進的成果，對不適任教師自我效能感（*self-efficacy*）的提升會有正面的助益（Cagle & Hopkins, 2009）。讓不適教師感受到處處都有支持、協助與關懷，將能有助於提高不適任教師的工作士氣，也能提振其工作熱情，進而轉變不適任教師的專業態度。

（四）運用同儕指導，提供置入工作中的學習

Ehrgott et al.（1992）的研究發現對於改進不適教師績效表現最有效的兩大策略為：行政人員「持續的班級觀察」及「同儕指導」（*peer coaching*）。教學領導者在面對不適任教師時，能否融入指導（*coaching*）與回饋（*feedback*）的元素至為關鍵（Cagle & Hopkins, 2009）。因此，學校領導者應

能指派有經驗的教師擔任不適任教師的教學輔導教師（*mentor teacher*），藉由同儕指導，提供教學策略知識的課程外，也提供有關學習、教育與教學的最新資訊，同時也應讓不適任教師與教學輔導教師定期聚會，討論不適任教師輔導改進與專業發展的計畫與實施（Zepeda, 2007）。

配合同儕指導，輔導不適任教師持續的專業學習，提供置入工作中的學習（*job-embedded learning*）將是一種更能符合不適教師專業成長需求的方法。有效的置入工作中的學習具有：1. 與個別教師工作有直接關連；2. 能將回饋置入流程中；3. 能促進將新技能轉化到實務中等三項特質。同時必須具備四個要件：1. 學習目標必須實際可行且能貼近教師的經驗，並有練習新技能的機會；2. 在過程中成員必須能互信且有自信；3. 在平時的學校上課日中能安排時間進行學習；4. 能有充裕的資源支持學習的進行（Zepeda, 2012b）。

綜合言之，採取同儕指導，並提供置入工作中的專業發展，將能打破孤立強化同僚合作，讓學習更貼近每位老師的學習需求，促進省思，增加新學技能的轉化，支持持續的實務精進。對於不適任教師輔導，此一策略將能發揮最接近實務現場改進的功能。

（五）增進校長輔導不適教師知能，善用校內外資源與協助

實務上不適任教師的處理原本就

顯棘手外，由於校長及視導人員相關的培訓課程中對於不適任教師的處理，除了探討不夠深入之外，也並未針對不適教師的處理與互動進行實用的研討進修，造成校長常是採取較被動或消極的方式來因應，不是對不適任教師置之不理加以隔離，不然就是採取將不適教師調任較不重要的科目或工作等治標不治本的方法，最後希望能將不適任教師解聘。為了讓校長與視導人員在面對不適教師的處理上能有更積極的作為，必須強化其輔導不適任教師的專業知能，讓校長與視導人員在介入輔導時，焦點能從「消滅」(dismissal) 轉變成「救回」(rehabilitation) 不適任教師，以更積極正向的方式來處理不適任教師。

由於不適任教師的處理與介入的策略多樣且複雜，校長在處理不適教師時不應單打獨鬥，為了能更系統化且有效實施輔導協助的專業發展計畫，校長應尋求上級單位、校內外有經驗的教師及專家，一起合作研擬輔導不適任教師的策略與輔導計畫，而非孤立無援(Zepeda, 2012a)。為了達到這樣的目標，不論在校長與視導人員的職前培訓與在職的訓練課程中，宜再強化其面對處理不適任教師的專業知能。

四、結語

教師的素質影響學生學習成效與教育品質甚鉅，一旦教師教學不力甚至是不適任，對於學生學習權益會造成重大損害，對學習成效也會造成不利的影響。培育一位專業稱職的好老

師要好一陣子，但要毀掉一位教師可能只需要一下子。秉持「教師不成長，總有一天淪為不適任」的理念，面對不適任教師的處理，強調只有「不認識教師」而沒有「不適任教師」，因此對教師要能持續給力，激勵教師專業成長。特別是針對校園裏的不適任教師，不能只被動等待或消極的不作為，而應有更主動出擊，積極共謀對策，給予必要的協助與指導。本文針對不適教師或落後教師的類型與成因進行分析，並從專業成長與改進的角度，提出五點不適教師介入與輔導的策略，希冀藉由支持、協助與輔導促進「沒有教師落後」的理念得以實現。

參考文獻

- Cagle, K., & Hopkins, P.(2009). Teacher Self-efficacy and the Supervision of Marginal Teachers. *Journal of Cross- Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), 25-31.
- Ehrgott, R., Henderson-Sparks, J. C., & Sparks, R. K., Jr.(1993). *A study of marginal teacher in California*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 356556)
- Fuhr, D. (1990). *Supervising the marginal teacher: Here's how*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324825)
- Fuhr, D. L.(1996). *No margin for error: Saving our schools from borderline teachers*. Dubuque, IA:

Kendall Hunt Publishing Company.

■ Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: ASCD.

■ Sweeney, J., & Manatt, D. (1984). A team approach to supervising the marginal teacher. *Educational Leadership*, 41(7), 25-27.

■ Tucker, p.(2001). Helping struggling teachers. *Educational Leadership*, 58(5), 52-55.

■ Zepeda, J.S (2007). *The Principal As Instructional Leader: A Handbook for Supervisors*. Larchmont, NY : Eye on Education, Inc

■ Zepeda, S.J.(2012a). *Instructional supervision: applying tools and concepts* (3rd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.

■ Zepeda, S.J.(2012b). *Professional development: what works* (2nd ed.). Larchmont, NY: Eye on Education.



反對教師評鑑不如有效處理校園裡的不適任教師

黃旭田

元貞聯合法律事務所律師

一、前言

近年來教育行政單位、校長協會及部分家長團體積極推動全面性的教師評鑑入法，相對於此，教師團體雖不反對教師評鑑，但似乎對全面強制評鑑有所保留，尤其反對將教師評鑑與教師退場綁在一起。本文不擬討論上述爭議孰是孰非，而是希望藉由上述爭議，大家重視目前處理校園內「不適任教師」成效之貧脊、當中的迷思與應有之對策。

二、目前處理校園內不適任教師之成效不彰乃不爭的事實

目前國內高級中等以下學校教師合計約二十萬人，請問大家認為其中不適任甚至疑似不適任之比例應該是多少？即使以千分之一計算（不可能這麼低吧！）國內每年也應該解聘或不續聘或資遣二百位老師，但是國內每年絕對沒有這麼多不適任老師離開學校！筆者在民國 88 學年度至 95 學年度，前後 8 年擔任台北市政府教育局審議不適任教師小組委員，印象中即使以首善之區的台北市，八年間除了資遣以外，大概也只有三、四十位不適任老師離開學校，而且這些案例中，有許多還是觸犯了刑事罪章，一定得離開學校，嚴格來說，依現行教師法第 14 條第 13 款「教學不力或不能勝任工作有具體事實；或違反聘約情節重大」而使不適任教師離開校園的案例實在屈指可數。

三、問題不在規定太過嚴格，而是老師社群的態度以及學校的法令嫻熟度與配套措施均不足

有處理過學校內不適任教師的老師或行政人員常抱怨處理不適任教師非常困難，不僅是校內教評會就不容易通過，教育局（處）也未必核准，即使教育局（處）好不容易核准，教師又可以提出申訴、再申訴，甚至訴訟，言下之意問題出在法規太嚴格。就此筆者無法贊同，認為是另有原因。

筆者認為，不適任教師不易淘汰第一個可能的原因是教師社群的鄉愿，也就是「不願意打破別人的飯碗」，可是這種理由實在不能被接受，因為將心比心，難道我們願意把自己的孩子交給這些不適任教師教導，更何況這個理由大概也沒有老師願意公開承認。

其次，學校對法令的嫻熟度與配套措施嚴重不足，筆者認為這一點才是最重要的原因。的確，要讓一位不適任老師離開學校，要經過相當的程序，要開很多次的教評會，最後還要寫出評議理由，也要很多的公文來回，甚至於被申訴還要撰寫答辯書。不但開會程序要合法，實體上的理由也要充分，例如何謂「教學不力」、「不能勝任工作」、什麼是「違反聘約」而「情節重大」，而且在審議過程有沒有經過合法的「輔導」而證明「無效果」？

像這些問題許多學校往往在從來沒有經驗的情況下，就貿然啟動整個程序，於是乎自然是以挫折收場！

筆者在此呼籲，各界要正視處理不適任教師是一個相當不容易的過程。校長既然要對學校教學成敗負責，就不能不處理不適任教師，因此校長在處理不適任教師時，除了要與校內同仁溝通外，整個過程絕不可輕率從事，事前務必要去請教有經驗的學校並且與教育局(處)密切聯繫與溝通，才能確保程序的合法與妥當。

另一方面，既然強調程序「合法」，建議教育局(處)應該支持學校寬列經費，包括教評會委員頻繁開會，那安排代課要有代課費用，對於疑似不適任教師，在審議以前所進行的輔導計畫或入班觀察等的執行，學校也

需要經費支持。又如果有必要，更應該延聘專業律師全程協助，這也都應該要有充裕的經費，否則恐怕「無米煮粥」何來「巧婦」？

四、結語

處理不適任教師一方面是保障孩子的受教權不能迴避的任務，另一方面也可以提昇老師的社會地位，然而現實卻是成效嚴重不彰，甚至引發大家聯想是不是要以全面教師評鑑來達成不適任教師退場的目的。既然如此，與其爭辯「教師評鑑」，不如好好用心將處理不適任教師的程序一步一步依法令辦理，如果成功的經驗多了，或許整個教育現場就會比較願意去處理不適任教師，則千萬學子幸甚！其它認真任教的老師幸甚！



大學教師評鑑是輔導教師的妙藥， 還是影響教學品質的絆腳石？

吳建隆

中華科技大學生活輔導組組長

一、前言

大學教師的教學、研究、輔導與服務的產出，攸關學生的學習成就與發展，而教師品質在高等教育的品質中，扮演關鍵性的因素，如何促進教師的專業發展是重要的課題，因此建立教師評鑑制度的用意，在於評估教師素質與表現，目的在於「輔導」而非「淘汰」，應是促進教學專業發展的作用，但是現在許多大學教授聞「評鑑」而色變，原因在於評鑑項目由各校自訂，許多私立學校將招生業務與學生的流失率也列為教師評鑑的項目，讓教師在教學領域之外，又背上沉重的負擔，教學品質受到影響不在話下；甚至還有學校用規定期限內無法升等，不管其教學貢獻如何，都被當成不適任教師，頓時之間教師評鑑成為校方的「尚方寶劍」，失去原有的精神；此外缺乏客觀公平，以及流於形式缺乏雙向回饋的評鑑方式，是否能達到輔導教師的功效，並且真實呈現教師的教學成效？這些都是應該去思考的問題，因此關注重點應在建立客觀兼具質量內涵的教師評鑑制度，協助教師的專業成長，而非用評鑑打壓教師，並影響教學品質。

二、高等教育的亂象，教師評鑑 成為箝制教師的工具！

教師評鑑自 2005 年納入《大學法》

後，各校開始自定教師評鑑辦法，評鑑內容大多以教學、研究、輔導與服務等項目為主，所占分數比例由各校自訂，但是這彷彿是大學教師噩夢的開始，教師被迫參加一場湊分數及集點數的遊戲，也使得老師教學品質被「數據化」，教師開始關心自己出現在國際期刊的篇數，或是產學研發的件數，參與學術研究與學術研討會也淪為形式。另外學校對於教師的升等條款的要求，也就是要求教師在三年之內每年都要有論文發表，六年條款是要求助理教授與副教授都需要在六年內完成升等程序，使得教師開始追求學術研究的卓越，而忽略了教學上的精進。除此之外，在輔導與服務的部分，教師除必須肩負招生工作，拉攏高中職，到處招生宣傳，也使得教師從過去「傳道、授業、解惑」的角色轉變為「招生業務員」，教師在教學場域與招生業務中疲於奔命，學生的受教權與教學品質何在？

還有學生對教師的教學評量計算方式，也是值得討論的地方，因為教學評量的分數是以全班學生評量分數的「平均數」來採計，但是平均數真能反應出教師的教學品質嗎？受測量的母體極端值的多寡，會使得平均數變大或變小，所以用平均數的方式來呈現並不客觀，也無法呈現教師的教學品質。這樣的評量方式也導致教師為了避免平均分數過低，因此課程中不敢要求學生，並迎合學生的需求討

好學生，不敢當掉學生，以免不滿意的人數增加影響評量分數，在這樣的評量方式下，教學品質與學生發展會勢必受到影響。

三、它山之石-美國教師評鑑制度之借鏡

美國的教師評鑑制度主要是以「學生評鑑教師教學」為其濫觴，而這樣的方式也影響到包括我國在內的其他世界各國，成為各國仿效的方式，雖然目前美國大多仍以學生評鑑教師課程的結果，作為主要參考依據，但是也逐漸發展同儕以及教室觀察的評鑑機制，並且學校也設有提供教師教學協助和支援教學發展機構，協助教師提升教學專業。

美國教師評鑑制度的建立，除了有清楚的法源依據，包括契約的工作手冊，而評鑑制度的目的可以分為二類，第一類是教師續聘、升等及長期聘任的參考依據，以東密西根大學為例，該大學教師評鑑的目的是屬於此類，而該校的評鑑方式包括：同儕、系所主任、學生、本人及教室觀察等方式，學生評鑑每年實施兩次，項目包括授課科目的內涵，至於教室觀察則是由系所主任或代表每年進行一次，另外教師提供學術活動自評文件，交由委員會判斷；而教系所亦提供教師個別報告，以及教師專業表現的改善支援。第二類則是做為改善教師教學、研究及服務等專業發展的依據，而明尼蘇達州羅契斯特學院則是屬於此類，該校的教師評鑑方式包括教師觀察、課程大綱檢核、學生評鑑

以及教師專業發展計畫，專業發展計畫包括課程研讀、參與研討會、社區參與、課程大綱研習、發表或出版、參觀與研究等方面；而教室觀察、課程大綱及專業發展計畫由同儕、系所主任及院長負責。

由此可以看出，美國教師評鑑制度有其清楚的目標及目的，不管是哪種目的，其評鑑的項目除了有量化項目（問卷調查）之外，也兼具質化項目（課綱檢核、發展計畫等多元資料來源），同時透過多元評鑑方式（教室觀察、教室錄影、同儕評鑑）加以實施，才有助於協助教師專業的成長。

四、推動教師評鑑的省思與建議

目前我國大學仍採用學生的問卷調查表的方式，實施全校性的教學評量，這樣的方式是無法改善教學品質，並達到提升學生學習成效之目的，因此我們應該去思考教師評鑑的目標，以及如何建立與教師的溝通平台，協助教師了解教學問題，提供教師必要的行政資源協助，以促進教師的專業成長，才能提升學校的教學品質，實現學校的教育目標，提升學生的學習成效。因此筆者對於目前的教師評鑑制度提出下列的建議：

（一）各校應確定教師評鑑目的

教師評鑑方法的制定與選擇，會受到評鑑目的所影響，因此在制定教師評鑑項目時，應先思考是以教師的專業發展為重點，還是以績效責任為內涵，作為續聘、升等、敘薪等人事

決定的參考。

(二) 修改學生教學評量的計算方式，不以「平均數」來判斷教學品質

班級評量的平均數是無法呈現出教師的教學品質，並且易受到學生個人主觀因素的影響，而信效度亦受到質疑，所以如果要以平均數來採計，應該將測量的極端值予以刪除，才能更接近真實的情況，不過筆者認為學生教學評量分數改以「中位數」的採計方式，比起用平均數的方式更為理想。

(三) 教師評鑑制度應包括質與量的多方資料來源以及多元的評量方法

大學教師在研究方面的評鑑，是應該針對其個人研究的質與量進行評估，唯有發展兼具質化與量化的評鑑指標，才能提昇教師的研究水準。在輔導與服務方面應以更多元方式來呈現，包括社區參與或義工方面，而非只侷限在系所服務或是協助招生工作；另外應建立多元的評量方法，如同儕評量、委員會評量、自我評鑑、學生/校友評量，透過多元的評量方式，可以讓教師獲得多元的建議，以作為改進的重要參考依據。

(四) 提供教師教學支援，提升教師的專業能力

教學是高等教育的核心，並且直接影響到學生的學習成就與個人發展，因此如何提升教師的教學能力，是相當重要的課題。以史丹佛大學的

教師評鑑制度為例，雖然自 1977 年開始請學生在學期針對課程做評鑑，但為了要讓教學發生改變，史丹佛大學的教學與學習中心提供教師許多協助，包括由具有專業觀察技術和教學經驗的諮商人員進行教室觀察、安排教室錄影以及學生小團體的評鑑等方式，以幫助教師提升教學專業；而哈佛大學也有類似的做法，設置 Derek Bok 教學與學習中心，該中心提供的教學評鑑包括學生評鑑教師問卷調查、學生面談、教師錄影帶觀察，除提供教學行為的評鑑，並協助提升專業能力。而目前我國各校皆設有教資中心，其實就可以扮演這樣的角色，讓教資中心成為教師溝通平台，透過雙向的回饋，讓教師瞭解教學問題，另外亦可以透過教師成長社群，協助教師精進教學方式，因此教資中心應更積極扮演教師的「教」與「學」的角色。

五、結論

高等教育有其重要的教育目標，並肩負國家人才的產出，因此教育品質是重要的核心，而大學在追求卓越的同時，教師在其中也扮演重要的角色，不過規劃一套客觀嚴謹，又符合各校文化的教師評鑑制度，是需要去溝通及討論，並且在達成共識之下，才能確保教師評鑑制度發揮功效，達到提升教師專業成長以及學生學習成效目的。

參考文獻

- 蘇錦麗、黃曙東（2009）。美國大

學教師評鑑制度之探討。教育政策論壇，12(2)，1—44。

■ 彭森明（2006）。大學教師評鑑機

制之研究。教育部委託專案研究計畫成果報告（編號：94A1004EI）。臺北市：教育部。



以「綜效」原則處理家長心目中的「不適任教師」

林英傑

臺北市東湖國小教師

一、什麼樣的老師常被家長認為「不適任」？

自從臺北市政府推出「1999 吃到飽專線」後，學校常常會接到家長投訴某某老師不適任的電話，然而依據《教師法》第十四條，對於不適任教師的定義主要是以「體罰或霸凌學生，造成其身心嚴重侵害」、「行為違反相關法令，經有關機關查證屬實」、「教學不力或不能勝任工作有具體事實」等作為處理不適任教師的標準。在教育現場，要達到上述法條認定的不適任教師並不容易，因為「教學不力或不能勝任工作」所提出之認定參考基準是否具體、明確？何謂違反相關法令之行為？如何認定？仍屬爭議。

除此之外，家長心目中認為的不適任教師與法條規定的不適任教師落差實在很大，這些家長心目中的不適任教師的問題，正是常常造成親師產生衝突以及親師無法互信互諒的癥結點。而親師衝突中，雙方常常用「我的想法」或「你的想法」思考，以致於身陷於「兩種選擇心態」的思維模式，而在這種思維模式中只看得到競爭，從來看不見合作，進而產生「不是你死，就是我亡」的壁壘分明的狀態。親師雙方只看到對方的意識型態，而看不到不同觀點的價值。而兩種選擇心態的思維模式常常進入兩難的情境，例如「我快被這個學生氣死了，可是我又不能趕他走」、「這個家

長實在意見很多，可是我又不能拿他怎樣」、「這個老師的教學以及班級經營我實在看不下去，可是我的孩子又在他手中」等等。本文嘗試歸納出家長較常認定的不適任教師類型，並提出以綜效概念來處理不適任教師所引發的親師衝突問題。

(一) 心靈體罰型

這一類型老師的特徵是經常用嘲諷、貶抑的態度對待學生，甚至把羞辱當做是激勵學生的好方法。例如這類型老師會對學生說：「你每次都沒帶尺，你是不是無尺之徒」，或者是對著全班講某同學：「你們看，抽屜這麼亂，為什麼不直接住在豬圈？」心靈體罰型的老師常拒絕體會學生的感覺，甚至公開言語霸凌帶頭排擠某些學生而不自知。

(二) 冷漠刺蝟型

這一類型老師的特徵是「冷漠」、「不夠熱血」、「自視甚高」、「畫地自限」，有能力卻無教育熱忱，來學校就像來工廠做加工，具有「工業時代的教育思維」，將學生當作產品。自認為班級是自己的教學王國，不允許同事或家長的碰觸或輕扣，對於他人不經意的詢問，高高豎起警戒的防禦罩，因此對於任何聯繫僅限於書面的往來（例如聯絡簿），而不願在教學時間或課後進行電話或面對面的溝通。

（三）林黛玉型

這一類型老師的特徵是「體弱多病」、「常請假」，造成學校行政與學生、家長的困擾。例如這類型老師時常會缺席以及沒有辦法應付較為繁瑣的教學工作，而且常向學校單位臨時請假，造成學生常常須適應代課老師的問題。

（四）一問三不知型

這一類型老師的特徵是「讓人如入五里霧而無所適從」。或許曾經在經驗中發生過衝突或傷害，導致對於班級內相關事務的責任區分特別敏感，深怕再一次重蹈覆轍。例如當家長向老師詢問：「安心就學的資格是什麼」，這類老師的答案是「不知道」「不清楚」，就像跳針的錄音機，不停播放「不知道」。而當學生發生爭執或者是，這類老師也常以視而不見企圖免責而可以理所當然的說：「我沒看見」。

二、以「綜效」原則處理家長心目中「不適任教師」

綜效（synergy）是一種「協同增效」作用，是存在於自然界的基本原則（Covey, 2011）。例如吻仔魚群是數十至數百種的 1-3 公分不等的小魚，為了避免落單被獵殺而產生群聚的魚球現象，以產生恫嚇作用，使敵人不敢冒然攻擊。群鳥飛行時呈 V 形隊列結構會比單一小鳥更節省精力，因為它們通過振翅來製造空氣漩渦，從而給予它們上昇力。一張平放的圖畫紙作

成的紙橋無法承受 250 公克的重量，但是圖畫紙折數愈多，則可承受愈重的物品，甚至某國小學生利用瓦楞紙作成紙橋，竟可承受 50 公斤以上的人。

某次，臺北市政府教育局來文安排特教教師進行一系列有關新課綱的研討，然而這個研討和學校校內其它已安排活動有所衝突，身為特教組長的我打電話至教育局詢問校內特教老師可否調至另一時段進行研討，得到的答案是：「對不起，時段和人員都安排好了，無法更動」。我不死心，一直和行政人員說明學校的原因，但是得到的答案仍是：「無法更動，若要更動，請自行和其它學校的老師換」。我仍不死心，聯絡其它學校的特教組長共同反應，並且告知研討會安排人員，我們老師可以自行拿椅子坐在走道上進行研討，無論如何一定要調到另一時段。經過協調與同理的聆聽之後，我們學校特教老師如願進行學校內部活動，又參加到教育局的研討。相同的綜效原則也適用於處理家長心目中不適教師（圖 1）。綜效不同於妥協，妥協是指衝突的親師雙方各自讓步、犧牲或放棄某些自身利益以達成協議。但是這個協議或許會留下一點裂縫，爾後遇到一丁點雜音，一定又春風吹又生。在學校實務現場，欲以綜效的概念處理不適任教師所引發的親師衝突，可採取下列方式：

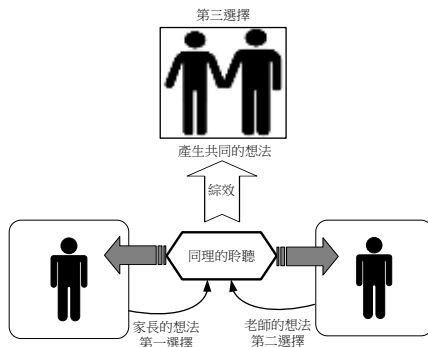


圖 1 以綜效原則產生第三選擇

(一) 同儕綜效

當遇到這些家長心目中「不適任教師」問題時，首先要啟動的是友情攻勢，也就是讓「同儕綜效」發揮功能。先提供友善同儕的「情感支持」，釋出善意，藉由同學年或好朋友私下或側面的了解其困難點與爭執點，支持與陪同，並做出改變，以期同儕綜效功能的發揮。

例如某老師新接一高年級某班，因班級經營出現狀況，學生行為問題層出不窮，漸漸地家長也慢慢的傳出聲音，認為該名老師不適任，紛紛要求轉班或換老師。事件發生後的第一個星期，幾個同學年的老師提供情緒壓力抒發支持，在課後一起聚集討論，了解問題所在，並提供建議與支持動作。第二、三個星期，實施具體措施，例如該名老師改變班級經營策略、有空堂的老師到班上觀課提供建議、同學年老師針對個案同學予以特殊需求關懷導正。第四個星期學生行為已慢慢進入軌道，行為問題頻率逐漸降低。

(二) 團體綜效

「團體綜效」和「同儕綜效」是可以同時進行的。面對問題的發生，除了同儕提供的支援，學校行政也扮演很重要的角色，因為一般家長怕小孩被班級導師貼標籤註記，有的不會和老師直接溝通，而是直接和學校行政討論該班老師的問題，希望學校幫忙解決。例如某位學生在上完體育課後，回到班級報告老師說天氣很熱要去洗臉，老師對該名學生說：「你還有臉可以洗嗎？」語畢，又繼續批改作業，當作沒有這回事。隔天，該名學生家長氣呼呼的跑來學校說明此事，要求學校給個交待。學校行政了解事情問題後，知道家長並未和老師直接溝通，因此，學校處室主任及行政團隊即扮演「橋樑」角色，除了面對家長時要說明處理的進度，另一方面則是要和緩告知當事老師，並明白提供「團體綜效」，亦即你的事就是學校的事，這是整個學校團隊的危機，我們一起面對，提供支持力量，一起改變，並討論如何處理面對此問題。後來由學校行政先行打電話給家長說明處理進度，並取得老師直接和家長聯繫的同意，再請老師親自致電家長說明該天並非有意，而是其它事情影響到情緒，進而有點失控，希望家長能夠諒解。該事件經過團體綜效的處理，老師也警覺得言語上應該更注意到學生的感覺，並體會學校的大力支持，一起渡過難關，家長與老師雙方也願意靜下心來共同面對問題。

(三) 行政綜效

「行政綜效」是最第三道程序，當「同儕綜效」與「團體綜效」並未

發揮效果時，則啟動「行政綜效」，進入不適任教師輔導流程。當學校接受家長陳情與反映後，即要成立專案小組來蒐集資料查證瞭解，並由教務主任依規定召集相關人員進行教師輔導機制。例如某師因班級經營太過鬆散，學生行為與秩序問題逐漸浮現，並且有擴大與串聯別班問題行為的事情發生，該班家長與它班家長皆反彈，家長和老師溝通，但老師並不認為問題有多嚴重，仍我行我素。最後家長聯名反應，學校接受陳情，進入教師輔導的流程。首先教務主任先行瞭解事實真相，成立專案小組，並請人員觀察與蒐集資料，以及指派學校受訓且認證的「教學輔導教師」提供教學技巧、關懷、輔導與陪伴，訓導處則安排各處室組長輪流至該班後面當後勤支援，以防臨時狀況或無法控制場面發生。輔導室則是利用中午時段由專業輔導教師與心理師進行問題

行為學生的輔導。如此三管齊下，約經一個半月，學生行為問題頻率逐漸減少，也逐漸獲得家長支持與諒解，最後該班家長還進到班級一起協助老師解決問題，共創雙贏局面。

三、結語

「老師好，學校才會好；學校好，學生才會好」，衝突並不能成功的解決問題，利用同理的聆聽，透過對方的眼睛來看世界，感受對方的情緒與痛苦，嘗試理解對方的想法，進而產生綜效思維，共創教育雙贏的第三選擇。

參考文獻

- 姜雪影、蘇偉信譯（2013）。**第3選擇：解決人生所有難題的關鍵思維**（原作者：Stephen R. Covey）。臺北市：天下文化。（原著出版年：2011）



中小學教學不適任教師處理之改革芻議

張德銳

輔仁大學師資培育中心教授

一、前言

不適任教師處理是國內家長團體非常在意的教育問題，也是國內中小學教育實務界非常困擾的問題。依筆者的實務接觸經驗，教育行政人員一遇到不適任教師上媒體的報導，常被迫切要立即做危機處理：校長和教務行政人員們也常報怨不適任教師處理十分棘手，讓他們心力皆疲；老師們則表達因傳播媒體不時對不適任教師做大篇幅的報導，讓他們感受到教師地位不復以往受尊重，且有一種「殺雞警猴」的無形的壓力。可見不適任教師處理確是一個家長、行政人員以及教師皆非常關心的議題，值得吾人深入研究和討論。

為了改善中小學教學不適任教師處理，讓這個問題有更好的解決，本文擬先對國內中小學教學不適任教師處理的現行中央法令規定——教育部「處理高級中等以下不適任教師應注意事項」，加以評論，然後對其機制上的缺失，提出一些改革建議，最後再做一個結語。

二、「處理高級中等以下不適任教師應注意事項」之評論

依據《教師法》（1985.8.9 訂定，2013.7.10 修正）第十四條規定，教師聘任後除有下列各款之一者外，不得解聘、停聘或不續聘：

- （一）受有期徒刑一年以上判決確定，未獲宣告緩刑。
- （二）曾服公務，因貪污瀆職經有罪判決確定或通緝有案尚未結案。
- （三）曾犯性侵害犯罪防治法第二條第一項所定之罪，經有罪判決確定。
- （四）依法停止任用，或受休職處分尚未期滿，或因案停止職務，其原因尚未消滅。
- （五）褫奪公權尚未復權。
- （六）受監護或輔助宣告，尚未撤銷。
- （七）經合格醫師證明有精神病尚未痊癒。
- （八）經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性侵害行為屬實。
- （九）經學校性別平等教育委員會或依法組成之相關委員會調查確認有性騷擾或性霸凌行為，且情節重大。
- （十）知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件，未依性別平等教育法規定通報，致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、

湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件之證據，經有關機關查證屬實。

(十一) 體罰或霸凌學生，造成其身心嚴重侵害。

(十二) 行為違反相關法令，經有關機關查證屬實。

(十三) 教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大。

由以上條文規定可見不適任教師的定義相當廣泛，例如有性侵霸凌者，有行為違反相關法令者，有精神病尚未痊癒者，但其中最為家長團體所關心，最具爭議性，也是最常上大眾傳播媒體的不適任教師類別，應屬「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」，即為本文所謂之「教學不適任教師」。

在教育部《處理高級中等以下不適任教師應注意事項》(2003.5.3 訂定)中，又為《教師法》第十四條第一項第十三款所稱「教學不力或不能勝任工作」情事，提出下列認定參考基準：

(一) 不遵守上下課時間，經常遲到或早退者。(二) 有曠課、曠職紀錄且工作態度消極，經勸導仍無改善者。

(三) 以言語羞辱學生，造成學生心理傷害者。(四) 體罰學生，有具體事實者。(五) 教學行為失當，明顯損害學生學習權益者。(六) 親師溝通不良，可歸責於教師，情節嚴重者。(七) 班級經營欠佳，情節嚴重者。(八) 於

教學、訓導輔導或處理行政過程中，採取消極之不作為，致使教學無效、學生異常行為嚴重或行政延宕，且有具體事實者。(九) 在外補習、不當兼職，或於上班時間從事私人商業行為者。(十) 推銷商品、升學用參考書、測驗卷，獲致利益者。(十一) 重病或體力並不適宜教學工作，有具體事實者。(十二) 有其他不適任之具體事實者。

至於教學不適任教師的處理流程，依據《處理高級中等以下不適任教師應注意事項》，可分為下列三個期程：

(一) 察覺期

學校或主管教育行政機關發現或接獲投訴教師有教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大情事，得分別視個案情形組成調查小組，並主動進行查證。查證結果學校應於十日內以書面通知當事人，並將處理過程詳實紀錄。經查證屬實者即進入輔導期。

(二) 輔導期

教師具有嚴重教學不力或不能勝任工作，如果經學校書面通知後仍未有效檢討改進，學校認為有輔導之必要者，依下列原則輔導之：

1. 學校應成立處理小組，由校長召集，成員含相關處室主任（組長）、學校教評會、學校教師會及家長會代表等，必要時得邀請學

- 者專家或社會公正人士。
2. 學校應安排一至二位資深教師擔任輔導員進行輔導，必要時得尋求法律、精神醫療、心理或教育專家之協助。
 3. 處理小組應不定期派員了解不適任教師教學改善情形，並作成紀錄。
 4. 輔導期程以二個月為原則，並得視輔導對象個案情形或參酌專家建議予以延長，最長以六個月為限。

(三) 評議期

1. 前述輔導期程屆滿時，輔導結果並無改進成效者，即應提教評會審議。學校教評會作成解聘、停聘或不續聘決議之後，應自決議作成之日起十日內檢附教師經輔導後仍無改進成效之紀錄、教評會會議紀錄相關資料及具體事實表，報主管教育行政機關核准，並同時以書面附理由通知當事人。
2. 前述輔導期程屆滿時，如果符合教師法第十五條後段規定「現職工作不適任或現職已無工作又無其他適當工作可以調任者或經公立醫院證明身體衰弱不能勝任工作者」，經教評會委員二分之一以上之出席及出席委員二分之一以上之通過，可報經主管教育行政機關核准後予以資遣。
3. 綜觀教育部「處理高級中等以下不適任教師應注意事項」之規定，可見教育部有心將教學不適任教師做較明確的定義，也對整個不適任教師的處理流程做了不但合乎法理，而且也大致合乎學理的規定，有其值得肯定的地方。
4. 唯上述規定仍有諸多值得商榷的地方
 - (1) 教學不力或不能勝任工作的參考基準還是不夠具體明確，例如何謂「教學行為失當，明顯損害學生學習權益者」？又何謂「班級經營欠佳，情節嚴重者」？
 - (2) 教學不力的察覺幾乎仰賴外界的投訴，特別是學生家長的投訴，學校缺乏形成性的教學評鑑機制來預防不適任教學的產生，亦乏總結性評鑑機制的落實，來依據評鑑結果主動覺察與處理教學不適任教師。
 - (3) 在輔導期，學校應安排一至二位資深教師擔任輔導員進行輔導之規定，立意甚佳，但輔導人員之組成係屬個別成員方式，缺乏團隊輔導之機制，且輔導人員是否曾接受過教學輔導的專業培訓亦是一個令人隱憂的問題。
 - (4) 教學輔導人員的角色任務與輔導程序的規定不足，以致教學輔導人員難以把握其角色

分際與實施程序。

- (5) 輔導期程過短，二個月內恐難以展現輔導成效。
- (6) 為有效處理不適任教師，學校應成立處理小組之用意甚佳，但多仰賴校內人士所組成，上級教育行政機關並無參與協助處理之機制，會讓學校深感孤立無援。
- (7) 處理小組成員在評鑑實施程序上的規定不足，以致小組成員難以把握其評鑑功能。
- (8) 在評議期，除有予以資遣或解聘、停聘或不續聘之決議選項，可考慮增加「繼續輔導」之選項。最後，為利學校於「解聘、停聘或不續聘」不適任教師時，在法律層面上更站得住腳，宜對相關的「正當程序」（due process）做更具體的規定與提醒。

三、不適任教師處理的改進建議

（一）建立教學專業標準

欲讓教學不力或不能勝任工作的參考基準更加具體明確，且在中小學實務界有明確的共識，最好還是從源頭做起，建立起國家級的教學專業標準，以作為中小學師資職前培育、導入輔導、在職專業發展、以及評鑑教師專業表現等之依據。

（二）推動教師專業發展評鑑

「預防勝於治療。」為減少不適任教學的產生，加強推動形成性教學評鑑應是一個有效的手段。國內中小學現行推動的教師專業發展評鑑，係以評鑑為手段，專業發展為目的之形成性評鑑，此一評鑑不宜作為教師成績考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據，讓教師可以安心進行教學省思、專業對話與專業發展，有效提升實施品質，進而減少不適任教學的產生。

（三）落實年度教師成績考核

我國素有「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」，並進行年度考績考核，然考核素未落實，除了請假超過規定日數，幾乎人人獲得甲等的晉級加薪獎勵，已失去了綜核名實，讓教學表現優良者受到激勵，讓教學表現差者無所遁形之功能。是故今後中小學如何公開考核程序並建立標準作業流程，以及健全考核組織，落實平時考核，責成考核委員摒除人情困擾，依法確實執行考核辦法，亦是教師成績考核要努力的地方。

（四）建立輔導小組或輔導團隊，對教學不適任教師進行輔導

如前所述，教育部規定在輔導期，學校應安排一至二位資深教師擔任輔導員進行輔導之規定，其立意甚佳，但輔導人員之組成係屬個別成員方式，缺乏團隊輔導之機制。在這一點，Holan 和 Hoover（2008）建議應成

立一個支援團隊（support team），團隊中最少要有一位行政人員以及二位教師（宜受過同儕教練的培訓）。校長應指定團隊中的一位教師，另一位教師則可由不適任教學教師加以推薦。這種以團隊的方式來指導不適任教師改善教學不但較有效，也可以減輕承擔輔導重責大任的心理壓力。

（五）明訂輔導人員的角色任務與輔導程序

不適任教師處理的最主要目的，是要改善、解決教學問題，讓不適任教師早日回歸正軌，以達到治療矯正的功能。是故不適任教師輔導小組是扮演輔導、協助、支持的白臉角色，而不對不適任教師做評鑑或判斷的工作。Holan 和 Hoover（2008）指出，為了使教學問題獲得解決和改善，首先必須責成輔導小組或輔導團隊為教學不適任教師擬訂密集協助計畫，計畫中宜有明確的目標、達成目標的策略、專業發展活動、以及各項活動的支援人員及時間架構等要素。其次，宜確實執行行動計畫，並依行動計畫的結果，隨時加以修正。協助計畫中的專業成長活動可以是教學資源分享、參加研討會、共同備課、教學示範、以及教學觀察與回饋等多樣的方式。唯教學輔導教師對不適任教師所進行的教學觀察與回饋資料，除非不適任教師選擇納入其檔案中，否則不宜做為評鑑材料，亦即由教學輔導教師所作的教學觀察與回饋，係純為協助改善教學之用。

（六）延長輔導期限或允許繼續輔導的

可能性

「冰凍三尺，非一日之寒。」同理，不適任教學的產生是日積月累的，而要改變一個成年人的行為又是那麼的困難。考諸教育部所規定的輔導期程失之過短，二個月內恐難以展現輔導成效，是故可以考慮美國制度，輔導期程可維持以二個月為原則，但可視輔導對象個案情形，最長以一年為限，且輔導如略有成效，但仍有繼續輔導的必要，可由教評會審議「繼續輔導」半年，然後再對不適任教學教師的教學表現作最後一次的評議。當然，學校在考量輔導期程時，必須對學生受教權益亦作充分考量，讓學生的受教權及教師的工作權可以獲得適當的平衡。

（七）教育行政機關應主動支援學校處理小組

對於不適任教師的處理，目前教育部規定：「學校應成立處理小組，由校長召集，成員含相關處室主任（組長）、學校教評會、學校教師會及家長會代表等，必要時得邀請學者專家或社會公正人士。」由於全然無教育行政機關的介入支援，建議成員中可再加入一位對處理不適任教師有經驗教育行政人員，以協助處理小組如何進行對不適任教師的評鑑，以及如何有效遵守不適任教師處理的正當程序。

（八）強化處理小組的評鑑程序與功能

為了有效評議不適任教學教師的表現是否獲得改善，是否可以回到教

學正軌，處理小組必須依據評鑑標準，由二位以上小組成員，經常性地對不適任教師的教學表現搜集教學觀察與教學檔案資料，以及其他有關教學表現數據，以做為教評會審議的依據。基於輔導與評鑑分離的原則，吾人建議輔導小組與處理小組的成員不能為同一人，另外輔導的過程記錄固可做為學校已善盡協助職責的證明，但輔導的實質內容不宜作為評鑑的內涵。

(九) 確保不適任教師處理的程序正義

「程序不對，實質不論。」有鑑於以往學校在處理不適任教師時，特別是長聘教師，在教師申訴或法律訴訟時常因未遵守正當程序而遭到敗訴，建議在「處理高級中等以下不適任教師應注意事項」中，考慮下列表格內容，並參酌國情，加入有關一個確保不適任教師處理的程序正義之附表。

表1 保護長聘教師正當程序權利的建議程序
應提供所有教師下述權利

1. 瞭解用於所有教師的評鑑過程，包括標準、過程、觀察表及程序。
2. 必須治療矯正的關切事項與缺失的陳述，以及需改進的期限。
3. 為了幫助教師改進已提供的協助證明。
4. 用來做出表現不滿意的判斷，導致解聘程序的其他證明。
5. 判斷表現不滿意的評鑑結果及理由的書面通知。
6. 對教師對評鑑結果及理由的回應，必須以一種有意義的方式，知

會被聽到。

7. 公聽會可由律師代表出席，並有權利交互審查證詞，以及有機會提供證據。
8. 公聽會後依據證據與法規作出的決定，以及決定理由的聲明。
9. 公聽會的書面記錄。

資料來源：Holan & Hoover, 2008, p. 252。

四、結語

教學不適任教師的處理是中小學必然要加以面對的問題，吾人期待能經由形成性教學評鑑，預防問題的發生。如果中小學不幸遇到了教學不適任的問題，還是必須經由正當程序，盡心盡力給予教學不適任教師密集的輔導。吾人期望不適任教學的問題，經由輔導，可以有效舒緩、解決了不適任教學的問題。但凡事總有不能達到預期的情況發生，對於這樣的情況，祇有以戒慎恐懼的心態，斷然地加以審議和處置，俾在尊重教師工作權的同時，務使學生的受教權能獲得適度的保障。

參考文獻

- 教師法（1985.8.9訂定，2013.7.10修正）。
- 處理高級中等以下不適任教師應注意事項（2003.5.30訂定）。
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision & evaluation: Theory into practice* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

大學兼任教師「教學不適任」評鑑方式之芻議

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

關於「不適任」教師的定義，現行教師法第十四條第十三款載明「教學不力或不能勝任工作有具體事實」等作為參考基準；又大學法第二十一條亦明訂「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考」，以致目前台灣各大專院校幾乎都會實施所謂「教學（課程）意見調查」，其形式往往透過學生填答問卷，評鑑教師的課堂教學。

Huntley-Moore & Panter（2006）、施宏彥（2009）皆認為教學評鑑的目的是多重的，應是以改善教與學、利於課程發展及教學品質管控、促進教師專業發展為目標，因此，評鑑教師教學的方式應宜多元展現；然而現階段各大專院校，評斷大學兼任教師是否「適任」，多以上述「學生評鑑教師教學」的問卷調查為單一主要的量化指標，其專業性、公正性、周延性和客觀性有所爭議（陳琦媛，2007），且往往無法反映不同課程與教師教學特質（曾正宜、陳舜芬，2008），此外易因課程、學生特質等因素造成偏誤（潘靖英，2012），由上可知若單以此量化數據作為評鑑兼任教師的教學能力是否適任，除了過度主觀外，亦是窄化「教學評鑑」真正目的。

國內大學關於教師教學評鑑多以「課程／科目」評鑑為主要依據，共通特點包括：缺乏關注實質教學內涵、限縮於學生觀點的教師單一科目教學範疇、多由電腦網路填寫且以統一量化為主（僅少部分學校依據課程屬性差異呈現不同版本或彈性問卷編制）、問卷集中針對教師與課堂意見反映、以及問卷未提及信效度問題卻強調統計結果（李琪明，2013）。

絕大多數的大專校院，規定專、兼任教師皆需接受評鑑，並以五點量表中的 3.5 分作為門檻。在專任老師部分，其分數多作為教師教學改進、升等評鑑、基本績效評量、教學優良教師遴選之參考依據，未達標準時則有部分學校實施教學輔導知能研習相關活動，以求提升教學品質；但兼任老師卻多以 3.5 分作為是否續聘的門檻，僅少數學校（如國立政治大學、中國科技大學等）列有《兼任教師教學評鑑辦法》。以國立政治大學為例，該校為各系所制定辦法，以民族學系為例，連續兩年被評鑑為「未通過」的兼任教師將不予續聘。教學評鑑項目包括：教學意見調查結果（10%）、學生成績評量情形（10%）、課程教學大綱（10%）、上課出勤情形（30%）、系所主管評語（20%）、教師教學心得與建議事項（10%）、以及其他教學相關事項（10%），得分 70 分以下者視為「未通過」。

二、國內大學教師教學評鑑現況

三、量化統計數字的盲點

前述提及各校的教學意見調查多未提及信、效度問題，卻又強調統計結果；而各校現行辦法，多將學生課程意見調查的分數取其平均數，就統計學的觀點來看，吾人認為頗具爭議。簡單舉例：以全班 50 人的班級計算，若 41 人給老師的分數皆為 4 分，其中 9 人各題均給老師 1 分，該師平均分數即低於 3.5。意即，全班有超過 80% 的同學認為該師教學良好，僅不到 20% 的同學，因為刻意亂答或是其他原因，便可能造成該師不予續聘，這便造成所謂「劣幣驅逐良幣」。雖然部分學校在問卷列入「學生自評」加以對照，但題目如「我在本課程的『缺席狀況』」，學生是否可能一一照實填答，仍有待商榷。再者，近年來由於格外強調「人權、平權」議題，因此部分學校加入類似「教師在性別、族群、宗教議題是否具有歧視立場」等題目，但教師的言論歧視與否，其實牽涉學生個人非常主觀的判斷，甚至有些科目如倫理學、政治學、法律學等課程，其內容本身可能即包含大量的相關「禁忌敏感議題」，課程思辨及論辯的過程稍一不慎便動輒得咎，甚至某些學校，只要有幾位同學勾選該項，任課老師就必須被檢討，就教育的目的來看，也並非好現象。因此這類題目究竟該不該列入平均，或是獨立出來單純作為參考，實有討論空間。

鄭瑞棠（2008）及曾正宜與陳舜芬（2008）皆認為教學成果的量化實不容易，往往無法反映教學中「質」的層面，數據恐難達到合理且令人信服，因此也有不少學校加入「質性」的問題於課程意見調查中。但是實務

上，一位學生期末要填寫的課程意見調查可能高達近十個科目，若是五專部的學生甚至可能超過十五個科目，學生是否各科目皆能如實認真填寫？此外，部分的學校將「填寫課程意見問卷」與「查成績」或「選課」、「註冊」綁在一起，未填答完畢無法查詢成績或選課、註冊，造成一般學生草草填答或多以「無意見」回應質性題目，可以回收到的意見，卻又是對該老師「真的有意見」的負面反映為多，如此勢必造成結果偏頗；又，如上的行政操作策略是否違法，至今亦有爭議。因此，該不該增加質性題目於問卷中，亦有相當大的討論空間。

若單以「量化」指標來看，吾人認同 3.5 分以下的老師，可能代表其教學狀況、班級經營或是師生溝通出現了某些問題，但以「平均數」來論定，有時看不到問題在哪裡，且單數量表的設計，學生若遇到不知如何填答的題目，往往會選擇中間值（3 分），這種狀況即會造成統計失真；因此若能修正為雙數量表，較能夠讓學生表態，藉以看出問卷的雙峰值。另外，單以「平均數」為指標，亦可能造成上述「劣幣驅逐良幣」的遺憾，因此統計過程建議亦可將「眾數」列入判斷標準，而不是僅以「平均數」作為單一衡量指標。

四、結語

「教學評鑑」主要在於提升教學品質，並且促進教師專業發展，幫助其課程精進為目的。大學兼任教師之所以獲聘任教，其主要任務即是「進

行教學」，但若單以「學生課程意見調查結果」作為主要或單一量化指標，並將之視為「具體事證」，評斷該兼任教師的教學能力適任與否，難免有不周之處。

因此，吾人認為兼任教師的教學評鑑宜採多元指標，除了各校實施的教學成果調查問卷外，亦可將教師教學檔案製作（Teaching Portfolio）、學生多方面表現（如作業表現）、數位教學平台、教師研習研究、出席與教學相關的活動……等項目，適度納為評鑑指標，此外亦可由任課教師自行蒐集提供具體的量化或質性資料作為佐證。另外，各校針對專任教師多有「獎勵教師教學績優」相關辦法，強調特色教學並希冀成為教學典範；若兼任老師也可享有專任教師之「權利」，發展其特色教學並獲學校認可，亦可作為評估適任與否的依據之一。

最後筆者必須強調：增加教學評鑑指標的概念並非要加重兼任教師的壓力額外準備許多書面資料，而是讓兼任教師可以選擇透過更多的向度，並且依照自己所任教科目、教學特色及專業，展現其教學歷程與成果，避免兼任教師的教學評鑑僅透過「由學生決定老師去留」的單一指標認定該教師教學適任與否，而是透過較客觀、多元的方式，讓學校及教師本身判斷其教學及班級經營價值，並確保教師工作權。

參考文獻

- 李琪明（2013）。國立臺灣師範大學教師教學評鑑多元化方案之建構研究專案報告。國立臺灣師範大學補助教師教學精進創新與專業社群計畫委託專案研究。台北：未出版。
- 施宏彥（2009）。大學學生評鑑教師教學量表編製之研究－以南部某科技大學為例。嘉南學報，35，790-804。
- 陳琦媛（2007）。大學教學評鑑的新途徑－同儕評鑑。評鑑雙月刊，9，21-23。
- 曾正宜與陳舜芬（2008）。網路彈性化學生評鑑教師教學系統對評鑑行為與結果的影響。課程與教學季刊，11（4），213-236。
- 潘靖英（2012）。探析影響大學生評鑑教師教學結果之因素－以慈濟大學為例。慈濟大學教育研究學刊，8，175-214。
- 鄭瑞棠（2008）。科技大學以教學績效作為教師升等之可行性。評鑑雙月刊，11，44-45。
- Huntley-Moore, S. & Panter, J. (2006). *A practical manual for evaluating teaching in higher education*. Dublin: AISHE.

不適任教師的處理：借鏡芬蘭教育

林淑華

臺北市立大學教育系博士候選人

一、前言

根據現行教師法第 14 條規定不適任教師 (unqualified teacher) 的定義是以「教學不力或不能勝任工作」、「經合格醫師證明有精神病者」或「行為不檢有損師道，經有關機關查證屬實者」等做為參考基準 (全國法規資料庫，2013)，一般而言，校園中出現的不適任教師，多以體罰學生且有具體事實者、曠課與曠職記錄且工作態度消極、重病或體力並不適宜教學工作，甚至性騷擾等重大行為失當且具體事實者，方判定為「不適任教師」。本文認為不適任教師處理的層面牽涉甚廣，除了學校行政著力之外，同時亦可參考芬蘭的做法，借重教師會的組織與力量。

二、芬蘭教育的做法

在現今的全球教育界中，芬蘭被譽為擁有素質最好的教師群、最優質的師培與教學系統 (Simola, 2005；張家倩，2007；陳之華，2010；劉慶中等，2007)，芬蘭在整體師培過程中，依據基本綜合知識測驗的分數，並透過心理測驗及面談，篩選出真正對教育有熱忱的教師 (林曉欽譯，2013)。同時，提昇全體中小學教師到碩士學歷之外，還有相當精緻的職場師徒制，以及制度化的同儕專有互動。然而，在優良的師培制度下，若有不適任教師，現行的芬蘭的教育體制如何處理此一問題呢？

芬蘭在 1973 年所成立的「教師工會」，在輔導不適任教師的工作上，扮演着重要角色。若發現不適合擔任該職務的教師，政府和教師工會 (Teacher's Trade Union，芬蘭文簡稱 OAJ) 會以輔導及再訓練的方式，改善這些教師的工作能力，或透過雙方共同的瞭解與溝通，將無法繼續現職的教師調任到他職 (陳之華，2010)。「芬蘭教師工會」的成員包括幼教老師到大學教授，是教育專業工作的命運共同體，也是教師可尋求專業諮詢、顧問、訓練的機構 (Trade Union of Education in Finland, 2013)。芬蘭的教師工會經常是幫第一線教師找出教學盲點、諮詢教育問題以及師生相處趨勢的交流場域，也是促進學生學習的教改先驅 (陳之華，2010)。然而，因為師培機構已作了先前的把關，因此芬蘭的學校與工會雖握有教師「離退」的權利與機制，鮮少派上用場。

三、國內教師會的任務與功能

反觀國內的教師會，近年來致力於改變教育政策與爭取教師福利的行動。2002 年 9 月 28 日教師節當天，全教會發動史上規模最大的教師遊行，會中的口號是「尊嚴、團結」，主要訴求是組教師工會、擁有罷教權，最後協調未果。而最近一次則是 2013 年 5 月 25 日，抗議政府所提出的教師退休金制度所做的遊行，會中的口號是「打爛案、救改革」。教師會對於「針對學校應革事項，提出建議」以及「維護

與爭取教師權益」等方面的著力有目共睹，然而對於「不適任教師」的協助方面卻較少聽聞，原因之一也許是因為不適任教師的處理，涉及當事人的隱私與權益，因此，各校多半低調進行，同時亦多由學校教評會進行處理，故較少聽聞教師會在這方面所發揮的功能。然而，建立建立機制與參與的平臺卻是必要且重要的。

根據 2013 年 7 月修訂的教師法第 27 條規定（全國法規資料庫，2013），教師會的基本任務有六項：（一）維護教師專業尊嚴與專業自主權；（二）與各級機關協議教師聘約及聘約準則；（三）研究並協助解決各項教育問題；（四）派出代表參與教師聘任申訴及其他教師有關的法定組織；（五）監督離職儲金之管理、營運、給付等事宜；（六）制定教師自律公約。乍看之下，教師會好像沒有一項任務與不適任教師處理有關，其實不然。

四、借重教師會的力量

不適任教師的處理涉及的層面甚廣，基本上與上述第一項「維護教師專業尊嚴與專業自主權」，以及第六項「制定教師自律公約」是相關的。而且，教師會以保障教師的權益為成立的宗旨，某種程度而言，教師會比行政組織更易取得教師的信任，因此，若教師會能加入行政的行列一起處理不適任教師的問題，相信其商議及處理過程會更加順暢。國內許多學校的教師會自從成立以來，發生與學校行政的磨合問題，多所聽聞。然而，教師會與學校行政、家長會應是夥伴關

係而非對立關係，攜手合作才能為教育謀更多的福利。學校行政若能建立適當的參與機制，教師會對於不適任教師的處理，會是一個正向加分的力量，筆者的行政經驗與教育觀察可為一佐證。

在筆者的經驗中，校園裡「不適任教師」的問題，除了突然少數爆發的性騷擾、性侵害或體罰事件之外，鮮少是突然產生的，其生成有一定的時間與訊息行為。不適任教師的問題如果已進入「覺察期」、「輔導期」或「評議期」的處理流程，通常已是教評會、考績會的工作，且有一定的處理程序。然而，多數「不適任教師」的問題前身經常是「親師溝通有礙」、「班級經營不力」以及「教師教學效能與自我覺察」等問題。有上述情形的教師，通常其「自覺性」並不高，需要行政人員及同儕教師提醒與協助。然而，在行政人員著手去處理時，教師多築起一道高高的防衛牆，有時甚至認為行政人員沒有站在教師的立場，同理教師的情況，或是學校行政與家長故意找碴，也因此使得溝通、輔導困難重重。

因此，建議各校在發現教師有上述問題，亦即不適任教師處理的「覺察期」時，即應該啟動處理機制，同時讓學校教師會一開始就明瞭事情的原委與發展，並取得教師會的協助，與教師多方面溝通，並在「輔導期」時，共同輔導改善教師的教學情況或表現作為。或者當其他教師對於學校的輔導措施有所質疑時，教師會代表也能就其對輔導過程的觀察，有第三

立場的理解，至於後期的「評議期」，亦可邀請學校教師會的代表亦列席教評會的會議。當一切都按照該有程序來進行時，學校不適任教師的處理，才可能跳脫外界或家長對於「師師相護」的批判，或者避免當事人因情緒不平而產生對處理機制的非理性指控，使教評會或行政人員的立場陷入被質疑的困窘。

五、結語

任何一個教師組織皆應發揮教育的正向力量。筆者欣見並感謝教師會對於國內教育改革所做的貢獻，然而，教師會對於教師專業的提昇、確保學生的受教品質，以及不適任教師的退場機制，卻可以有更多的著力與貢獻。教育行政機關與學校行政若能納入學校教師會的力量，共同處理「不適任教師」的問題，當是教育之福。

芬蘭教師工會的作法，值得國內教師會思索其組織之功能與未來的走向。不過要強調的是，筆者並非主張全盤移植芬蘭的做法，因為其中牽涉組織編制的問題，教師會要成為不適任教師處理的專責機構，或許並不可行，或許要經過一段很長的轉型歷程。因此，本文強調的是，教育組織的資源彙整，學校行政、教評會、教師會應該共同處理不適任教師的問題。除了借鏡芬蘭教育對於不適任教師的處理之外，更值得我們省思的，恐怕是芬蘭教育體制對於師培生的嚴格把關以及篩選培訓，師培上游做得好，下游問題自然少，畢竟這才是減

少不適任教師產生的根本之道。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2013）。**教師法第14條**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawSearchNo.aspx>
- 全國法規資料庫（2013）。**教師法第27條**。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawSearchNo.aspx>
- 林曉欽（譯）（2013）。未竟的芬蘭志業（Finnish Lessons，原作者：Andy Hargreaves）。載於**芬蘭教育這樣改！**（頁35-46）。臺北市：商周出版。
- 張家倩（2007）。芬蘭國民教育現況探析。教育資料集刊，33，239-256。
- 陳之華（2010）。**成就每一個孩子**。臺北市：天下文化。
- 劉慶中等（2007）。**拓展師資培育之大學國際視野與建立學術合作參訪計劃—芬蘭、瑞典成果報告書**。教育部「師資培育素質提升方案出國報告書」。
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Trade Union of Education(2013). *Information about OAJ members*. Retrieve from <http://www.oaj.fi/portal/pag>

防弊與興利～淺談「不適任教師的處理」議題

蕭又齊

臺北市社子國小教師

常言道：「教育成敗的關鍵在於教師」、「好的老師讓你上天堂、不好的老師讓你住套房」。好的老師可以因材施教、適性輔導、活化課程、活潑教學、啟迪學生的學習動力、導引良好的品格和態度，進而變化學生氣質、改變孩子的命運；而不好的老師默守成規、畫地自限、窄化了學生的創意和想像力、阻塞了學生的學習興趣和熱情、耽誤了他們各項的發展，同樣影響了孩子的命運。所以老師的良窳，對學生的影響至鉅，應該沒有人懷疑。問題是要如何分辨老師的好壞、如何進行獎優汰劣、如何避免在分辨的過程中，產生了更大的問題，以及如何在防弊與興利之間找到平衡，乃是目前在處理「不適任教師」的事件時，普遍要面對與思考的問題。

西方有句俗諺說，「倒洗澡水時，不要連嬰兒也一起給倒掉了」，不適任的老師是教育現場的毒瘤，理應快速地清除，還給孩子一個更好的學習氛圍和機會。但是從老師的角度來看，卻不得不提醒，「鋤草的同時，不要連美麗的花也給鋤掉了」。處理不適任老師，絕不是「寧可錯殺，也不容誤放」，而需要注意，是否引發了寒蟬和漣漪效應，導致了現場老師的熱情冷卻、綁手綁腳、處處自我設限，如果是那樣的局面，那損失的反而是大多數的學生。以下是筆者針對處理不適任教師所可能引發防弊與興利之間的平衡問題，提出幾點我的淺見：

一、良心來自內發、熱情源於自信

俗話說，「教育是良心的事業，老師是良心的工作」，為什麼呢？我想，那是因為老師所面對的是活生生的個體、是有血有肉的孩子，不是個物件，也不是商品。教育現場的規範不論有多麼詳盡，仍然有太多事情是老師可以選擇要做或不做，以及如何做，這時候老師的決定取決於他的良心和熱情。良心來自於一個人內在的自尊自重，更來自於別人對他的正面期許和看重，如果我們用防賊的方式來對待老師，恐怕不只無法有效引發老師的良知良能，恐怕反而產生了壓抑和束縛。熱情是一份能量、一份動力，乃自於一個人的自信和希望，老師如果對於自己的工作有自信、有安全感、有一些期望，他就比較能夠激發出那份動能和活力來進行教育活動，而這些都有賴於一個更信任和支持的環境。

二、與其圍堵防弊、不如開放興利

法令的制定，往往是兩面刃，給了安全的同時，也限縮了自由，給了自由的當下必然也衍增了風險；在提醒老師們注意言行和規範的同時，無形中也壓抑了老師的熱情和創意。現在還有多少老師能在場面溫馨或歡樂的氣氛下，自然地去擁抱學生？現在還有多少老師願意犧牲假期帶著孩子

上山下海騎腳踏車等體驗學習呢？老師們戰戰兢兢，擔心一個閃失就成了被告，變成不適任老師！在面臨著越來越繁瑣嚴苛的要求和標準，老師們的自信和熱情，常常在這些規範中受到限縮。只為了少數不肖教師的錯誤行為，卻要葬送絕大多數好老師的專業自主空間，這損失也太大了。因此，與其圍堵防弊，不如強化優良教師的獎勵，形塑更多的楷模和榜樣，提供更親近的校園故事、感動的事蹟，相信更能激勵老師的熱情和願力。

三、增賦教師自律、暢通親師對話

最了解老師處境、最能判斷教師作為良窳的人，其實就是老師。強化教師專業團體的自律，是解決不適任教師最有效的途徑。或許有人會覺得老師當然會站在老師的角度來袒護老師，這點當然是有可能性，但是教師團體其實也很想把害群之馬揪出來，讓教師的形象可以更提昇、更受到尊重，因此，如果增賦教師團體有更大的參與相關法令和規範的權限，應該是解決不適任教師的認定和啟動教師自律最好的途徑。另外讓親師兩端有更多的相互了解和對話，也有助於化解誤會，建立教育合作的夥伴關係，同時也可減少不適任教師問題的惡

化。

四、孩子不能等待、老師需要關愛

智利詩人普里斯多特曾說：「世界上有許多事情是可以等待的，唯有孩子的學習不能等待，因他們的骨在長、意識在形成，我們對他們的一切，不能答以明天，他的名字是今天！」的確如此，不適任教師可能讓孩子們的學習停滯、甚至受到傷害，必須要積極的去處理和防制。但是如果因此就無限上綱地輕易地制定法令來防堵、限縮老師的自主空間，有時反而倒過來傷害了孩子的學習和發展。因為一個受尊重、被關愛、有自信、能自主的老師，乃是教育現場的活力、熱情和創意的憑藉。

中國古聖人老子說：「法令滋彰、盜賊多有」，臺灣俗諺說：「嚴官府出厚賊，嚴父母出阿里不達」意思都是提醒上層的管理者注意，規定越是嚴苛繁瑣，問題反而越是紊亂叢生。因此，在處理不適任教師的課題時，主政者必須審慎思考防弊與興利之間的平衡，避免挖東牆補西牆、治絲益焚的後遺症，那絕對不是關心教育的人所樂見的結果。



請把童年還給我！

卓璟薇

臺北市中山區永安國民小學教師

許懿卿

臺北市中山區永安國民小學教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑在職專班研究生

一、前言

許多父母基於「望子成龍、望女成鳳」的心態，為了加強孩子們的競爭力，想贏在起跑點上，或是彌補家長個人的心理需求，甚至是炫耀的心態，紛紛將學齡前幼兒送到補習班，學習外語、速讀、珠心算、圍棋、書法、作文等技藝，未來這類情形將有變數。

行政院會在 2013 年 8 月 29 日通過「補習及進修教育法」修正草案，將函請立法院審議。相關條文明訂補習班招收未滿 6 歲幼兒，應以辦理有助於幼兒身體律動、藝術才能學習為範圍，並以活動與實作方式進行，且須由各直轄市及縣市主管機關核准，希望透過草案條文的文字修正，將部分團體認為有負面影響的疑慮降至最低，以符合社會需要。而所謂有助幼兒身體律動、藝術才能的範圍及認定基準、上課方式、時數、內容、人員資格與人數等規定，將由教育部另訂之。只要業者設計出結合律動、讓幼兒以遊戲、唱跳方式，課程內容要融入美語或珠心算都沒有問題，但不能以書寫、背誦方式強迫學習（楊毅，2013）。

雖然政府希望透過法規的訂定限制不適合學齡前幼兒的學習項目，以維護幼兒的身心發展達到最佳利益。

然而因應家長的需求及補教業的生存，補習班仍舊以「換湯不換藥」的方式進行教學。目前許多幼兒園為了因應市場需求，仍舊排定外語課程，只是將外語課的名稱改為「語文活動」，以規避罰則，所以法規的真正能實際規範有限，形成「上有政策，下有對策」的現象。

根據《幼兒教育及照顧法》規定，幼兒園的教保服務實施，應與家庭教育密切配合，以達成維護幼兒身心健康、養成良好習慣、豐富生活經驗、增進倫理觀念及培養合群習性等目標，與一般補習教育是為增進生活知識與技能教育的目的有別。由此回歸家庭教育的基本面，現今父母對於孩子「學習」這件事，實在宜進行反思。

二、您給的真的是我需要的嗎？

回首當初孩子呱呱落地，那是令人難以忘懷的一刻！是對小生命躍動的驚喜，是對自我角色跨越的時刻……，心中真誠的期待孩子能平安健康、快樂地長大。但隨著孩子成長，父母開始勾勒著孩子「快樂人生」的藍圖：擁有人人稱羨的才能，擁有不落人後的競爭力……，隨著計劃按部就班的前進，以達父母心中所謂的幸福人生。因此才藝的學習與培養是父母親對孩子的美意，希望孩子擁有競爭力的墊腳石。

於是，許多家長一窩蜂的幫學齡前幼兒安排許多才藝學習，甚至是國語、英語、數學的課程。從短期效益來看，家長似乎能立即看得到孩子的學習成效，但是許多的學習問題，也隨著孩子進入小學而逐漸浮現。

（一）英語的學習

在英語學習的部分，洪蘭教授從腦神經科學的觀點提出補習語言，不如多陪孩子說話，孩子的大腦有很大的可塑性，母語若是先學好，其他語言只要有學習的環境，都可以學得好。若一個幼兒不能用母語來表達他心中的意思，很容易造成情緒障礙，而第二語言學習，若沒有母語的環境來支持，再早的學習也是枉然，亦即所謂的「用進廢退」。所以父母的心思應放在孩子的學習歷程，因為學習時，神經的連接和整合是需要時間的，耐心的教孩子，水到自然渠成，這幫助遠比送他去英語補習班更大（洪蘭，2012）。

張湘君教授以自己的女兒在幼稚園接受全美語幼稚園的親身經驗為例，孩子學習英語的時機和方式，沒有一定的準則，並不是學習時間早就好，外籍教師就比較會教，學習的態度與情境才是學習的重要關鍵（張湘君，2007）。由上述學者們的看法可知，提早學習英語的孩子容易因為同儕間互動語彙不足，產生語料有限，必須靠外語教師單向給予的狀況。若補習後在家中或將來進入小學後沒有持續練習的機會，學得的英語也會逐漸遺忘。而且語言學習包含聽說讀寫

的能力，有些孩子看似聽說能力極佳，但在讀寫的部分，隨著外語學習的難度加深，孩子的中文基礎不足，相對也會影響英語的閱讀理解與表達。

（二）中文與數學的學習

在中文的學習部分，以筆者小學任教的經驗來看，許多在幼稚園先學注音的孩子，剛開始上小一時看似學習成就領先，但是進入更深入的聽說讀寫作時，部分孩子的學習困境卻逐漸浮現。整體來說，語文學習有聽說讀寫作五大重點，注音符號只是認識國字的工具之一。在往後的學習歷程上，若五感的體驗不豐富，閱讀量不足夠，閱讀理解不深入，對生活沒有好奇心與感受力，在語文表達時將會遇到瓶頸，寫不出詞句達意的文章。因此錯過學齡前孩子對周遭環境好奇的探索期，往後要培養敏銳的觀察力，則要花更多時間來引導與訓練。

然而國小一年級注音符號十週教學時數的限制，確實容易會讓家長在這段學習歷程中產生擔憂。若孩子有興趣想提早認識注音符號並非不好，畢竟每個孩子需要學習精熟的時間不同，可先從注音的認與讀著手，引發孩子興趣，將拼與寫的重點留待小一後，再正式學習，讓不同時期的學習有階段性的目標，孩子學習動機不至於被磨滅，產生學習的無助感，或認為自己已經學會注音符號，而導致上課不專心。

在數學的學習部分，林佩蓉教授

表示，幼兒時期數學教育的重點，在於培養孩子對數學的興趣，讓他們有機會去思考，了解如何解題，演算能力的熟練度反倒不是最重要的（陳珮雯、吳佩儒，2009）。在教學現場的觀察發現到，中文與數學的學習是相關的，數學的解題關乎題目是否能閱讀理解，倘若生活經驗不足、閱讀量不多，甚至閱讀領域不夠多元，無法掌握有效擷取語文詞彙與思考的孩子，常常因此連帶數學的能力也不佳。

（三）「贏在起跑點」的假象

在小學現場另一個觀察到的情形，許多提前學習太多才藝課或從以外語為主的幼兒園畢業的孩子，常會出現自理能力不佳、專心度不夠、學習較為被動及人際互動技巧不足等狀況。從孩子的行為問題剖析，是否他們少了動手實際操作的機會？少了留白可以思考的時間？對生活周遭的感知力薄弱，因此學齡前的孩子真正該學習的是什麼值得深思，別造成看似「贏在起跑點」，日後卻處於苦苦追趕的狀態，讓孩子疲於奔命、喪失學習的動機與自信。

再者，家長宜更進一步思考是否陷入學習才藝的迷思：是怕跟不上別人，還是家長的面子問題？是擔心、競爭力不足，還是自己的補償心態？是孩子年齡越小，可塑性越強，效果也越好？還是孩子在家裡沒事做，時常要大人陪他玩，乾脆送去上才藝課？……到底為什麼要學才藝？父母親是否清楚自己的動機與目的，這些安排是否對孩子的成長適宜？安排多

少才藝活動的學習，才是適當？在學齡前的階段，務必優先考慮孩子的身心發展與學習負荷量，以免造成反效果。

學校教育中強調五育德智體群美並重，實際的教育現況還是以成績掛帥，智育被列為優先。到底五育的先後順序該如何排定，每個家長關心與重視程度不同，對孩子往後的人生，也產生關鍵性的影響。一個弔詭的現象時常發生，多數父母希望培養出有創意、懂思考、能關懷、願包容、會體諒、肯主動學習的孩子，卻又希望孩子成績出類拔萃，能立即性看到學習的成效，但這些品格的培養，卻是長時間的家庭教育薰陶養成，而非速成見效，也不是將孩子的時間充分安排，外包給補習班處理，就可以習得的能力。

三、請讓我擁有「空」、「慢」、「玩」的權利

幼兒從出生開始，就會主動地去感覺、探索週遭的世界。玩，是每一個幼兒與生俱來的能力，也是最自然的活動。十九世紀學前教育之父福祿貝爾提出幼兒遊戲教育的主張。他認為兒童早期的各種遊戲，是一切未來生活的胚芽；從幼兒與環境的直接經驗中，自然發展出可以作為未來學習準備的概念和思考技能，尤其遊戲也是教育過程中不可或缺的一部份。從兒童發展來看，許多的研究指出幼兒需要透過感官認識世界，需要透過具體的操作和反覆的練習，來建構抽象的觀念。因此，玩就成了幼兒最好、

最自然的學習方式，因為玩的當中會主動地全心投入，且不斷地與玩伴產生互動，而使幼兒的潛能得以充分發揮。

心理學家 Csikszentmihalyi 長期研究快樂根源，快樂不會主動發生在人們身上，而是人們驅使快樂產生。他稱快樂的最高點為「神馳」(flow) 經驗，在「神馳」的境界中，你會感受到當下的每一份愉悅。Edward M.Hallowell 醫師融和臨床實驗的實務與理論的研究下認為：對兒童而言，遊戲能為他們帶來歡樂，在遊戲中可以引領他們進入「神馳」的心理狀態，遊戲便是一個快樂童年根基的重點（熊思婷譯，2006）。孩子在遊戲中享受專注與盡興，而遊戲能培養想像力，獨自遊戲可教導孩子問題解決能力、舒緩內在孤獨；團體遊戲可讓孩子熟練問題與合作的能力。藉由不同型式的遊戲都讓孩子擁有忍受挫折、失敗的機會訓練。再者，在遊戲中可以發現孩子的個別天賦。所以「玩」這件事是孩子最重要的工作，在自發性的創造歷程活動中是不斷的成長學習，然而卻常被大人忽略，並認為浪費時間、不重要的一件事。

現任教於美國波士頓的教師訓練中心和幼兒園的李坤珊老師曾提過，為了讓孩子有更好的未來，大人們拼命把各種知識、才藝塞進他們小小的生命裡，卻不知當「玩」被「忙」取代，幼兒的學習也跟著終止，其實這樣的安排才是在浪費孩子的時間（李坤珊，2013）。

近年來，全球「慢活」的新風潮，倡導著慢食、慢工、慢動、慢性、慢療和慢閒運動。資深記者歐諾黑（Carl Honore）所著的《慢活》一書中，提到「慢活」簡單來說是平衡——該快則快，能慢則慢，盡量以音樂家所謂的 *tempogiusto*（正確的速度）生活。沒有一成不變的公式，也沒有萬用守則。每個人都有權利選擇自己的步調，如果騰出空間容納各種不同速度，這個世界會變得更加豐富（顏湘如譯，2005）。對成人來說，都希望被尊重，擁有自己想要的生活方式，而站在孩子的觀點來看，是否也應該擁有自己的學習成長速度，在現今講求快速的世代裡，享有慢慢學，快樂活的權利？

英國詩人 William Blake（1789）於《*Auguries of Innocence*》中所寫的名句（張熾恆，2007）：

To see a world in a grain of sand，

And a heaven in a wild flower，

Hold infinity in the palm of your hand，

And eternity in an hour.

孩子的世界就是這麼單純，他們對於世界的探索，總是可以處於「活在當下的快樂」。若是因為大人「用心良苦」安排的各類學習活動、才藝課程，讓孩子的學習量超過所能負荷的狀態時，學習生活的「忙碌」造成孩子思考上的「盲目」，逐漸失去對生活的感受力，是否也影響孩子對未來生

活更加的「茫然」？倘若把一部份時間還給孩子，讓他們擁有空白時間可以盡情的、自主的、探索的玩與思考，在自我建構的過程中，所學的寶貴經驗，將是未來成長動力的基礎。

四、結語

整個教育環境的改變，有待政府與社會的共同努力，而家庭教育卻是立即可以執行且達成，特別在幼兒階段，家長的影響力更是深遠。林佩蓉教授表示面對 3 到 6 歲的孩子，父母的教養角度要宏觀。幼兒教育不是國小先修教育，也不是才藝、外語、電腦科技教育，而是重視身體健康、培養人際智能、開發思考力、基礎社區公民的教育(陳珮雯、吳佩儒，2009)。

長遠來看，「孩子不要輸在起跑點」只是聳動詞句，營造令人擔憂的情境。人生並不是短跑競賽，而是一場馬拉松，如何終身學習，以因應未來未知的環境，家長的教養態度將左右孩子未來。畢竟對於孩子的成長，放手需要勇氣，放心需要信心，沒有人天生會當父母，家長和孩子是一同成長，因此正確的教養信念越堅定，在洪流中才不致被淹沒，而迷失方向。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2013年05月22日）。
- 李坤珊（2013）。別再浪費孩子的時間了！。親子天下，49，50-52。
- 洪蘭（2012）。補習語言，不如多陪孩子說話。學前教育，6，8-9。
- 陳珮雯、吳佩儒（2009）。0~6歲學前教養關鍵100問。親子天下特刊，104-137。
- 張湘君（2007）。我的孩子不會講中文。臺北：新手父母。
- 張熾恆譯（2007）。布雷克詩選。臺北：書林。
- 楊毅（2013年8月30日）。未滿6歲補英數 補教法喊卡。【中國時報】取自<http://life.chinatimes.com/LifeContent/1408/20130830000443.html>
- 熊思婷譯（2006）。在童年播下5顆快樂種子（Edward M.Hallowell著）。臺北：信誼。
- 顏湘如譯（2005）。慢活（Carl Honore著）。臺北：大塊文化。



繪本裡的生命教育

許杏安

國立臺北教育大學教育系生命教育教學碩士班

邱惠如

國立臺北教育大學教育系生命教育教學碩士班

前教育部長曾志朗曾說：「閱讀幫助兒童把書本上別人的經驗內化成他自己的知識，這個知識又幫助他吸收更多的知識，就像爬螺旋梯一樣，在不知不覺中，兒童就爬到了頂端。當他到了頂端時，他的視野就不一樣了，他可以遠眺，可以俯視大地，這時他的理解、他的境界就與底下的人分出高下了。」

一、繪本裡的生命教育

繪本是講究視覺效果的兒童文學作品，以圖畫貫穿整個故事的情節，引領讀者領受繪本中豐富的面貌與所要傳達的意義。

繪本具有圖像性、兒童性、教育性、藝術性和趣味性等特質。黃迺毓(1994)從兒童發展與教育的角度，闡述繪本對生理、情緒、認知、社會、語文、人格等方面之重要性，可見意象豐富的繪本對全人發展具有舉足輕重的意義。繪本探討的主題內容包羅萬象，從自我成長、人際關係和大環境的認識，往往比教條式的道德說教故事更能感染學生的情感。日本著名幼教專家山本直美認為：繪本可以培養孩子的 10 種美好人格特質，教出全人格的孩子。這 10 種能力包括：溝通力、想像力、自發性、道德心、親切心、專注力、好奇心、探究心、價值觀和自尊。這其中所蘊含的核心價值：能

感同身受地去聆聽對方、了解他人立場；能自主思考、判斷是非善惡；接納自己、關切他人和周遭事物，亦正是生命教育所重視的意涵。

根據一些專家學者的看法，歸納出繪本對生命教育具有以下之功能：

(一) 建立價值觀，建構多元觀點

繪本傳達一個統整經驗，學生能藉由閱讀，經歷繪本中不同的生命故事，主動建構蘊涵於繪本中的核心價值，建立自己的價值觀。從社會化的觀點，學生從繪本豐富的情節中學習到如何包容多元觀點，理解社會角色的價值及理想。繪本可以彌補學生在社會化歷程中的經驗不足，幫助他們建立正確的價值觀，打開視野看見世界。

(二) 拓展生活層面，增加體驗

根據視覺學習理論，透過繪本圖像的呈現，提供現實與想像世界的縮影，能帶領學生進入繪本主題的核心概念。經由閱讀，不僅可以將自我經驗連結繪本中的情節與人物，亦可以了解自我的生命成長與周遭環境的互動關係。

(三) 豐富想像能力，勇於創造

日本圖畫書專家松直居曾說過，豐富的想像力並非天賦，而是經由直接或間接的體驗得來。體驗愈多，想像力愈豐富，圖畫書正好能提供更豐富的體驗機會。繪本以簡明的文字、細膩的插圖，豐富了想像力和創造力，進而產生學習遷移的效果，奠定學童學習思考與解決問題的能力。

(四) 學習情緒管理，認同自我

繪本具有情緒教育的功能，可以提供情緒認同與紓解的管道，啟發學習者的同理心、增進人際互動，以培養解決問題的能力，在面對逆境時能正向思考，並勇於表達自我。

(五) 促進心靈成長，全人發展

從繪本中可以學習關心生活中的一切，從認識自我，擴展到對周遭生活環境的認識與關懷，進而培養世界之愛，在潛移默化中，實現全人發展的目的。

由上可知，繪本具有多元面向的教育功能，適合融入生命教育作為媒介，透過「多元教學設計」與「對話澄清省思」，將繪本教學統整生命教育中的人與自己、人與他人、人與自然與人與宇宙四個向度，應用於各個學習領域與各大議題中，以扎根全人教育的實行。

二、國小繪本融入生命教育之教學設計

面對 e 時代的來臨，傳統價值觀

受到空前的顛覆與挑戰。e 世代的學生受到科技的影響、社會的變遷，對於生命的意義與價值探索，就如失根的浮萍般，以至於衍生不尊重他人生命與自我傷害的事件。如何透過簡單有效的教學融入課程，以配合生命主題或發揮輔導功能之需要，讓每位學生熱愛生命、珍惜自己，是身為教學現場的老師值得重視的議題。

小學階段是建立學生正確的態度與奠定人格發展的關鍵期，因此在小學階段實施生命教育正是最適當的時機。而繪本具有多元面向的教育功能，適合融入生命教育作為媒介。觀察教學現場，發現教師將繪本融入生命教育教學，最常使用的方式是採取朗讀、導讀最後寫學習單的方式，加上若是沒有適當的課程設計與規劃，受限於時間的不足，常常缺乏學習歷程中意義的建構，學生無法深入繪本教育之意涵。生命教育不是知識的單向灌輸，必須從生命的核心價值出發，如何將繪本融入國小生命教育的教學設計呢？張湘君與葛綺霞（2000）指出，在設計繪本教學時，首先應將生命教育課程意義化的方法傳遞給學生，善用多元智慧的教學策略，使學生在觀察、體驗與分享的學習活動中，感受到生命的意義與存在的價值。而多元評量也必須在真正的教學活動中進行，讓學生有機會在真實生活的情境之中，實踐珍惜生命、關懷他人與萬物。故實施繪本融入生命教育時應重視以下幾個原則：

(一) 重視新舊經驗的銜接

奧斯貝（David P. Ausubel）認為新、舊學習之間的適當連結，是增進有意義學習的重要關鍵。有意義的學習指的是：新的訊息能與學習者原有認知結構中的舊知識產生連結，並將之內化為認知結構的一部份。

（二）選擇貼近學生生活經驗的繪本

與生活經驗貼近的繪本，往往更能引起情感的共鳴，看見自己的內心世界。引導學生閱讀繪本中多元的生命題材，藉由感同身受、反省思考的歷程，學習到愛與尊重的生命態度，建立正確的人生觀，並發展出生命的智慧。

（三）善用提問策略，引導思考

在教學設計上，應善用提問策略深化思考的內涵，設計多元體驗活動，達到生命教育之「知情意行」。在引導問題的技巧方面，宜先以低層次的封閉式問題，先讓孩子了解故事的全貌。接著，再以高層次的開放式問題，逐步引導孩子省思繪本主題所欲傳達的意涵。

繪本的題材涵蓋國小課程的各個領域，若能以繪本扮演媒介，掌握教學的實施原則，如此一來，不僅可將繪本中蘊涵的核心價值內化於學生的生命裡；亦可經由對話、分享、思考和討論的方式，提升學生反省與實踐的能力。學生在學習過程中是參與者不是旁觀者，教學重心應由老師教轉移到學生學，藉由學生學習後的回饋統整，老師應隨時加以修正教學的策

略，方可使繪本融入生命教學，透過課程的規劃與實施，豐富學生的生命深度。

三、結語

繪本具有穿透生命的力量，經由繪本融入生命教育的教學設計，以生命感動生命，可以引領學生經歷繪本中豐富的想像世界，並內化為成長的養分與動力，開啟一場閱讀新視野。

參考文獻

- 方淑貞（2003）。**FUN 的教學-圖畫書與語文教學**。臺北：心理。
- 王華懋（譯）（2012）。**共讀繪本，教出全人格的孩子**（原作者：山本直美）。台北市：時報文化。
- 李連珠（1991）。將圖畫書帶進教室—課室內的圖畫書。**國教之友**，43，2，29-36。
- 劉滌昭（譯）（1995）。**幸福的種子**。（原作者：松居直）。臺北：臺英。
- 林真美（1999）。**在繪本花園裡：和孩子共享繪本的樂趣**。臺北：遠流。
- 林敏宜（2000）。**圖畫書的欣賞與應用**。臺北：心理。
- 徐素霞（2002）。兒童圖畫書的圖像特質與文字表現。載於徐素霞（主編），**兒童圖畫書導賞**，41-48。臺北：國立台灣藝術教育館。
- 張湘君、葛琦霞（2000）。**生命教育一起來**。臺北：三之三。

■ 黃迺毓（2001）。**童書是童書**(第二版)。臺北：宇宙光。

■ 楊叔卿（1993）。兒童圖畫書之探討。**教育研究雙月刊**，33，65-72。



會考成績「待加強」怎麼辦？

吳淑萍

臺中市立新社高中國中部教師

一、前言

12 國民基本教育實施在即，國民中學會考成績成為全國 15 個招生區免試入學高中職學校篩選門檻之一；輿論關注的焦點似乎只重視明星高中如何進行特色招生，但是對於國中生會考成績「待加強」部分，教育主管行政機關只是以補救教學一語輕鬆帶過，究竟會考成績「待加強」的國中畢業生該怎麼辦？是否有基本能力可以進入下一階段的學校學習是值得重視與注意的。

二、會考成績「待加強」的介面問題

吳清山（2011）指出：會考功能有三方面，一、了解學生學習階段的整體學習表現，做為下一學習階段參考；二、檢視教師教學與學生學習，必要時可用以進行補救教學；三、提供家長了解學生程度，做為選擇繼續升學與適性輔導入學之用。

然會考成績經評定為「待加強」，是否具有可以升級下一學習階段的能力，似乎並沒有任何進一步資料顯示或證明可以用來支持或是反對；但是，所評定的成績，必要時可用以進行補救教學是可以肯定的！問題來了，國中學習階段經為考評定「待加強」，究竟該屬國中任課教師該進行補救教學責任或是該由錄取的高中職校教師進行補救教學呢？顯然兩者間存在

著介面問題。從高中職教師的觀點認為，高中職教師因為課程需要，修習課程學生必須具有先備的知識或技能，國中階段課程經會考評定「待加強」理由國中教師針對國中課程部分來進行補救教學；從國中端教師的觀點認為，國中會考結束後，學生經由一階段免試入學、特色招生入學與二階段免試入學，當各高中職端完成招生作業已是新學年度開始，無論在時間上或是實務上都不太可能由國中端教師針對會考「待加強」學生進行補救教學。所以，基於生源減少的困境，高中職端為了生源考量，必須把會考科目成績經評定為「待加強」學生的補救教學工作承擔起來。

三、補救教學的實施

（一）就實施的時間而言

針對會考成績「待加強」學生如何實施補救教學，就實施時間而言，適當的實施時間平日在每日第八節課實施，或是利用週休假日實施，或是寒暑假期間實施；現階段，各高中職校已經排有輔導課、重補修課程，如何實施須考慮高中職端教師的負荷量。

（二）就實施的學校而言

因為十二年國民教育免試入學超額比序係依據國中會考成績、在校表現、學生志願序三項來進行排序；越是優質的明星學校，學生素質越高，

反倒沒有會考成績「待加強」的學生；反觀學校績效不佳，招生不足的學校招收到會考成績「待加強」的學生比率也愈高，更甚者全校幾乎都需要進行補救教學。在補救教學與原來課程進度的規劃上，將考驗此一學校教學與應變能力。

（三）就實施經費而言

雖然教育部已擬定具體實施補救教學補助辦法，但是關於經費補助部分太過分散，既要照顧各校學習落後學生，又要照顧會考「待加強」學生，另外對於學習資源弱勢學生也一併照顧；顯然所要照顧的對象太多、太分散，如何透過一套補助機制滿足所有學生的需求，以及如何檢驗補救教學實施成效，考驗教育部與地方教育行政主管機關的決策機制。

四、針對教育會考「待加強」學生實施補救教學之建議

（一）方案一

根據教育部規劃第一次免試入學放榜日期預定為 103 年 6 月 23 日（國立埔里高工，2013）；就邏輯上來說，第一階段免試學校如果招生未足額應全數錄取，如果此時還有學生因為總成績不理想，理應有學校可以補錄取；會考成績「待加強」的學生不太可能放棄志願序錄取學校，而去參加第二次免試入學招生。因此，第一次免試入學之後，國中端即可針對會考成績「待加強」且已升學高中職的學生，利用暑假期間進行分科補救教

學；至於補救教學成效，可以委託臺灣師範大學心測中心開發網路測量平台，凡是會考成績「待加強」且完成補救教學課程者均可透過此一數位平台進行線上診斷，以利判別是否具備進入下一階段學校的先備基礎。

（二）方案二

透過教育部專案經費開發數位線上平台，凡是會考成績不及格者，應接受數位線上課程達一定時數，並通過線上測驗而有紀錄者才算通過；必要時輔以實體課程進行補救教學，並透過適當的評量機制（非傳統紙筆測驗），使學生找回成就感。如此，既可減少教師任課負擔，又能使「待加強」學生重複確認自我學習是否已達基礎等級。這會是既不勞民、又不傷財且可重複使用又不受時空限制的好方法。

五、結語

12 年國民基本教育是我國教育史上巨大的改變，國中會考成績取代原本的基本學力測驗；就會考的定位與以意義來看，會考成績「待加強」的確有需要透過補救教學來進行適當的補救，以利縮減學生基本能力的差距；此時透過網路平台的線上學習，最有利於學生重複、自由、彈性、與適性的自我學習；透過網路平台的檢測，必要時可以再篩選部分學生進行實體課程的補救與適性的評量使之達到國中畢業程度的水準，這正是教育的目的與本質。

參考書目

■ 林清山（2011）。畢業會考的定位與功能。國家教育研究院電子報，19期。2013年10月3日，取自<http://epaper.naer.edu.tw/print.php?edm>

_no= 19&content_no=450

■ 國立埔里高工（2013）。中投區103學年度高中高職免試入學委員會籌備會會議資料。南投縣：作者。



降低「後期中等教育共同核心課程」學分落實適性揚才

廖俊仁

國立新竹高級工業職業學校教務主任

「十二年國民基本教育課程總綱」修訂，由國家教育研究院主政，目前正在積極的展該中；從相關文件可以發現「十二年國民基本教育課程總綱」修訂，係以「成就每一個孩子」為願景，而其具體展現則係以落實「適性揚才」，培育學生成為具備「終身學習」之動機與能力。做為基層的教務工作負責人，對於「十二年國民基本教育課程總綱」修訂之願景及其具體落實，個人深感認同與支持；同時，基於實務工作經驗，個人建議大幅調降部定「後期中等教育共同核心課程」四十八學分，才能真正落實「成就每一個孩子」之願景。

從學科發展的過程來看，學科知識係源自日常生活，在十八世紀工業革命以前，人類的教育並沒有太多學科分類；直到工業革命之後，為快速培育各種專門技術人力，各種學科知識分別從日常生活中被淬煉、純化出來。也就是說，知識原本是人類面對生活所需的技能或認知，但在工業革命之後，才由統整、綜合的狀態，被重新分析、歸類成為特定的學科，且日益抽象失去與生活之連結。因此，若國家以「後期中等教育共同核心課程」要求後期中等教育學生具備一定能力，則依據民主原則，此項共同能力應當回歸學生生活所需，而非培育特定的專業人才。詳言之「後期中等教育共同核心課程」之內容，應以學生生活準備為依據，而非要為國家、社會培育專業人力；亦即，在日常生

活中，作為現代國民所需的能力，才須納入「後期中等教育共同核心課程」之內涵，如非日常生活所需，則不應列為共同必修。

當然，何謂生活所需？又何謂非屬生活所需？成為另一個爭議的關鍵！以數學為例，若要回歸生活，則在日常生活中，恐怕要运用到二元一次方程式的機會都有限，更遑論三角函數、複數或解析幾何等。不過，也有論者認為雖然數學很多單元在日常生活中用不到，但卻是培育學生邏輯、推理必需的課程。對此，筆者認為應該釐清的問題有二，第一、究竟是數學好所以邏輯好？或是邏輯好所以數學好？第二、邏輯的學習只能依賴數學的學習嗎？其他學科都不能提供邏輯學習嗎？對於第一個問題，應可設計研究來加以實證，筆者不宜妄加猜測；至於，第二個問題，筆者認為邏輯的學習應該有很多方法，並非只有學習數學一個途徑。舉例來說，不論文字說明或口語表達，要讓他人清楚明瞭，當然要能符合邏輯；因此，當學生學習如何清楚表達自己的意思時，其實也是在進行邏輯的學習。甚至，在日常生活中，教導孩子完成一項工作，讓孩子從實做中，了解工作步驟的順序與前後的關聯，不也是一種邏輯的培養。基此，回歸日常生活，筆者認為沒有哪一項知識或能力，只能特定依賴某個學科的學習。

綜上，「後期中等教育共同核心課

程」究竟該學什麼？應由日常生活所需之知識、能力逐一分析，進而對應相關學科之學習內涵，而不是強調哪個學科要開設多少學分，而將「後期中等教育共同核心課程」變成學科、時數的爭奪戰！尤其在十二年國民基本教育實施後，免試入學取代了過往的考試入學，學生異質化之情況必將更加明顯；因此，在後期中等教育階段，若要落實「成就每位學生」與「適性揚才」、「終身學習」等目標，則依據學生的能力與需求，提供學生適性選修機會，是高級中等教育各類型學校共同面對的議題。若「後期中等教育共同核心課程」學分不能大幅降低，則在學習時數有限、學分相互排擠的情況下，學校將無法開設適應學

生能力與需求之課程；更重要的是，學生將因此失去適性學習，與體驗成功學習之機會，而當學生缺乏學習成功的經驗，「成就每位學生」、「適性揚才」、「終身學習」都將淪為口號。最後，巴西教育學者 Paulo Freire 在解放教育學一書中提及，教育之目的係在使受教者成為「主體」，並以其自身經驗，為世界提供創造性的貢獻，而不是在馴化、異化後，成為現存制度中的新成員；在此，筆者借用 Paulo Freire 的說法再次呼籲，降低「後期中等教育共同核心課程」學分數，讓學生有機會跳脫國家與專家「指導」，以其自身需求與經驗，為自己與世界做出創造性的貢獻。



教科書審查組織與成員的改革精進

賴光真

東吳大學師資培育中心助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

對於教科書審查，究竟應由權責部門透過嚴謹的方式把關，抑或是僅做寬鬆形式的檢視，交由出版業者透過競爭，或者交由基層教育工作人員透過專業判斷，促進教科書品質的提升，兩種取向各有主張。若選擇前者，則現行教科書審查中，審查組織與成員方面所存在的問題缺失，應積極尋求改革精進。

二、現行規定

依據現行「國民小學及國民中學教科圖書審定委員會組織運作要點」（2011）之規定，各領域教科書審定委員會由教育部就學術機關機構、各級主管教育行政機關、各級學校及個人推薦名單中，遴聘學科及課程專家、教師及教育行政機關代表等 7—19 人組成，教師代表不得少於委員總數三分之一；必要時，得邀請學者專家擔任諮詢委員。從要點中對審定委員會組織與成員的規定，可以窺知有意兼顧專業性、民主性與代表性等多方面的考量。

三、問題缺失

不過，教科書審定委員會的組織或成員，常有被批評詬病之處，例如任務性的聘任編組，任務完成便告解散等。個人認為，更值得關注的問題

有三項。

第一，較為嚴謹的教科書審查，往往需要分析、檢核或查證，諸如課程綱要符合情形、重要議題融入情形、「目標—內容—教學—評量」內部關聯性，以及單字語詞數量、多元公正議題等，若要能系統且詳細的分析、檢核或查證，十分耗費時間心力。然而受聘的委員，通常為相關學科領域中著有聲望、學有專長的學者或教師，這些人員往往有一個共通特徵，那就是「忙碌」，忙碌不堪的委員即使有心要為教科書品質把關，但是否能如願的投入大量的時間心力，不無疑問。加上教科書審查時程通常頗為緊湊，能保留給委員的時間有限，更使得委員要能詳細嚴謹的審閱教科書，變成不太可能達成的任務。或許即因如此，通過審定的教科書仍不時被發現有不夠完善、甚或明顯錯誤之處，委員忙碌而無法詳細審閱，當是主要原因之一。

第二，教科書的構成不僅止於課程目標與內容選材，廣義言之，還包含文字編寫、視覺設計、媒體製作、印製規格等技術事項。前述審定委員會的委員，其專業通常不包含這些技術事項，能否兼顧這些層面的品質把關，亦為問題所在。若無法兼顧，將形同形成專業的缺口。

第三，審定委員會成員受聘後，

幾乎都是直接投入擔任審查工作，未見有相關講習的安排。由於缺乏溝通與提醒，因此部分委員未能掌握審查應有的原則，偏向依據個人主觀理念進行審查，部分委員則未能掌握審查應有的規準，流於過度嚴格或寬鬆，亦為問題缺失之一。

四、改革精進之道

若吾人有意為教科書品質嚴謹把關，審查組織與成員方面面臨的時間心力投注受限、專業缺口，以及缺乏講習訓練等問題缺失，必須尋求改革與精進。

改革精進方式之一，是設立專職的教科書審查組織或人員，以利有系統的進行教科書審查工作（歐用生、洪孟珠，2004）。設立專職的組織或人員，專業性或許不成問題，但往往具有官方色彩，會喪失民主性與代表性方面的考量。

個人認為，教科書審查組織與成員，應朝向做分部或分層的設置，方為根本的改革精進之道。日本教科書審查分有「教科用圖書審定調查審議會」以及文部省初等中等教育局設置的「教科書調查官」，後者聘請大學校院教授或副教授擔任。書稿送交調查官進行審查後，由調查官向審議會提出報告，審議會則根據審定基準，判斷其是否適合做為教科書使用（饒安邦等，2009）。不過，個人主張的分部或分層設置，與日本的體制並不完全相同。

個人建議，我國教科書審查仍可維持既有的審定委員會，擔任教科書審查議決工作。至於新的分部或分層，傾向是在其下新增技術性「分析小組」之類的組織或成員。能設立常設組織，編制固定成員擔任最佳，若無法設立或編制，採取任務編組方式亦非不可。

技術性「分析小組」的特色是尋覓較有充裕時間心力的學者、教師、研究人員、技術人員（例如文字編輯、美術編輯、數位設計）等，針對一些必須耗費大量時間心力的審查事項，必須進行精密分析、檢核或查證的事項，或者是審定委員會委員無法勝任的專業性技術事項等，進行調查研究，然後提出分析報告。審定委員會本身仍同現制一般獨立進行審查，惟許多資料來源將取自技術性分析小組提交的報告，而非僅檢閱該小組提交的報告。

若能如此設計，將有一批成員可以站在專業技術分析層次上，擔負教科書審查的沉重與細節事項，另有一批兼顧專業性、民主性與代表性的委員，則擔任最後議決的任務。

當然，無論哪一種身分角色的成員，均應提供適當的教育訓練。獲遴選為審定委員會的委員，以及臨時任務編組的技術性分析小組成員等，都應該經過適當的講習。若是常設單位、固定編制的技術性分析小組成員，更應該持續接受在職進修。

五、結語

教科書審查是為品質把關的重要機制。因應教科書審查，權責部門訂定了各項制度、法規或程序等，以做為實施之規範。然而，這些規範最終均是由人來運作，因此教科書審查歷程中，審查組織與成員相關的問題，有必要加以關注。

現行教科書審查在組織與成員方面，面臨的時間心力投注受限、專業缺口，以及缺乏講習訓練等問題缺失。本文建議審查組織與成員宜做分部或分層的設置，除維持現行審定委員會外，其下增設技術性分析小組，均施以必要的講習或教育訓練進修。在任務分工上，則由技術性分析小組擔任若干耗時費力或特殊專業性的技術分析事項，提出分析報告，做為審定委員會的重要參考資料。

若能做如此之增設與分工，特別是若能設立常設單位，編制固定成員擔任，則教科書審查的經驗與能力將可以獲得累積與傳承，教科書審查的品質，亦將有機會獲得精緻化與提升。

參考文獻

- 國民小學及國民中學教科圖書審定委員會組織運作要點(2011)。中華民國 100 年 12 月 29 日教育部臺國(二)字第 1000219856 號函修正。
- 歐用生、洪孟珠(2004)。社會學習領域教科書審查歷程之分析。**教育資料集刊**，29，225-246。
- 饒邦安、陳麗華、楊國揚、王立心、林以文、林信志(2009)。日本教科書制度及其發展。台北市：國立編譯館。



如何看待國際交流語言的選擇與使用？

黃文定

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系助理教授

自教育部（2011）公佈《中小學國際教育白皮書》以來，國際教育成為國內新興的議題，加上最近教育部國民及學前教育署對高中以下學校之「學校本位國際教育計畫」的經費補助，帶動了國內中小學辦理國際教育相關活動的風潮。教育部亦於今（102）年3月20與21日委託國立中正大學舉辦「中小學國際教育國際研討會」，並將主題訂為「理論與實踐的對話」，這次的研討會除了學者與會，還有許多中小學教育實務工作者參與。我亦在此次研討會發表了一篇關於英國國際學校獎的論文，文末建議我國應建置一個全面性的國際交流平臺，以利教師們推動國際教育。在發表後的提問過程中，一位與會者批評國內現有的國際交流平臺（如CCOC與iEARN）都是以英語為介面，應建構以中文為介面的平臺，並質疑為何不能以自己的語言（即中文）進行交流。此一提問引發了關於後殖民觀點與語言霸權的討論。我想在此進一步討論此一關於國際交流語言選擇與使用的問題。

的確，由於過去的殖民歷史，英語在當今全球化時代具有支配地位，Philipson（1992）以「英語的語言帝國主義」（English linguistic imperialism）稱之，意指透過對英語與其他語言之間結構與文化不平等關係的建立與不斷的重組，來維持英語的支配地位。其中，結構的不平等指的是物質性差異所造成的不平等，如推廣語言的機構、經費的分配。文化的不平等指非

物質性或意識形態差異所造成的不平等，如對語言的態度、語言教學的原則。

誠如後殖民主義先驅 F. Fanon 所言，「說一種語言，是在承擔一個世界、一種文化」（陳瑞樺譯，2005，p.98），「掌握某種語言，也就掌握了這種語言所表述和指涉的世界」（陳瑞樺譯，2005，p.76），語言與文化密不可分，後殖民主義所要批判的，即是被殖民者（或第三世界國家）在政治上的獨立後，文化上仍然受到殖民者（或西方第一世界國家）的現代化模式、語言、思想與文化的深刻影響與制約，無法獨立自主（陶東風，2000）。

前述與會者之所以質疑為何不能以「自己的」語言來進行交流，乃是基於語言文化之獨立自主性而論，此亦為後殖民主義之核心關懷。不過，對於交流語言之選擇，除了在意識型態上應避免落入被殖民的窠臼，還應注意語言的工具性。南方朔（2000）便指出：「英語的全球化固然也涉及意識型態問題，但它終究有著更強的工具性格」（p.33）。以國際交流的目標而論，促進交流雙方對彼此的理解是其核心目標之一，而這樣的理解便需以兩邊都能理解的溝通語言為基礎，換言之，語言是達成相互理解的重要工具。以目前英語為全球共通的語言來看，在交流雙方都無法理解與使用對方語言時，英語往往成為一個有效溝通工具。

然而，必須進一步追問的是：在國際溝通上，我們是否就此喪失了語言自主性而成為英語全球化的被殖民者？答案或許不那麼悲觀。首先，對英語的學習與使用應建立在正確的態度上。我們應反思臺灣對英語學習的狂熱是否排擠了中文和母語的學習？對英語的重要性是否過度強調，以致於學生形成錯誤的認知，貶抑母語或中文的重要性，甚至到了只認同英語，而不認同母語或中文的地步？換言之，我們應建立學生珍視自己語言的正確認知與態度。

其次，我們應該擺脫二元對立的零和思考架構，避免將英語定位為全球／核心／霸權，而將中文定位為地方／邊陲／抗拒。如果以這種二元對立思考方式看待國際交流的語言選擇與使用，易導致我們採用「拒絕英語」的方式來抗拒英語的霸權與支配。相反地，在英語與中文之間，我們應當如 H. Bhabha 所說，在雙方越界對話的過程中創造出一個新的、動態的、雜化的「第三空間」（莊坤良，2001）。換言之，我們可以符合本土文化脈絡與需求的方式下「挪用」（appropriation）英語。

這種語言「挪用」之後形成「第三空間」的例子古已有之。其一是「克里奧爾語」（Creole），這種語言乃是葡、西、法等國在西印度群島殖民地出生的後代所說的殖民國語言，這種語言與殖民母國原有的語言有著明顯差異。另一種語言則是「洋涇濱」（pidgin），源自 18 世紀葡萄牙商人在中國進行貿易，為方便交易，由葡語

和漢語單詞組成的商務語言。之後，隨著英國在中國貿易增加，上海貿易地位日增，洋涇濱為上海華洋交易區附近的一條河流，上海人於是將混合式的新種英語 pidgin 稱為「洋涇濱」，此用語乃成為混合語言的類型通稱（南方朔，2000）。

由以上兩個例子可知，語言在跨文化傳播的過程，已經歷雜化與在地化，融入新的語彙、語法或文化概念，反映出地方文化特色。就此而論，英語作為一種世界語言，已不屬於英國或美國，沒有任何國家可宣稱具有英語的唯一所有權，它已在這個雜化與在地化的過程中，變成各地方的英語，如澳洲英語、紐西蘭英語、加拿大英語、南非英語、加勒比海英語、印度英語、或新加坡英語（莊坤良，2002）。由此觀之，當我們在進行國際交流活動時，是否需要一再強調「標準」英式英語或美式英語的重要性，也就不無疑問了。

我們不一定要發展出一套「臺灣英語」，但在英語教學上，國內有些學者們就提出反思，企圖開展出臺灣英語教學的「第三空間」。簡言之，我們應省思臺灣英語教學理論、教學方法、以及教材是否一味引進西方的理論、方法與材料，而無視本土英語教學的特殊性與需求？英美進口的英語教科書是否傳遞了歐洲中心的觀點，淪為英美文化的宣傳手冊？是否忽略了在地生活經驗？我們是否能發展一套具在地聲音與文化的英語教材？是否能建構具臺灣特色的英語教學文化主體？（莊坤良，2002；廖柏森，2007）

如果我們的英語教學模式無法因應在地學生的需要，亦無法反映在地的生活經驗，則我們如何期望學生們在國際交流時，能將本土文化介紹給外國人呢？

非洲奈及利亞作家 C. Achebe 便主張我們不需拒絕英語，而應該在兼顧英語的全球溝通功能與本土文化認同的策略下，自主地「挪用」英語：

一種世界語言所必須付出的代價，即是這種語言必須接受許多不同的使用方式。非洲作家所應努力的目標應是以最適當的方式運用英語傳遞訊息，這種運用方式不應導致英語作為國際交流媒介之功能喪失。非洲作家應致力於形成一種能傳達自我獨特經驗，又兼具普遍性的英語。（Achebe, 1994, p.433）

總而言之，國際交流語言的「選擇」並不是另一個後殖民戰場，因為「英語屬於世界，世界不屬於英語」（南方朔，2000，p.31），關鍵在於語言的「使用」，也就是我們如何自主地開創語言的在地學習與使用方式。

參考文獻

- 南方朔（2000）。**語言是我們的海洋**。臺北市：大田。
- 教育部（2011）。**中小學國際教育白皮書：扎根培育21世紀國際化人才**。臺北市：教育部。
- 莊坤良（2002）。在地性的政治—全球化、新興英文與英語教學的文化反思。**英語教學**，27(2)，1-15。
- 陳瑞樺譯（2005）。**黑皮膚，白面具**（F. Fanon原著，1971年出版）。臺北市：心靈工坊文化。
- 陶東風（2000）。**後殖民主義**。臺北市：揚智。
- 廖柏森（2007）。**英語與翻譯之教學**。臺北市：秀威資訊科技。
- Achebe, C. (1994). The African writer and the English language. In P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader* (pp. 328-434). New York, N. Y.: Harvester Wheatsheaf.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press.



縮短學用落差-技專學生專業英語文能力之建立

張國保

銘傳大學教育研究所所長

袁宇熙

元培科技大學教學資源中心主任

林清南

新北市立瑞芳高級工業職業學校校長

李寶琳

臺北市立大學教育學系博士候選人

一、緒論

自嚴長壽透過《教育應該不一樣》一書，點出修正技職教育方向的急迫性後，教育部刻正積極推動技職教育再造，強化技職教育的精神、重塑核心價值與精進實務能力（袁宇熙，2013）。透過「技職教育再造方案」，政府相關單位正致力於弭平產業界發展趨勢與教育單位教與學的落差，使畢業生能力得為企業所用（教育部，2010）。但究竟產業人才需求為何、學校人才培育首要調整與補強科目為何，皆須透過縝密調查，方得獲致正確方向，並據以為精確決策的參考資訊。高級職業學校的課程綱要需隨時代與產業之變化，進行適當之調整，以符應社會期待與產業需求，尤其十二年國民基本教育實施在即，教育部傾刻更緊鑼密鼓的綜整《技職再造方案第二期》、《十二年國民基本教育》、《105年高職課程綱要》，期為技職教育找回核心價值、培育符合產業所需人才、再塑技職教育定位，乃就產業管理人員、高職與技專校院教師對「縮短學用落差」進行意見調查（張國保、袁宇熙、林清南、李寶琳，2013）。透過資料分析，發現專業理論與實務操作相關課程之落差，產業、高職與技專看法相近，皆認為無需大幅度調

整，但基礎科目，如國文與數學，則出現不同產業與科系所，有不同程度的需求與看法，唯獨英文一項三方共同認為普遍不足，為首要改善與強化的人才培育要項。本文茲就技專校院教師提供之觀點，進行闡述。

二、專業英語文教學之探討

為了深化專業系所的人才培育任務，教育部（2005）要求本位課程發展機制，必須與產業定位，尤其技職教育著重務實致用，跟產業的連結更為課程規劃首要之重點。蔡叔翹（2012）認為專業英語文分為兩類，一是以有關英語教學與研究的學術英語（English for academic purposes, EAP）；另一類是以商業、科技、醫療與法律等職場應用為主的職場英語（English for occupational purposes, EOP），而在技職教育的重點，即以職場英語所需的專業英語文為重要教學重點。然技專校院在專業英語文的教學與課程上，仍然必須面對具備專業背景與專長的英文教師不足、專業英語文課程不足、學生專業英文字彙能力不足等窘境（賴金燕，2005）。或者現職的英文教師，必須面對教授非其所熟悉專業領域的英文，而受到多方的限制（Wu & Badger, 2009）。

若要進行專業英語文教學，可採用 Skehan (1998) 提出的任務型教學 (task-based instruction)，強調以真實情境相關、以學習者為主體、完成任務為終極目標、著重學習內容的意義等條件外，亦可借重資訊科技融入教學的技術 (宋曜廷、張國恩、侯惠澤，2005)，採行教學導向軟體，讓學生接受專業英語文教學的聽、說、讀、寫、譯等方面，獲得即時的培訓與回饋 (Brown, Snodgrass, Kemper, Hermen & Covington, 2008)，經由持續性內容和語言學習訓練 (sustained content language learning, SCLL) (Murphy & Stoller, 2001)，可快速有效的建立目標領域之專業知識和專業英語文技能，實現產業所需人才的要求 (蔡叔翹，2012)。

綜上所述，專業英語文的教學必須是以職場，亦即產業為導向，透過目標領域的情境與任務設計，配合資訊科技教學軟體，適可實現技職教育務實致用的核心價值，並同步建立學生目標領域專業英語文的學習與自信，更能夠培養符合產業人才之重要需求。

三、研究方法與設計

針對培育產業所需人才之課程銜接議題調查，本文透過網路問卷之開放式填答題項 (open-ended question) 供填答者以文字回應，詢問題目為：『請依據您個人觀點，為了使英文科目在技專校院與高職的課程銜接上更順利，可能有哪些需求?』，問卷業經教育學者所組成的審查委員會三次檢

核，據以建立專家效度。調查期間自 2013 年 5 月 24 日至 6 月 28 日，合計共獲得七十七校共九十七位技專校院英文教師填答，其中有六十四筆有效教師的意見獲得引用。當停止網路問卷的回應後，研究團隊擷取技專校院英文教師之意見加以歸納彙整，據以為呈現技專校院英文教師對於高職端與技專端英文課程銜接需求之可改進因素。

四、資料分析與歸納

經填答者的回應文字之分析與歸納後，獲得「聚焦以專業英語文為教學主軸」、「實施小班教學或能力分班授課」、「確立不同教育層級的英文基礎能力」、「建立高職與技專教師對話機制」、「持續教材與設備改進」、「執行補教教學建構學生的英文先備知識」、「配合學生程度進行教材分級」等七大可改進因素，其中又以學習「專業英語文」普遍獲得填答者的共識。填答例句分析引用的編碼順序為『技專教師 (UE) — 填答者序號 (00) — 回答題號 (0) — 回應句 (0)』，茲就各因素歸納分析之內涵闡釋如後。

(一) 聚焦以專業英語文為教學主軸

為了有效縮短產業人才需求與教育單位的人才培育之落差，在英文部分，許多技專教師皆認為應以專業領域的英文學習為主，而不能僅著重生活所用之英語。尤其各領域的專業英語文字彙迥異，若能獲得專業英語文的培養與訓練，技專學生對於從事該領域的專業知識及職涯發展，具有重

要助益。

『高職英文應以初級產業英文為主、技專英文應以中級產業英文為主』（UE-24-1-1）

『提升學生對職場英文的了解，以提升學習意願。』（UE-59-1-2）

『專業英文辭彙教學』（UE-73-1-1）

『專業英文的知識需強化』（UE-89-1-1）

『技專院校英文應更注重實務英文!』（UE-94-1-1）

『增加教師職場專業』（UE-95-1-1）

『應該在職校期間就接觸基礎專業英文』（UE-97-1-1）

『多增加實用練習機會。』（UE-59-1-1）

『進入技專後，有效訓練其英文聽說讀寫的進階能力及其職場英文的實力』（UE-33-1-1）

『部分教師尚無法與產業完全接軌，更遑論了解產業用人需求。』（UE-08-1-3）

『技專英文應以中級產業英文為主』（UE-24-1-2）

（二）實施小班教學或能力分班授課

接續「專業英語文」之後，「小班教學或能力分班授課」為第二個受到教師重視的因素。許多技專教師反應學生程度不一，若不進行能力分班或小班教學，很難有效提升學生的英語文能力。若高職端與技專端皆透過能力分班或小班教學，能夠兼顧程度不同學生的個別需求，對於語文的學習效益較大，對於未來學生就業以及專業發展，有決定性影響。

『目前技專學生英文程度差異性相當的大，技專院校須以分級分班授課來落實教學』（UE-97-1-1）

『依學生英語文能力分級制分班學習。』（UE-92-1-3）

『最令技專院校教師顧慮的不僅是學習內容，而是學生在高中職的學習成效所導致的程度差異。』（UE-90-1-1）

『高職畢業生的英文程度差距十分懸殊』（UE-91-1-1）

『需有能力分班等配套措施』（UE-83-1-1）

『小班教學或者至少做到針對能力分班，兼顧程度不同學生的個別需求。』（UE-80-1-1）

『在課程設計上，受限於時數和人數，無法讓學生有充分練習的機會，故小班教學，較用利於語言的訓

練。』（UE-67-1-2）

『小班教授成效較佳，有益補救教學』（UE-37-1-1）

『為因應學生英文程度不同而分班、分級授課。』（UE-7-1-1）

『建議高職端可分級授課落實教學，提升學習成效』（UE-97-1-1）

（三）確立不同教育層級的英文基礎能力

學生在不同教育階段的英文基本程度落差甚大，程度差者連基礎的英文句型、時態和發音都有問題，這對於學生後續接受進階的英語文訓練有莫大影響。因此，許多教師建議確立高職與技專畢業生所應具備的英文基礎能力，在高職階段應培養學生具備基本的英語發音、音標辨識、基本時態認識及運用，以及 BUE 動語、普通動詞、進行式、被動語態、現在完成式等最基本的造句表達能力。

『構句能力應包括 BUE 動語、普通動詞、進行式、被動語態、現在完成式等日常生活最基本的造句表達能力的養成。』（UE-09-1-1）

『進入技專之前，基本的英文發音，音標辨識，基本時態認識及運用應具備。』（UE-80-1-2）

『高職英文應以初級為主，技專英文應以中級為主。』（UE-23-1-1）

『中學階段應該要求學生了解的字彙量至少要達到 3000 字，片語至少 100 個，才能使課程更容易銜接。』（UE-09-1-1）

『非英文科之高職畢業生因文法觀念較薄弱，英文閱讀寫作能力普遍偏低，口語表達上較缺乏自信，進入技專校院前，應具備至少 3500 單字量，並能獨立閱讀理解十句以上短文的能力』（UE-33-1-1）

『本校前高職生的英語文程度仍有相當大的落差，也就是好的接近高中生英文程度，不好的大概跟五專生差不了太遠，因此我覺得高職英文的課綱要更明確一點，也要讓高職畢業生都具有一定的英語文程度』（UE-50-1-1）

（四）建立高職與技專教師對話機制

針對課程銜接之需求，為了有效弭平學生英文能力的落差，首要以建立高職與技專教師的雙方對話機制，讓技專英文老師能多了解高職的課綱、教學時數、分班狀況等實際教學情形，可透過教學活動、研討會、教學參訪與觀摩等方式，以增進雙方教學內容的了解，以利程度之銜接。

『進行高職與技專教師對話機制』（UE-32-1-1）

『科技大學英文教師常需不斷檢視高職學生之英文能力缺口，找出正確之教授模式』（UE-8-1-1）

『有機會讓科大老師多了解高職生及普通大學(尤其是前者)的課綱、教學時數、分班狀況等實際教學情形等，對『技專英文』(或稱為大學英文)的銜接教學會有幫助』(UE-46-1-1)

『技專校院與高職能有互動的機會，包含教學活動、研討會等』(UE-46-1-2)

『提供高職與技專院校之教學參訪與觀摩，以增進雙方教學內容的了解，以利程度之銜接』(UE-58-1-1)

(五) 持續教材與設備改進

除了建立高職與技專教師的雙方對話機制外，部分教師認為語言學習設備可在充實，可朝向建立數位學習工具或管道，增加學生自我修習之動機及接觸機會，以提升學生的英語文能力。

『英文課程設計改進，師資提升及軟硬體設備增加』(UE-05-1-1)

『某些學校也沒有足夠的 UE-化設備』(UE-47-1-1)

『提供數位學習工具或管道，增加學生自我修習之動機及接觸機會。』(UE-80-1-3)

(六) 執行補救教學建構學生的英文先備知識

也有教師建議執行補救教學，補強學生的英文基礎，使其能夠順利從

國中銜接到高職，或是從高職銜接到技專課程，另可在技專校院大一初階英文課程補充高職中高階之英文課程教材，協助填補高職學生進入科大的英語文能力落差，也才能夠繼續深入專業上的學習。

『我認為可能還需要銜接課程做複習之前學過的英文初級基礎，以免學生高職畢業後皆忘記英文的基礎!』(UE-06-1-1)

『高職的英文課程若能將基礎課程打底穩固，例如基本發音不管是自然發音或 KK 音標，基本上學生能夠掌握發音規則，看到單字就有七成把握念出該單字，到了技專校院才能夠繼續教學』(UE-60-1-1)

『由於許多高職生的國中英文基礎薄弱，高職的課程需要進行補救教學』(UE-66-1-1)

『技專大一初階英文科目可補充高職中高階之英文課程教材。』(UE-92-1-2)

(七) 配合學生程度進行教材分級

有教師認為教材應該針對學生程度進行分級，針對不同程度與不同學習需求的學生編製相應的英語文教材，才能夠有效幫助學生學習、補強英語文的基礎能力，以利其繼續技專各專業科目學習，及未來畢業即就業的能力。

『依學生程度選用課本，針對低

成就學生以補強發音及培養句子概念為主，針對中高成就學生則加強讀寫的訓練。」(UE-49-1-1)

『高職英文應確實分級因材施教』(UE-75-1-2)

五、結論與建議

經由技專端英文授課教師的調查，獲得具體的七項技專學生專業英語文能力及重要的英語文課程銜接因素，其中以「專業英語文」最受老師重視，也正補足了產業人才需求的重要落差環節，故應「聚焦以專業英語文為教學主軸」，以發展各目標領域的專業英語文、建立學生專業實力；在實際執行方面，除了要「確立不同教育層級的英文基礎能力」，建立學生基礎的英語文能力須「執行補教教學建構學生的英文先備知識」，應盡快「實施小班教學或能力分班授課」以滿足學生個別需求；亦注重「持續教材與設備改進」，透過資訊科技的協助，建構有利於學生學習的專業英語文設備和環境；同時考慮「配合學生程度進行教材分級」，而進行差異化教材編撰和教學實施；最後必須「建立高職與技專教師對話機制」，讓高職教師與技專教師共同討論與規劃學生英語文能力的銜接課程內涵，使技職體系的英語文教學課程，獲得連貫性的發展，而幫助學生有效學習目標領域的專業英語文，建立實用的職場能力，發揮務實致用的技職教育精神。

參考文獻

■ 宋曜廷、張國恩、侯惠澤(2005)。資訊科技融入教學。教育研究集刊，51(1)，31-62。

■ 袁宇熙(2013)。技職再造方案之內涵。元培科技大學教與學電子報，101(6)。2013年10月24日取自：<http://ctl.ypu.edu.tw/files/16-1052-30800.php>

■ 張國保、袁宇熙、林清南、李寶琳(2013)。105學年度職業學校課程綱要調整暨技職校院縱向課程研發機制之計畫-子計畫二：產學課程銜接機制建立期中報告。臺北市：教育部。

■ 教育部(2005)。職業學校群科課程暫行綱要(95暫綱)。臺北市：教育部。

■ 教育部(2010)。推動技職教育再造方案-培育優質專業人力。臺北市：教育部。

■ 蔡叔翹(2012)。專業英語文教育軟體融入任務型學習。2013年10月24日取自：http://etlc.wtuc.edu.tw/news_download/20121027-2.pdf

■ 賴金燕(2005)。科技大學應用英語系學生選修專業英語ESP課程的需求及對稱職的專業英語ESP教師看法之研究。南臺科技大學應用英語系研究所碩士論文，未出版，臺南市。

■ Brown, C., Snodgrass, T, Kemper, S. J., Hermen, R., & Covington, M. A. (2008). Automatic measurement of propositional idea density from

part-of-speech tagging. *Behavior Research Methods*, 40(2), 540-545.

■ Murphy, J. M., & Stoller, F. L. (2001). Sustained-content language teaching: An emerging definition. *TESOL Journal*, 10, 3-5.

■ Skehan, P. (1998). *A Cognitive*

Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

■ Wu, H. D., & Badger, R. G. (2009). In a strange and uncharted land: ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class. *English for Specific Purposes*, 28, 19-32.



專業 自信 教學樂

許麗瑩

臺北市日新國小退休教務主任

我們深知學生為學校的主體，課程與教學是學校經營的核心，而教師是關鍵。尤其面臨少子化的今日，家長對教育要求也甚過以往，學校能否提供創新適性的教學品質，能否營造溫馨安全的學習情境，老師的專業與熱忱是家長關注的焦點。

隨著網際網路的便捷，間接衝擊著老師的權威。過去在教室裡，老師授課的內容，幾乎就是學生知識的來源；但是在今日的資訊時代，孩子從網路太容易獲得大量的知識；反觀傳統灌輸式的教學，已不敷學生的求知渴望，教師須改變思維，須持續精進活化教學，才能滿足學生學習的需求。

在校園裡，我們不樂見老師用以前的知識，教現在的學生，面對未來的挑戰；更不樂見自己的夥伴，因教學能力或班級經營問題，讓家長不滿意，而衍生困擾。在現今的制度下，教職工作受到相當保障。老師只要不違反教師法第十四條，幾乎沒有退場機制，甚至年度考核，幾乎都是四條一款。因為如此，這安定的環境，容易讓人隨遇而安，數十年如一日，一成不變的教書模式。這些都是造成不適任教師的潛在隱憂。有鑑於此，教師評鑑談很久了，教師分級也經常聽到……，在「評鑑」、「分級」還未能付諸行動的當下，教師會是專業組織，若能發揮功能，協助教師養成樂

於學習、精進教學的習慣；讓教師因專業而自信，因自信而樂在教學，因樂在教學而秉持教育初衷，最大的受益者除了學生，也是教師自己。

這兩年來，佐藤學的旋風席捲教育界，興起「學習共同體」的教室革命。這跟我們一直推動的學習型組織、教師專業社群頗有異曲同工之妙。我們如果能夠趁著這股風潮，持續落實專業社群的運作。發揮「好為人師、樂於分享」教師特質，讓專業社群相互合作，資深老師分享教學經驗，新進老師提供創新活水，學年(或學群)老師每週固定時間共同備課，一起討論下週的國語文、數學……教材，哪些是教學核心？哪些是學生學習的盲點？指導的策略又是什麼？甚至連學習單、作文引導單都可以一起構思，不但維持相當的教學品質，還能達到事半功倍成效。

知識會老化，需不斷的學習而創新，學生如此，老師更是如此。唯有落實教師專業成長，學生才能學得更好。與其得消極的處理不適任老師，還不如積極的營造共同備課的學習氛圍，發揮團隊群策群力的魅力，老師也因有了準備再上講台，因專業的展現，更能提振教學熱忱，就會更樂於再精進的良善循環，讓校園裡充滿溫馨正向的學習共同體文化，是我們共同的期待。

國立特教學校校長轉任國立高中職校長之商榷

卓清松

新北市教師會大專暨高中職委員會主任委員

依據 2006 年 4 月修正之《高級中等學校校長遴選聘任及任期考評辦法》，國立高中、高職、特殊學校校長在第一任四年任滿，或第二任第七年、第八年經考評通過，即可申請轉任當年度出缺學校之校長。亦即，現任國立高中、高職及特殊學校現任校長，只要第一任任期屆滿，或第二任任期超過二分之一，且通過校長任期考評，即可申請轉任其他出缺學校；基此，國立特殊學校校長在第一任任滿後，申請轉任一般學校校長，依前述《高級中等學校校長遴選聘任及任期考評辦法》規定，不但於法有據，且係國立特殊學校校長合法之權益。

不過，若再進一步審視 100 年 11 月 30 日公布之《教育人員任用條例》第六條之一規定，特殊教育學校校長應持有學校所設最高教育階段教師證書及具備特殊教育之專業知能，並具下列資格之一：

- (一) 曾任特殊教育學校（班）教師五年以上，及各級學校法規所定一級單位主管之學校行政工作三年以上。
- (二) 曾任特殊教育學校（班）教師三年以上，及薦任第九職等以上或與其相當之教育行政相關工作二年以上。
- (三) 曾任各級學校教師合計七年以上，其中擔任特殊教育學校（班）

教師至少三年，及高級中等以下學校一級單位主管之學校行政工作二年以上。

又再依據《特殊教育法》第七條規定：「各級主管機關為執行特殊教育，應設專責單位。」、「特殊教育學校及設有特殊教育班之各級學校，其承辦特殊教育業務人員及特殊教育學校之主管人員，應進用具特殊教育相關專業者。」、「前項具特殊教育相關專業，指修習特殊教育學分三學分以上者。」

另依據《教育人員任用條例施行細則》第八條規定：「本法第二十六條所定特殊教育學校校長應具備特殊教育之專業知能，指應修習第二條第二項所定特殊教育學分三學分以上。」

綜合以上規定，吾人可以發現，出任特殊教育學校校長必須具備特殊教育學校（班）教師資格，並且修習特殊教育學分三學分以上。因此，由於上述法規之限制，致使特殊教育學校校長之資格受到明顯侷限，一般學校教師除非取得特殊教育教師資格，否則根本不能報考特殊教育學校校長；不過，基於對特殊教育學校之專業而予特別之保障或限制，本係制度設計之應然。由於制度上之限制，使得特殊教育學校校長遴選初試報名人數，較之一般國立高中、高職初試人數有四至五倍以上之差距；以 102 年度國立高中職校長遴選初試為例，高

職出缺學校四所，報名人數超過百人，高中出缺學校三所，報名人數約八十人，特殊教育學校出缺學校四所，報名人數十七人。依現行規範，一所出缺學校有四位候選人之規定，102年特殊教育學校校長遴選複試，除一人未入圍外，其餘十六人均成為學校校長候選人，而與高中、高職入圍人數之比率有明顯差異。

本文以為無論《教育人員任用條例》，或《特殊教育法》對於特殊教育學校校長資格予以特別規範，並非要保障讓某些人特別容易出任校長，而是要讓特殊教育學校能在專業人士的領導下，發揮特殊教育學校的功能，提供身心障礙學生良好的教育服務。基此，若特殊教育學校校長任期屆滿，即可轉任一般學校，不但是對《教育人員任用條例》與《特殊教育法》立法意旨的背棄，也是對特殊教育學校與一般學校差異的漠視。就特殊學校校長任滿轉任一般學校，其可能產生影響，本文歸納說明如後：

一、五日京兆心態將更不利特殊教育學校經營

因臺南某特殊教育學校爆發性侵事件，使得特殊教育學校經營成為社會關注之焦點，再加上身心障礙學生溝通上的困難，致使特殊教育學校經營有一定難度。而這正是《教育人員任用條例》與《特殊教育法》限定特殊教育學校校長，須具備特定資格之意義；亦即，藉由特定資格之限制，確保特殊教育學校校長能由具特殊教育之專業人士出任，以期解決特殊教育學校

經營之特殊困難。若特殊學校校長在任滿之後即轉任一般學校，無異將使特殊學校成為一般學校校長培育所，同時讓特殊學校也成為初任校長試驗場。更嚴重的是，可能造成特殊學校校長五日京兆的心態；試想若特殊學校校長任滿一任，即可轉調一般學校，為了順利轉調在人和的前提下，反正四年後就可一走了之，校長對學校的問題勢必極力妥協，只要不再任內爆發，何必把問題擴大，讓長官、社會大眾留下不好的印象。正因為五日京兆的心態，使得目前被揭發與特殊教育學校經營相關弊端，都是多年陳疴；基此，為讓具經驗的專業人士能穩定地擔任特殊教育學校校長，協助特殊教育學校正常發展，係主管機關不可旁貸之職責。就特殊學校校長轉調一般學校，對特殊教育學校辦學產生之影響，主管機關應深入評估檢討，以期符應《教育人員任用條例》與《特殊教育法》之立法意旨。

二、特殊與一般學校間之差異將使學校效能降低

特殊教育學校經營固然有其特殊的困難，而一般學校經營亦有其不同的難題必須面對。詳言之，特殊學校經營主要在校內學生安全的維護，避免學生受到不當侵害；而一般學校除要面對家長在升學方面的關注外，各種教改的議題，諸如競爭型計畫的爭取、學校特色課程的發展，以及因免試入學所帶來學生異質化的問題，面對少子女化學校招生規劃，乃至辦理國中基本學力測驗（或未來國中教育會考）相關試務工作，免試入學分發

工作等，都是一般學校經常要面對的工作，卻是特殊學校陌生的議題。因此，將對一般學校實務工作內容不清楚的特殊學校校長轉調一般學校，不但會降低一般學校辦學效能，更是對當事校長專業的傷害。舉例而言，有某位特殊學校校長轉任一般學校，因轉任學校負責某項競爭型計畫之承辦工作，該校在辦理計畫說明會時，該校長因對業務不熟悉，只好在會議開始之際，自承係由特殊學校轉任，對業務不熟所以請教務主任接續主持。試問在全國高中職學校代表面前，讓一位校長自承對自己學校負責的工作不熟悉，對校長而言是件多麼不堪的事。另一個例子，則是某一般學校因負責區域入學工作，又校長剛由特殊學校轉任，由於對業務不熟、掌握不到重點，至校內相關工作同仁急如熱鍋上螞蟻，深恐延誤相關工作，對校長「不進入狀況」感到不耐。前述案例，本文相信都只是冰山一角，若不對特殊學校校長轉任一般學校予以適當規範，不只是學校辦學效能受到傷害，當事校長也將因轉任一般學校，而致個人專業尊嚴受到無情的質疑。

三、一般學校兼任行政主管聘任將更困難

一般而言，學校校長都會鼓勵兼任一級主管參加校長初試，原因固然是希望培育後進，為教育舉才；不過，更重要的因素是，一位企圖參選校長的一級主管，與另一位沒有企圖參選校長的一級主管，在工作上的積極度可能是不一樣的。因此，如果特殊學校校長毫不設限的轉調一般學校，因

特殊學校校長的資格限制，將形成一般學校單向開放，讓特殊學校校長轉任，而特殊學校卻依舊是封閉系統。長此以往，未來開放的一般學校校長，勢必將由封閉的特殊學校校長所壟斷；而在缺乏激勵因素的情況下，一般學校兼任一級主管恐怕不易聘請，即使勉強擔任也不易有積極的工作動機。以 102 年校長遴選為例，原本高中出缺學校四所，高職出缺學校五所，特殊學校出缺二所，後因兩位特殊學校校長轉任一般學校，至高中出缺學校減至三所，高職出缺學校減至四所，而特殊教育學校增則為四所；若再以報名人數來看，高中約八十人，高職超過百人，特殊學校僅有十七人，因此形成特殊學校十七人報名十六人入圍，入圍比例特高的怪異現象。當特殊學校初任校長入圍比例特高，而在任滿後又毫無限制地轉任一般學校，對一般學校相關利害關係人而言，是否形成制度上不公平對待，進而影響一般學校教師兼任行政主管之意願，甚至整體學校發展，值得主管機關三思。

最後，有關特殊學校校長轉任一般學校之法定資格問題，本文要提醒主管機關務必審慎把關。依據《教育人員任用條例》第六條規定，高級中等學校校長應持有中等學校教師證書，並具下列資格之一：

- (一) 曾任高級中等學校教師五年以上，及各級學校法規所定一級單位主管之學校行政工作三年以上。

- (二) 曾任中等學校教師三年以上，及薦任第九職等以上或與其相當之教育行政相關工作二年以上。
- (三) 曾任各級學校教師合計七年以上，其中擔任高級中等學校教師至少三年，及高級中等學校一級單位主管之學校行政工作二年以上。

又依據《高級中等教育法》第五條規定：「高級中等學校分為普通型高級中等學校、技術型高級中等學校、綜合型高級中等學校、單科型高級中等學校。」。基此，本文認為特殊教育學校非屬《高級中等教育法》所稱之高級中等學校，即使依《特殊教育法》

第十條第一項第三款有關特殊教育辦理之規定，「高級中等教育階段：在高級中等學校、特殊教育學校或其他適當場所辦理」，吾人亦可發現特殊教育學校雖然辦理高級中等教育階段之特殊教育，但在類屬上明確不同於高級中等學校。因此，本文認為特殊教育學校校長要轉任一般高中或高職，亦應檢視當事人是否符合《教育人員任用條例》第六條規定。簡言之，任何人要擔任高中或高職校長，除要具備中等學校教師資格外，應擔任高級中等學校教師至少三年且任一級主管二年以上，或曾任中等學校教師三年以上，及薦任第九職等以上或與其相當之教育行政相關工作二年以上。



臺灣中小學教師的薪水偏低嗎？

張炳煌

國立高雄師範大學教育學系副教授

貴刊第二卷第十期刊登《國民小學教師勞逸爭議初探》一文，探討臺灣國小教師與世界其他主要國家教師相較是勞或是逸的問題。文中採用最新的統計數據，以比較教育的觀點關切教師的工作條件，深具意義。該文指出，「國民小學教師薪資與世界其它主要國家相較卻明顯較少，由此可知，臺灣國民小學教師才是真正『廉價勞工』」（吳明隆、蔡博，2013: 67），文中雖強調該結論「與社會大眾所認知截然不同」，但是卻未進一步探究其原委。本文認為該文的立論依據仍有值得商榷之處，由於貴刊各期主編皆積極邀稿，提供社會各界教育評論之平台，故擬借用貴刊一角，表達個人的看法與觀點。

本文認為該文得出臺灣國小教師薪資偏低的結論，主要係因其所採用的跨國薪資比較方式所致。該文對於臺灣國小教師的薪資係採用匯率折算，並據以直接和其他國家比較，然而此方法不僅未能考量到不同地區有不同的薪資水準之因素，也容易使比較研究失去脈絡化。根據行政院主計總處（2012）的《國民所得統計年報》，2011年臺灣平均每人國民生產毛額（per capita GDP）為 20,574 美元。而同一年度，美國平均每人國民生產毛額為 48,113 美元，德國為 44,021 美元，日本為 46,135 美元，芬蘭為 48,843 美元（World Bank, 2013）。上述國家的平均每人國民生產毛額均為臺灣的兩倍以上，因此如果單以所得薪資直接

進行比較的話，臺灣不僅是中小學教師薪資低於其他主要國家，應該是大多數的職業薪資都遠低於這些國家的同行。

一般而言，對於教師薪資的比較研究，較常用的方式係採用相對薪資的計算方式。例如經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）每年定期出版的《教育概覽》（Education at a Glance），對於各國教師薪資的計算，也經過相對薪資的換算，透過購買力平價（Purchasing Power Parity, PPP）進行轉換，而非採用市場匯率直接換算的方式。又例如 PISA 的研究報告指出，教師薪資是影響學生學習成就的重要教育投資之一，其所使用的分析方式，便是採用相對薪資的方式，也就是教師薪資與該國平均每人國民生產毛額的比值（OECD, 2010a）。

《國民小學教師勞逸爭議初探》一文所引用的數據，皆取自 OECD 最新出版的 2013 年《教育概覽》數據，不過卻未能注意到其中相對薪資的計算方式。由於《教育概覽》並不若臺灣教育部所出版的《教育統計指標之國際比較》，只以數據表格的呈現為主，而是在數據表格之前，每項指標皆用相當的篇幅說明指標脈絡並闡述分析結果。教師薪資係屬於《教育概覽》的指標 D3，該項指標一開始即呈現相對薪資的比較結果，說明 OECD

國家中小學教師薪資的高低。該分析結果指出，與具有高等教育學歷勞動者的平均薪資為基準，「小學教師的薪資為該基準的 82%，初級中等學校教師薪資為 85%，高級中等學校教師薪資則為 89%」（OECD, 2013: 378）。

過去教育部所出版的《教育統計指標之國際比較》，也會列出我國中小學教師的相對薪資。例如 2009 年時，臺灣 15 年教學資歷的中小學教師，其平均年薪占平均每人 GDP 的比率，學士學位者為 1.6 倍，碩士學位者為 1.93 倍（教育部，2010: 36）。再看同一年所出版的《教育概覽》，也以 15 年教學資歷的小學教師，其平均年薪占平均每人 GDP 的比率為比較基準，其比值在 OECD 會員國平均為 1.16 倍，在歐盟 19 國平均為 1.12 倍（OECD, 2010b: 403）。由此來看，臺灣中小學教師的薪資實難謂偏低。

採用相對薪資的計算方式，不僅運用於跨國比較上，也適用於跨越不同年代的比較研究。在教育經費領域，Hanushek 與 Rivkin（1997）關於美國教師薪資長期增加的研究為具代表性的研究，他們也是採用相對薪資的觀點，探討 1890—1990 年間美國教師薪資的演變。Chevalier, Dolton 與 McIntosh（2007）探討英國大學畢業生從事教職工作的意願，是否受到工作薪資的影響。在教師薪資方面，他們也是以相對薪資來表示，分別呈現 1960—2002 年間教師薪資與高階非體力工作者薪資（non-manual earnings）的比值，以及教師與全國平均收入的比值。由此可知，採用相對薪資的計

算方式，不僅可以考量不同地區或年代的薪資水準，也是跨國、跨時所得比較等相關研究較常用的取向。

本文的目的並不是在指出哪種研究取向的對錯，而是指出對於跨國、跨時的所得比較，原本就可能存在不同的計算方式，也往往會因而得出不同的結論。然而為了比較實質收入（real income），且考量到不同國家地區的薪資水準，對於跨國的薪資比較，主要係採用相對薪資的計算方式。本文已說明該方式在當前比較教育領域的應用，並指出其在相關研究的運用，以強化比較研究的脈絡性。本文認為教師薪資是值得關注的主題，可以延伸出相當豐富的研究議題，例如教師薪資對於教師教學表現的影響，教師薪資對於師資來源的影響等議題，只是國內對於這方面的研究並不多，值得進一步開拓。期能透過本文的討論，呈現比較研究脈絡化的重要性，並引發更多同好對於教師薪資的研究興趣。

參考文獻

- 行政院主計總處（2012）。國民所得統計年報。臺北：作者。
- 吳明隆、蔡博（2013）。國民小學教師勞逸爭議初探。臺灣教育評論月刊，2(10)，65-69。
- 教育部（2010）。教育統計指標之國際比較。臺北：作者。
- Chevalier, A., Dolton, P., &

McIntosh, S. (2007). Recruiting and retaining teachers in the UK: an analysis of graduate occupation choice from the 1960's to the 1990's. *Economica*, 74, 69-96.

■ Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (1997). Understanding the Twentieth-Century Growth in U.S. School Spending. *Journal of Human Resources*, 32(1), 35-69

■ OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Paris:

Author.

■ OECD (2010b). *Education at a glance 2010: OECD Indicators*. Paris: Author.

■ OECD (2013). *Education at a glance 2013: OECD Indicators*. Paris: Author.

■ World Bank (2013). *GDP per capita (current US\$)*. Retrieved on Oct. 31, 2013, from <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>



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一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學教師升等制度」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第三卷第一期將於 2014 年 01 月 01 日發行，截稿日為 2013 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

<大學教師升等制度>是近年來主管教育行政機關、社會輿論與學術界關注的議題。大學教師升等制度攸關高等教育品質與未來競爭力，其制度設計影響大學教師研究生產力、研究主題方向及專業發展。

本次評論主題的相關問題擬如：大學教師的任務為何？教師升等應考量哪些面向？專業審查指標的內容與權重為何？審查方式是否採取三級三審？適切的送審機制為何？全面授權大學自審的利弊與可行作為？應否採行分流之升等審查制度？普通大學與科技大學之升等審查面向是否應有所不同？不同學術領域之審查指標、計分標準是否應有所區別？現行大學教師升等制度實施現況是否衍生值得關切的問題？其他國家地區大學教師升等制度有何可供借鏡之處？臺灣的大學教師升等制度如欲與國際及先進國家接軌，應採行哪些改進策略？前述都是本期可探討的重點。來稿歡迎就整體或分項重點進行探討。

臺灣教育評論月刊第三卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大中小學校務會議的功能與運作」

二、截稿及發行日期

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

三、本期評論主題及撰稿重點說明

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

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

臺灣教育評論月刊第二卷各期主題

第二卷第一期：陸生與國際生

出版日期：2013年01月01日

第二卷第七期：血汗大學

出版日期：2013年07月01日

第二卷第二期：生活教育與服務學習

出版日期：2013年02月01日

第二卷第八期：宗教在學校

出版日期：2013年08月01日

第二卷第三期：研究所教育之量與質

出版日期：2013年03月01日

第二卷第九期：同儕審查

出版日期：2013年09月01日

第二卷第四期：班級排名

出版日期：2013年04月01日

第二卷第十期：中小學的勞逸爭議

出版日期：2013年10月01日

第二卷第五期：學術研究資訊公開

出版日期：2013年05月01日

第二卷第十一期：TSSCI 問題檢討

出版日期：2013年11月01日

第二卷第六期：校級教師會功能

出版日期：2013年06月01日

第二卷第十二期：不適任教師處理

出版日期：2013年12月01日

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