

2016年3月

第5卷 第3期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 大學評鑑怎麼改

自1975年學門評鑑實施以來，臺灣的大學評鑑制度現已邁向第40年，教育部更是在2005年頒訂《大學法》修正案，增訂大學應實施自我評鑑，並由教育部定期辦理外部評鑑，正式宣告大學評鑑時代的來臨。大學評鑑肩負著提升高等教育品質的重任，歷經這四十年評鑑制度過程中不斷地經驗累積與調整修訂，已獲不少成果。然而，這些進步與大學評鑑是否有無直接相關？又高等教育體系的結構改變是否影響大學評鑑的實施？此外，關於大學評鑑的效度及其專業化的討論議題仍需後續研究加以精進。因此，展望未來，大學評鑑的角色及功能如何調整，以引領各種大學校院的教育朝向正面發展，這些都是本期探討的重點。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2016年度編輯顧問（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教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
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）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
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）	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所暨教育學系教授）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

2016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教授）	胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
王子華（國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	陳美如（國立新竹教育大學教育學系教授）
王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	黃國鴻（國立嘉義大學數位學習設計與管理學系暨研究所副教授）
李隆盛（中臺科技大學校長）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）
林靜慧（亞洲大學幼兒教育學系助理教授）	關秉寅（國立政治大學社會學系副教授）
周梅雀（崑山科技大學幼兒保育學系副教授）	

輪值主編

評論	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）
文章	林靜慧（亞洲大學幼兒教育學系助理教授）

專論	李隆盛（中臺科技大學校長）
文章	游玉英（新北市忠孝國中校長）

當期執編

洪祥瑞（淡江大學研究助理）
許筱翎（淡江大學研究助理）

文字編輯 林意珊、莊雅惠、方信翰（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
40601 臺中市北屯區廬子路 666 號
電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠、方信翰
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 5 No. 3, March. 1, 2016

Since November 1, 2011

Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Deputy Editor

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

Executive Editor

Pan Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

2016 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
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)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & president, Central Taiwan University of Science and Technology)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

2016 Editorial Board

Chang, Kuo-pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chen, Mei-Ju (Professor, National Hsinchu University of Education)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affairs, Huaan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Chou, Mei-Chueh (Associate Professor, Kun Shan University)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Huang, Kuo-Hung (Professor, National Chiayi University)
Kuan, Ping-Yin (Associate Professor, National Chengchi University)
Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Ching-Hui (Assistant Professor, Asia University)
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Li-yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Wang, Tzu-Hua (Professor, National Hsinchu University of Education)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

Editors

Review Articles Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)
 Lin, Ching-Hui (Assistant Professor, Asia University)
Essay Articles Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)
 Yu, Yu-Ying (President, New Taipei Municipal Zhong Xiao Junior High School)

Managing Editor

Hung, Hsiang-Yu (Research Assistant, Tam kang University)
Hsu, Hsiao-Ling (Research Assistant, Tam kang University)

Text Editors

Lin, Yi-Shan ; Chuang, Ya-Hui ; Fang, Xin-Han (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601 Taiwan
Tel : 04-22391647 轉 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : ateroffice@gmail.com (Chuang, Ya-Hui ; Fang, Xin-Han)

Place of Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

本期評論的重點是大學評鑑怎麼改，近十年來高教評鑑改革中，為落實大學自主，評鑑指標的精簡增加了各大學系所在評鑑過程中的彈性，展現多元化特色，進一步建立學校自我評鑑機制。而為協助大學提升校務專業管理能力，提升學生學習成效，教育部於 2015 年 5 月 13 日推出「補助大學提升校務專業管理能力計畫」，推展校務研究（Institutional Research, IR），整合校務數據資料進而分析，作為高等教育以證據為本的校務規劃及決策模式，同時提升學校自我改善機制與自評運作。因此，校務研究的導入正是落實大學校務評鑑中自我改進機制的基礎工程。

本期共蒐錄了 14 篇主題評論，評論焦點包括：對於現階段大學評鑑制度的檢視、省思與展望；評鑑制度機制實施的限制與挑戰；大學評鑑國際化及對學習成效學生核心能力養成；導入校務研究的機制結合大學校院評鑑；後設評鑑概念的再省思，以及對加州不同類型大學教師評鑑概念的介紹與初探等，各篇都提出深入的觀察與見解，至為寶貴。

此外，本期亦蒐錄了 18 篇的自由評論，議題相當多元，包括中小學生命教育及美育原理融入課程的教學、差異化教學、教育基本人事費編列對偏鄉教育經營的影響、師資培育二學分教育專業課程及教育實習之省思、中西教育觀的比較、合作學習策略運用於理化科教學測驗與省思等。各篇評論都提出值得參考的觀點。

本期的出刊，首要感謝各個作者惠賜宏文及審稿委員的辛勞，及當期編輯助理洪祥瑞小姐、許筱翎小姐的協助與月刊全體編務人員的付出與服務，期待本期內容的刊載有益於讀者對於高教評鑑有進一步的瞭解與省思，並有助於未來高教評鑑實質的改善。

潘慧玲
第五卷第三期輪值主編
淡江大學教育政策與領導研究所教授

林靜慧
第五卷第三期輪值主編
亞洲大學幼兒教育學系助理教授

第五卷 第三期

本期主題：大學評鑑怎麼改

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 楊 瑩 大學評鑑未來的改革方向 / 1
- 詹 志 禹 大學教師評鑑：量化指標的反思 / 10
- 侯 永 琪 高等教育評鑑對臺灣高等教育國際化之影響 / 14
- 許 政 行 從大學評鑑談學習成效品質保證機制之學生核心能力養成 / 16
- 簡 瑋 成
林 靜 慧
- 湯 家 偉 從大學系所評鑑指標之設定論系所發展持續自我改善能力之可能與限制 / 21
- 陳 盈 宏 從「評鑑機構專業化」觀點析論大學評鑑品質之精進策略 / 25
- 林 松 柏
陳 庭 逸 改善高等教育評鑑之道：基於評鑑利害關係人之觀點 / 29
- 秦 夢 群
莊 俊 儒 高等教育評鑑實地訪評委員意見陳述權責之思考 / 35
- 溫 子 欣
何 希 慧 建立校務專業管理體制：連結校務研究、校務發展與自我評鑑 / 40

- 傅 遠 智 校務研究與其外部數據匯報體系：支持大學自我改進的生態系統／ 44
- 蕭 玉 真 以校務研究改進大學校院評鑑指標與方式之探討／ 48
- 楊 正 誠 美國加州不同類型大學教師評鑑概念與辦法之初探性分析與啟示／ 52
- 張 國 保 永無止境的高等教育評鑑機制／ 59
- 劉 經 翰 建立常設且完備的後設評鑑機制／ 65

自由評論

- 黃 政 傑 評高教後頂大計畫的構想／ 70
- 黃 子 銘 淺談英國教師職級制度對臺灣教師分級的啟示／ 75
- 呂 秀 蓮 「師資培育二學分教育專業課程」議題的省思：國民基本教育敗壞之源與其解決之道／ 80
- 吳 惠 花 淺談臺北市取消寒暑假作業規定／ 88
- 吳 庭 恩
- 吳 俊 憲 中小學夏日樂學試辦計畫實施評析／ 91
- 吳 錦 惠
- 林 政 宏 從「地方政府一般教育經費試算項目及公式原則」評析教育基本人事費不足對偏鄉教育經營的困境--以臺東縣為例／ 98
- 羅 興 發 縮短城鄉落差 留住每位學生－以苗栗縣坪林國小為例／ 105
- 林 淑 碧
- 陳 佩 儀 以相對優勢理論探討桃園市國中輔導教師之員額編制與工作職掌／ 111
- 林 君 廷 成人中心？抑或是兒童中心？－傳統教育觀與歐美新教育觀之反思／ 115
- 林 思 吟 淺談差異化教學／ 118
- 蔡 尚 儒 談學共思潮下的綜合活動領域／ 124
- 黃 毓 婷
- 王 慧 明 合作學習運用在國中理化之教學經驗與省思／130

- 蔡 芳 玫 生命教育融入國小防治霸凌之策略／ 133
- 周 家 卉 教育實習的理想與現實—生活科技教育實習現況的反思與建議／ 140
- 連 啟 睿 技藝競賽推行現況之研究-以新北市金手培育計畫為例／ 143
- 黃 源 河 談融合教育思潮下的特殊教育師資培育／ 147
- 陳 瑋 婷
- 張 文 權 應用美育原理於國中童軍教學之探究省思：理念內涵與案例分析／
153
- 林 世 珍 突破生命困境的勇者：一位新住民的故事／ 159
- 馬 美 君

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 ／ 164
- 臺灣教育評論月刊第五卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 ／ 167
- 臺灣教育評論月刊第五卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 ／ 168
- 臺灣教育評論月刊 2016 年 1 月至 2016 年 12 月各期主題 ／ 170
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 171
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 ／ 172
- 入會說明 ／ 173
- 入會申請書 ／ 175
- 封底

大學評鑑未來的改革方向

楊瑩

淡江大學教育政策與領導研究所教授

一、前言

我國的大學評鑑基本上包括系所評鑑及校務評鑑兩大類。一般大學校院的系所評鑑已從 2006 年展開，此項評鑑是採認可制，由在 2005 年成立的財團法人高等教育評鑑中心基金會（以下簡稱高教評鑑中心）負責辦理，並於 2010 年完成第一週期的大學系所評鑑。2011 年高教評鑑中心已完成 79 所一般大學校院的校務評鑑。

高教評鑑中心於 2012 年開始展開第二週期的系所評鑑時，教育部為落實大學自主，引導各大學建立完善自辦外部評鑑機制，希望各校將自我品保與持續改善的思維內化於大學組織文化中，遂於 2012 年 7 月 17 日訂頒《教育部試辦認定大學校院自我評鑑結果審查作業原則》，公告符合申請資格之大學，自辦外部評鑑機制及結果經教育部認定者，可申請免接受同類型評鑑。

為利學校妥善規劃，教育部在本次試辦自我評鑑認定採二階段方式辦理，首先，擇優挑選獲得邁向頂尖大學計畫補助之 11 所學校及教學卓越計畫補助之 23 所學校，請其於 2013 年 12 月前提出「自我評鑑機制」之申請資料。第一階段先就符合資格的學校「自我評鑑機制」進行審查與認定，經認定通過者，再開始推動自我評鑑作業，並於完成後函報「自我評鑑結果報告書」至高教評鑑中心進行第二

階段自我評鑑結果的認定。自我評鑑結果認定的審核任務，係以第一階段教育部認定通過的自我評鑑機制實施計畫為基礎，運用 PDCA 品質保證循環圈的設計，從通過機制審查之大學校院執行自我評鑑的作法、結果與持續改善作為來認定其自我評鑑結果是否妥適完善。換言之，我國大學系所（含學位學程）自我評鑑結果之審核認定，係立基於大學校院通過教育部認定的自我評鑑計畫是否落實執行與持續不斷的改進，而非認定個別系所學程的評鑑結果，而根據教育部的政策。而根據教育部在 2014 年公告的未來大學系所評鑑改革方案之規劃，未來的這幾年重點將鼓勵學校負起自我品保的責任，教育部會繼續擴增授權自評的學校，且初步已決定只要曾獲教學卓越計畫獎助的大學均將授權自評，但 2017 年的校務評鑑仍將交由高教評鑑中心負責，在此同時，鼓勵大學進行校務研究（Institutional Research, IR），建立以大數據（big data）為基礎的 IR 資料庫已成為籌劃下一週期校務評鑑的要務。

另外，對我國大學評鑑發展方向即將引發變革的關鍵在於 2015 年 12 月 30 日修訂公布的《大學法》，將最受批評的第五條的第二項條文作了修訂，將原條文所規定的「教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，辦理大學評鑑，並公告其結果，作為政府教育經費補助及學校調整發展規模

之參考；其評鑑辦法，由教育部定之。」修訂為「作為學校調整發展之參考；其評鑑應符合多元、專業原則，相關評鑑辦法由教育部定之。」

因此，本文也將以教育部擴大大學自評的政策為重點，分析我國大學評鑑未來發展之方向；其次將根據新修訂後之《大學法》，剖析我國大學評鑑還有哪些法規需作因應之修訂。

二、近年來我國大學評鑑政策的重要改革

前已述及，近年來我國大學評鑑政策的重要改革包括：授權大學自辦外部評鑑；校務評鑑注重建立以證據為本位（evidence-based）的校務研究分析；及修訂《大學法》，將大學評鑑結果與政府經費補助及招生名額核定脫勾。茲分別簡扼分析如下：

（一）授權大學自評（自辦外部評鑑）

有關「自我評鑑」的定義，若從字面上看好似「大學自己評自己」，但因我國無論公私立大學均接受政府相當程度的補助，即有受納稅人監督之責，對政府放手讓大學自己評自己後，應由誰來檢驗與監督大學的自評結果？民眾對此頗有疑義。為說明授權「大學自評」的疑慮，教育部（陳德華，2012）指出，所謂的「大學自評」應該是「大學自辦外部評鑑」，而且教育部規定之一項條件是評鑑委員應有八成以上為校外人士。

換言之，依教育部的說法，大學評鑑未來將朝向以學校為主體的自我評鑑，包括「自辦外部評鑑」的方向逐步調整，以利各校發展不同特色。是以，大學自我評鑑不能只從字面上簡化其義為「大學自己評自己」，而應是「大學自辦外部評鑑」。

1. 授權自評規定

根據 2012 年訂頒的《教育部試辦認定大學校院自我評鑑結果審查作業原則》之規定，2014 年自我評鑑結果認定係以學校為申請單位，審核對象為一般大學校院之系所或學位學程（包括通識教育）。依教育部之規定，申請免評或辦理自評之大學校院需以其自我評鑑機制及結果提出申請，且其資格應符合下列條件之一（楊瑩，2015）：

- (1) 獲教育部發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫各梯次補助者。
- (2) 獲教育部邁向頂尖大學計畫補助者。
- (3) 獲教育部四年以上獎勵大學校院教學卓越計畫補助且獲補助金額總計達新臺幣二億元以上者。

除上述學校應具之基本資格條件外，大學以其自我評鑑機制及結果申請認定者，其自我評鑑之實施尚須符合下列規定：

- (1) 已訂定評鑑相關辦法，經校務會議通過，且落實執行，並依據評鑑結果建立持續改善及輔導機制，且有具體成效。
- (2) 定期針對評鑑工作之規劃、實施及考核進行檢討改善。
- (3) 所定之評鑑項目及指標確實反映院、系、所與學位學程之教育品質，及學校特色。
- (4) 已設置指導委員會，指導全校自我評鑑相關事宜。指導委員會之組成、任務及任期應明定於評鑑相關辦法，且校外委員應占委員總數五分之三以上。
- (5) 評鑑委員應有五分之四以上由校外人士擔任，其遴聘應遵守利益迴避原則，其各評鑑類別委員人數應明定於評鑑相關辦法。
- (6) 院、系、所及學位學程評鑑委員，應由具高等教育教學經驗之教師，及專業領域之業界代擔任；其學術及評鑑專業資格及任期，於評鑑相關辦法定之。
- (7) 自我評鑑之程序，包括受評單位簡報、資料檢閱、場地與設備檢視及相關人員晤談等。
- (8) 院、系、所及學位學程自我評鑑之評鑑項目，包括目標與核心能力、課程、師資及教學、學生學習及成效、畢業生追蹤，及改善機制。
- (9) 已建立參與自我評鑑之校內相關人員（包括規劃人員及執行人員）評鑑相關知能之研習機制。
- (10) 已建立申復機制，並明定申復之要件及受理單位。
- (11) 已建立評鑑支持系統，編列常態性經費、人力及行政支援辦理自我評鑑。

2. 通過授權自評的大學校院名單

(1) 一般大學校院

2014 年通過授權試辦外部評鑑資格之一般大學校院為表 1 所列之 34 所一般大學校院。

表 1：2014 年獲准辦理自評之一般大學校院

公立校院		私立校院	
1.臺灣大學	10.陽明大學	19.長庚大學	28.銘傳大學
2.清華大學	11.東華大學	20.元智大學	29.東海大學
3.交通大學	12.臺灣師範大學	21.中國醫藥大學	30.靜宜大學
4.成功大學	13.高雄師範大學	22.高雄醫學大學	31.東吳大學

公立校院		私立校院	
5.政治大學	14.彰化師範大學	23.臺北醫學大學	32.世新大學
6.中興大學	15.臺灣海洋大學	24.逢甲大學	33.亞洲大學
7.中央大學	16.聯合大學	25.中原大學	34.華梵大學
8.中山大學	17.臺北藝術大學	26.淡江大學	
9.中正大學	18.新竹教育大學	27.輔仁大學	

資料來源：整理自高教評鑑中心（2014）。

除此 34 所大學校院外，近年來教育部亦已放寬規定，逐步准許曾獲教學卓越計畫補助之大學（不再限定補助金額及次數），均可申請自辦外部評鑑。

(2) 科技大學校院

由於科技大學校院之評鑑，教育部是委由臺灣評鑑協會進行，且其評鑑是採綜合評鑑，即，同時進行專業（院系所）類及行政類（校務）評鑑方式辦理，與一般大學校院系所評鑑與校務評鑑分開進行不同。因此，教育部授權科技大學校院之系所自評，是稱為「專業類」自評。表 2 是 2014-2016 年度科技大學校院綜合評鑑—教育部核定「專業類」自評學校名單。

表 2：2014-2016 年度科技校院綜合評鑑-教育部核定「專業類」自評學校

公立科技大 學校院	私立科技大學校院	
1.國立雲林科技大學	10.朝陽科技大學	19.明志科技大學
2.國立屏東科技大學	11.南臺科技大學	20.中國科技大學
3.國立臺北科技大學	12.崑山科技大學	21.建國科技大學
4.國立高雄第一科技大學	13.樹德科技大學	22.聖約翰科技大學
5.國立臺灣科技大學	14.弘光科技大學	
6.國立高雄應用科技大學	15.正修科技大學	
7.國立高雄海洋科技大學	16.龍華科技大學	
8.國立虎尾科技大學	17.南開科技大學	
9.國立臺北護理健康大學	18.慈濟科技大學	

備註：含觀察期授權自審學校。

資料來源：教育部技專校院評鑑資訊網。

綜合言之，根據教育部之規劃，臺灣未來的高等教育評鑑機制將仍包括系所評鑑及校務評鑑兩主要類別（詳請見圖 1）；在系所評鑑部分，有些授權自評學校可免除高教評鑑中心

的評鑑，但未獲授權自評之學校，則需接受高教評鑑中心的評鑑；但在校務評鑑部分，所有大學校院均需接受高教評鑑中心的外部評鑑。

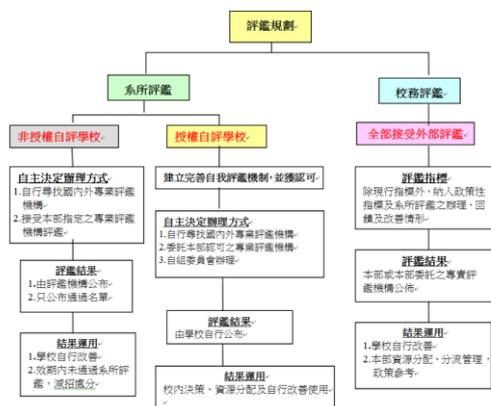


圖 1：臺灣高等教育評鑑未來規劃方向。

資料來源：教育部高教司（2014）。

(二) 校務評鑑鼓勵大學進行校務研究分析

根據高教評鑑中心的說明（江東亮，2015），該中心已經成立專案研究小組，預計在 2016 年春會公布第二週期大學校務評鑑實施計畫草案，內容將包括四大部分：評鑑理念與原則、評鑑項目與指標、評鑑對象與程序、以及評鑑結果的認可程序。

而為迎接校務評鑑，協助大學提升校務專業管理能力，善用教育資源以提高學生學習成效，教育部於 2015 年 5 月 13 日推出「補助大學提升校務專業管理能力計畫」，補助各校進行校務研究。該計畫規定，各校應以「建立大學生學習成效評估及提升機制」為主題擬訂執行計畫及配套措施，申請執行此計畫之經費補助，而此計畫

之審查項目包括：

1. 組織及運作面

- (1) 學校所提執行計畫與學生學習成效評估及提升之關係。
- (2) 學生學習成效資料取得、收集、儲存、分析之專業程度。
- (3) 校務研究辦公室組織架構與其他部門隸屬、分工及合作關係。
- (4) 校務研究辦公室永續運作之規劃。

2. 專業人力資源面

- (1) 校務研究辦公室成員之專業背景。
- (2) 校務研究辦公室成員之專業發展機制。

3. 校務應用面

- (1) 學校教學輔導系統與學生學習成效分析系統整合程度。
- (2) 校務資源分配及教師升等制度與學生學習成效分析系統整合程度。
- (3) 其他有助於依學習成效數據分析提供學生個別化學習經驗及主動輔導之措施。

教育部審查後公布核定補助之大學共 26 所。其中有 8 所大學（亞洲、成大、玄奘、政大、清華、中山、逢甲）各獲 250 萬元經費補助；有 9 所大學（東吳、淡江、臺灣師大、臺灣海洋大學、中原、大葉、交大、世新）各獲 200 萬元經費補助；有 10 所大學（高雄、元智、高雄師大、國北教大、臺大、體育大學、屏東、長榮、暨南、臺東）各獲 150 萬元經費補助。

根據教育部的說明，此計畫是擬在國內大學中挑選「大數據治校」的先行者，推展校務研究制度，蒐集學生學習成效與評量所累積的巨量資料，加以儲存、分析與追蹤，結合教育部校務基本資料庫的大數據資料，對學生進行長期縱貫的追蹤分析，以瞭解學生的學習成效及畢業後的工作表現，俾作為校務決策及調整系所教學實施與課程規劃的重要參考（李政翰，2015）。

由上可知，雖然第二週期的校務評鑑的實施計畫尚未定案，但極有可能會配合應用大數據所蒐集的校務與學生的各項海量資料，來檢視大學校務經營與管理的成效。

（三）大學評鑑結果與政府經費之補助及招生名額之核定脫勾

舊的《大學法》第五條是將評鑑結果與政府資源配置等行政處分加以連結，尤其往昔以評鑑結果作為大學調整增設系所、招生名額、退場與否、獎補助經費、學雜費調整的參據，此次《大學法》第五條修訂後，未來大

學評鑑的結果只能作為學校調整發展之參考，故此法修訂之基本精神是將評鑑結果回歸大學自主運用，大大彰顯了評鑑作為輔導與協助學校改進辦學品質之功能。不過，在《大學法》修訂後，既有的一些法規仍有檢討修訂之必要。

教育部仍須檢視及修改的法規最主要是《大學評鑑辦法》第八條。現行《大學評鑑辦法》之第八條之規定如下：

第八條

受評鑑大學對評鑑結果所列缺失事項，應依規定期限積極改進，並納入校務規劃；對未能改進事項，應提出說明。改進結果列為下次評鑑之項目。

本部得以評鑑結果作為核定調整大學發展規模、學雜費及經費獎勵、補助之參據。

前項所稱調整大學發展規模，包括增設及調整院、系、所、學位學程、組、班，調整招生名額、入學方式及名額分配等事項。

同時，由於科技大學校院第三週期（2014-2019 學年）之評鑑已將原來的等第制改變為認可制，因此，《大學評鑑辦法》下述第 9 條之規定也有修改之必要。

第 9 條

受評鑑大學經評鑑為辦理完善，績效卓著者，應符合下列條件之一：

1. 最近一次大學校務評鑑項目全數通過、最近一次技專校院綜合評鑑行政類評鑑成績均達一等（或通過），或大學、技專校院校務項目依第五條第一項規定經本部核准免接受評鑑在有效期限內。
2. 最近一次大學院、系、所、學位學程評鑑項目全數通過、最近一次技專校院綜合評鑑專業類評鑑，其院、系、所、學位學程評鑑成績均達一等（或通過），或大學、技專校院院、系、所、學位學程評鑑依第五條第一項規定經本部核准免接受評鑑在有效期限內。

技術學院改名科技大學者，應以改名後之受評成績為依據。

另外，2014 年修訂實施迄今的《私立學校法》第 57 條第二項及第三項亦因涉及評鑑結果之處理，故亦需作因應之修改，此第 57 條之現行規定為：

第 57 條

私立學校應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各校定之。

學校主管機關為促進各私立學校之發展，應組成評鑑會或委託學術團

體或專業評鑑機構，定期辦理私立學校評鑑，並公告其結果，作為政府教育經費補助及學校調整發展規模之參考。

私立學校經學校主管機關評鑑辦理完善，績效卓著者，除依法予以獎勵外，其辦理下列事項，報經主管機關同意後，得不受本法及相關法令規定之限制：

1. 增設系、所、學程、科、組、班。
2. 招生之系、所、學程、科、組、班及人數；入學方式及其名額之分配。
3. 遴聘校長、專任教師之年齡。
4. 向學生收取費用之項目、用途及數額。但以學校具有完善之助學機制者為限。
5. 辦理學校型態之實驗教育或學校內之教育實驗。

私立國民中小學校非政府捐助設立且未接受政府獎補助者，經報請學校主管機關備查，其辦理前項各款事項，得不受本法及相關法令之限制。但其違反法令或辦理不善，經學校主管機關查證屬實者，應回復受其限制。

第三項第三款之年齡，由學校定之。但以不超過七十五歲為限。

第二項評鑑之項目、基準、程序與其他相關事項，第三項各款之不受

限制範圍、辦理方式、程序與其他相關事項之辦法，由學校主管機關定之。

第四項備查事項、查證程序、再行適用之條件與其他相關事項之準則，由教育部定之。

簡言之，《大學法》第五條修訂後，教育部相關單位應將既有的法規作整體通盤的檢討，儘速把與該法不合之法規作因應之修訂。

綜上可知，近年來我國大學評鑑重要改革政策包括：逐步擴大授權大學自辦外部評鑑；大學校務評鑑將關注建立以證據為本位（evidence-based）的校務研究分析；及 2015 年再修訂《大學法》，將大學評鑑結果與政府經費補助及招生名額核定脫勾。只不過，因《大學法》甫修訂通過，因此目前尚有一些相關法規（例如：大學評鑑辦法及私立學校法等）日後仍待作全盤之檢視及因應之修訂。

三、結語

教育部吳思華部長曾指出，我國未來的高等教育發展藍圖必須以「拔尖」、「固本」及「轉型」三件事同時並進，且他將未來的大學區分為「國際特色」、「學習創新」、「專業特色」、「區域創新整合」及「產業研發創新」等五大類型（吳思華，2015；引自張子弋，2016）。吳部長進而提及，在新的高教發展藍圖下，未來高等教育評鑑的主體與比重，必須思考是評鑑學校或學生、教學或研究、個別學院或個別學校或大學聯盟。同時，吳部長

也指出，未來的高教評鑑過程應在「大學自治」與「績效責任」之間尋求平衡點。績效責任的要求來自於內控與外評；未來，系所評鑑將盡量由各校自行辦理，亦即系所評鑑以內控為主，校務評鑑以外評為主。吳部長所提「各大學校院可將評鑑當成學習、反思與成長，抱持著『過程就是成果』的心態，讓評鑑成為鑑賞與回饋的正向循環」此句話似正可引用為本文之結語。

參考文獻

- 東亮（2015）。準備中的第二週期大學校務評鑑。《評鑑雙月刊》，57，42-43。
- 李政翰（2015）。我國推動大學校務研究之策略。《評鑑雙月刊》，57，9-15。
- 陳德華（2012，12月）。專題演講。發表於政治大學主辦之「高等教育評鑑論壇」。2012年12月26日。臺北：政治大學。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2014）。103年度教育部試辦認定大學校院自我評鑑結果審查實施計畫。臺北市：作者。
- 教育部高等教育司（2014）。大學評鑑未來改革方案。臺北市：教育部。
- 張子弋（2016）。教育部長吳思華提出未來高教發展藍圖與評鑑展望。《評鑑雙月刊》，59，7-10。

■ 楊瑩（2015，10月）。臺灣授權自評大學自評制度之建置與實施情形—以淡江大學為例。發表於華中科技大學與三峽大學合辦之「2015年兩岸高教論壇：高等教育質量標準與質量保障體系建設」學術研討會。2015年10月31日至11月2日。武漢：華中科技大學及三峽大學。

大學教師評鑑：量化指標的反思

詹志禹

國立政治大學教育學院教授

一、前言

量化指標延續著邏輯實證主義的靈魂，被誤認為象徵客觀公平，在教師升等、績效評量及各種計畫評鑑當中受到大量使用，但實務上，許多量化都是主觀分派數值，不只是忽略信度與效度問題，也導致注意力過度集中容易量化的向度。嚴格說，量化有助於精細切割，但也容易造成瑣碎和價值觀窄化；量化有助於運算整合，但也容易造成雞兔同籠並整合成四不像的怪物。評鑑者應破除「量化比較客觀」的假象，注意信、效度問題，採取相對比較以便看出進步程度，避開絕對判斷以免忽略起點的不平等，尤其對於研究成果的評鑑方面，特別要超越字數、篇數、期刊影響係數等形式特性，而實質評估研究成果所突破的觀點、解決的問題、典範的更新以及對社會和環境的改善。

目前高等教育當中的評鑑，主要有三大類：1.針對各類教育計畫（例如頂大、教卓等）之計畫評鑑，2.針對學校管理層級之校務評鑑，3.針對各系所或學院之「系所評鑑」。各類評鑑皆訂有許多量化與質化指標。

二、量化指標的哲學

量化管理的基本模式就是：計畫（含績效指標 KPI）→執行→評鑑。此種管理思想一方面源自泰勒(F. Taylor)的科學管理，另一方面源自科學哲學

中的邏輯實證主義（logical positivism）。這兩種古典思想在廿世紀上半葉的美國相當盛行，但近百年來已遭遇無以數計的批判（Popper, 1934; Feyerabend, 1975; Weinberg, 2013），並且已經有許多新典範的提出（Kuhn, 1962; Laudan, 1977; Shapere, 1984），唯量化績效指標的使用卻仍在高等教育機構當中非常普遍，無論是教師升等、績效評量或各種評鑑，量化指標仍具高度支配性。

在教育系統當中，許多鼓吹量化管理的人，堅信萬事萬物皆可被測量，卻在測量當中扭曲了事物的本質。舉例來說，三大類教育目標（認知、情意、技能）當中，情意目標通常最不适合被拿來評量，因為情意或人格經常涉及主觀情緒感受或倫理道德認同，一旦強加評量，容易迫使受評者作假或說謊（McGee Ng, et. al., 2016），因為受評者必須考量自身與機構的利益。就大學教師或專家學者來說，可能在關懷學生、關懷社會、胸襟氣度、學術良知等方面，都是極為重要的特質，但如果要將這些特質量化，難免顯得切割、獨斷、人工化而且不自然。

某大學將「關懷學生」納入教師基本績效評量的指標之一，引起了甲、乙兩人下列一段對話：

乙：如何量化「關懷學生」？

甲：可定一個門檻，例如每週關懷學生至少三個人次。

乙：為什麼定「三個人次」而不是定更多或更少？

甲：這不可能找到理論基礎，但可以由主管或由一群有權利參與某個會議的人投票決定。

乙：由主管決定，是獨斷，即使民主投票決定，也是任意定奪；就算可以忍耐一個沒有理由、任意定奪的標準，但這個標準只量化了人次，並沒有定義「關懷」，所以並沒有量化「關懷」。

甲：那可以將「關懷」定義為「以語言或行為和學生互動，讓學生感受到溫暖、包容和支持，並協助學生解決問題」。

乙：這定義聽起來不錯，但如何量化學生對「溫暖、包容和支持」的「感受」？

甲：可編一份心理測驗叫「關懷感受量表」，裡面包含十個題目，其中有關「溫暖、包容和支持」的題目各有三題，再加一題總體感受，共十題，每題皆為五點量表（一至五分），故總分最低為十分，最高為五十分。教師關懷學生完畢時立即施測，通過門檻可定為：至少三個人次的平均分數必須高於三十分。

乙：為什麼定「三十分」。

甲：又來了，我說過這可由權威或投票決定…。

乙：好，再放過一次「缺乏理性基礎、任意定奪」的問題。那你將「溫暖、包容和支持」編成心理測驗題目，這樣就算合理的量化方式嗎？你可以舉一個題目為例嗎？

甲：例如題目是「某某教授問起我的學習狀況，讓我心中升起一股暖流。」讓學生評估「同意度」一至五分。

乙：聽起來有點噁心，但看起來我和學生互動時，必須注意他心中是否有升起一股暖流。可是，某教授同樣的行為，不同學生會有不同的主觀感受，而且即使都同樣是「一股暖流」，每個學生的暖流強度也不同，這種「強度」會和他的「同意度」之間呈現對映的關係嗎？若有，是哪一種對映關係？線性對映或曲線對映？何以證明？「主觀」感受的數字為何具有「客觀性」？任何概念、任何特質變成數字就具有「客觀性」嗎？

甲：這樣詰難，會陷入知識論（epistemology）的論辯。

乙：把量化等同於客觀化，卻不接受知識論的反省，豈不顯得有點獨斷。再說，使用三個題目來測量「溫暖的感受」，夠充分嗎？多大概念範圍的題目才算充分？如果超出上述定義範圍之外的「關懷學生」行為，例如

教師打電話給家長而不是和學生直接互動等，算不算「關懷學生」？假如學生的心理感受不屬於上述三種，而是其他感受如高興、羞愧、平靜等，那麼，教師的行為算不算「關懷學生」？又該如何量化？「關懷學生」的概念範圍究竟應該多大才算充分？有何理論和實證基礎（既然你要訴諸客觀和實證）？

甲：如果你要設計更多測量題目，當然也可以，很難說多大範圍才算充分，但你要量化評鑑，就一定要定個範圍。這些問題也許目前無法立即解決，但我深信萬事萬物皆可被量化，並且未來有一天終必可以提供理論和實證基礎。

乙：這正如有些科學家深信這宇宙必有外星人，深信必有某些星球未來可以讓人類移民，但真正的科學家，不會急著抓一隻恆河猴剃光牠的獸毛，逼我們相信牠是一個外星人，也不會急著現在就要我們搭太空船去移民……。

有些事物無法被測量，若勉強測量它，往往會摧毀它的本質，這正如物理學上的「測不準原理」（indeterminacy principle）——「觀察」表示有光子射到觀察對象，再反射到觀察者的眼睛，但觀察量子的時候，光子會改變量子的位置，所以，觀察者無法同時決定量子的位置和動量，換句話說，觀察者和被觀察的對象之間具有交互作用，這些現象，在人類社會當中其實更為普遍：當我們觀察或測量一個人的時候，這個人會意識

到他正被測量，他的行為會和觀察/測量者產生交互作用，他可以將被測的特性以強化、淡化或反向反應等等，而產生仁慈效應、趨中效應、極化效應、說謊、亂答等結果（Meier & O'Toole, 2013）。

此外，由於許多事物的量化有其困難，就導致許多量化管理者設定容易量化的目標為指標，忽略了難以量化的價值層面，導致目標迷失與路線錯誤。舉例來說，為了測量大學教師的研究貢獻，照理說應該評估其研究成果對於知識創造及文明發展的影響，但這很難量化，所以，早期大學採取「論文字數」評估研究貢獻，近年來大學改採「論文篇數」，無非都是設定容易量化的指標，所以，早期大學導引了許多想要升等的教師堆砌冗長的垃圾論文，甚至不知道發表在哪裡；晚近的大學則導引了許多瑣碎的研究成果，因為有些學者會將一個研究拆解成數篇相似的論文去發表在不同的期刊，以提高論文篇數。更可悲的是，這樣的制度也同時培養了許多精於算計、斤斤計較的學者。

三、結語

量化的本質無非就是分派數字，但這個歷程可能充滿主觀、任意與獨斷，除非採用信、效度良好的測量工具。測量過程容易造成施測者與受測者的交互作用，特別容易扭曲道德與情意類的教育目標，除非採用真實評量、長程觀點與自然情境觀察。量化結果有助於精細分析、排序與比較，但同時也可能將組織成員的注意力導

向瑣碎的價值，忽略重要而難以量化的目標，並造成競爭和算計。所以，高教評鑑要敏於覺察量化的極限與副作用，將量化的比較僅限於單位或組織自身的進步情況；尤其對於研究成果的評鑑方面，特別要超越字數、篇數、冊數、期刊影響係數等形式指標，而實質評估研究成果所突破的觀點、解決的問題、典範的更新以及對社會和環境的改善。

參考文獻

- Feyerabend, Paul.(1975). *Against Method*. New York, USA: Verso Books, New York.
 - Karl Popper.(1934). *The Logic of Scientific Discovery*. London, England: Taylor & Francis.
 - Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
 - Laudan, L. (1977). *Progress and Its Problems*. Berkeley: University of California Press.
 - McGee Ng, S. A., et. al. (2016). The effect of response bias on the Personality Inventory for DSM-5 (PID-5). *Journal of Personality Assessment*, 98(1), 51-61.
 - Meier, K. J. & O'Toole, L. J. (2013). Subjective Organizational Performance and Measurement Error: Common Source Bias and Spurious Relationships. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23(2), 429-456.
 - Shapere, D. (1984). *Reason and the Searchfor Knowledge*. Boston: D. Reidel Publishing Company.
 - Weinberg, J. R. (2013). *An Examination of Logical Positivism*. New York: Routledge.
- （附註：本文第二小節內容曾以英文發表於 Chan, J. C. & Lee, C. N.(2014). A difficult situation of higher education in Taiwan. In Chou, C. P. (Ed.), *The SSCI Syndrome in Higher Education* (pp.39-50) . Rotterdam: Sense Publishers. 成為該文之一部分，但考量華文傳播之效益，改寫成本文發表)

高等教育評鑑對臺灣高等教育國際化之影響

侯永琪

輔仁大學教育領導與發展研究所教授

輔仁大學國際暨兩岸教育處處長

亞太品質網絡協會副理事長 (Asia Pacific Quality Network)

今年立法院審查明年年度總預算，最後對高教評鑑中心的整體預算刪減了 500 萬，並指出臺灣評鑑制度擴張，評鑑項目太多，且造成大學行政工作負荷。雖然刪減的金額並不多，但立法院卻對評鑑角色及其帶給臺灣高教正面且實質成效，並非十分了解，尤其是高教評鑑中心將臺灣高等教育推向國際舞臺之成果。

由於 80 年代高等教育擴張及全球化的影響，為了確保高等教育品質，亞洲各國自 90 年代開始紛紛建立國家品質保證機制，而其主要任務為確保國內大學之教育品質。現今亞洲各國，論是有 2300 所高校之中國大陸，或是只有一所公立大學斐濟，皆已成立國家級專業品質保證機構，大部是在 21 世紀初所成立的(Hou, et. al, 2015a)。臺灣也在 2005 成立了高教評鑑中心，自 2006 年開始對國內一般大學進行校務及系所評鑑。

近年來，全球所有大學莫不致力於跨國學術合作並促進學生移動力，例如建立雙聯學位學程、交換生計劃等。亞洲各國大學也因政府鼓勵及經費增加，使得國際學生人數快速成長。相對地，各國政府也開始關注跨境高等教育的品質，及其學位資歷如何被認可問題。然而，跨境教育推動是有賴於品質保證機構的對其品質認可，以做為學位資歷承認及學分轉換

之基礎。假若大學或是學系無法通過國內品質保證機構所評鑑，是很難獲得其它國家大學所認可的，既而阻礙大學間彼此學術合作。相對地，也會造成本地學生國際移動的困難度。最新研究即指出若是學生所就讀大學或學程不被所求學國家品質保證機構評鑑通過，其它國家學位資歷認可機構通常也都 會承認其所獲得學位 (ECA, 2013; Hou, et.al, 2015b)。

事實上，高教評鑑中心的成立對臺灣高等教育國際化之發展扮演舉足輕重角色，並為其帶進另一個新的里程碑。有三個例子即顯現出品保機構在臺灣高等教育國際化歷程中之不可取代性。2011 年，高教評鑑中心接獲英國學位資歷認可機構 ENIC/ NARIC networks 的郵件，詢問某位至英國申請大學之臺灣學生所就讀之臺灣大學及學系被高教評鑑中心評鑑的結果及評鑑報告，以做為該機構是否能認可其學位資歷的重要參考。陸續一些國外大學也紛紛詢問，欲與其建立學術合作夥伴之臺灣的大學，是否已為高教評鑑中心所評鑑通過，因為這是兩校合作的必要條件。另一個大家所了解的例子是，2012 年高教評鑑中心完成馬來西亞與臺灣兩國學位資歷相互認可的計劃。在高教評鑑中心及馬來西亞國家資歷架構局雙方歷經 8 個月努力，交換評鑑文件資料、參與彼此評鑑訪視，以及無數協商會議，最後達

成兩國學位資歷相互認可的成果，而此一成果也促成更多馬來西亞學生至臺灣大學就學，更強化兩國大學間，各項學術交流合作（Hou & F Fahmi, 2014）。另外，印度大學協會也因高教評鑑中心前執行長陳振遠校長之報告，了解臺灣已有建全評鑑制度，而願意與國內大學簽訂學術合作及學生交流協議。近五年來，國內境外生的人數由 5 萬 7 千多人，增加至 11 萬人以上。而馬來西亞學位生人數也因學歷互認協議，快速增加了一倍以上。

臺灣高教評鑑中心設立至今已 10 年，雖然仍有些不盡完美之處，然而對臺灣高等教育國際化的貢獻是不可被抹滅的，尤其是讓亞洲各國政府更為認可臺灣高等教育品質。除了有利國際招生，也更促進國內大學進行各種跨境學術課程合作。現今，社會各界一直把教師評鑑、統合視導誤解為高教評鑑中心所進行的校務及系所評鑑，是應該被澄清的。而更重要的是，各大學需認清本身對高等教育品質確保所需負的責任，並真正將其納入整體的校務運作與發展之中，以建立自我品質文化（quality culture）。若可達到此一目標，評鑑對大學來說就 是一頭可怕怪獸，而是幫助大學診斷病情的救人醫生了。

參考文獻

■ European Consortium for Accreditation (ECA) (2013). *Joint programmes: quality assurance and recognition of degrees awarded*. Retrieved from

■ Hou, A. Y. C., and Fahmi, Z. M. (2014). Mutual Recognition of Quality Assurance Agencies in Asia: A Case Study of HEEACT and MQA. *Higher Education Evaluation and Development* 8:2, 69-84

■ Hou, A. Y. C., Ince, M., Tasi, S. & Chiang, C. L. (2015a). *Quality Assurance of Quality Assurance Agencies from an Asian Perspective: Regulation, Autonomy and Accountability*. *Asian Pacific Educational Review*, 16, 95-106.

■ Hou, A. Y. C., Morse, B., Wang, W. (2015b). *Recognition of Academic Qualifications in Transnational Higher Education and Challenges for Recognizing a Joint Degree in Europe and Asia*. *Studies in Higher Education* (on-line). DOI:10.1080/03075079.2015.1085010..

從大學評鑑談學習成效品質保證機制之學生核心能力養成

許政行

亞洲大學副校長兼校務研究發展中心主任

簡瑋成

靜宜大學教育研究所專案助理教授兼學生輔導組組長

林靜慧

亞洲大學幼兒教育系助理教授兼校務研究發展中心組長

一、前言

大學評鑑是為了衡量大學的教育品質，同時促成品質之改善，確保學校的績效責任。先進國家的大學評鑑機制，也都以「認可制」為評鑑之功能，我國乃由 2005 年成立的「財團法人高等教育評鑑中心基金會」為專責評鑑單位，亦採認可制度精神。從第一週期校務評鑑導入 PDCA 品質保證架構，同時引導大學校院擬訂學生學習之核心能力，並據此研擬學生學習成效評估機制，以確保學生學習成效和強化學生競爭力，從過程面強調研擬「學生學習成效評估機制」。第二週期系所評鑑則轉變為從過程面評鑑受評單位依據學校所建立之學生學習成效評估機制，落實教育目標與學生核心能力，確保學生學習成效之作為（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2015a）。第二週期校務評鑑為確保其學生學習成效，在評鑑項目二「校務資源與支持系統」也列出學校確保學生學習成效之機制與作法，在評鑑項目三「辦學成效」的核心指標也強調學生學習成效之重要性（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2015b）。從我國近年的評鑑精神來說，都將學生的核心能力視為學習成效機制運作的重要依歸。

二、學習成效品質保證機制與核心能力

近年國內在系所與校務評鑑的循循善誘之下，使得學習成效品質保證機制蔚為風潮，學習成效品質保證機制中的核心能力又是重點執行之所在。學生學習成效乃是指學生在所就讀系所中的教育經驗或課堂學習，所應該知道與行動表現之「可測量」的學習行為闡述（王保進，2011）。因此，學習成效需要回歸可經由精密設計的測量，藉以掌握瞭解學生的學習成效品質，這樣才能建構更完整與易於觀察的學習成效，使學生學習成效品質保證機制之建立與運作更具可行性。所以為了達到「學生學習成效」之品質保證，教育過程及教學形式必須有明確化的目標及確認目標是否達成的績效指標，須將品質要項系統化及指標化（許政行，2011）。再者，推動學生學習成效品質保證機制，必得明確訂定學生畢業時應具備之核心能力，而這樣的核心能力應從課程設計、教師教學及學生學習等三大面向著手，此為建構學習成效品質保證之三大主要要素（許政行，2011）。因此，建構有系統可量測學生核心能力之學習成效品質保證制度，可從課程設計、教師教學及學生學習三大面向著手，本文將以

學生核心能力為成果導向之課程綱要與教學計畫系統進行說明。

三、以學生核心能力為成果導向之課程綱要與教學計畫系統

以學生核心能力為成果導向之課程綱要與教學計畫系統作為課程設計、教師教學及學生學習三大要素的連結平臺。在課程設計方面，先進行系所的整體課程規劃與設計，第一階段主要任務為依據系所教育目標及特色，制訂學生基本能力指標與定義，並將學生基本能力指標與校能力指標之連結。第二階段主要任務為 1. 制訂學生基本能力課程指標與權重：以課程內涵及重點培育能力為主，制定每門科目的課程指標及權重。制定課程指標及權重時，應以「學生所屬學系」的角度來思考，並非以授課教師的立場。2. 檢討與學生基本能力對應的畢業門檻與檢核機制：畢業門檻之規範為落實學生學習成效的考核，請思考各學系所要培養學生具備那些競爭能力，進而以「能力地圖」將學業成績轉換成能力養成的「體檢表」。3. 檢討學系欲培育之就業領域與證照：相同課程名稱的指標、權重、領域及證照應一致，不因授課教師的不同及更換而有不同的指標、權重、領域及證照。

在各課程的教學內涵與架構上，課程內涵以零基思維為起點，以能力指標為核心，引入同儕評估，並加入業界、教育研究、相關檢定機制及畢業生意見，確立課程內涵，並依據每門課程所欲培育學生應具備之核心能力，建置每門課程的課程規劃表，內

容含課程教學目標、課程綱要（內容）、先修課程、支援課程及評量方式等。且可透過校友服務中心提供的畢業生流向之追蹤分析、畢業生就業滿意度調查及雇主滿意度調查結果，回饋至課程改善並具體說明改善的成果。

在課程綱要與教學計畫系統中，除顯示課程的基本資料外，亦可建議學生在修習此門課程時所應具備的學前科目或能力需求。當中宜列出學系對於此門課程欲培育之核心課程能力指標，教師則在教學目標須呼應且連結校院系之教育目標及系所對該課所欲培育之核心能力指標，並依據該課程所要培育之核心能力，訂立適當的能力指標。且系統宜自動列出每週上課日期與週數，讓教師能夠清楚闡述每週教學內容與課程活動安排。

課程的授課大綱，則需明確陳述學期中所有的教學活動(諸如小考、作業、報告、小組討論)及這些教學活動所蘊含的核心能力，授課教師也將依據這些教學活動進行學習成效的評估。在期末時，同學也要針對課程活動進行學習回饋，以瞭解每門課程核心能力達至之成效，並回饋給授課老師參考，以作為未來改善之依據。為有效達成此目標，教師應依相關之學科內涵及績效標準，進行科目內容及評量方式的設計，訂立對於核心課程能力指標的評量基準。然而為了協助教師作教學及評量的聚焦，減少文件管理及計算錯誤的狀況發生，可參酌中原大學發展之「評量矩陣」(如圖 1)，將之納入課程綱要與教學計畫系

統以結合成績評量系統，透過評量矩陣強化核心能力與學習評量活動的關聯。「評量矩陣」之縱向思考，在於依據該課程所要培育的核心能力，規劃相對應的評量項目與權重配置。橫向則具整合功能，藉由課程能力指標，將學習成果具體化及可評量化，各教學評量依據時間序列方式放置，與教師傳統評量方式一致，不僅明確指引能力指標的評量基準，並強化能力與學習評量活動的關聯，進行以成果導向之能力指標檢核機制。

為使測量化學習成果能忠實反應能力指標之達成程度，除各種教學活動之評量內容與測驗題目應對準能力指標之設定外，也應落實多元化教學評量；即是依照不同能力指標需求，挑選合宜的教學活動模式，並搭配適切的評量方法與測驗題目，才能發揮評量矩陣之功能，精準測量能力指標之達成度。如圖 1 範例所示，選用平時考模式，設計適切可測量學生能力指標的測驗題目，評量學生的專業、創新、實務等相關能力指標；然而為了精準評量專業統整之能力，則採用專題作業報告的評量設計，透過學生的報告內容來綜合評測其專業統整能力之達成程度。如此，藉由精準的能力指標評量過程，可以評測出學生學習成效的能力狀態，藉此回饋於課程設計與教學活動之逐步修正，致使所評量學生能力指標狀態的參考價值提高。

實際運用方面，由評量矩陣的設定自動產生客製化的成績頁面，即每門科目均依教師評量方式及次數自動

產生成績表格，並在教師輸入每次評量之成績後，藉著教師在開課時就已設定的評量活動與待評量的能力指標之權重關聯表－評量矩陣，系統自動為教師計算此科目所欲培育之各核心能力指標向度之得分，以減少教師在成績換算上的繁雜度及產生錯誤的情況。

指標分類	專業	專業	專業	專業	專業	
校能力指標	專業	創新	實務	統整		
權重	50	15	20	15	15	
評量/能力指標	IEET3.1.1 運用數學、科學及工程知識的能力	IEET3.1.6 發掘、分析及處理問題的能力	IEET3.1.3 執行工程實務所需技術及技巧的能力	IEET3.1.2、IEET3.1.4 設計及執行實踐，以及分析與解釋數據的能力；設計工程系統、元件或裝置之能力	學習活動分配	刪除
平時	作業				10	
	上機測驗	5	5			10
期中	期中考	10		5		15
期末	期末考	10			5	15
其他	平時考 1	5				5
其他	平時考 2	5	5			10
其他	平時考 3	5		5		10
其他	專題作業報告				10	10
其他	2頁總整理			5		5
其他	平時考 4	5	5			10
		50	15	20	15	100

圖 1：評量矩陣

資料來源：許政行（2011）。「學生學習成效品質保證機制的過去、現在及未來：中原大學特色分享」。評鑑雙月刊，34，頁 32。

此外，此系統亦可與學校圖書館圖書資料庫連線，將教科書書目清單與圖書資源連結，使得教師在指定教科書及參考書目時更加便利，也可針對圖書館不足或缺少的書籍提出加購之建議。

搭配系統化的課程綱要與教學計畫系統，將能落實以成果導向學習之

「教師教學」，促使教學重點從「教什麼」轉變為「學生應學什麼」。從學生應培養什麼樣的核心能力，鑲嵌於教學內容應達成該課程的教學目標當中，使教學方式可更清楚表達教師所能教授的知能以及學生可獲得之能力。

藉由系統化且可測量學生學習成效之平臺運作，亦能促使以成果導向學習之「學生學習」目標實踐。重視學生在學習歷程結束後所真正擁有的能力，透過學生在學期間、學期中與學期末對課程活動進行形成性及總結性學習回饋，以瞭解課程核心能力培育之成效，並回饋給授課老師作為課程改善依據，各院系亦可依學生學習回饋，依據核心能力檢討與調整課程內容或項目。

以學生能力指標為核心之系統，除引導課程規劃與課程設計變革，亦能強化學習評量與輔導機制，建立多元化學習評量機制，並納入「適性教學」及「評量尺規」(rubric)之概念，將學習成果具體化及可評量化，各教學評量依據時間序列方式放置，不僅明確指引能力指標的評量基準，並強化能力與學習評量活動的關聯，進行以成果導向之能力指標檢核機制。此外，亦可藉由成績評量系統運作形成期中預警機制，藉由建置評量尺規模組，協助教師計算隨時統計每位學生及全班學生的學習評量結果分析，對於學習落實之學生及早做出輔導措施因應之。

四、評鑑精神促成學生帶得走的核心能力養成

我國從第一週期的系所與校務評鑑之後，逐漸形成各大學校院學習成效品質保證建立之催化劑，進入第二週期的評鑑計畫之後，不只著眼於結果面的績效考核，也著重過程面中的轉變，透過學生學習成效品質保證機制之運作，落實教育目標與核心能力養成，確保學生學習成效。也就是說，第二週期系所評鑑已從原本的「教師本位」轉為「學生本位」績效責任，更加重視學生學習成效的品質保證，即從過去之「教師教什麼」轉變為「學生應學什麼」，強調的是學生帶得走的核心能力養成。而為了更加有效進行檢核學生的核心能力養成之教育成效，大學校院都應建立如同本文所述之課程綱要與教學計畫系統，透過系統化的規劃與管理，確保學生的學習品質。藉由可系統管理與量測的課程設計、教師教學與學生學習的模式運作，更輕易瞭解學生的能力養成過程，以及隨時掌握學生的學習成效，回應大學評鑑之重要精神：「落實學生學習成效品質保證，培養學生帶得走的核心能力」。

參考文獻

- 王保進（2011）。引導學生學習成效品質保證機制之推動與落實。評鑑雙月刊，32，36-40。

■ 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2015a）。105 年度大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑實施計畫。取自 <http://www.heeact.edu.tw/public/Attachment/6112940382.pdf>

■ 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2015b）。「第二週期大學校院校務評鑑實施計畫草案公聽會」簡報。取自 <http://www.heeact.edu.tw/public/Attachment/51221965226.pdf>

■ 許政行（2011）。學生學習成效品質保證機制的過去、現在及未來：中原大學特色分享。評鑑雙月刊，34，28-34。



從大學系所評鑑指標之設定論系所發展持續自我改善能力之可能與限制

湯家偉

中山大學師資培育中心助理教授

一、前言

美國學者 Herbert R. Kells 認為高教評鑑的真諦，是讓各大專院校可以擁有屬於自己、適合自己的自我評鑑與改進方式，並定時的追蹤、檢視自我是否有履行提升教學品質的宗旨。換言之，從各校的自我機制評鑑，到外在評鑑機構執行的評鑑計畫，應為一「由內而外」的過程，重點在於透過自我評鑑，使得機構對於自我改進、提升與課責有所努力（許媛翔，2006）。這樣的精神在近年臺灣大學評鑑改革中，亦為教育部以及國內學者所支持。以新版的系所評鑑指標為例，為回應過去評鑑過多由上而下的限制之批評，新版系所評鑑指標數由原先五大項目 38 個指標，簡化為 13 個指標之外，亦嘗試增加系所在評鑑過程中之自主性，例如在 5 大評鑑項目中以及 13 項核心指標之外，受評班制得自訂特色項目或指標以鼓勵展現多元化特色（王麗雲，2013）。

從指標之縮減與設定之彈性論，此次評鑑指標之修正似乎比較能予系所自主的空間與彈性，及傾向一種「由內而外」的自我評鑑過程發展。然如同劉維琪（2011）所言：「自我評鑑應是大學自治中很重要的一項能力，教育部只是透過外力，協助大學做好自我評鑑工作，評鑑重點應該放在檢視學校有無建立自我改善的能力。」這

樣的指標修正是否真的能夠有助於系所發展持續自我改善的能力？下面筆者就修正指標內容以及個人粗淺之經驗，提出幾項反思。

二、評鑑指標引導下的自我評鑑對系所持續自我改進的可能限制？

此次指標之修訂與系所評鑑之辦理 希望 遵循 PDCA（Plan-Do-Check-Act）（計畫—執行—檢核—行動）的精神，使得受評系所能做持續地檢討與精進。而受評班制所擬定的教育目標，就成為評鑑檢核的起點與重點，受評班制所欲培養學生的核心能力也應清楚列出，並指出其與課程的關連性（王麗雲，2013）。

然而，由於現行系所評鑑係要求系所「回頭檢視」自己過去幾年課程與教學等作為是否有助達成系所目標，這樣的作法似乎比較是在鼓勵或引導系所朝著「既定」的願景與目標做自我檢討，但卻可能使得系所未將注意力放在或忽略了檢討這些既定願景與目標的適切性（有的系所目標可能已多年未修正）。就 PDCA 的理論來看，現行系所評鑑第一個潛在問題是，自我評鑑可能還是比較大地關注在 C 的部分，對於系所在 P 計畫階段（去分析想要改進的標的、確認組織所遭遇的問題、尋找掌握變革的機

會，並進而尋找出解決的方式等），似乎較未能在評鑑中去落實，特別是對系所根本的教育目標等之檢討改進部分。

另外一個潛在問題是，系所評鑑較大關注到的是 C 的部分；但對於系所是否依循了 P 而去執行 D，還是只是針對評鑑指標（系所目標）作回顧與連結，似乎是不太能做判斷的。而這兩者的差異在於前者係指系所能夠就整體系所發展目標去規劃系所課程、教學等的計劃藍圖，並加以落實，亦即自我評鑑與改進的精神能落實在日常實務中；而後者，僅是受評系所在受評時，猛然想到要去看一下系所目標，然後再依目標去回想過去幾年自己做了什麼「剛好對了的事」。目前各系所真的有如前者般規畫並落實嗎？而若是目前的評鑑方式無法區別兩者，通過評鑑的後者，是否會持續存著僥倖的心理？而長久下來是否不利系所的永續成長？

另外系所評鑑是否真的促動了系所的 PDCA 的「循環」？特別是，通過自我評鑑的系所是否就意味着不需要與時俱進，反思其進步的可能或發展其他特色並做為「下一階段」計畫與執行的重點？換言之，現有的系所自我評鑑是否比較是讓系所在評鑑關頭猛然開始照著評鑑指標來檢視自己過去表現，而較未能讓系所關注到面向未來的自我表現與發展的規劃？

三、系所自我評鑑的項目指標彈性可促進系所發展特色？

本次指標修正回應過去評鑑過多由上而下的限制之批評，透過精簡指標與增加系所評鑑項目與指標設定彈性，鼓勵受評班制展現多元化特色。但因為評鑑工作與系所在各核心指標下呈現特色的時間點一致，故各系所比較能做的是說明並彰顯系所現有的既存特色。換言之，當前的評鑑活動，似乎比較無法鼓勵系所去發展新的特色。因為此時若設定新的特色或更動目標，則意味著系所該年度的評鑑在這些項目，將因為未有具體成果而產生得分不佳的結果。這邊的問題是，目前國內各系所的特色都足夠了，只是未受到評鑑公平對待？還是系所特色的發展與挖掘仍是國內系所未來可努力的方向？作者以為，兩者皆為國內系所評鑑該注意的部分，而尤其後者，可能會更需要相關評鑑機制（或其他高等教育政策）去引導的。因為系所強調其特色的時間，往往是在系所成立之時；但隨時間流轉，能主動順應時勢開拓系所特色的既有系所，可能屬相對少數。另一方面，評鑑委員可能囿於對系所整體認識未能如系所內部成員，而缺乏針對不同系所特色發展提供具體建議的能力與立場。

四、系所自我評鑑的心理傾向與其限制

評鑑項目與指標之設定用意在於指出重點，讓系所能夠針對這些面向作自我檢核。惟在實務上，系所通常比較會去強調在評鑑面向上，系所過

去幾年達成了什麼以及本身的優勢；而在表現不佳的部分，通常比較會避談或是概略地帶過。這部分是否可以考慮讓系所在規劃未來發展與改革的部分做說明，一方面可以減緩受評學校在檢討自己不足處時評鑑成績減分的壓力，另外也讓受評系所能對未來（到下一次評鑑之前）能做發展性的預想與規劃。

五、結語

自我評鑑應重在發展系所自我評鑑與發展的能力、意識與意願，進而達成所謂的「自發性自我評鑑」的實質內涵，而非僅為「配合性自我評鑑」（李政翰，2008）。然而，目前國內系所行政人員與教師是否真的對自我評鑑有適度的了解？是否清楚自我評鑑對他們的意義？甚至將自我評鑑的精神放入自己的工作日常之中？甚至引導系所發展自我特色？新的指標確實有許多正面的變革，但對於前述目標之達成可能還需要其他制度面的配合。下面研究者就個人短淺的經驗，嘗試提出幾項想法。

雖然各校都會針對校內人員舉辦評鑑說明會，但這些說明會往往較偏向政策與評鑑指標、流程的說明與解釋，其結果往往只是讓系所評鑑停留在回應式地依照指標去進行繁瑣的書面自我回顧，無法真正落實 PDCA 的循環。如何讓系所行政與教學人員不光是在評鑑的那一年，而是能持續地將自我評鑑、系所發展目標與自身的行政教學工作做結合，應是自我評鑑核心理念落實之基礎。

換言之，學校與系所管理者如何透過學校或系所不同層級制度之建立，讓學校行政人員與教師能從日常工作中將自己的角色與系所/學校目標作連結會是自我評鑑落實的重要根基。以系所課程為例，許多學校課程大綱都會要求教師選定課程所欲培養的學生能力，而這些可供勾選的能力，往往是由校層級作設定，這對於學院與系所在項目一（目標、核心能力、課程與整合）設定的部分，即缺乏一個實務上的連結。若是在課程大綱系統中，能有機制讓教師將自己課程與系所、院校的教育目標做對照，讓教師反思自己課程在學院/系所中的角色與功能，則或許有助縮減系所（院）教育目標與系所教師教育目標意識的差距，甚至有助於些層級目標在個別課程中的落實。換言之，若自我評鑑項目能儘量轉化為具體作為或制度並落實在學校各個層級，則大家應能比較清楚自我評鑑對自己的意義與幫助，並有助形成自我評鑑的共識與行為習慣。而學校系所層級亦可考慮將這些相關作為適當地納入教師評鑑的項目，協助教師建立起相關的自我評鑑意識、作為與習慣；惟仍應權衡避免過度文書或形式化的工作負擔。就教育主管機關來說，除了對系所相關制度建立之關注與確認外，或可透過評鑑過程，發掘優秀的系所創新制度或作法，藉由資訊分享，讓國內系所可透過典範學習，一同成長。

此外，目前的自我評鑑似乎仍比較著重在於系所成效（過去成果）檢核的部分，教育部與高等教育評鑑中心作為系所自我評鑑的引導者角色，

為了能鼓勵系所不斷精進與發展特色，未來是否讓所有受評系所（無論通過與否）針對系所在這次評鑑結束後到下一次評鑑之前這段期間（或者是更長期的進程），系所目標、特色、課程等發展/改革提出反思與規劃，或許也是一項促進系所 PDCA 永續精進的做法。

參考文獻

■ 王麗雲（2013）。103年度系所評鑑項目暨指標修正公布與修訂內涵說明。評鑑雙月刊，45，4-8。

■ 李政翰（2008）。我國大學自我評鑑的實施與發展。學校行政，54，175-192。

■ 許媛翔（2006）。國際高教評鑑大師Dr. Kells：由內而外的大學自我評鑑與外部評鑑。評鑑雙月刊，2，19-21。

■ 劉維琪（2011）。自我評鑑是大學自治能力的展現。評鑑雙月刊，33，4-5。



從「評鑑機構專業化」觀點析論大學評鑑品質之精進策略

陳盈宏

國立臺灣師範大學教育學系博士

臺灣教育評論學會會員

一、前言

我國大學評鑑制度發展始於 1975 年針對數學、物理、化學、醫學及牙醫等五個學門的評鑑，隨著 1994 年、2005 年《大學法》之修正及 2007 年《大學評鑑辦法》之公布，逐步奠定我國大學評鑑的法源依據，在 2006 年財團法人高等教育評鑑中心基金會（簡稱高評中心）成立，加上社團法人臺灣評鑑協會、中華工程教育學會及華文商管學院認證中心等，更象徵我國大學評鑑邁入專責機構辦理階段（吳清山，2010；楊瑩，2010）；時至今日，我國高等教育評鑑制度的發展呈現諸多特色，包括：從局部評鑑至全面評鑑、從等第評鑑到認可評鑑、從政府主導到專業評鑑機構辦理、專業評鑑機構多元化等（王如哲，2014；吳清山、王令宜，2012）；但是卻也產生諸多爭議，例如：外部評鑑與大學自治的衝突、評鑑委員的專業性、評鑑指標的同質性等（湯堯，2011；秦夢群、陳遵行，2012；蘇錦麗、黃曙東，2015）。有鑑於在當前大學評鑑制度中，「評鑑機構」扮演評鑑規劃及執行的重要角色，對於大學評鑑品質及公信力具有關鍵影響力；故本文茲依據相關文獻及個人評鑑實務心得，從「評鑑機構專業化」觀點析論大學評鑑品質之精進策略。

二、大學評鑑品質之精進策略-「評鑑機構專業化」觀點

「評鑑機構專業化」包括明確化的評鑑機構定位、具體健全的評鑑機構運作制度、透明化及系統化的評鑑資料、客觀化的評鑑機構績效評估、協力整合的評鑑機構發展等面向，茲由此五大面向析論大學評鑑品質之精進策略。

（一）明確化的評鑑機構定位

在 2005 年之後，教育部函請全國大學校院共同捐助成立「高評中心」，雖然被視為我國大學評鑑邁入專責機構辦理階段，政府主導力量逐漸式微的重要象徵（吳清山，2010；楊瑩，2010）；但是，對於專責機構的獨立性之質疑未曾斷過，例如：高評中心經費主要來自於教育部，且必須經過立法院審議（蘋果日報，2015），是否會影響評鑑機構運作自主性，進而影響社會大眾對於評鑑機構的評鑑過程及結果之信任度？所以，本文期許各評鑑機構未來必須更明確化本身的定位，並與組織實際運作特性一致，且可主動公開說明本身定位所產生的功能、限制及長程發展計畫。

（二）具體健全的評鑑機構運作制度

基本上，評鑑機構的定位及主要業務包括評鑑研究及評鑑行政兩大面向，當評鑑機構明確化本身定位時，便可以健全相關運作制度，進而彰顯本身的功能與價值，例如，在評鑑研究面向，應檢視研究管考機制是否嚴謹、研究人員考核制度是否確實、未具機密性的研究成果是否公開、研究相關支援是否充足等環節；在評鑑行政面向，應檢視評鑑行政人事成本是否過高、評鑑行政人員考核制度是否綜覈名實、評鑑程序是否合宜、行政運作是否合乎勞基法及會計規定、人員流動率高低之真實意義、是否有職場霸凌情事等環節。所以，本文期許各評鑑機構未來能夠依據本身定位，在合乎相關法令規範之前提下，具體化相關運作制度，並確實執行、追蹤、檢討及改進，以專業為本，而非受限於經驗慣性及人情，進而實踐有助留才及攬才的人力資源管理。

（三）系統化及透明化的評鑑資料

當前諸多對於我國大學評鑑是否具有專業之質疑，包括評鑑委員的專業性、評鑑指標的制定與刪除之依據、評鑑程序的合理性及合法性等（湯堯，2011；監察院，2009；蘇錦麗、黃曙東，2015）；本文認為，若干質疑或許有其道理，若干質疑可能是部分利害關係人的主觀感受，但肩負評鑑規劃及執行等重責大任的評鑑機構皆必須重視及予以適時回應，以進行風險管理及強化評鑑機構的公信力。另外，從評鑑研究觀點，評鑑機構更擁

有許多寶貴的第一手資料，例如：「實地訪評報告書」、「受評單位及評鑑委員對於實地訪評的問卷調查結果」、「實地訪評工作日誌」及「各類評鑑申復及申訴資料」等，有助呈現及佐證各項評鑑事實。所以，本文期許各評鑑機構能夠先系統化建置及分析相關評鑑資料，主動依據不同評鑑向度，例如：評鑑法制、評鑑專業化、評鑑救濟等，蒐集常見質疑或現存問題，並尋找相關客觀證據回應及出版大學評鑑資料分析報告，且可以在合乎相關法令規範之前提下，研擬可讓外界使用的相關申請辦法或資訊系統，以落實證據本位的大學評鑑制度之精神。

（四）客觀化的評鑑機構績效評估

依據大學評鑑辦法第 7 條規定，教育部得對受託辦理大學評鑑之學術團體或專業評鑑機構之規劃、設計、實施及結果報告等進行後設評鑑。根據相關文獻檢閱結果，最近一次針對大學評鑑進行後設評鑑之研究為 2011 年大專院校校務評鑑後設評鑑（楊瑩、楊國賜、劉秀曦、黃家凱，2014）；所以，本文期許教育部委託專業評鑑機構所實施的科技大學綜合評鑑、通識教育暨第二週期系所評鑑、第二週期校務評鑑，也應啟動相關後設評鑑及影響評估，以提供客觀化的評鑑機構績效證據，並可作為精進大學品質之參考依據。

(五) 協力整合的評鑑機構發展

當前我國大學評鑑制度呈現多元化的專業評鑑機構，例如：高評中心、臺灣評鑑協會、中華工程教育學會、華文商管學院認證中心等，各專業評鑑機構各自有其特色，也承擔不同評鑑/認證任務，但亦共同為促進高等教育品質而努力。所以，本文期許各評鑑機構必須加強彼此間的協力合作，例如：規劃評鑑人員共同培訓課程、研發共通性的評鑑教材及建立定期交流機制等，以發揮評鑑資源整合之綜效，進而促進大學評鑑品質。

三、結語

美國高等教育認可審議會（Council for Higher Education Accreditation, CHEA）主席 Judith Eaton 曾提出品質保證組織未來對於高等教育品質保證的思考必須兼重「品質改進」與「績效責任」（池俊吉，2016）。所以，扮演國內高等教育品質保證組織角色的各評鑑機構更應重視本身的「品質改進」及「績效責任」，以促進評鑑機構的專業及累積信任資本，進而成為促進高等教育品質提升的重要推手。據此，本文從「評鑑機構專業化」觀點，提出：明確化的評鑑機構定位、具體健全的評鑑機構運作制度、透明化及系統化的評鑑資料、客觀化的評鑑機構績效評估、協力整合的評鑑機構發展等策略，希冀能作為精進大學評鑑品質之參考。

參考文獻

- 王如哲（2014）。我國高等教育評鑑制度的回顧與前瞻。**評鑑雙月刊**，50。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/07/01/6185.aspx>
- 池俊吉（2016）。品質保證與品保機構的未來發展方向。**評鑑雙月刊**，59。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2016/01/01/6478.aspx>
- 吳清山（2010）。**高等教育評鑑議題研究**。臺北市：高等教育。
- 吳清山、王令宜（2012）。**高等教育評鑑沿革**。載於財團法人高等教育評鑑中心基金會主編，我國高等教育評鑑發展與實務（頁2-15）。臺北市：高等。
- 秦夢群、陳遵行（2012）。臺灣高等教育評鑑制度與實施之分析研究。**教育資料與研究**，106，105-142。
- 湯堯（2011）。從教學與學習談大學評鑑之表象運作與真相探索。**教育行政研究**，1（2）：153~168。
- 楊瑩（2010）。**兩岸四地高等教育評鑑制度**。臺北市：高等教育。
- 楊瑩、楊國賜、劉秀曦、黃家凱（2014）。100 年度大專院校校務評鑑後設評鑑研究之分析。**高教評鑑與發展**，8（1），1-40。

■ 蘋果日報（2015）。大學評鑑淪書面競賽，立委刪500萬元預算。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20151028/720567/>

■ 蘇錦麗、黃曙東（2015）。臺灣的大學評鑑制度邁向專業化發展了嗎。評鑑雙月刊，58。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2015/11/01/6437.aspx>



改善高等教育評鑑之道：基於評鑑利害關係人之觀點

林松柏

國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授

陳庭逸

國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士班研究生

一、前言

江東亮（2015）提出大學評鑑面臨的三大議題，分別為大學評鑑的效度、高教體系的結構改變，以及以實證為基礎的評鑑改革。此三個議題均涉及人為因素，評鑑乃是一項基於瞭解政府部門、決策者、服務提供者（service providers）、服務使用者（service users）與評鑑人員之間權力關係的價值取向活動（Taylor & Balloch, 2005）。自 1990 年代開始，由於績效責任與成果評鑑的觀念開始盛行，再加上國家政府挹注的經費逐漸縮編，評鑑議題逐漸偏向於刪減成本與成本效益的討論上（Madaus & Stufflebeam, 2000）。再者，近年由於公共經費資助之高等教育體系面對外部利害關係人（stakeholders）問責（accountability）之要求，故大學開始重視自我評鑑（self study），以確實改善教育品質（王如哲，2014）。而所有評鑑政治場域中的各種互動作為均屬人為面向的一環，為了改善高等教育評鑑的實施，故本文採用利害關係人的分析觀點，針對高等教育評鑑提出改進建議。

二、析論高等教育評鑑利害關係人

利害關係人係指在一個合作關係或行動中，藉由交易或行動以獲得擁

有權、行使權或利益之個人或團體（Clarkson, 1995）。因此，利害關係人的角色可能是由參與或協助評鑑、有意利用評鑑，或者可能被評鑑結果所影響的個體所扮演，足見其角色的多樣性。評鑑過程中有許多參與者，諸如評鑑委託者、被評鑑者、經費資助者、其他評鑑相關人士等等，而不同角色的利害關係人在一定程度上均對評鑑產生影響；這些利害關係人對評鑑的詮釋角度不同，將可能產生「扭曲」或「誤解」，如評鑑結果涉及其利益、權力分配與意識型態之衝突時，更容易產生曲解的情形。

Mitchell·Bradley 與 Donna(1997)指出能由三項特點定義利害關係人扮演的角色地位，分別是影響組織的權力（power）、與組織關係的合法性（legitimacy），以及對組織要求的緊迫性（urgency）；根據此三項特點，將能夠歸納出七種類型的利害關係人，分別是（一）僅有權力的潛伏利害關係人，其並沒有透過合法性或緊迫性而強行其意願；（二）僅有合法性的任意利害關係人，其雖擁有法職權，但並沒有影響組織的力量或要求的權力；（三）僅有緊迫性的請求利害關係人，具有要求組織的影響力，但沒有權力與合法性；（四）具有權力與合法性的支配利害關係人，對組織的影響力是必然的；（五）具有權力和緊迫性的危險利害關係人，因其缺乏緊迫性

故常常採取高壓手段；(六)具有合法性與緊迫性的依賴利害關係人，因缺少權力故僅能夠依賴他人行使其意願；及(七)具有權力、合法性與緊迫性的決定性利害關係人。由此可知，利害關係人的影響力並不侷限在評鑑某一階段，而是在評鑑的延續性過程中，不斷地發揮其影響力，進而影響評鑑整個的發展。

三、高等教育評鑑利害關係人之類型探究

本文將高等教育評鑑利害關係人區分為評鑑者、委託者、標的團體、非標的團體四種類型，茲就其角色定位與對評鑑之影響，分述如下。

(一) 評鑑者

評鑑者為評鑑的核心，影響力將會左右評鑑方向，因此立場必須保持客觀中立、且須嚴守專業倫理規範。主要扮演評鑑工作執行者、解讀詮釋者與訊息傳遞者的角色，附加角色為教育者、解放者與學習者的賦權增能、諮詢顧問、社會價值擁護者和兼任決策者，這些角色並非都是必要的，而是可以自己調整的（郭昭佑，2007）。有別於早期評鑑強調目標明確與績效責任，評鑑者不應做出價值判斷的觀點，現今的觀點則強調價值必須經過評鑑者或他人合理地分析，價值判斷即是評鑑（House, 2001）。評鑑者須提供民主式對話機制給不同的利害關係人，以結合廣泛的意見，成為價值判斷之依據（Mathie & Greene, 1997）。而評鑑者本身亦必須瞭解方案

或計畫如何執行，以及為何要評鑑（Weiss, 1993），除了扮演與適時調整多樣化的角色外，還要其具備相當的專業能力，並且能廣納利害關係人的意見，省思自身的主觀價值判斷是否適當。評鑑者應讓利害關係人可以在互信的情境中參與評鑑，使其扮演稱職的角色，發揮應有的影響力，而又不造成花費冗長的時間與經費，以及偏離專業性。

(二) 委託者

評鑑制度的興起，肇始於政府投入大量的資金發展大規模的評鑑。而更早期的評鑑規模雖然小，但仍有地方、基金會、自願性協會，或者專業組織等投入資金（Madaus & Stufflebeam, 2000）。評鑑的預設目標及結果的使用，將由政府、地方教育機構、委員會或專業團體組織等資金投入者掌握，這些單位或組織均泛指委託者。最常見的委託者且是影響評鑑與職權最大的角色通常是政府，其係屬於公部門性質的利害關係人，不僅提供了公共建設和市場，並且他人也必須遵守其訂下的規則（Clarkson, 1995）。政府的政策與作為，實為關鍵所在（蘇錦麗與黃曙東，2015）。在評鑑中，委託者即為政策制定者、評鑑結果的使用者，以及促使評鑑執行者等的角色，係位於權力金字塔結構頂端的掌權者（Joint Committee on Standard for Educational Evaluation, 1994）。

（三）標的團體

標的團體即接受評鑑的對象，泛指直接參與接受評鑑之方案或計畫、執行政策的人員，或者組織單位的人員等。雖然標的團體處於相對被動的角色，但評鑑成效亟仰賴其提供確實的評鑑資料，並且還需要其密切配合，接受訪談或觀察等（House, 1974; Weiss, 1993）。其他評鑑參與者未比標的團體更瞭解方案或計畫的內容，雖然標的團體的確能夠協助評鑑者更瞭解方案或計畫內容，但也可能會因為在計畫上投入許多心力，而為了保護計畫不被攻擊或議論，以致提供不實資訊（Mabry, 2002）。因此評鑑者於評鑑過程中，需要與標的團體進行溝通、討論，以及蒐集相關評鑑資料等工作。若缺少其配合，將使得評鑑不夠完整，而影響評鑑成效，但也應該注意或辨識其提供資料的真實性。

（四）非標的團體

通常相較於評鑑者或受評者，非標的團體在評鑑中所扮演的角色較不明顯，因前兩者係直接參與評鑑，但後者可透過各種方式間接地影響評鑑制定、執行和結果等。非標的團體包括標對團體的服務對象、支持者與贊助者、其他同時接受評鑑的標的團體、關心方案或計畫的民意代表人士、倡議者、社運人士、大眾媒體，以及壓力團體等。即使其角色地位不那麼顯著，然其規模遠大於上述的利害關係人，並且其對評鑑仍具有相當大的影響力（House, 2007）。

四、基於利害關係人觀點對評鑑改善之建議

高等教育評鑑過程涉及許多人為影響因素，這些因素是影響評鑑客觀公正的主因，透過高等教育評鑑利害關係人之類型探究將有助於瞭解並改進這些不良影響。以下基於利害關係人觀點，針對評鑑單位、評鑑制度、評鑑利害關係人的參與提出改善建議。

（一）對於評鑑單位之建議

在當前高等教育動態性的競爭環境中，政府與評鑑機構扮演的是促進者的角色，如果過度介入，不論其原始用心是否良善，最後也可能產生扞格大學自主發展之非預期結果（王如哲，2014）。臺灣高等教育評鑑現今多是在政府的主導之下進行，而在民意要求、經費資助、市場選擇等壓力之下，各大學只能服膺於政府的強制性介入，並且迎合其政治目的。因此，評鑑機制已背離了原先改善的理想目的，成為績效證明的政治工具。然本文認為此種具有強制力量的政治性評鑑確有實施的必要性，但必須在公正客觀的前提下進行；藉由資訊的公開透明化、評鑑制度的設計、評鑑委員的規範、評鑑理念的宣導等作為，將負面的政治影響力降低。因此在面對性質各異的大學需要有周全的評鑑方案促成與協助，評鑑單位應該發揮「民間智庫」功能，提出可資參考的建議（黃榮村，2015）。

（二）對於評鑑制度之建議

現行臺灣高等教育評鑑係採取認可制，若將評鑑視為改善目的而論，那麼自願性質的認可制應該是較為合宜的作法，並且評鑑結果應該與減招或停辦等退場機制的懲罰制度脫勾。有關評估大學評鑑制度專業化發展程度的評鑑準則中，評鑑機構的運作應符合專業標準，諸如其運作獨立自主、評鑑的推動具透明度／公開化、提供優質的專業服務等（蘇錦麗與黃曙東，2015）。然臺灣高等教育評鑑受政治影響甚深，且政治場域將會隨著時代變遷、社會輿論思潮，以及政府部門角色的轉變等因素有所更迭；基於評鑑所具有的濃厚政治色彩，可能會因時勢所趨而有不同的發展。因此，評鑑制度應逐漸改以校內自評為主，而外部評鑑單位則由檢核學校績效，轉變為提供其改善教育品質建議或認證之評鑑單位。

（三）對於評鑑利害關係人參與之建議

若想有效提升評鑑品質，具體做法即為讓所有利害關係人涉入評鑑的過程，因為其可以提供資訊與有用的觀點，並且可以促使他們依據評鑑報告去學習、接受、評價與行動（Stufflebeam & Shinkfield, 2007）。遵守評鑑倫理非僅外部評鑑者的義務，而是所有利害關係人應共同遵守，其應與評鑑者分擔評鑑倫理之義務（曾淑惠與阮淑萍，2014）。在評鑑的過程中，涉及了利害關係人、權力關係，以及價值觀等的社會互動，若要在不同的價值觀、利害關係人和政治情境

中取得適當的平衡（House & Howe, 1998）：首先，必須含蓋所有相關的觀點、利益、價值觀和利害關係人；其次，應使相關的團體有充分對話空間，使其觀點能適當與真正地表達；最後，必須有充分的研究，以獲得適當的發現。上述三項準則中，亟為重視利害關係人對評鑑的影響。利害關係人在具協商特色的評鑑中，將被視為評鑑參與者的一員，不再只是資訊提供者，而是行動參與者，其在評鑑各階段都有著重要的發聲權，諸如評鑑議程的制定與評鑑發現的詮釋，甚至評鑑結果也需要獲得其認可接受（Guba & Lincoln, 1989）。

參考文獻

- 王如哲（2014）。大學、政府及評鑑機構協力共創完善的高教品保制度。**評鑑雙月刊**，47。擷取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/01/01/6098.aspx>
- 江東亮（2015）。大學評鑑面臨的三大議題。**評鑑雙月刊**，58。擷取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2015/11/01/6436.aspx>
- 黃榮村（2015）。高教在壓力下的轉型與評鑑。**評鑑雙月刊**，54。擷取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2015/03/01/6306.aspx>
- 郭昭佑（2007）。**教育評鑑研究：原罪與解放**。臺北：五南

- 曾淑惠、阮淑萍（2014）。自辦外部評鑑的重要議題：對內部人員評鑑倫理之提醒。評鑑雙月刊，52。擷取自
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/11/01/6250.aspx>
- 蘇錦麗、黃曙東（2015）。臺灣的大學評鑑制度邁向專業化發展了嗎？評鑑雙月刊，58。擷取自
<http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2015/10/28/6437.aspx>
- Clarkson, M. B. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *The Academy of Management Review*, 20(1), 92-117.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- House, E. R. (1974). The politics of evaluation in higher education. *The Journal of Higher Education*, 45(8), 618-627.
- House, E. R., & Howe, K. R. (1998). The issue of advocacy in evaluations. *American Journal of Evaluation*, 19(2), 233-236.
- House, E. R. (2001). Unfinished Business: Causes and values. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 309-315.
- House, E. R. (2007). *Regression to the mean: A novel of evaluation politics*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Joint Committee on Standard for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mabry, L. (2002). Postmodern evaluation-or not? *American Journal of Evaluation*, 23(2), 141-157.
- Madaus, G. F., & Stufflebeam, D. L. (2000). Program evaluation: A historical overview. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 3-18). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Mitchell, R. K., Bradley, R. A., & Donna, J. W. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.
- Mathie, A., & Greene, J. C. (1997). Stakeholder participation in evaluation: How important is diversity? *Evaluation and Program Planning*, 20(3), 279-285.

- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco, CA : John Wiley & Sons.
- Taylor, D., & Balloch, S. (Eds.). (2005). *The politics of evaluation: Participation and policy implementation*. Bristol, UK: Policy Press.
- Weiss, C. H. (1993). Politics and evaluation: A reprise with mellower overtones. *American Journal of Evaluation*, 14(1), 107-109.



高等教育評鑑實地訪評委員意見陳述權責之思考

秦夢群

國立政治大學教育行政與政策研究所所長

國立政治大學教育學院特聘教授

莊俊儒

輔仁大學教育領導與發展研究所助理教授

溫子欣

國立臺中教育大學教師教育研究中心博士後研究

國立臺中教育大學兼任助理教授、

國立空中大學兼任助理教授

一、前言

我國於 2005 年，經大學法之修訂，由教育部與大專校院共同捐資成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會」，負責臺灣高等教育評鑑規劃、研究、執行及考核之工，始逐漸形成現今之高等教育評鑑制度。目前高教評鑑主要分為校務評鑑與系所評鑑二類，並漸次發展出通識教育評鑑、師資培育評鑑、專案評鑑等作法與範疇，對於臺灣高等教育品質之確保與提升具有重大貢獻。關於高教評鑑的成效以及適合度，相關研究頗多，甚有以此為主題之大型研討會之舉辦。在對於高教評鑑的諸多討論中，關於實地訪評評鑑委員（以下簡稱評鑑委員）其資格與權責經常成為討論的重點，本文嘗試呈現此議題的相關論述與個人經驗及觀察，對此議題進行分析探討。

二、本文

臺灣之高等教育評鑑主要分為校務評鑑與系所評鑑二類，採認可制之精神，由學校先進行自我評鑑，再由高等教育評鑑中心安排進行實地訪評，了解各校、院、所、系、學程自我評鑑之合適性，最後做出分項評

價。臺灣目前之高教評鑑制度與國外之認可制度又有些許不同，例如，我國目前之高教評鑑採強制參加，非採自願性質；此外，評鑑結果可能對學系所/學程作出減招與停招之處分，非僅作為學生與家長選校之單純參考。高教評鑑推行至今，對於促進大專院校自我檢視具有極大的促進作用，作為「新管理主義」的產物之一，高教評鑑對於大專院校對於績效的重視也產生了明顯的影響（秦夢群、溫子欣，2015）。高教評鑑對於大專院校各校、院、所、系、學程之協助，即現行高教評鑑之優點與貢獻，主要如下：

- (一) 促使校系對其教學與行政全貌進行檢視。
- (二) 引導校系重視學生的學習成效。
- (三) 評鑑結果公開，增進一般民眾與學生對於大學辦學成果之了解，對於教育選擇權有其促進作用。
- (四) 增加校系間辦學相互比較之立基。
- (五) 促進校系間之相互學習。

(六) 對於辦學情形較不理想之校系，產生改善之壓力與動能。

(七) 高教評鑑制度有助於國際對於臺灣高等教育辦學品質之認可。

在現行高教評鑑制度可精進事項上，高等教育界也進行了豐富的研究與討論，希望能夠找到更佳的高教評鑑方案與作法，使高教評鑑制度對於學校與學生產生更大的幫助。相關提出的討論論點主要有：

(一) 評鑑項目與指標是否應該依照大學性質與學門進行差異化設計（王保進，2010）。

(二) 評鑑過程使學校行政負擔加重，影響教學（楊瑩、楊國賜、劉秀曦、黃家凱，2014）。

(三) 評鑑結果之應用，是否應作為政府補助與招生名額核定之參考依據（郭添財，2013；楊瑩等，2014）。

(四) 評鑑應重視學生學習成效之相對進步性，而非絕對標準（楊瑩等，2014）。

(五) 評鑑項目與指標是否過度繁複（郭添財，2013；陳祥麟，2015）。

(六) 評鑑是否過度偏重英文發表與英文資料庫收錄（周平，2011）。

(七) 評鑑委員之資格與培訓（許育典、陳碧玉，2011；楊瑩等，2014；陳祥麟，2015）。

(八) 評鑑委員之權責（許育典、陳碧玉，2011；楊瑩等，2014；陳祥麟，2015）。

分析針對高教評鑑的相關研究與討論，最常出現的議題即為評鑑項目與指標是否過度繁複，以及評鑑委員的選擇、養成及其在評鑑中的權責。在評鑑項目與指標部分，高教評鑑中心在歷年的評鑑計畫書中，已進行評鑑指標的簡化，並且加大校系在內容呈現上的自由度，以改善指標繁複所造成評鑑資料過度細碎或造成各校系辦學齊一化的問題。以系所評鑑教育學門為例，2006 年度系所評鑑共分 5 大項目 44 指標，2015 年度系所評鑑共分 5 大項目 13 核心指標，進行大幅度的整併，並增加其撰寫自由度。評鑑委員之資格與專業度方面，基本要求應具所評項目之相當經歷與卓越表現，並透過高教評鑑中心之相關培訓會議使其了解項目與指標意涵及其評鑑標準。但委員實際進行訪評時，其表現依然會受到質疑或爭議，在楊瑩等人（2014）針對校務評鑑的後設研究，乃至於高教評鑑中心本身進行的研究、座談或調查了解（陳祥麟，2015），都指出評鑑委員陳述評鑑意見的合適性，較常受到受評學校與學系質疑。

許育典、陳碧玉（2011）在其研究中指出，評鑑委員的質性意見往往與大學自主與教學專業自主產生緊張關係。例如評鑑委員「適不適宜」建議受評學系開設某些課程？評鑑委員「適不適宜」建議學校開設某些科系或整併某些科系？如果今天提出這些

意見的是一般人，我們不會覺得有太大的問題，因為它只是一種自由意見，僅供參考，學校與學系無執行壓力。但若陳述者為實地訪評委員，追蹤評鑑時或下一週期評鑑時，其意見都會被參考檢視，並且確認校系是否按照「委員意見」進行「改善」，因此委員意見對於學校與學系辦學就產生一定的強制力，如為追蹤評鑑，這強制力就近乎是絕對的。依據大學評鑑辦法（2013）第 8 條規定：「受評鑑大學對評鑑結果所列缺失事項，應依規定期限積極改進，並納入校務規劃；對未能改進事項，應提出說明。改進結果列為下次評鑑之項目。本部得以評鑑結果作為核定調整大學發展規模、學雜費及經費獎勵、補助之參據。」即可知評鑑委員所提改善意見對於學校與系所之重大影響。

這也就是評鑑委員經常受到爭議的專業性問題，除了對於自己評鑑項目的專業知識與經驗，以及對於受評學校所提供資料的掌握度外，給予評鑑意見的「分寸」是各校系受評時對於評鑑委員專業性的關注焦點，此「分寸」即為評鑑委員對其「權責」的認知。甚麼意見是委員適合給的，甚麼意見則有越權之虞，這是高教評鑑應加以討論的重點，因無論評鑑委員對其所評項目內容有多高的專業度，人不可諱言都會受到其本身經驗所限制，尤其其成功經驗往往會造成其固著於既有經驗與路徑的結果，因此對於受評校系提出自己所經驗到的「成功模式」與建議未必合適。事實上各校與各系的背景、條件與定位等各有不同，適合某一校系的作法，未必適

合其他校系。其次，就更高層次的思考觀之，就憲法所保障的「講學自由」以及相關教育法規所保障的「大學自主」與「教師專業自主」內容進行思考，評鑑委員在撰寫訪評意見時，自應十分謹慎。

依據憲法釋字第 380 號解釋（1995），憲法第十一條關於講學自由之規定，以保障學術自由為目的，學術自由之保障，應自大學組織及其他建制方面，加以確保，亦即為制度性之保障。為保障大學之學術自由，應承認大學自治之制度，對於研究、教學及學習等活動，擔保其不受不當之干涉，使大學享有組織經營之自治權能，個人享有學術自由。憲法第一百六十二條規定：「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家之監督。」大學法第一條第二項規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」是教育主管機關對大學之監督，應有法律之授權，且法律本身亦須符合憲法第二十三條規定之法律保留原則。我國高教評鑑雖有大學法與大學評鑑辦法之授權，但法規內容並無法詳細規範評鑑委員訪評意見之合適性，因此評鑑委員意見與大學自主、教學專業自主可能之矛盾依然存在。

評鑑委員意見陳述之規範，屬於極為細緻之範疇，法規並不會加以限制，且評鑑委員之意見陳述，也有其「專業自主」的部分，因此關於評鑑委員的「專業自主」，與「大學自主」及「教師專業自主」如何兼顧的問題，筆者有以下之建議，提供各位先進參考：

- (一) 關於評鑑委員撰寫評鑑報告與提出意見的權責範疇，應經過詳細之討論，必要時納入大專院校之意見，形成統一規範，並提供範例，供所有評鑑委員參酌。
- (二) 評鑑委員提供訪視意見（改善建議）的「專業自主」與「大學自主」及「教師專業自主」之間，其平衡必然是一種區間概念，而非絕對標準，因此評鑑委員之權責，也必然是一種區間觀，包含有一定彈性。
- (三) 訪視意見提供之彈性，比如訪評委員會重視大學教師專業自主，如該位教師教學已採多元教學方法，委員自認自己可找到更佳教學方式，則未必需要提出，即使提出也應強調僅供參考，不列入書面記錄。但如發現該學系教學幾乎皆以傳統講述式教學為主，因與現今教育取向與現場需求相去甚遠，同時學生訪談與問卷調查同時呈現學生對於教學方法之不滿、學生學習表現欠佳等，則自然可提出書面改善建議。
- (四) 承上，評鑑委員之改善建議，其書寫之正當性非僅來自於個人主觀專業判斷，而兼有「是否違背教學常理」、「是否具有多元證據」，因此自不會流於主觀偏見。
- (五) 指出待改善部分之後，是否提出「具體改善建議」則需仔細考量。一般認為發現問題時應該一併提出解決方案建議，但因評鑑

結果陳述對於學校與學系未來辦學具有強制與指導作用，因此提出問題後是否要加上解決辦法之建議，則更需謹慎，或可考慮後續私下以口頭建議處理方式，而未必需要寫入訪評報告中，以保障該校系問題解決方案採取之自主性。

- (六) 如追蹤評鑑或下一週期評鑑之評鑑委員重複，又或未重複但參考前次評鑑之改善意見，則評鑑委員應保持雅量，其檢視重點在於前次評鑑所發現之問題是否獲得改善，而非是否以前次評鑑委員之「建議方案」進行改善。如前次評鑑發生之問題確已獲得改善，則即可予以肯定，以充分尊重校系之自主選擇。

三、結語

高教評鑑對於我國高等教育發展與品質保證具有重要之貢獻，歷年對於高教評鑑辦理雖有許多建議與討論，但並不抹煞高教評鑑所帶來之正向影響。本文以實地訪評委員意見陳述之權責為核心進行分析並提供建議，希望在高教評鑑之規範性與大學之自主性、教師教學專業自主之間取得平衡，共榮雙贏，期待能為未來之高教評鑑，提出具有建設性之觀點與建議。

參考文獻

- 大學評鑑辦法（2013年1月31日）。

- 中華民國憲法釋字380號（1995年5月26日）。
- 王保進（2010）。「大學分類評鑑」或「評鑑引導大學分類」？。評鑑雙月刊，28，60-61。
- 周平（2011）。1975年以降文件檔案中大學評鑑體制的論述與反論述形成。教育與社會研究，23，79-125。
- 秦夢群、溫子欣（2015）。後教改時代之教育趨勢與議題。載於湯志民（主編），後教改的教育革新與發展，（1頁-34頁）。臺北市：學富文化。
- 許育典、陳碧玉（2011）。大學自治下大學評鑑制度的檢討：以系所評鑑為例。當代教育研究季刊，19（2），119-158。
- 郭添財（2013）。臺灣高等教育評鑑實施現況與改善策略。教育學術彙刊，5，1-10。
- 陳祥麟（2015）。精進大學評鑑座談會：迎接高教新挑戰。58，13-15。
- 楊瑩、楊國賜、劉秀曦、黃家凱（2014）。100年度大學校院校務評鑑後設評鑑研究之分析。高教評鑑與發展，8（1），1-40。



建立校務專業管理體制：連結校務研究、校務發展與自我評鑑

何希慧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授

一、前言

大學評鑑不論對學校處室或系所單位，其歷程確實讓校內教職員感到沉重負擔；從數據事證的收集、資料檔案的建立，到自評報告的撰寫，同仁需投入很多時間因應準備，單位主管更是疲於開會督導，致使原賦與其職責應思考之未來校務規劃，也因準備各類評鑑工作而被耽誤。

從財團法人高等教育評鑑中心辦理一般大學各項評鑑計畫的目標發現（2016），面對社會大眾對學校辦學成效的監督及其品質保證相關資訊揭露的要求，大學確實需透過評鑑制度與結果處理，來對外說明績效展現與改善進度。另一方面，為落實大學自主，立基於第一週期系所評鑑和校務評鑑成果上，教育部於 101 年訂頒「試辦認定大學校院自我評鑑機制及結果審查作業原則」（2013），讓符合條件的學校，透過自辦外部評鑑，將自我品管、內部稽核與持續追蹤改進的運作模式，融入校園組織文化中，使成為校務治理的一環，以利學校永續經營發展。

雖然如此，大學評鑑的範疇與項目仍是眾多，以統合視導項目為例，即有 12 件訪視表單要填，其他尚有校務評鑑、通識評鑑、師資培育評鑑等。由於評鑑結果與教育部行政獎懲及多項競爭型計畫申請資格做連結（高等教育評鑑中心，2016），甚至招生宣傳與學校形象皆會受其影響，致使各類評鑑對學校而言，都是樣樣重要且位居關鍵。而且，教育部鼓勵大學建立自我評鑑機制，希冀各校能自主管理並發展特色，評鑑制度的運作與成效改善的追蹤早已成為校內各單位工作共識與常態業務。

有鑑於此，在「通識教育暨第二週期系所評鑑」將近尾聲，和「第二週期校務評鑑實施計畫（草案）」進行全國說明會之際，作者提出一個校務研究（Institutional Research, IR）、校務發展計畫和大學自我評鑑三角關係運作連結的概念；亦即透過校務專業管理體制，整合數據資料庫並完備各項訊息管理，再藉由資料分析與策略計畫（strategic planning），做為學校推動以數據/事證為本的校務規劃與決策模式。從自我定位出發，進行中長程校務計畫以發展辦學特色，再透過校務研究，建立教學品保及回饋改進機制，以因應評鑑質量化數據資料的彙整，及回應各類評鑑項目之績效表現與追蹤改善說明。

二、校務研究連結校務發展計畫和辦學自我課責

從高教評鑑中心提出之「第二週期大學校院校務評鑑實施計畫草案」之規劃內容發現（高等教育評鑑中心，2016），有鑑於第一週期的缺失檢討，未來評鑑仍是採用 P（辦學目標）、D（達成目標之具體作為）、C（確保目標達成之檢核機制與成效表現）和 A（持續自我改善策略）品質循環圈概念。在尊重各校自我定位基礎下，強調學校特色發展和追蹤改善的永續經營品保機制。另在第二週期校務評鑑項目及其指標部分亦將進行簡化，將分為「校務治理與經營」、「校務資源與支持系統」、「辦學成效」和「自我改善與永續發展」四大項。各評鑑項目下僅列 3-4 個共同且必要評鑑的核心指標，其他相關指標則由學校自行擬訂，亦即鼓勵學校發展自我特色並展現成果。

如此宏觀的改變，反映過往大學評鑑指標缺乏彈性且一體適用，致使侷限各校特色呈現的省思。雖然如此，當評鑑中心不再提供參考效標做為評鑑項目的指引時，學校如何據以提出辦學特色與內涵？相關佐證資料如何呈現？及其與學校定位、校務發展計畫和自我追蹤改善機制間的關聯性為何？確實值得學校做一全面性檢視與規劃。

再者，回應社會趨勢及教育部多項競爭型計畫的引領，大學校院的發展已朝向多樣化與分殊化。系所在對接學校定位、產業發展、評鑑結果和

學生就業職能要求下，多有轉型、精緻化和建立辦學特色的規劃準備。另為因應各項評鑑，學校對學習品質保證、內控稽核制度、和自我課責管理已有初步概念，亦即認同以學生學習成效為主要辦學目標，強調內外部互動關係人（stakeholder）意見回饋與追蹤改善的效益性。

準此，為確保大學校務治理品質，建立以數據/事證為基礎的校務決策模式和學生學習成效分析系統，教育部鼓勵大學建立校務專業管理體制（教育部，2015），即校務研究，初期規劃與推動內涵包括：（1）建置以個人（如教師、學生）為資料串接單位的校務系統，以利資料整合與管理；（2）發展系統性與邏輯性學生學習成效資料收集架構與評量工具，據以反應學校教育對學生能力加值的成果；（3）學生學習成效分析結果與應用緊密結合校內教學輔導措施、校務資源分配和教師升等制度；和（4）提供數據分析結果供校務決策使用，並據以提出改進策略與作法。更重要的是，透過校務研究機制，大學可利用資料的累積與管理，數據挖掘與分析來瞭解並說明學校內部在相關發展議題（含專案與稽核）的成效表現與問題因素，提供訊息做為學校在政策形成、方案支持、決策制定、評鑑佐證和追蹤改進的依據（何希慧，2015）。

Howard, McLaughlin 與 Knight（2012）指出，校務研究的分析議題內容涵蓋廣闊，凡指學生事務（如學生資助、就讀經驗調查、學生續讀率）；教師聘任升等與工作量；學生學

習成效（如專業評估、態度技能）；空間與資源分配；成果評量；互動關係人調查研究；校園氛圍研究；校務規劃與效能；招生預測；入學管理；畢業生研究（如畢業率、流向追蹤、雇主滿意度）；決策支援研究（如調查工具與技術、策略規劃）；標竿分析；預算分析；課責與績效指標；效益監督及永續發展等，都是其應用範疇。尤其在訊息分析檢視後，學校提出自我改善計畫，並對校內外互動關係人/機構，如政府部門、計畫補助/撥款單位、國際排名機構等外部單位進行數據呈報，說明其辦學成效與社會貢獻，並提供大學簡介與自我評鑑報告，其目的除使校務治理透明化，亦藉由數據/事證為本的校務規劃運作模式，透過校務研究的資料管理、問題發掘、策略計畫、追蹤回饋與定期報告，使校務發展計畫、教學品保機制、內控稽核管理和自我課責改善，都能在有效的校務專業管理體制下，根據學校定位發展，找到自己的辦學亮點與特色。

總之，學校應善用資料倉儲、資料視覺化和其他商業智能技術，以提高資料的正確性、可靠性及相關互動關係人對資料的可近性（王麗雲，2012）。尤其在大學評鑑時，校務研究的數據可提供做為評鑑檢核重點的佐證來源，使學校在撰寫自評報告時，減少向不同單位索取資料的不便性，及因操作定義不同、收集時間不一所造成的數據分析錯誤。

三、結語

教育部推動校務專業管理體制，確實能連結校務發展規劃、自我改善機制與大學自評運作。而學校如何在這一波推動過程中，建立校務研究專責單位，明確其設立宗旨與功能定位；建立以數據/事證為本的決策原則，並能獨立於校務決策者與方案執行單位，以提升決策品質、客觀回饋與機構效能，是為該體制運作成功的關鍵因素，亦是支持大學建立自我評鑑機制，連結資料管理、校務決策、辦學品質、追蹤改善和永續發展的重要策略與作法。

參考文獻

- 王麗雲（2012）。大專校院校務研究與資料庫應用。載於吳清山等著，**我國高等教育評鑑發展與實務**（121-149頁）。臺北市：財團法人高等教育評鑑中心基金會。
- 何希慧（2015）。大學建立校務研究體制之建議：以學習成效評估及提升機制為例。**評鑑雙月刊**，57，38-41。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2016年1月18日）。**高教評鑑理念【線上論壇】**。取自 <http://www.heeact.edu.tw/lp.asp?ctNode=1905&CtUnit=1162&BaseDSD=7&mp=2>

■ 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2016年1月20日）。第二週期大學校院校務評鑑實施計畫草案說明會。取自：
<http://www.heeact.edu.tw/public/Attachment/61209475985.pdf>

■ 教育部（2013）。教育部試辦認定大學校院自我評鑑機制及結果審查作業原則。取自
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000677>

■ 教育部（2015）。教育部補助大學提升校務專業管理能力計畫審查作業要點。取自
<http://ir.ord.ncku.edu.tw/ezfiles/387/1387/img/2316/857695165.pdf>

■ Howard, R. D., McLaughlin, G. W., Knight, W. E., & Associates. (2012). *The handbook of institutional research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



校務研究與其外部數據匯報體系：支持大學自我改進的生態系統

傅遠智

賓州州立大學高等教育博士候選人

一、前言

發展大學校務評鑑的目的之一在於推動高等教育體系朝向大學自主管理。而實現大學自主管理的關鍵則維繫在大學是否具備自我改進的機制，並能藉由公開辦學資訊引進外部監督。國內近來發展的校務研究，正是落實大學校務評鑑中自我改進機制的基礎工程。然而，校務研究所涉及的數據系統涵蓋面極為廣泛，無法光靠個別學校獨立運作便能健全發展，而是有賴於整體高等教育系統的協同合作，才能使得個別學校的校務研究辦公室真正發揮協助大學自我改進的功能。

本文的目的即是藉由介紹圍繞在美國大學校務研究辦公室周邊的數據匯報系統，強調在大學校務評鑑所欲建立的大學自我改進機制中，除了目前各校著手建置的校務研究辦公室能妥善運作外，在國內整體高等教育系統中捨棄本位主義，發展數據共享共治的文化也至關重要。

二、校務研究與美國聯邦政府數據匯報系統

校務研究的首要任務即是向各方利害關係人提供並報告可靠的數據。美國聯邦政府從教學和研究兩項任務作為美國大學的重要出資者，自然是

各大學匯報校務數據的主要對象之一。於此同時，美國聯邦政府也藉由其作為高等教育重要出資者所取得的優越的地位，透過國家數據匯報系統的建置，對統一校務研究領域數據的定義與落實數據管理文化上，扮演重要的領導功能以及示範作用。

美國聯邦政府中執行與高等教育相關數據建置工作的部門分別是聯邦教育部以及國家科學基金會。聯邦教育部主要的數據匯報系統是以國家教育統計中心（The National Center for Education Statistics, NCES）所建置的高等教育整合數據系統（Integrated Postsecondary Education Data System, IPEDS）為骨幹而開展。而國家科學基金會則是以科學與工程數據整合系統（Integrated Science and Engineering Resource Data System）為數據匯報的平台。

事實上，我國國家層級也有近似功能的資料庫系統，例如教育部的高等教育整合資料庫，以及科技部的科學與技術調查統計要覽，經年的向國內各大學徵集相關數據資料。然而，美國聯邦政府數據資料庫的建置與我國仍有許多根本上的不同，而這也是我國校務運作數據資料建置與發展尚不及美國的部分原因。

首先，為使得校務運作數據品質能獲得有效的確保，美國大學校內處理數據資料的專責單位，例如校務研究辦公室，其運作的健全性與可靠性被列為大學認可審核的關鍵指標（WASC Senior, 2013）。校務研究辦公室若無法妥善運作，將直接影響大學通過認可協會認可的可能性，進而影響進入該校就讀學生取得美國聯邦教育部就學補助的資格，對任一學校來說都是一項沈重的財務打擊。

其次，國家教育統計中心每年均會與美國大學校務研究專業協會合作提供校務研究專業人員訓練課程，以確保各校的數據填報人員能清楚明瞭各項數據的操作定義。更值得注意的是美國大學校務研究專業協會為促進校務研究的工作與時俱進，經常作為代表校務研究社群與美國聯邦政府的數據系統對話的平台，並提出具體改進建議。這種資料共享共治的文化，是我國在發展校務研究初期便需植入的基因。

第三、美國聯邦政府並非只是被動接受各校行政資料的匯入。參考國家教育統計中心的執掌，便能發現美國的教育數據系統是由行政資料、調查資料以及評量資料三項所組成。評量資料包括美國學生參加的國家層級的學術評量，抑或參加包括國際組織的國際性學術成就評量（NCES, 2016）。而調查資料則因特定目的需要對學生進行長期性的追蹤調查或是普查。但無論是何種數據來源，美國聯邦政府所收集的各項數據資料均被視為公共財產，絕大部分的數據都能在

官方網路上下載公開版，即便需申請才能使用的版本，申請的程序也非常簡便。這種數據開放的態度，能快速的引進民間的力量優化國家層級的數據資料庫，並使國家層級的數據資料庫更臻於完善。而在此國家層級監督下的校層級數據系統也才能更正確反應校務運作狀況。

三、校務研究與校際數據交換協議

在美國，除了聯邦政府主導的數據調查之外，大學校際間聯盟的數據共享協議的作法對我國發展校務研究也深具啟發性。有別於政府由上而下主導的數據調查多半是為了滿足國家評估高等教育政策需要而推動，大學間校際數據交換協議多半是因校務研究辦公室日常分析需求而開展的合作模式（Howard et al., 2012）。因此，在參與校際數據交換協議是採自願式而非強制性。即便如此，參加校際數據交換協議的情況仍是相當普遍的。

其主要的的原因在於，許多校務研究所涵蓋的問題，倘若無法透過數據交換協議從他校取得數據，或與他校比較數據，是無法適當回答的。本文舉兩個例子為讀者進一步說明。

首先是涉及到數據資料的完整性，美國大學校務研究辦公室是以學生入學前到畢業後的追蹤資料作為建構數據資料的核心。然而，有非常多的情況是值得分析的數據並不存在於我，例如某生同時被我錄取了卻選擇他校註冊就讀，或是某生被我拒

絕後選擇了他校註冊就讀。這兩種情況都是校務研究領域中的學生生源管理問題，倘若被我校拒絕的學生在他校表現優良，此一訊息是否足以供我校在調整選才標準上參考？又或者某生從我校畢業之後升學至他校，其表現的情形又是如何？而這便涉及到學生學習成效的問題。這些數據資料的取得都反映了一項關鍵的議題，那就是能回答校務研究領域關鍵問題的研究對象，往往都是離開學校或是不在學校的群體。因此，若無校際數據交換的協議，學校即使有校務研究辦公室，也難以從離開學校的研究對象中找到本身運作的盲點，進而確定改進的方針。在美國 National Student Clearing House 所建立以學生為單位的學籍資料串接系統正式為了滿足此一需求所產生。

其次是校際標竿比較的可能性，標竿比較的概念在校務研究領域經常被使用，標竿比較本身的目的在於提供校際間參考比較的基準，並透過大學管理階層的交流，改善大學管理的方式。而為了避免校際標竿最終流於惡性競爭破壞高等教育健全的環境，對於任何一項標竿比較的議題都需有賴一套完整的數據架構體系支持。而在美國有名的例子之一就是 University of Delaware 校務研究辦公室所發起並領導的全國性大學教學成本與生產力調查 (National Study of Instructional Costs and Productivity)。這項全國性調查主要是針對教師工作負荷量收集所有參與學校的相關數據，在 2014 年參與學校超過 250 所，其中不乏有國人所熟知的 University of

California-Irvine、University of Maryland-College Park 以及 University of Minnesota-Twin City 等校。如同該校官方網頁所指出，加入協議的學校均可獲得其他學校相關數據的資料，而這些數據的資料往往是學校管理階層在制訂校務發展計畫考慮師資人力需求時的重要參考依據 (University of Delaware, 2016)。這些看似簡單的協議，卻能給各校校務研究辦公室帶來極大的方便。

四、結語

國內在因應大學校務評鑑問題時，除了著眼於評鑑制度本身的改良之外，也應關注國內整體數據匯報與交換的生態系統是否足以幫助學校將自我改進機制內化為校內管理體系的一部份，而數據的取得與利用就是其中一項最根本的基礎工程。國內隨著校務研究逐漸在各校開展，臺灣校務研究專業協會也即將正式成立，在校務數據處理上理應能有長足的進步，而這些努力都能為提升高等教育自我改進能力帶來具體的進展。然而，這些新興的單位或組織，與現有的政府單位及評鑑單位之間的分工協調關係，也是必須梳理的焦點。美國高等教育系統的數據匯報體系以及校際數據交換協議的發展經驗，值得我國在以宏觀的角度考慮如何優化評鑑制度時作為借鏡。

參考文獻

■ Howard, R. D., McLaughlin, G. W., & Knight, W. E. (2012). *The handbook of institutional research*. John Wiley & Sons.

■ Western Association of Schools and Colleges, Senior College and University Commission. (WASC Senior) (2013). *2013 handbook of accreditation*. Alameda, CA: WASC Senior College and University Commission.

■ National Center for Education Statistics(2016). *About Us*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/about/>

■ University of Delaware(2016). *Higher Education Consortia*. Retrieved from <http://ire.udel.edu/hec/cost/>



以校務研究改進大學校院評鑑指標與方式之探討

蕭玉真

亞洲大學副教授兼校務研究發展中心副主任

一、前言

為確保高等教育品質，臺灣教育部於 1975 年啟動試辦大學學門評鑑，迄今已 30 餘年。高教評鑑制度已產生成效，但仍面臨一些問題（秦夢群、陳遵行，2012）；校務研究源自於 Institutional Research(IR)一詞，是針對校務各個面向所進行的研究，也就是匯整校務相關資訊（包括已收集和未有，但需要）的數據加以統籌、分析、整合及應用，即以數據為本，提升學校辦學品質及促進學校良善發展。臺灣各大學校院（含科技校院）的校務研究才剛萌芽，如何運用校務研究的實證資料，來提升評鑑成效，是值得關注與期待。

二、大學評鑑法源依據及辦理現況

依據大學法第 5 條規定，大學應定期辦理自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之。大學評鑑辦法第 3 條規定，大學評鑑之類別包括校務評鑑、院、系、所及學位學程評鑑、學門評鑑及專案評鑑，前二項每四年至七年應辦理一次...後二項得依需要辦理之。

臺灣高等教育評鑑，從 1975-1995 年試辦學門評鑑、1997-2001 年試辦大學綜合評鑑、2001-2004 年鼓勵大學自我評鑑、2001-2004 年第一週期大學校務評鑑、2006 年之後系所評鑑（吳清

山、王令宜，2006）；到 2011 年之後，大學校院進入第二週期的校務評鑑，系所評鑑更強調學生學習成效。總計經歷了 5 個時期，大致符合國際評鑑應以「教學」與「學習」為主（財團法人高等教育評鑑中心基金會，2009）之趨勢。各項評鑑辦理方式大約分為學校自我評鑑及委員實地訪視二部分，運作至今，已產生一定之評鑑功能。但仍遭遇諸多批評（李政翰，2015）：

- (一) 評鑑指標與方法設計之妥適性：評鑑指標的設計偏向質性方式，評鑑方法係以評鑑委員透過同儕審視（peer review）的方式，達成共識後產出評鑑結果，缺乏實證資料的支持，易流於形式。
- (二) 評鑑委員之專業度與公正性：評鑑委員之評鑑知能仍須充實，又臺灣幅員小，評鑑委員與受訪視學校有基本上的熟悉度，此均可能影響評鑑結果。
- (三) 評鑑委員實地訪視耗費行政資源及影響教學：評鑑委員至學校實地訪視時，從資料準備、行程安排、行政及學校單位主管或教師陪同、及現場資料說明等，相當耗費行政資源及影響原排定之課程。

(四) 大學校院評鑑仍偏向由主管教育行政機關發動，執行至此，大學校院自我評鑑比較像外部評鑑前的練習賽，目標是為了通過外部評鑑，少了自我反省、學習與改進，對學校未來的發展幫助有限（王麗雲，2014）。

三、校務研究的功能及發展趨勢

校務研究的出現是為了收集大學內部相關實證資訊（scientific evidence）並加以整理與共有化，進一步提供給各級決策者，作為改善與創新行政及教學等決策上的重要依據（彭森明，2013）。近幾年因少子女化的來臨、高等教育資源不足、加上學校財政、招生競爭以及績效責任壓力，使大學校院面臨日益複雜的問題。因此，校務研究功能，也符應評鑑的需求，在大學校院的經營與管理上逐漸扮演舉足輕重的角色。

美國高等教育評鑑制度的週期為十年；第五年時，各校需上傳的文件共分五至六大類別，報告呈交字數限定約 35,000 字左右，以利評鑑審查小組檢視與評估。校務研究中心負責大型數據匯整，並活化各校院的數據與資訊，利用於評鑑相關事宜（鍾志明，2015）。在日本，大學透過蒐集大學內部的各種資料，加以數值化及視覺化，作成評鑑指標來管理，並將分析結果有效利用於校務各個面向，進行回饋分享（田禮子所長、楊武勳，2014）。

由上述可知，美國及日本等國家，是以校務研究實證化評鑑指標內涵，將校務研究之發現轉譯於教育現場，據以制定政策、策略及行動方案，以達成學校改進之目的，這已是先進國家校務研究發展之趨勢。

四、以校務研究改變大學校院評鑑指標與方式

綜觀目前臺灣各大學校院校務評鑑之項目與效標，以科技校院 2014-2019 年的六大項目及四十個參考效標為例，多偏向質化敘述（經檢視約有 80% 的參考效標可以量化指標呈現）；唯，大學校院評鑑歷程與結果要受到信賴，學校質性主觀的自我評鑑報告，以及訪視委員針對主觀評鑑報告之主觀意見與評鑑結果，不易令人信服。

陳漢強（1992）指出：自我評鑑是大學校院評鑑的「根幹」，而委員們的「實地訪視」只能算是「枝葉」，僅在檢視自我評鑑中所訂目標是否達成。但國內實施時，辦理評鑑的焦點，常將自我評鑑當成是配合實地訪視所作的文件蒐集與整理，集中在外部標準的符應，通過與否才是學校最在意的事。多未能透過多類實證或非實證資料的蒐集，以充足的證據（Evidence）作為判斷自己利弊得失之依據。

校務研究是用校務的實證數據去印證教育品質，質化評鑑指標的內容收集，亦可以量化指標方式呈現；例如美國國家教育統計中心（National Center for Education Statistics，NCES）

蒐集各大學「學校性質與特色」的主要內容為：學校整體宗旨與教育目標、學生服務項目、體育競賽聯盟的參與、學生就學費用，包括各級學費、學雜費及其他費用（彭森明，2015），此舉可提供臺灣各大學校院「質化評鑑指標以量化指標方式呈現」之改進參考。

於教育部自 2015 年啟動補助 50 所大學校院試辦「提升校務專業管理能力」計畫的同時，除改變評鑑指標實證化外，逐步建置大學校院數據資料庫，引導學校將內部的各種資料作成評鑑指標來管理，並以校務研究數值化及視覺化的報告送給評鑑委員檢視評估，逐步取代或減少評鑑委員實地訪視次數與範圍，達到讓大學評鑑之主體回歸大學本身，及以校務研究提升大學校院校務專業管理能力的目標。

五、結語

高教評鑑中心黃榮村董事長（2015）表示，少子女化將造成大學轉型或退場；大學分頂尖、中間及需轉型退場三類，評鑑也應分類分級，在評鑑指標與實質評鑑上，加緊研擬不同之適用方案，以對這三類大學提供可參考之評鑑資料。於此變革之際，筆者拋出此種評鑑指標與方式改變之建議，提供參考。

參考文獻

- 王麗雲（2014）。透過校務研究進行自我評鑑與自我改進。*評鑑雙月刊* 47期。
- 田禮子所長、楊武勳（2014）。日本JSAAP的最新進展-教學IR與學生調查。*高教技職簡訊*95期，25-28。
- 李政翰（2015）。我國大學評鑑制度改革方向之探討。*評鑑雙月刊*53期。
- 吳清山、王令宜（2006）。臺灣地區的大學評鑑：回顧與展望。「2006 海峽兩岸教育發展與改革」學術研討會。臺北市：國立政治大學。〔Wu, Q. S., & Wang, L. I. (2006). Taiwan diqu de daxue pingjian: Huigu yu zhanwang. 2006 Haixia liangan jiaoyu fazhan yu gaige. Taipei: National Chengchi University.〕
- 秦夢群、陳遵行（2012）。臺灣高等教育評鑑制度與實施之分析研究。*教育資料與研究*，106，105-142。
- 陳漢強（1992）。美國大學評鑑的爭議問題。*現代教育*，7（3），27-38。
- 彭森明（2013）。高等教育校務研究的理念與應用。臺北：高等教育出版社。
- 彭森明（2015）。政府如何協助大專校院推展校務研究-美國經驗。*評鑑雙月刊*，57。

■ 臺灣高等財團法人高等教育評鑑中心基金會（2009）。99 年度大專校院所評鑑實施計畫。取自 <http://www.heeact.edu.tw/public/Attachment/983117572153.doc> [Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan (2009b). 99 nian da xue xiao yuan xi suo ping jian shi shi ji hua. Retrieved from <http://www.>

■ 鍾志明（2015）。校務研究與教務評比中心的整合應用-以美國大學為例。評鑑雙月刊，57。

■ 黃榮村（2015）。高教在壓力下的轉型與評鑑。評鑑雙月刊，54。



美國加州不同類型大學教師評鑑概念與辦法之初探性 分析與啟示

楊正誠

國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所副教授

一、前言

評鑑是一有系統性的歷程，能夠協助發現被評鑑對象的優勢與價值。評鑑可以幫助一個組織、團體、系所、專案、人員去了解自我的優勢、價值、與待改進之處，其主要目的應在於協助受評鑑對象之專業成長。

我國高等教育近年在機構數量的擴增脈絡下，以及全球化傳播於世界各國的績效責任取向的教育政策價值觀脈絡下，無論是政府、社會、與大學本身都重視大學的評鑑。大學的評鑑在我國，可以區分為機構本身的評鑑，包含校務評鑑以及系所評鑑。目前校務與系所評鑑主要由財團法人高等教育評鑑中心基金會進行規劃執行（吳清山等，2012），以及機構對於內部人員的評鑑，包含教師評鑑和行政人員的評鑑等。目前國內公私立大學校院對於校內人員多已發展出相關辦法，例如對於校內教師有相關的教師評鑑以及教學評量的辦法（吳佩真、張民杰，2007）。

我國大學行政近期的發展，回應政府獎補助款的固定化，學校逐漸需要透過產學合作以及衍生企業的收入去發展校務基金，在這樣的脈絡下，大學對於職員和教師的聘任有了一些其他的聘任形式。例如大學開始聘任約聘的職員和教師，或是屬於有條件

的短期聘任的職員或教師。

美國高等教育體系、制度以及各大學校內的辦法規章在全球高等教育當中皆屬於重要的參考。一般而言，美國高等教育評鑑屬於認可制度（Accreditation）（吳清山等，2012），各大學可尋求評鑑專門協會與基金會進行認可，評鑑專門協會則需要受到美國高等教育認可協會（Council for Higher Education Accreditation）或教育部的認證（Recognition）。而在大學校內對於校內人員的表現評估、評量或評鑑則依據各校的辦法規章而有所不同。

美國的高等教育系統各州不同，但相同的是各州大多對於大學的類型有所分類，大致上區分為研究型大學、教學型大學、以及社區學院三類。其中加州是將大學分類分得較為清楚的州（Yang, 2014）。研究型大學為加州大學系統（University of California System），知名的柏克萊加州大學便是其中之一。教學型大學為加州州立大學系統（California State University System），加州州立大學長堤分校、聖地牙哥州立大學（San Diego State University）、舊金山州立大學（San Francisco State University）等校都是其中的大學。美國在大學教師評鑑以及教學評量的落實運作有相當的歷史，也會針對不同類型的教師進行教師評鑑，這樣的評鑑概念是要針對不同的

類型的人員去公平的評估其表現，避免用同一標準去評鑑不同工作內容的人員。本文嘗試初探性的去分析美國加州不同類型大學當中，研究型大學和教學型大學的相關教師評鑑辦法是否有一些差異，另外研究型大學和教學型大學在規則的分類上是否也有差異。研究型大學本文選擇的是加州大學洛杉磯分校(University of California, Los Angeles)，教學型大學本文選擇的則是加州州立大學長堤分校(California State University Long Beach)。

二、研究型大學的教師評鑑辦法：以加州大學洛杉磯分校為例的初探性分析

在加州大學洛杉磯分校的校級學術人事事務辦公室(UCLA Academic Personnel Office)的網頁當中，首先說明該校對於學術自由(Academic Freedom)的定義與校內規範，該校說明UCLA的教師具備教學、研究、服務三層次的任務。UCLA定義教師對於學校的服務來自於教師對於校內分享治理(shared governance)、運作(operation)、以及決策制訂(decision making)的參與。研究和教學則是和全世界的學者群合作的成果，作為人類知識演進的基礎(UCLA Academic Personnel Office, 2016a)。

UCLA 學術人事事務辦公室認為，該校的學術自由的基礎來自於幾項原則：學者之間的真誠交流是知識進步的基礎(Frank exchange among scholars is essential to advancing

knowledge)、同儕審查是任何層級學術事業的基礎(Peer review is built into the academic enterprise at every level)、學者的研究主題經常與社會高度相關也因此可能引發強烈反應因此需要審慎(faculty often choose research topics that are highly relevant to society and therefore may generate strong reactions)、學者可自由自在的定期與他校的學術同儕進行合作(faculty members regularly collaborate with colleagues at other institutions)、教學和研究的進行要接受每一個學術領域的共同普遍接受的專業和倫理承諾的治理規範(teaching and research are conducted and governed by the generally accepted professional and ethical commitments specific to each academic discipline)(UCLA Academic Personnel Office, 2016a)。

其次，根據加州大學洛杉磯分校的學術事務的網頁，UCLA 將服務於學校的大學教師的評鑑針對其職稱和職務類別的差異在教師評鑑的辦法有所差異，分為一般教授(Regular Professor)、駐校教授(Professor in Residence)、約聘教授(Adjunct Professor)、短期約聘教授(Acting Professor)、訪問教授(Visiting Professor)、臨床教授(Professor of Clinical)等(UCLA Academic Personnel Office, 2016)。顯示UCLA針對不同類型的教授以及和學校之間的聘任關係的差異而有不同的教師評鑑辦法。

表 1：加州大學洛杉磯分校的不同類型教師的教師評鑑內涵

教師類型	一般教授 (Regular Professor)	駐校教授 (Professor in Residence)	約聘教授 (Adjunct Professor)	短期教授 (Acting Professor)	臨床教授 (Professor of Clinical)
定義	校內教學研究單位或是具有教學研究功能的行政人員，根據校內一般教授聘約辦法聘任	具創新性的學術人員，具備和一般教授相同的教學研究服務功能，服務年限依財源而定	以研究為主，或是以教學為主的約聘教授，通常用來聘任專業人士，具備豐富經驗能夠增進教學單位和業界連結的職位	視為有條件的聘任的教授，具有在校內進行研究的權利，或是正被考慮聘為正式一般教授的人員	具備學術資格人員，全職服務於 UCLA，從事教學和臨床服務，並且從事創造性的活動。通常為醫學院的教師或 UCLA 附設醫院的醫師，教學和臨床的比重很高
最長聘約時間	助理教授兩年一聘，副教授以上為終身聘 (tenure)	助理教授和副教授兩年一聘，教授三年一聘	助理教授和副教授兩年一聘，教授三年一聘	短期助理教授最長聘約一年，短期副教授以上最長聘約兩年	臨床助理教授和臨床副教授最長聘約兩年，臨床教授最長聘約三年
升等年限	助理教授需八年內升等否則不續聘	助理教授需八年內升等否則不續聘	每週工時 51% 以上的約聘助理教授需於八年內升等否則不續聘，其他工時 50% 以下者不受限制	不適用升等，短期助理教授最長任職兩年，短期副教授以上最長任職四年	臨床助理教授最長任職八年，八年內需要升等否則不續聘，其他職等不受限
教授評鑑時間	助理教授於教師任職四年及第八年需要接受正式	助理教授於教師任職四年及第八年需要接受正式	只有每週工時 51% 以上的約聘助理教授以上人員	不需接受教師評鑑	助理教授於教師任職四年及第八年需要接受正式

評鑑，其目的是要確認其未來是否能夠達到升等的標準。副教授以上則是五年接受一次評鑑。

評鑑，其目的是要確認其未來是否能夠達到升等的標準。副教授以上則是五年接受一次評鑑。

需要接受評鑑，約聘助理教授四年評鑑一次，約聘副教授以上則是五年評鑑一次。

評鑑，其目的是要確認其未來是否能夠達到升等的標準。副教授以上則是五年接受一次評鑑。

評鑑者	校內組成之教師評鑑小組	校內組成之教師評鑑小組	校內組成之教師評鑑小組	不需接受教師評鑑	校內組成之教師評鑑小組
評鑑結果	通過、有條件通過、不通過	通過、有條件通過、不通過	通過、有條件通過、不通過	不需接受教師評鑑	通過、有條件通過、不通過
評鑑最終審核者	校長 (Chancellor)	校長 (Chancellor)	校長 (Chancellor)	不需接受教師評鑑	校長 (Chancellor)

資料來源：UCLA Academic Personnel Office (2016c)、UCLA Academic Personnel Office (2016d)、UCLA Academic Personnel Office (2016e)、UCLA Academic Personnel Office (2016f)、UCLA Academic Personnel Office (2016g)。

從表一整理自多個 UCLA 學術事務人事辦公室的資料可以得知，UCLA 針對不同類型、聘約、聘任形式的教師有不同的定義概念與評鑑的方案、時間以及相當詳盡的辦法規章，具體歸類於學術人事事務的網頁當中。另外其教師評鑑的概念特色是，以輔導助理教授升等為主軸的教師評鑑，目的是在於評估校內可升等的助理教授是否可能通過升等，當年度有提出升等申請之教師即可免評鑑，亦即評鑑和升等擇一。教師評鑑是以教師的專業成長為核心的形成性評量。

三、教學型大學的教師評鑑辦法：以加州州立大學長堤分校為例的初探性分析

加州州立大學長堤分校（California State University Long Beach, CSULB）在加州大學系統當中屬於教學型大學。其教師評鑑的辦法較研究型大學的 UCLA 分類簡單。其教師事務辦公室的網頁提到「所有的教師，包含終身聘任（tenured）、初期階段教師以及講師，都需要去參與教師評鑑的程序」。其教師評鑑辦法分為針對第一年教師的迷你評鑑（Mini Review）與專業發展計畫（Professional Development Plan）、針對重新聘任、終身職教授、升等以及迷你評鑑的辦法、針對終身職教授的評鑑辦法、講師評鑑程序（CSULB Faculty Affairs, 2016a）。因此加州州立大學長堤分校主要是將教師評鑑的對象分為第一年初任教師、第二年以後的教師、終身職教授、以及講師四個部分。但由於第二年以後的教師如果當年度要提出升等或重新聘任之申請便不需要接受評鑑，而升等與教師評鑑的概念和內涵不同，因此表二以整理第一年教師迷你評鑑、專業發展計畫、以及終身職教師之教師評鑑辦法為主。

表 2：加州州立大學長堤分校迷你評鑑、專業發展計畫、與教師評鑑比較表

	第一年教師的迷你評鑑	第一年教師的專業發展計畫	針對終身職教授的評鑑辦法
對象	第一年教師（具有教學資歷）接受迷你評鑑 (Mini Review)	沒有任何教學資歷的第一年教師則提出專業發展計畫取代迷你評鑑	所有終身職教授，五年接受教師評鑑一次，但當年如果提出升等則免

	學校的協助	評鑑流程	評鑑小組	應準備資料
	網頁提供詳盡資料、FAQ，學校並舉辦迷你評鑑工作坊	系所委員會認可後，送系所主任認可，再送院長認可，再送交學校教授事務辦公室 (Office of Faculty Affairs)	由學系組成同儕審查委員會 (Department Peer Review Committee) 以及學院院長	教學與教學相關活動資料、研究與學術活動或其他創新活動資料、服務資料
	網頁提供詳盡資料、FAQ，學校並舉辦專業發展計畫工作坊	受評教師繳交專業發展計畫給系主任，系主任提供意見修正，再送交給院長，院長提供意見修正，院長將計畫書轉交同儕審查委員會與教授事務辦公室	由學系組成同儕審查委員會 (Department Peer Review Committee) 以及學院院長	繳交初任教師的專業發展目標、研究領域、計畫完成項目，分別就教學、研究、服務三方面去撰寫五百字左右計畫書
	網頁提供詳盡資料、FAQ	教師於每年二月繳交教師評鑑資料給學系同儕審查委員會，學系同儕審查委員會審查完畢後再送交院長覆核，院長認可後送交學校教授事務辦公室，針對每一位教師資料檔案進行保存	由學系組成同儕審查委員會 (Department Peer Review Committee) 以及學院院長，小組成員至少三人，至少副教授以上，但教授的教師評鑑小組也可由副教授擔任委員	教師最近學術履歷、過去五年學生對於教師的教學評量、其他佐證教師在領域表現的資料、以及教師自行補充的相關評鑑資料。

	第一年教師的迷你評鑑	第一年教師的專業發展計畫	針對終身職教授的評鑑辦法
其他	每一階段的認可，學系階段、系主任階段、院長階段、校教授事務辦公室階段均需要受評教授認同結果簽名，受評教授並可提出補充說明		學校並沒有規定標準的評鑑表格，評鑑的通過與否是委員會的集體討論協商的共識結果，受評教師在評鑑結果十天內可以提出申覆說明，院長在收到學系評鑑結果，提出個人評鑑意見後送交學校教授事務辦公室。最後，同儕評審委員會主席以及相關行政人員需要和受評者討論其表現的優劣勢以及相關建議。

資料來源：CSULB Faculty Affairs (2016b)、CSULB Faculty Affairs (2016c)、CSULB Faculty Affairs (2016d)。

四、結語

孫志麟（2007）於其「績效控制或專業發展？大學教師評鑑的兩難」一文中，分析高等教育中的教師評鑑的概念，認為可以區分為以機構的績效責任為目的和以教師的生涯發展為目的的兩種概念層次的大學教師評鑑。從美國兩間不同類型排名的大學的教師評鑑觀之，加州大學洛杉磯分校在對於校內教師評鑑的規則中，一方面強調學術自由的重要性，但另一

方面又針對不同類型聘任關係的教學人員進行不同程度的教師評鑑的規範，並且做出相當詳盡的說明手冊，這樣的特色除了回應其頂尖研究型大學在規範上的專業外，研究者初探性分析規範過程亦感受到該校試圖去平衡績效管理與教師專業發展，這可從其對於教師評鑑的描述是形成性評量並且目的是要確認助理教授是否能夠通過八年期限的升等可以觀察到。UCLA 在績效的控制上是透過教師升等的機制，而教師評鑑則是扮演協助教師專業發展的角色。而該校的另一特色是承認並認可校內不同類型教學人員在工作本質上的差異，因而去區分不同人員的評鑑辦法，才能落實評鑑的公平，而不是用同一標準去看待不同工作內涵以及聘約的人員。最後，UCLA 的內部教學人員是否需要接受教師評鑑是以該人員是否能在該校提出升等作為標準，不具在該校提出升等資格的教學人員便不需要接受教師評鑑。

而在加州州立大學長堤分校的規範中，更可覺查到該校對於將評鑑視為個人的專業發展的特性，除了評鑑沒有統一標準的表格外，沒有教學資歷的初任教師僅需提出大約 1500 字的專業發展報告即可替代評鑑，另外當年度提出升等的教師即免接受評鑑，教師可以自行決定評鑑繳交的內容，教師評鑑的過程是匿名的，評鑑委員會需要和受評教師進行討論，受評教師可以提出說明報告，校內的教授事務辦公室將每一教師的評鑑檔案歸檔，這些特徵都可以感受到教師評鑑在 CSULB 較傾向屬於專業發展特質的特色。

但實際上在美國不同類型大學，頂尖研究型大學和一般教學型大學的內部研究氣氛、人員競爭氣氛，以及組織文化特質，如何去塑造校內教師的自我規範，以及究竟教師評鑑對教師的實質影響為何，還需要進一步透過訪談的方式才能得知。而我國目前教育部刻正推動的「高等教育發展藍圖方案」，其政策目標之一是將獲選大學以競爭性機制補助大學校院發展自我特色，逐步導引我國大學校院形成「國際特色」、「產業研發創新」、「區域創新整合」、「專業特色」、「學習創新」五類型的多元特色大學（教育部，2016）。在此發展脈絡下，主管教育行政機關可以思考協助各校基於其所發展之自我特色定位，形成各校的教師評鑑的概念基礎，例如「國際特色」大學的教師評鑑指標可導引教師發展國際參與的表現，減少其他指標或其比重，因教師評鑑導引學校教師發展，教師又是大學的核心角色，教師的特色與發展特質即是大學特色發展的核心，各校大學教師評鑑的內涵與其該校發展的多元特性應具有連結性。

美國加州的經驗是有關初任教師以及助理教授的教師評鑑是以「教師專業發展」與「協助升等與專業發展」作為目的，並且具有「升等和教師評鑑擇一進行」的特色，以減緩初任教師的時間與工作壓力，可供國內相關規範的參考。

參考文獻

- 吳佩真、張民杰（2007）。國內大學教師教學評鑑現況分析。*評鑑雙月刊*，9，9-15。
- 吳清山、王另宜、成永裕、池俊吉、曾淑惠、蔡明月、彭森明、王麗雲、侯永琪、姜麗娟（2012）。*我國高等教育評鑑發展與實務*。台北，高等教育出版社。
- 教育部（2016）。*高等教育發展藍圖方案（草案）*。2016年1月24日下載自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=0217161130F0B192&s=0108A124A2175C5C
- 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*，20（2），頁95-128。
- CSULB Faculty Affairs (2016a). *Evaluations*. January 20, 2016 Data Retrieved from <http://web.csulb.edu/divisions/aa/personnel/evaluations/>
- CSULB Faculty Affairs (2016b). *First-Year Faculty: Mini Review and Professional Development Plan (PDP)*. January 20, 2016 Data Retrieved from http://web.csulb.edu/divisions/aa/personnel/evaluations/first_year_faculty/

- CSULB Faculty Affairs (2016c). *Reappointment, Tenure, and Promotion (RTP) & Mini Review*. January 20, 2016 Data Retrieved from <http://web.csulb.edu/divisions/aa/personnel/evaluations/rtp/>
- CSULB Faculty Affairs (2016d). *2015-2016 Periodic Evaluation of Tenured Faculty*. January 20, 2016 Data Retrieved from <http://web.csulb.edu/divisions/aa/personnel/evaluations/etf/memos.html>
- UCLA Academic Personnel Office (2016a). *Academic freedom*. January 20, 2016 Data Retrieved from <https://www.apo.ucla.edu/policies-forms/academic-freedom>
- UCLA Academic Personnel Office (2016b). *The UCLA CALL: Professorial Series*. January 6, 2016 Data Retrieved from <https://www.apo.ucla.edu/policies-forms/the-call>
- UCLA Academic Personnel Office (2016c). *Regular Professor Series*. January 20, 2016 Data Retrieved from <https://www.apo.ucla.edu/policies-forms/the-call/professorial-series/regular-professor-series>
- UCLA Academic Personnel Office (2016d). *Professor-In-Residence Series*. January 20, 2016 Data Retrieved from <https://www.apo.ucla.edu/policies-forms/the-call/professorial-series/prof-in-residence>
- UCLA Academic Personnel Office (2016e). *Adjunct-Professor Series*. January 20, 2016 Data Retrieved from <https://www.apo.ucla.edu/policies-forms/the-call/professorial-series/adjunct-professor-series>
- UCLA Academic Personnel Office (2016f). *Acting Professor Series*. January 20, 2016 Data Retrieved from <https://www.apo.ucla.edu/policies-forms/the-call/professorial-series/acting-professor-series>
- UCLA Academic Personnel Office (2016g). *Professor of Clinical X Series*. January 20, 2016 Data Retrieved from <https://www.apo.ucla.edu/policies-forms/the-call/professorial-series/professor-of-clinical-x-series>
- Yang, C. C. (2014). The Development of Higher Education Expansion and College Access in California of the United States and its Implications to Taiwan. *Higher Education Evaluation and Development Joint Journal of APQN & HEEACT*, 8(1), 15-58.

永無止境的高等教育評鑑機制

張國保

銘傳大學教育研究所所長

一、前言

教育是百年樹人的大業，高等教育又是高級人才培育的搖籃，知識經濟時代，各國都重視高等教育人才培育的競爭力。中央研究院前院長李遠哲（2002）博士曾在一場演講說：「看一個國家今日對高等教育的投資，就可以預測未來十年該國的國力與競爭力。」可見高等教育人才培育的重要性。我國大學的發展自古以來就是以培育治理國家高級領導菁英為目的，課程的規劃與設計，無不期望接受高等教育的菁英人才才能作之君、作之師，並教化萬民（伍振鷺，1982）；但在今日高等教育粗在學率 84.4% 居高不下的情況下（教育部，2012），教育品質如何評估與提升卻是值得提出來探討的議題。

我國高等教育評鑑約自 1970 年代的專科學校評鑑開始，但由教育部負責政策制定、執行與監督評鑑，不免被批評為球員兼裁判之弊，及至 2005 年修正《大學法》第 5 條明定「大學應定期進行自我評鑑，教育部應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，作為學校調整發展之參考。」2005 年由教育部出資一半基金與各大學之捐資共同成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會（簡稱高教評鑑中心）」之後，對我國高等教育評鑑制度的規劃設計、執行與檢討，方有「公正、專業、邁向卓越」之專責大學評

鑑制度的機構，旨在精進我國高等教育評鑑專業化，以提升我國高等教育品質，達到世界先進國家水準（高教評鑑中心，2015）。然評鑑該如何推動與改革，一直都是各界關切的焦點。

筆者有幸曾任高教評鑑中心第一屆董事；2006 年也在長官指導下規劃推動第一次科技大學評鑑；2008 年參與了技專校院後設評鑑的研究；且歷經二次師資培育中心與系所評鑑，又參與銘傳大學接受美國中部各州校院高等教育評審會（Middle States Commission on Higher Education, MSCHE）的認可（accreditation）準備受評作業，對於我國高等教育評鑑機制的實施，從政策參與者、被評者、後設評鑑者及評鑑委員的多元親身體驗，謹對高等教育評鑑機制的檢討及未來發展方向，分享淺見如後。

二、評鑑機制的檢討

我國高等教育評鑑機制的推動，從早期的「等第制」到「認可制」，推展到辦學績效良好及評鑑機制健全者得「授權自評制」（大學評鑑辦法第 5 條），可說有了很大的變革，但也因各校的作法不一，被批評為一國多制的混亂現象。到底如何改變是好，仁智互見。以筆者參與銘傳大學接受美國 MSCHE 認可的準備程序，並擔任自我研議（self-study）工作小組（working group）小組長的經驗與心得而言，就美國 MSCHE 與國內校務評鑑的做法，依個人觀點提出幾點比較：

（一）辦理評鑑的單位不同

《大學法》的 5 條第 2 項「教育部為促進各大學之發展，應組成評鑑委員會或委託學術團體或專業評鑑機構，定期辦理大學評鑑，並公告其結果，作為學校調整發展之參考。」而評鑑單位係由教育部依據《政府採購法》等相關程序委辦（託）評鑑機構組織辦理，評鑑規定、委員及評鑑結果都由評鑑單位研擬向教育部報告且負責，因此幕後的老闆還是教育部。美國的評鑑認可制，由教育部認可「高等教育認證協會（Council for Higher Education Accreditation, CHEA）」（MSCHE, 2016a, 2016b）組織，再由 CHEA 評鑑組織及其分區依其職責進行專業評鑑的執行，因此美國教育評鑑指標的規範、委員的認可與執行結果均由評鑑組織對外公佈。

（二）評鑑的目的不同

我國《大學評鑑辦法》第 8 條第 2 項強調的是透過評鑑要求學校改進，同時將「評鑑結果作為核定調整大學發展規模、學雜費及經費獎勵、補助之參據。」但美國的評鑑純粹以學校自行建構的定位、特色、品質提升及自我評量（institutional assessment）為依歸，讓評鑑歸評鑑，較不會有評鑑結果被過度濫用現象。

（三）接受評鑑的自主意願不同

我國《大學法》明定學校必須接受評鑑，是不能也不得選擇的。美國的大學認可則授由學校自願性

（voluntary process）的自主決定，惟未經認可，就讀該校的學生就無法獲得聯邦政府（the federal government）的就學貸款及獎助經費（obtain loans and grants），不過選擇權還是操在學校自主意願的決定（MSCHE, 2016b）。

（四）評鑑項目與指標的差異性

我國的評鑑依據《大學評鑑辦法》第 6 條第 4 款「評鑑實施計畫內容應包括評鑑項目、基準（指標）、程序、結果、申復、申訴與評鑑委員資格、講習、倫理、迴避及其他相關事項，經評鑑委員會通過及本部核定後，由本部或本部委託之學術團體或專業評鑑機構公告之。」項目與指標等均須經教育部核定同意，各校難有選擇空間，即使授權自評的學校稍可選擇，學校也不敢不採納教育部核准公告的項目指標，因此各校指標一致，故有被批評為只有教育部大學的統一標準。反觀美國的作法，基本上評鑑單位只規定評鑑標準（standard），各 standard 該有哪些指標及研議問題（research questions, RQ），係由受評學校依據各 standard 自主進行 self-study，最後提出自我研議報告書（Self-study Report for Accreditation or Reaccreditation），比較不會產生各校報告都大同小異的現象。

（五）評鑑程序的不同

我國大學評鑑雖有內部自我評鑑及外部評鑑二個階段，當外部委員前來評鑑時已是一翻兩瞪眼，受評學校

和委員間常會產生認知與共識上的落差。美國的評鑑認可制，若屬初次辦理，需經過書面審查，通過後始成為觀察名單（candidate），才有資格進入自我研議階段，在自我研議即將成熟階段，評鑑委員會指派訪評團召集人（team chair）過來進行訪評前的諮詢輔導（advance visit），且與學術與行政主管及 working group 的成員座談，以確實評核與了解受評學校對評鑑認可機制的周延準備程度，一旦受評單位準備不及，訪評團召集人可決定延長至何時才來正式評鑑，因此完成一個評鑑循環需花很長時間。當接受再認可（re-accreditation）的程序，也是從自我研議階段周而復始，受評學校須自行掌握進度與時程。

（六）評鑑結果及應用的不同

我國各校極其關切評鑑結果，過去技專校院「等第制」的三等以下，須於二年後再複評；2014 年改為認可制後，待觀察及不通過亦須追蹤複評，委員意見含優點、待改進事項。依據《大學評鑑辦法》第 8 條，評鑑結果得應用於經費資源補助、招生總量審核。美國的認可制，除核給學校若干年的再認可時間（如 5-10 年）外，也會檢視受評學校需否再進行追蹤或複評，最後的書面認可意見含參考意見（suggestion）、建議事項（recommendation）及要求改善（requirement）等三個層級，suggestion 可由受評單位逕為參考；recommendation 為已達標準，但仍須據以修正改進；requirement 屬於未達標準，務必修正改善項目。凡有被評

核為 recommendation 及 requirement 者都會被列為追蹤列管項目。

由上可知，美國的評鑑認可制展現多元、彈性、自主、專業與諮詢及由下而上的機制，使各大學有較大的自主決定空間。而國內的評鑑機制是由上而下、學校被動配合、自主性低、結果會反映在調整大學發展規模、學雜費及經費獎勵、補助之參據。綜言之，美國的認可評鑑比較像是「大學的評鑑」，學校須對自己的評鑑自負其責；而我國的認可評鑑充其量仍是跳脫不開「教育部的評鑑」規範框架，學校自主性有限，較難展現自我特色。

三、未來評鑑發展的建議

雖然我國的高等教育評鑑制度已漸趨成熟，而教育部也扮演監督的重責，又兼採 IEET、AACSB 等多種國際認可評鑑結果，事實上已有多元化的色彩，但如何改革仍是各界關切的焦點，筆者不揣簡陋，提出建議如下：

（一）等第制朝向認可制

評鑑結果的等第制固可清楚獲悉受評單位的辦學成效，但因等第本身具有相當明顯與強烈的排序性，對辦學績優者可達肯定之效，但對辦學認真卻仍待努力改善者，往往帶來負面效益，失去評鑑欲達永續改善的目的。朝認可制改革，同樣可肯定通過者，以及提供待觀察與不通過者改善的機會，在國內高等教育競爭激烈的時代，不失為值得推廣的政策方向。

(二) 積極參與國際評鑑

教育部（2015）鼓勵大學與國際接軌，續辦國際化品質視導試辦計畫，藉由國際化評鑑指標，引導學校校園國際化。透過國際評鑑機構組織的跨國評鑑，更足以證明我國高等教育品質經得起國際的考驗與挑戰。因此建議教育部對於國際上頗負盛名、已具評鑑制度、有利於學生學習與就業發展的評鑑機構組織，可以鼓勵各大學勇於接受挑戰，以增加大學於國際的知名度、影響力與能見度。

(三) 評鑑委員專業化

我國的評鑑委員由評鑑單位推薦予教育部聘請擔任，雖然都是一時之選，但由於對評鑑目的、制度、專業指標、學校性質等的認知差異，仍有產生委員不當或不慎指指點點學校的些微不愉快事件產生。基於評鑑的公正性、客觀性與專業性，評鑑委員專業化仍有提升空間，尤其國外對擔任評鑑委員也都有明確的規範與程序（MSCHE, 2016c）。值得教育部與評鑑機構組織持續檢討精進。

(四) 由下而上自主辦理自我評鑑

《大學法》第 5 條第 1 項明定「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之。」因此自我評鑑是大學的職責。教育部已於 2009 年訂頒《大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點》，並授權 34 所大學自行辦理系所專業評

鑑，各校進行評鑑時，亦遵守校內自評、外部自評的程序，邀請專家擔任評鑑委員，此種模式或有擔心通過機率過高，但委員的專業性與公正性則是無庸置疑的，此種模式值得持續擴大推展，以達成大學自主的自我評鑑為目標。尤其是教育部鼓勵大學推動校務研究（institutional research, IR），宜鼓勵大學將自我評鑑與校務研究加以整合，使學校藉自我評鑑的辦理，確實掌握自己的辦學特色與重點方向。

(五) 專業組織或機構負責辦理

美國的評鑑認可制已累積超過 100 多年的時間，使美國的大學在全球居牛耳地位，以 MSCHE（2016d）而言，自 1919 年開始推動，迄今已有 522 所會員（Accredited members）及 6 所 Candidates，然美國教育部只認可評鑑專業組織或機構。而國內高教評鑑中心、臺灣評鑑協會、IEET、AACSB、TMAC、TNAC 等評鑑委員會等都各自負責評鑑業務的推動，教育部可透過輔導及協助高教評鑑中心扮演美國 CHEA 的角色與任務功能（U.S. Department of Education, 2016），授由各校自行選擇參加教育部認可的國內外不同評鑑專業組織或選擇評鑑機構的機會。

(六) 重視後設評鑑機制

後設評鑑乃為評鑑的評鑑，亦即評估評鑑執行的制度、過程、項目、指標、委員的專業性與倫理、結果與應用性等議題，若後設評鑑制度健

全，則評鑑的制度與機制當更令人信服與嚴謹。《大學評鑑辦法》第7條「教育部得對受託辦理大學評鑑之學術團體或專業評鑑機構之規劃、設計、實施及結果報告等進行後設評鑑；其評鑑結果，得作為本部遴選委託辦理大學評鑑之依據。」即使是授權自主辦理評鑑的學校，也宜一併自我要求後設評鑑機制的建立與施行，以確實符合評鑑的精神與目的。

(七) 指標以學生學習成果為導向

學生是大學教育的主體。大學評鑑的最大受益者，應是大學生。因此評鑑項目、指標的規劃設計，都必須考量與學生學習有關的內涵，尤其是重視學生的學習成效（respect to student achievement）（U.S. Department of Education, 2015）。學生的就學率（retention rate）、及格率（exam pass rate）、學到了什麼？獲得了什麼改變？得到了什麼成果？多少人畢業（graduation rate）、未來的升學、進路或就業（employment rate）等無加分效果？如此才是大學人才培育的本質。

(八) 強調持續自我改善

美國評鑑專家 Stufflebeam 曾說評鑑不是要證明什麼，而是在乎持續檢討改善的歷程（引自黃署東，2006）。倘若評鑑只重視評鑑報告的撰寫、委員訪視的安排、送往迎來，對教育品質的提升是沒有多大助益的。因此，評鑑之後該追蹤的是持續自我改善的檢討，唯有自主性的自願改

善，願意虛心接受委員所提意見的檢討修正，方能再創教育發展的另一個顛峰。

四、結語

少子女化時代，對大學招生是一項嚴峻的考驗。評鑑佳，對招生恐未必有利；但若評鑑不佳，一定被優先淘汰。英國的 Rama Thirunamachandra 教授曾在經濟學人雜誌（Economist）說：「沒有放諸四海而皆準的評鑑模式（There is no whole institutional evaluation model）。」評鑑是一時的，願意自我改善才是永續的。評鑑只是眾多提升學生學習與教育品質改善的一項手段而已。雖然評鑑是繁瑣的歷程，就如健康檢查般，用正向思考來看待評鑑、接受評鑑及尊重評鑑的專業性，將可發揮「當局者迷，旁觀者清」的效果。而評鑑的本質既然是以學生的受教權及教育品質提升為優先考量，如何落實永續性的自我改善機制，就值得教育部、大學校院及學者專家持續努力以赴，這是一條永無止境的挑戰歷程。

參考文獻

- 大學法（104 年 12 月 30 日）。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008606>
- 大學評鑑辦法（102 年 1 月 31 日）。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL041732>

- 大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點（2009年3月25日）。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL048394>
- 伍振鷺（1982）。中國大學教育發展史。臺北市：三民。
- 李遠哲（2002）。臺澳大學校長會議專題演講。澳洲：阿德雷德大學。
- 高教評鑑中心（2015）。宗旨與沿革。取自 <http://www.heeact.edu.tw/ct.asp?xItem=812&CtNode=395&mp=2>
- 教育部統計處（2012）。重要教育統計資訊-大專學生粗在學率。取自 <http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=002F646AFF7F5492&s=1EA96E4785E6838F>
- 教育部（2015）。104年度施政目標與重點。取自 <http://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=B32992AF2BCEC98B&sms=8E6F0C08E17D8910>
- 黃署東（2006）。評鑑學術巨擘 **Dr.Daniel Stufflebeam**。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2006/09/15/74.aspx>
- Middle States Commission on Higher Education, MSCHE（2016a）。*Dedicated to Educational Excellence & Improvement since 1919*. Retrieved from <http://www.msche.org/>
- MSCHE（2016b）。*Frequently Asked Questions: What is accreditation?* Retrieved from <http://www.msche.org/?Nav1=About&Nav2=FAQ&Nav3=Question01>
- MSCHE（2016c）。*How to Become a Peer Evaluator*. Retrieved from <http://www.msche.org/?Nav1=EVALUATORS&Nav2=HOWTOBECOME>
- MSCHE（2016d）。*Institution Directory*. Retrieved from http://www.msche.org/institutions_directory.asp
- U.S. Department of Education（2015）。*Information on Recognized Accreditors: National and Programmatic Accreditors Summary of Student Achievement Standards*（September 2015）。Retrieved from <http://www.ed.gov/accreditation?src=accred>
- U.S. Department of Education（2016）。*Accreditation: Universities and Higher Education*. Retrieved from <http://www.ed.gov/accreditation?src=accred>

建立常設且完備的後設評鑑機制

劉經翰

美國印第安那大學教育領導與政策研究學系博士候選人

一、前言

後設評鑑（meta-evaluation）為針對評鑑本身的檢討與回饋，亦即「評鑑的評鑑」（evaluating the evaluation）。一個評鑑方案，其所關注的對象除了受評者以外，亦應包含評鑑本身，例如評鑑設計、評鑑方法、評鑑結果等等，才能確保該方案能持續達到預期的績效（Scriven, 1972）。美國評鑑學會（American Evaluation Association）提出的「評鑑人員指導原則」（Guiding Principles for Evaluators），以及美國國家標準協會（American National Standards Institute, ANSI）認可的專業組織「教育評鑑標準聯合委員會」（The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, JCSEE）提出的「方案評鑑標準」（The Program Evaluation Standards）中，均建議一個完整的評鑑應包含後設評鑑（American Evaluation Association, revised 2004；Yarbrough, Shulha, Hopson, & Caruthers, 2011）。

一個評鑑制度如果要持續改善，需要有一套有效的後設評鑑來支援。筆者認為臺灣的教育主管機關以及大學評鑑的執行單位應該將後設評鑑視為評鑑方案的一部份，完整規劃並且定期執行。本文將說明後設評鑑的內涵，並針對後設評鑑目前在臺灣的實行現況，提出後設評鑑制度化的建議。

二、後設評鑑的內涵及制度化

以下將簡要說明後設評鑑應包含的內容，並討論後設評鑑在臺灣的實施現況，針對後設評鑑的制度化提出具體建議。

（一）後設評鑑的內涵

茲就後設評鑑的途徑及指標，簡要說明如下。

1. 後設評鑑的途徑，依照實施者的不同，可區分為三種（Scriven, 2009; Yarbrough et al., 2011）：

- （1）透過原本的評鑑團隊進行內部後設評鑑（internal meta-evaluation）。該取向可視為評鑑團隊的自我評鑑。任何的方案在執行結束之後都應有自主性的事後檢討，教育評鑑亦然，筆者認為內部後設評鑑應列為評鑑團隊的責任。該取向的優點在於，評鑑團隊往往是整個評鑑過程中最清楚評鑑設計與流程的利害關係人（stakeholder），對於評鑑目的、評鑑方法與結果之間是否能有效呼應，其觀點與感受應該最為敏銳。然而其缺點為，由同樣的團隊針對自己提出的方案進行檢討，其有效性容易被外界質疑。
- （2）透過受評者進行外部後設評鑑（external meta-evaluation）。該取向乃邀請受評者（包含大學校院的各

級主管、教師、與行政人員），對評鑑進行評價、給予回饋。資料收集的方法包含問卷、訪談與焦點團體等等。其優點在於可直接獲得受評者的意見，長期下來有助於評鑑團隊與受評者之間的溝通。但其難處在於受評者事後往往不見得願意再花更多時間參與，導致收集到的資料有效性不足，甚至難以進行資料收集。

- (3) 透過第三方進行外部後設評鑑。該取向乃委託第三方專業團隊，針對評鑑進行檢討與建議。這個方式的優點為具有較高的公信力（credibility），但最大的疑慮在於該第三方團隊可能對於整體方案、以及受評單位龐雜的組織背景並不熟悉，導致其提出的建議可能在實用價值上有所限制。

以上三種不同的途徑，各有其利弊得失，故在實際施行上應三管齊下，或至少同時採取二種取向，以確保後設評鑑的有效性。

此外，取決於後設評鑑欲關注的問題，其結果可能同時包含質性與量化的報告。以前述第二種途徑為例，該取向關注受評者的意見，通常以訪談與焦點團體等方式收集質性資料，亦能以問卷方式收集量化資料；而另外二種途徑欲探究的對象，除了受評者意見以外，還涉及評鑑方案的長期發展趨勢，例如預算及員額編制的變化，這類型的資料則需要以量化方式進行分析。故一份後設評鑑報告的內容，可能會同時包含質性及量化的結果，執行者應釐清其後設評鑑所關注的問題，並據此擬訂適切的資料收集與分析方法。以下將進一步討

論後設評鑑欲檢視的指標可能包含哪些向度。

2. 後設評鑑的指標，有別於現行的校務評鑑及系所評鑑，因為後設評鑑欲檢視的對象並非學校或系所的運作本身，而是校務評鑑及系所評鑑的過程及方法是否適切有效。故後設評鑑的指標應涵蓋一個評鑑從開始到結束整體過程中所涉及的每個要素。這些指標包含（Russ-Eft & Preskill, 2009）：

- (1) 評鑑目的之適切性。評鑑目的之釐清相當重要，因為它將引導一個評鑑方案的指標該如何規劃，後設評鑑應審視評鑑方案的目的是否具體，並從中觀察評鑑者對評鑑對象是否有足夠的了解。
- (2) 利害關係人（stakeholder）的區辨（Scriven, 1991）。後設評鑑應關注下列問題：各層級的利害關係人對評鑑的參與程度有多高？該評鑑將對不同的利害關係人帶來什麼樣的助益？如何與不同利害關係人之間進行更多的合作？
- (3) 評鑑指標的適切性。評鑑方案的指標應能確實呼應評鑑目的。
- (4) 資料收集。後設評鑑應了解評鑑方案的資料收集方法是否適切、以及取得的資料是否有效。
- (5) 評鑑管理。這項指標包含：評鑑團隊是否能如期執行評鑑計畫、以及評鑑執行的預算是否合理等等。

- (6) 評鑑活動與評鑑結果的傳達與報告。包含：不同的利害關係人如何在評鑑過程中都能清楚了解整體流程？評鑑者與受評者之間的溝通如何進行？評鑑結果以何種方式來傳達？決策者將如何有效利用評鑑結果？

上述六大要素是決定評鑑方案好壞的重要關鍵，後設評鑑應透過上列各個向度去檢視一個評鑑方案，才能完整地對其進行評價。

(二) 建立正式的后設評鑑制度

臺灣目前的大學評鑑制度，確實在某種程度上納入了後設評鑑的機制，但重視度顯然不足。在法規層次，大學評鑑辦法第七條與後設評鑑有關：「本部得對受託辦理大學評鑑之學術團體或專業評鑑機構之規劃、設計、實施及結果報告等進行後設評鑑；其評鑑結果，得作為本部遴選委託辦理大學評鑑之依據」（大學評鑑辦法，民國 102 年 01 月 31 日修正）。但該條文內容僅被動地「允許辦理」後設評鑑，並未主動地建議或要求實施。在實務層次，財團法人高等教育評鑑中心基金會曾於 2012 年年底在其官方網站上的常見問答中簡單敘述了「經第三方公正人士辦理的後設評鑑結果」，但關於該後設評鑑的方法與結果分析則未見公開的詳細報告。此外，雖然楊瑩教授等曾針對第一週期大學校院校務評鑑進行後設評鑑研究（楊瑩、楊國賜、劉秀曦、黃家凱，2014），然而該研究乃學者自發性進行，並非由大學評鑑之執行單位主動辦理。

換言之，目前在臺灣無論從法規或實務層次而言，後設評鑑都沒有被視為一項必要的任務，顯示我們對後設評鑑的重視程度有所不足。筆者認為，我國的大學評鑑應將後設評鑑列入必要的執行項目，規劃完整的方法與流程，並定期實施，如此將有助於大學評鑑制度獲得系統性、持續性地檢討與改善。

(三) 後設評鑑制度化的具體推動策略

一個理念的制度化，需要許多條件的配合，例如在法規上要有相關依據，在人力方面應具備相關的專業及經驗。茲就後設評鑑的制度化，提出下列具體推動策略：

1. 修改大學評鑑辦法，將後設評鑑列為必要的執行項目。從法規層次，將後設評鑑建立為一項責任。建立法源依據應是後設評鑑制度化的第一步。
2. 召集教育評鑑的專才。執行教育評鑑需依靠團隊合作，應整合不同領域的專家，這些領域包含質性、量化方法、行政組織、學生事務等等。以資料收集為例，深入訪談是後設評鑑非常重要的方法之一，不應流於形式化，然而設計良好的訪談大綱以及熟悉有效的訪談技巧，皆非容易之事，需要專家來協助進行，國內有不少專精於質性方法的研究者，這些專家一方面具備理論基礎，另一方面也擁有豐富的田野經驗，熟悉本國的組織文化，這些都是組成專業的高教評鑑團隊所需要的資源。
3. 財團法人高等教育評鑑中心基金會應針對現行的校務評鑑及系所評鑑，分別研擬具體的後設評鑑實

施方案，經專家團隊討論修正後，列入現有評鑑計畫的一部份。

4. 後設評鑑結果，應比照校務評鑑及系所評鑑，公布完整的報告書，並且應提出具體建議，達到改善評鑑方案的目的。
5. 鼓勵學界進行後設評鑑的相關研究，或針對既有的評鑑方案進行後設評鑑。
6. 鼓勵各大學整合不同領域的師資，開設教育評鑑、組織評鑑的相關課程，一方面有助於培養未來的評鑑人才，另一方面則能讓評鑑逐漸形成一項專業。高教評鑑在部分先進國家行之有年，已被視為一項專業活動，以美國為例，多數知名大學均開設研究所層級的相關課程，部分大學甚至成立相關的學位學程，前文提及的美國評鑑學會則在實務上扮演專業的諮詢角色，提出多項實用價值極高的準則。

三、結語

臺灣的大學評鑑，雖然起步較晚，但在評鑑指標與評鑑方法上，已納入不少新觀念，這點十分值得嘉許。惟在後設評鑑方面，無論在觀念上以及實務上，都有相當的進步空間。筆者認為臺灣的大學評鑑制度如果要持續進步，需要更加重視後設評鑑，而後設評鑑的制度化，是相當重要的一步。

參考文獻

- 大學評鑑辦法（2013）。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL041732&KeyWordHL=&StyleType=1>
- 楊瑩、楊國賜、劉秀曦、黃家凱（2014）。100年度大專院校校務評鑑後設評鑑研究之分析。《高教評鑑與發展》，8（1），1-40。
- American Evaluation Association. “Guiding Principles For Evaluators” (July, 2004). Retrieved January 26, 2016, from <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>
- Russ-Eft, Darlene and Preskill, Hallie, (2009). *Evaluation in organizations; A systematic approach to enhancing learning, performance and change. (2nd ed.)*. Basic Books, a member of Persus Book Club Group. New York.
- Scriven, M. (1969). An introduction to metaevaluation. *Educational Products Report*, 2, 36- 38.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven M. (2009) Meta-evaluation revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(11): pp. iii-viii.

■ Yarbrough, D. B., Shulha, L. M., Hopson, R. K., & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



評高教後頂大計畫的構想

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授

臺灣教育評論學會常務理事

中華民國課程與教學學會理事長

一、前言

近二十年來，國內大學遭遇多元挑戰，教育政策分別從大學分類、大學評鑑、教師評鑑、課程改革、教學卓越、研究邁向頂尖、產學合作、國際招生及國際化教育等角度切入，進行改革和發展。為有效達成政策目標，教育部時常採取競爭性計畫方式，由有意參與的大學依政策目標和內容提出計畫申請，競爭得勝者取得經費後，執行計畫內容相關改革。其中以頂尖大學計畫（簡稱頂大計畫）、教學卓越計畫（簡稱教卓計畫），補助額度龐大，各大學莫不全力以赴，爭相申請。可惜的是在優勝劣敗的原則下，有的大學年年取得經費，得到不少資源挹注，有的大學總是競爭不過，以致難為無米之炊。這類競爭性計畫，扶強拔尖，極大化高教資源補助校際落差，形成強者愈強、弱者愈弱的現象，對學校和學生極不公平，不利於國內高教整體發展和社會進步，已有許多批評要求改進。

二、後頂大計畫的提出

目前頂大計畫及教卓計畫的實施已有十年，兩者都在 2016 年結束。教育部長受訪時指出，教卓計畫以「綜合型大學」為標準設計指標，導致有藝術校院及「一縣市一大學」政策下設立的兩類大學，常在審查過程中被

篩選掉，而無法參與（陳至中，2016.1.13）；高教司長亦指出，該計畫造成各大學「都長得一致，沒有自己的特色」（劉嘉韻，2015.11.19）。至於頂大計畫，各界批評耗費大筆經費，以大學排名或進入世界百大及論文數量為目標，造成重量不重質和論文抄襲弊端，排名成績起起落落，不如預期，反而忽略了優質教育目標，不是適切的高教改革方向，媒體多有報導。為改正政策缺失，教育部規劃「新世代高等教育發展藍圖」，內容分為大學定位、研究基地、學生照顧及大學重組四大部分，其中之大學定位及研究基地整合頂大、教卓及典範科大計畫（簡稱後頂大計畫），希望對現行計畫之缺點有所改進，並爭取在 2017 年實施（教育部，2015.7.7；許秩維，2015.11.19；陳至中，2016.1.13。後頂大計畫要讓大學「校校有特色，生生有希望」，不再讓大學框限於排名機制和論文數量，預計每年將投入 150 到 160 億於 90 到 100 個學校，五年下來高達 800 億（蕭玕欣，2016.1.14）。

後頂大計畫鼓勵大專校院透過國際卓越特色、學習創新、科技創新、專業聚焦、區域創新整合五大方向，自選一到二項，找到自己的特色及定位；各類型學校有不同指標，以相同類型進行公平比較，讓各校走出自己的特色。「國際卓越特色」與原來的「頂大計畫」相關，要促進至少有幾所學

校能夠面對國際，包括學生和老師，以國際標準辦學，達到國際水準。「學習創新」強調跨領域的學習，做開創性的綜合性大學。「科技創新」強調產業合作、培養學生的一技之長。「專業聚焦」著重特定領域的專業性大學，包括體育、藝術、教育。「區域創新整合」則著重與整合地區各級教育、文化和產業資源。

三、討論

對焦於新世代高等教育發展藍圖的後頂大計畫，乃是認知過往頂大及教卓計畫的缺點而思有所改進，其特點可以歸納為幾方面。其一為把頂大和教卓及典範科大等計畫整合起來，分出國際、區域、科技、專業及學習等類焦點。其二為由各大學自選一至二項發展方向，自行定位，提出計畫，看起來由每個大學要對應於一個焦點。例如國際卓越暗指現有頂大計畫大學；科技創新暗指科技校院；專業聚焦暗指藝術體育及教育大學；區域創新似指現有的地區大學；只有學習創新似無特別指向。其三為兼顧綜合型大學及專業性大學。其四為促進公平比較，建立各類型學校的指標做為評比之用。其五，希望有一些學校依國際標準辦學，達到國際卓越。其六，高教改革的動力仍為經費補助，編列長期大筆特別預算，帶動高教定位發展。其七，仍屬於競爭性計畫，要求各大學提出計畫比較。

高教發展藍圖的實施定在 2016 年少子化第一次大衝擊之後，該藍圖未完全定案，尚待大學和各界討論，提

供建言。就現行規劃觀之，其中仍有幾個問題可再商榷。首先，後頂大計畫必須建基於現行計畫之上，過往各界對大型競爭性計畫撒錢及浪費情形的批評，是否有所檢討，提出成效檢討報告？後頂大計畫如何處理及切實回應，必須講明。後頂大計畫五年要動用 800 億，比以往還要花得多，但少子化愈來愈嚴重，教育部長一上任就提出大專退場目標是六十所，也就是說，未來只剩一百所，是否還需要這麼多錢？這筆經費的發放仍採競爭方式，後頂大計畫是否又要演出新一波搶錢大作戰？高教特別預算的爭取一定要有說服力。後頂大計畫對過往寄生於競爭型計畫之上問題叢生的政策措施，諸如教師評鑑、大學評鑑、產學合作、學生實習等，是否能找出改進途徑加以解決，攸關該計畫的成敗。

再說，後頂大計畫每年要投入 160 億在九十到一百校，若光以大學來看也有四十幾校得不到補助，這如何達成主管機關喊出來「校校有特色、生生有希望」的目標？未來後頂大計畫對於計畫的審查機制是否能加以改進？這包含審查委員的代表性、專業性、公正性，審查指標的適切性，評比類群及成績比較的合宜性，審查程序的公開透明，審查通過後計畫內容的公開性等。對於所提計畫未通過的大學，如何有效協助其參與改革？對於校務出現問題被列為觀察輔導名單的後段學校，其學生僅因所就讀的大學辦學績效不佳，或該大學所提計畫被評為不好而拿不到經費補助，就不能享有優質教育，這如何說服學生、家長和社會，如何補救？

其三，在高教多元發展的狀態下、後頂大計畫喊出只要有幾所大學依國際標準辦學，達到國際水準，這個講法是否仍被傳統學術體系的頂大思維所綁架，是否恰當？國際上大學多元發展，難道只有一種卓越標準？地區型及專業型的大學沒有國際卓越標準嗎？新世代高教發展藍圖所指的研究基地，係由教育部依國家發展需求或重要議題訂定發展領域，或是由學校自行提出一個或多個具全國領導性地位及國際影響力的研究基地，屬於任務導向的競爭性經費（劉嘉韻，2015.11.19）。此一研究基地的計畫和科技部計畫補助有何關聯或區隔，是否僅限於國際學術競爭而不管各地區研究需求，最終錢又集中於少數大學，淪為現行頂大寫論文的研究型態？

後頂大計畫擬依國際、地區、科技、專業及學習的焦點為大學分類，要求大學對應定位。但實際上各大學都需要達到其同類型大學的國際標準；對所在地區的發展都有其責任，需要強化地區交流合作；所做的研究取向和數量有別，但都要研究；還要力求研究成果的應用，強化產學合作。大學存在的目的都是在培育人才，各大學校內都有專業學院或學系，培養專業人才，並不限於藝術、體育、教育、醫學。由此觀之，大學定位不是單純由後頂大計畫的五大類去選兩類，而是要就五個焦點去思考怎麼做，五個焦點都要自我定位，規畫自身的特色和方向。

四、建議

十二年國教高喊適性揚才，要把每個孩子帶上來，但到了大學卻容許有的學校可以辦差一點，有的學生可以放棄，這絕對是錯誤的思維和作法，一定要改正。大學和中小學確實需要在教育政策上連接起來，讓所有就讀的學生得到最適合的優質教育，才是高教改革發展的真正目的。政策一旦失誤，不只是誤導整個教育體系，也降低人才培育的品質。基於此，茲針對新世代高教發展藍圖之後頂大計畫，提出精進建議如下。

- (一) 宜提出具有說服力的頂大計畫及教卓計畫的實施效益、問題及改進報告，公開給社會大眾審視，再於其上擬訂後頂大計畫，讓後頂大計畫得以有效連結現行計畫，且能切實改進過去的缺點。現行計畫所搭配的高教政策，其問題叢生部分宜在後頂大計畫予以改進。後頂大計畫定案之前，宜多方徵詢大學和相關各界的意見，以期計畫符應需求，建立共識。
- (二) 檢討現行計畫的審查機制，遴選適任的審查委員，並宜定期更換，以防可能存在的弊端，並應有其它防弊方法，以確保審查的公平性。
- (三) 為落實後頂大計畫喊出的「校校有特色及生生有希望」的口號，對於十多年來被忽略的小型大學、新設大學、地區性大學、單

科型大學，宜在後頂大計畫中予以支持，以確保整體高教的優質發展。

- (四) 對於列入退場觀察輔導的大專校院，主管機關宜及早介入，以保障學生的學習權；並宜評估整合私校獎補助及後頂大計畫資源，直接補助學生的可行性。
- (五) 後頂大計畫以高教命名，高教包含大學和專科學校，對於專科學校的改革必須予以納入，有所著力，勿僅限於大學。
- (六) 各類型大學都要依國際標準辦學，後頂大計畫有必要改進把大學分為五類的構想，容許大學就國際化、地區發展、產學合作、研究發展、學習創新等焦點，整合規劃，提出能發展學校整體特色的計畫申請，不要再讓競爭型計畫把大學階級化。
- (七) 研究基地的成立宜有系統性，分別滿足國家及地區發展的研究需要，並宜與科技部的計畫資助有所區隔，並做必要的整合。
- (八) 未來後頂大計畫的實施長達五年，且可能又出現第二期，補助期間將會長達十年，過程中應建立有效的分享、追蹤、評鑑和改進機制，且要避免流於技術及瑣碎的形式化改革。

在高教資源短缺的時代，主管機關能提出大型計畫協助大學改革發

展，確實值得稱許。不過時值政權輪替在即，看守政府所提此類大型計畫，新政府是否將重新評估，值得觀察（張錦弘，2015.1.25）。不論如何，未來後頂大計畫宜秉持高教多元卓越的精神，落實校校有特色、生生有希望的整體優質，切實拋棄迷戀世界排名、只重學術論文的心態，且切勿為強勢的利益團體所左右，以免照顧全體學生的改革初衷走樣。對於高教一直以競爭性計畫追求改革發展的作為是否適切，現行計畫對於各校補助的高低落差是否過度，以計畫引導大學改革是否反而變成大學發展的限制及標準化，均宜深刻省思，並謀求因應之道（許秩維，2015.11.19；劉嘉韻，2015.11.19）。不少大學在物價飛漲下，基本開銷都已難以支應，各項計畫競爭得勝的錢常用在補充基本開銷的需求。後頂大計畫之外，高教政策是否更該考量各大學基本需求的滿足才是正道？

參考文獻

- 張錦弘(2016.1.25)。**政黨輪替 吳思華憂3教育政策延宕**。聯合報。取自 <http://udn.com/news/story/6885/1463894-%E6%94%BF%E9%BB%A8%E8%BC%AA%E6%9B%BF-%E5%90%B3%E6%80%9D%E8%8F%AF%E6%86%823%E6%95%99%E8%82%B2%E6%94%BF%E7%AD%96%E5%BB%B6%E5%AE%95>

■ 教育部（2015.7.7）。教育部對於報載「邁向頂尖大學計畫經費縮減不利高教發展」之回應。取自 http://depart.moe.edu.tw/ED2200/News_Content.aspx?n=90774906111B0527&sms=F0EAFEB716DE7FFA&s=22D476E958F2899B

■ 許秩維（2015.11.19）。後頂大計畫盼每年160億 5面向發展。中央通訊社。取自 <http://www.cna.com.tw/news/ahel/201511190329-1.aspx>

■ 陳至中（2016.1.13）。吳思華提新世代高教藍圖 大學分5類。中央通訊社。取自 <http://www.cna.com.tw/news/ahel/201601130249-1.aspx>

■ 劉嘉韻（2015.11.19）。【更新】教育部推後頂大計畫 每年預算上看160億。蘋果即時。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20151119/736142/>

■ 蕭玗欣（2016.1.14）。鎖定10所後段大學！吳思華：直接解散註冊率不佳學校。東森新聞雲。取自 <http://www.ettoday.net/news/20160114/630561.htm#ixzz3xTRd9mOJ>



淺談英國教師職級制度對臺灣教師分級的啟示

黃子銘

臺南市學甲國中設備組長

一、前言

教育部在近幾年的教育政策宣示中，皆提到欲推動中小學的教師評鑑，淘汰不適任教師，以確保臺灣的教育品質能有所提升，有鑑於此，全國中小學校長協會極力主張教育部應落實教師分級，讓考績與報酬掛勾，教師評鑑應儘速入法，理由很簡單：教師專業發展評鑑制度缺乏讓教師信服的公平機制。而在民間企業中，業績好的人可獲得較高收入，教育雖然不能以「業績」評定表現，但可透過教師評鑑，進行教師分級、淘汰不適任教師。再者，教師分級制度，主要是為了提供教師一個升遷發展的機會，許多專業化程度較高的工作人員，如醫師、工程師等，皆能依著階層往上晉階，每晉升一級，薪資、津貼及地位、權力等非物質的報酬上，則會有所回報。但持反對意見的全國教師會（簡稱全教會）對於校長協會提出的教師分級，則堅持教師評鑑機制如同法官評鑑，只能有適任與否，若要一一分級，豈有家長、學生願意給評比劣等的老師教導？年復一年，教師分級議題仍鬧得沸沸揚揚而爭論不休。

我國目前正面臨教師專業發展的重大變革時機，少子化的危機已出現在各級學校中，而學生的學習意願更是每況愈下，中小學師資素質未來可能面臨專業化不足的困境，因此教師評鑑已經是時勢所趨，目前以「形成性」目的為主的教師專業發展評鑑也

將邁入第十年。換句話說，是該重新檢視臺灣目前教師專業發展的瓶頸，以建立一套符合臺灣教育體系的教師分級及生涯進階的實施管道，藉此可以強化中小學教師的專業知能與形象，並激勵教師持之以恆的成長，而在此之下，這絕不能又以「尚待評估」的理由而一再延宕，最後則不了了之。

英國的國情與臺灣大不相同，而教育制度也較為先進與完備，其對教師品質的要求有其歷史根源，教師專業的發展一直是英國極力改革的一環。英國「教育部」(Department for Education, DfE)就於2010年11月發表了《教學的重要性：2010 學校白皮書》(The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010)，內容提到中小學教師是學校進步與學校鬆綁的核心人物；而白皮書也強調提升教師繼續專業發展的品質、淘汰不適任教師（李奉儒，2011）。至於英國的教師評鑑則明確的將教師表現與調薪結合，依據教師能否達到專業的標準來進行薪資的調整。目前臺灣的教師分級制度，相較於英國，顯然有許多加強的空間。《詩經·小雅》有云：他山之石，可以為錯；他山之石，可以攻玉。筆者希望探究英國教師職級制度之啟示，以作為未來臺灣辦理國中小教師分級制度之參考，也期盼將來正式施行的國中小教師分級制度能帶領全國中小學教師一同提升專業，讓臺灣的孩子們的學習力也與時俱進。

二、英國教師評鑑至教師職級制度形成的脈絡

要了解英國的教師職級制度，必須先從英國教師評鑑的發展沿革談起，因為教師評鑑制度建立後，進而帶動了後續職級制度的形成。在柴契爾夫人擔任英國首相期間（1979-1990），開始強調品質和卓越，因此教師應表現出良好的教學效能，以增強學生的全球競爭力，而教師評鑑是很重要的管理工具（王如哲等，2008）。奠定英國教師評鑑制度的重要基礎，則是1991年發布的《教育（學校教師評鑑）規程》（The Education（School Teacher Appraisal）Regulations），同年9月1日，英格蘭施行「全國學校教師評鑑模式」（National Scheme For School Teacher Appraisal/Evaluation）；而此規程第一條說明教師評鑑的主旨有二，其中之一是增進教師的專業發展（李奉儒，2011），唯此評鑑制度未能達到改善教師表現的目的。基於上述理由，1997年上臺的工黨政府採取一種新的評鑑策略，在頒布的《1998年教學與高等教育法》（Teaching and Higher Education Act）中，即將教師的績效責任與薪資系統結合，藉以獎勵表現優良的教師。

《1998年教學與高等教育法》與同年公布的綠皮書「教師們：迎接變革的挑戰」（the GreenPaper-Teachers: meeting the challenge of change）對英國的學校與教師進行了主要的改革。此次改革包含了幾個重要的方向：建立教師生涯五階段、確立「依表現敘薪制」（performance-related pay）、對優

良教師獎勵與調薪等，具體措施包括：普遍提高教師薪資10%、設定合格教師授證標準、設置「高階教師」（Advanced Skills Teachers,簡稱AST）一職等（王如哲等，2008）。從以上的說明來看，此份綠皮書的具體措施則凸顯出教師績效的意涵。

英國工黨政府在2001年公布《2001年教育（學校教師績效管理）（英格蘭）規程》（The Education（School Teacher Appraisal）（England Regulations 2001），經過5年的調整，被2006年所推出的《2006年教育（學教績效管理）（英格蘭）規程》所取代，並定於2007年9月後實施。而根據上述規程所發佈的教師專業標準也與教師職級作配合，並分別針對各生涯階段界定教師能力特徵（潘慧玲等人，2008）。

三、英國教師職級制度的分類

以下介紹英國目前的教師評鑑制度裡，高階教師、優秀教師、通過表現門檻水準教師、一般教師、合格教師→導入期教師等五種教師職級（王如哲等人，2008；李奉儒，2011）。

（一）高階教師（Advanced Skills Teacher,AST）

高階教師是在1997年所發表的《英國教育白皮書：追求卓越的學校教育》（White Paper:Excellence in School）中新增的評鑑對象。

英國教育部所訂定的 AST 標準，顯示的是最優秀教師之水準，包括二大方面的優良表現：一是在其所屬教育階段與任教領域，能夠展現出高的教學效能；二是能夠對同儕教師，有效傳播本身的教學專長。一般來說，有 20% 的時間是透過與其他學校進行教學分享，而其他 80% 的時間則是對校內同儕教師進行教學專長的傳播。高階教師最高年薪可達四萬鎊，而以前教師的年薪上限為二萬三千鎊。

(二) 優秀教師 (Excellent Teacher, ET)

英國在 2006 年 9 月推行優秀教師方案 (Excellent Teacher Scheme)，並新增優秀教師職級，此方案讓學校能夠自行設立優秀教師的職位。能夠申請 ET 的教師資格為：

1. 薪級達到 U3 等級以上，並在達此薪級後至少持續任教兩年以上。
2. 願意承擔優秀教師之專業責任。
3. 任教於有優秀教師職缺之學校或已獲評為符合優秀教師標準之學校。

「優秀教師」主要是希望能夠協助其他教師增進教學效能，並且有效提升學校的學生素質，但與 AST 不同的是 ET 不需要到其他學校進行教學傳播，只限於校內同儕的教學技巧與經驗分享。

(三) 英國教師表現門檻水準評鑑 (Performance Threshold Standards Assessment)

此項評鑑自 2000 年開始，目的在於鼓勵並獎勵優良的教師，通過表現門檻的第一級教師 (UPS1) 在每年的薪資上至少會增加 £2000 的獎勵。

(四) 一般教師 (main scale teachers)

英國教師甄選與任用是授權個別學校的校長與管理委員會負責，教師必須具備合格教師地位，否則只能擔任短期或代課教師。當學校有教師出缺時，大致上由學校在報紙、網路和教師的相關網站上登出所需教師的數目、學科專長、任教條件、工作條件等。學校會在 3 週之內通知面試，並由校長和學校管理委員會之委員負責面試。如通過面試，應聘教師一般是在學校開學的九月開始教職。

(五) 合格教師 (Qualified Teachers) → 導入期教師 (Induction Teachers)

英國的師資培育管道可分成傳統的學院本位與新近的在職本位兩種主要模式，師資生必須完成課程內容、計畫、評鑑、教學策略與持續專業發展的能力指標，並通過檢定考試之後，才能獲得合格教師地位。

獲頒合格教師地位者可以向中小學申請教職，在成為學校的新任合格教師後，還要接受、完成和通過一年的導入期，這裡指的是英國政府為了確保新教師在開始其教學生涯時已經熟練所需要的知識與技巧，並規定新任教師者必須有法定的導入年。

總而言之，一旦成為正式教師，要符合自己層級的標準、教師核心能力標準，並依據自己想要晉階的職級，以持續達到相關標準，而通過門檻教師、優秀教師與高階教師的評鑑結果，會與薪資決定作結合（王如哲等人，2008），這也指出除了專業成長，教師的績效也同樣被受到要求。

四、對臺灣教師分級制度的啟示

（一）臺灣的教師分級制度不可躁進，應先建立完備的教師進階制度

英國的教師評鑑重視教師專業發展，並用教師評鑑來作為教師分級之客觀依據。我國教師分級制度歷經十多年的探討，迄今仍未有定論，更遑論與教師評鑑作結合，臺灣與英國的教育現況雖大不相同，仍可從如何強化教師的專業發展此一途徑著手。目前的教師專業發展評鑑是視為教師專業發展的一部分，具有形成性評鑑的目的，張德銳（2005）曾提到除了教師專業的表現以外，教師專業的研修情形也是教師分級制的另一重要的考量。而教育主管機關除了規範教師須參加進修或研習外，也應規劃完備的教師進階制度，讓教師的專業發展不只是教師的權利，更是無可避免的義務。

（二）臺灣的中小學教師有其自主性，應尊重並鼓勵其進行生涯規畫與發展

英國採自願性質，由一般教師提出申請來接受高階教師資格的評鑑，

臺灣也應尊重每位教師具有個別性的差異，讓老師們可以設定符合自己能力水準才能達成的階段目標，達成目標依舊可以通過評鑑。如此一來，國中小教師將更願意投入並提升自身的教育專業能力，對於教師的生涯規畫與發展與未來的教師評鑑，有正面的啟發。

（三）薪資與績效的結合仍難以兼顧，但「獎勵教師制度」的建立為可行之舉

筆者認為英國「教師評鑑和薪資制度全面的整合」的實施目前只能是臺灣未來的長程目標，但可思考其優點來改善我們的不足之處。由於英國的高階教師本身有很高的教學素質，需擔負起對同儕教師或他校教師分享其教學技巧與能力的責任（如臺灣的教學輔導教師或種子、亮點教師），因而可以獲得較高的薪資收入；是以，我國教育主管機關應該吸取英國實施教師職級制度之優點，在目前的依照年資晉級的制度的架構之下，作為我國中小學教師考績、及增加教學輔導教師、教專評鑑進階教師或種子、亮點教師薪資之參考，期能設計出對表現傑出的教師的特別獎勵制度。

（四）朝向建立整體性的教師專業發展制度而努力

英國的教師評鑑除了與職級制度結合外，也與教師薪資、專業標準、績效管理進行連結，而這也是各國提升教師素質的重要策略，此一趨勢對臺灣來說，有其借鏡之處。爰此，對

於臺灣教師表現的總結型評鑑與教學績效部分，仍有改進的空間，因此檢視現行的教師評鑑功能，未來應朝擘劃整體性的教師專業發展制度而努力。

參考文獻

■ 王如哲、張芬芬、林旻俐、黃冠達（2008）。英國中小學教師評鑑方案之分析。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**，頁91-131。臺北市：師大教評中心。

■ 李奉儒（2011）。英國師資培育制度與教師素質。載於楊深坑、黃嘉莉（主編），**各國師資培育制度與教師素質現況**，頁43-92。臺北市：教育部。

■ 張德銳（2005）。中小學教師分級制度的實施問題與策略。**師友月刊**，455，1-5。

■ 潘慧玲、張德銳、張新仁（2008）。臺灣中小學教師評鑑/專業標準之建構：歷程篇。載於潘慧玲（主編），**教師評鑑理論與實務**，頁229-279。臺北市：師大教評中心。



「師資培育二學分教育專業課程」議題的省思：國民基本教育敗壞之源與其解決之道

呂秀蓮

國立清華大學師培中心副教授

一、前言

師資培育是一項持續性的過程（Feiman-Nemser, 2001; NCATE, 2014）。師資職前培育是師資教育的黃金時期，專業的課程教學，幫助未來教師做好專業預備功夫，有助以後在職時的專業態度與成長。這是因為師資培育如治水，上游清清細水，治水容易，如果上游做好端正的工夫，將幫助往後下游接續的良性成長。反之，如若上游疏忽，經久河流積弊已重，要改何其困難。

臺灣將師資培育教育專業課程每星期理當授課三小時的三學分，以法律規定為兩小時的二學分（教育部，2013）。這是不幸的政策，因為其衍生的後果，就像高樓水塔的給水管破裂，三分之二的水向管內流，三分之一的水向管外流，不僅造成樓內給水長期不足，終久更導向建築物的腐朽和崩壞。「師資培育二學分教育專業課程」，看來像個學分數的小議題，卻是造成臺灣師資培育嚴重問題的一個長期性因素，連帶地，也持續地在敗壞國民基本教育的根基。而其解決之道，就是將之矯正為三學分課程。

師資培育二學分教育專業課程安排，讓師資教育只能屈居於輔修的地位，無法正其名為一種專業。此種歷來傳承的師資培育專業課程理念，反

映出國家社會對師資培育缺乏理性反省和危機覺知能力。其造成的傷害，包括對教師專業的貶抑、直接影響教師素質低落、間接導致國民基本教育的敗壞、更造成臺灣歷年來，未能將師資導正為專業培育的重要原因之一。

大學各專業主修課程大抵以三學分為主，而通識教育課程則以二學分為通則。課程的學分數是高等教育機構向學生收取學費的單位標準（張暉，2009；楊欣、楊文蘭，2010），而其決定因素，通常是以課程所需的教學時間為考量點。就高等教育機構而言，學分數是教師的教學時間，也是付教師鐘點費的依據；就學生觀點而言，學分數是上課時間，也是所有學習時間的比率。一般高等教育的專業主修課程以三學分為科目課程教學時間，以確保學生應用在學習該科目的基本時間和因而產出的教育品質。通識課程，則是教育部規定所有大學生該具備的博通知識課程，是以人為本的全方位教育（教育部顧問室，2003），向來是以二學分為課程時數。

據此可推論，師資培育專業課程二學分隱藏的蘊涵是：師資培育除了是輔修（大學主修外加至少 26 學分為中學教育，或至少 40 學分為小學教育）（教育部，2013）之外，其課程和通識課程列同等級，而非列入一般專業的層級與地位。專家處理專業的事，

是件顯而易見的道理，是以，通識層級的師資培育教育專業課程，透露出的實質負面資訊是：「國民基本教育並不被國家認定為專業，並且國民基本教育不是專業的事，所以不需培訓專家來處理。因此，基本上，任何擁有學士學位以上具普博知識的人，就可以當老師並且勝任愉快。」這種認知，已經嚴重貶抑教師專業的獨特性和重要性，並且對影響全民素質的國民基本教育是嚴重的忽視。因循這樣的認知，國民素質出問題，是意料中的事，因為國民素質來自所受教育；所受教育來自老師的專業能力和素養。老師專業能力和素質如何，國民素質就如何，這是簡單的道理。

將師資培育當成輔修的博通教育，為國家帶來全面性的災難。這個問題，從進入二十一世紀短短十餘年來，整個臺灣政治、經濟、社會、文化各方面都呈現出重大問題，反映出國民基本能力與素養低落現象，可略窺其端倪。二十一世紀的人類生活，已經從實體進入虛擬，各種訊息傳播迅速，所需國民能力素質更高，再也無法只用簡單、應付農業時代、工業時代或商業時代的能力與態度，來面對新情境問題。面對現代生活，國民必須從基本教育中習得所需的知識技能，進一步對知識技能有深入的理解，並且在實作中帶走抽象、創意思考和概念連結的遷移能力，才能處理生活裡各種新情境的事務（Wiggins & McTighe, 2006, 2011, 2012）。這種國民教育的要求，反映出教育是各種專業中的基礎專業，是確保國民面對生活中各重要環節的基礎能力，也是各

項專業基礎能力的能量來源。準此，當國家的教育專業方向正確，一代接一代的基本專業素養，就被導正。教育，無可否認，是國家民族命脈中重要的一環，而師資培育問題，更是影響國民基本教育的國家安全議題（楊思偉，2015）。

要改變國民基本素質，釜底抽薪之第一步，是考慮改變師資培育專業課程的修習時間，從通識層級的二學分，回歸到應有專業層級的三學分。從農業時代過渡到工商業時代，我們國家社會一直任由師資培育專業課程，持續以二學分的快速、膚淺模式完成，未做修正。這種現象導致的後果，是讓未來老師在重要、應該聚焦在精進專業能力和素養的學習階段，受限於時間的不足，只能囫圇吞棗、無法反思知識理論、缺乏實作機會（吳麗君，2013），以內化、連結與創新所學，導致無法有效培養出基本而該具備的專業能力和素質。這種現象，實在是全體國民大不幸之源頭。因此，本文旨在以「師資培育二學分教育專業課程」議題，進行深入探討分析以下三個要點：1) 二學分教育專業課程對師資專業能力與素質所帶來的危害，2) 二學分師資培育教育專業課程對國民能力和素養所帶來的負面影響，3) 三學分教育專業課程的必要性和建議。

二、二學分教育專業課程對師資專業能力與素質所帶來的危害

師資培育二學分教育專業課程，影響的不只是授課時間的問題，更是未來教師能力和專業態度的問題。目前師資培育的學生，一般都是來自其他主修系所的學生，除了修自己專業的課程外，外加修習師資培育的學分課程。師資培育課程要求一學期不得修超過八學分，因此，如果師資培育生計畫以四年時間完成大學所有主、輔修課程，必須同時大量修習主修專業課程和師資培育的輔修課程，導致學生在主修課程外，同時輔修三至四門師資培育課程，是普遍的事。這種利用剩餘或擠出來的時間，快速修習師資培育專業課程現象，導致師資培育生的教育專業能力與素養普遍低落（呂秀蓮，2015）。

首先，在一天 24 小時的時間裡，師資培育生要應付主修課程，外加輔修師資培育的課，造成極度缺乏深度學習的可能性。當師資培育教育專業課程碰上主修課程時，師資培育教育專業課程往往被當做營養輔修科目來對待。學生對這些科目的期待是不需花太多的時間，能在嚴格的主修科目要求下，輔修科目也能兼顧。這種期望帶來的行為表現，就是學生上下課來去匆匆，忙著趕課（呂秀蓮，2015），不期望、甚至抱怨師資培育教師要求太多額外的功課，如指定閱讀或者其他實作任務等。

另外，師資培育二學分教育專業課程，迫使課程與教學內涵，無法如一般正常的專業課程模式。師資培育二學分教育專業課程，時間比一般專業課程少掉三分之一，導致教師必須在課程內容或教學法上進行調整，才能將課程教完。專業的課程，需要時間對理論知識與各種課程內容進行討論、消化、利用案例做理論反思，因此通常以三學分為主。一旦減少三分之一的授課時數，導致的結果就是「適度裁剪」，以應付時間的限制。這種調整大致上有兩種，一是進行課程「內容裁剪」，使內容的範圍減少三分之一，讓學生仍有時間根據所教授的內容進行討論、使用或實作等高認知思考層級的學習；二是進行「教學法簡化」，這種調整，確保專業課程內容的容量，但容易促使教學依循傳統或訴諸較低認知思考層級的教學模式，如聽講、背誦和考試。這兩種方式，造成的結果，不是內容減少，就是以傳統講授法教學，對未來教師的能力和素質的養成都造成相當程度的負面衝擊。下面就這兩種缺點做深入分析討論。

一、專業內容減掉三分之一的結果按俗話說，沒學到的功課，永遠就是待學的功課。師資職前培育是上游培育，如果做對，是效率產值最好的黃金時期（Feiman-Nemser, 2001）。所以各國無不盡力在師資職前培育期間，將必備的基本培育工作做好。美國就是一個例子。美國的師資培育課程，與其他專業等同地位，就是專業課程，基本上都是三學分或以上，所培育出來的教師就是專業教師。是

以，訓練時期，可用專業的標準來要求，就職時，就是專業教師，被期望要無縫接軌，馬上進入專業軌道，不能犧牲無辜的下一代國民。臺灣的未來師資在師資培育二學分教育專業課程下被培育，失去的三分之一課程，一旦當上教師，就必須以更多時間和學生的學習為代價，逐步透過自我摸索習得，需要的時間恐怕不只五年十年，糟糕的是長期積習，造成為數不少、專業能力與態度均不適任的教師，國家社會因此所付出的代價，實在很高。

二、傳統的教學模式，一般而言，有兩種：按內容而教和按活動而教（Wiggins & McTighe, 2006, 2011）。一般按內容而教，用心的教師希望透過明確、有系統的講述，幫助學生習得大量知識，然後學生背誦知識，並接受紙筆測驗。按活動而教的教師，則是選擇與課程內容相關的活動，讓學生大量參與。這兩種教學法表面上看來似乎各有其可用之處，卻在諸多文獻上，證實是錯誤的教學方式（Shulman, 1986; 1987; Wiggins & McTighe, 2006）。

這兩種教學模式，都無法將理論知識和實際情境扣合，因此無法讓知識技能成為學習所追求的最終目的——解決事情的能力。理論知識，如果沒扣在情境中使用、測試及進行批判式的反饋，將形成所謂的惰性概念，容易被遺忘，漠視，並且在需要時，無法提供能力以解決問題（Whitehead, 1995）。惰性概念所產生的影響，遠大於沒有使用該概念，更可能對理論可

應用在實務的可能性，產生懷疑，形成知識無用論的反智行為（王金國，2016），恐怕也是造成當今常聽到所謂民粹的根源。一方面，按內容而教的教學模式，容易得到 Shulman（1999）所謂的三大學習病症，即：健忘症，學了就忘了，一旦成為老師也不記得學過甚麼；幻想症，倚靠一些似是而非的概念，累積出一些錯誤的理解不自知，卻自以為是；無力感，需要用時，不記得所學的或無法將所學應用在問題的處理上，導致專業上的無能為力。另一方面，按活動而教，是讓學生在情境中參與了，但卻無法讓學生與知識產生邏輯性連結，最終僅止於一項活動，學生的反應常常是好玩或不好玩，卻不知活動的目的為何，造成的結果是學生學習效果不佳，同時教師也感到沮喪。

要解決以上的學習病症，需要學程教師提供時間和機會，讓學生參與學習，對知識的內涵進行探索、反思、討論、批判等學習歷程，漸漸幫助知識概念產生連結，建構知識的深入理解，才能在新情境裡產生學習的遷移，生發處理事物的能力（Wiggins & McTighe, 2006）。這種能力的培養，對身負國民教育百年樹人大業的教師更是重要。為了活化課堂所學的理论知識，教師必須透過與學生一起根據理論針對實務進行系統性、批判性的反思，才能促成理論與實務的結合，達到專業能力的培養（Feiman-Nemser, 2001；王金國，2016）。而這些教學活化經驗，需要那失去的三分之一課程時間來成就。

三、師資培育二學分教育專業課程對國民能力和素養所帶來的負面影響

師資培育二學分教育專業課程，對國民基本能力和素養，帶來相當程度的負面影響，並且這種負面影響，具頑固傳承的效果，後續的教師專業進修，很難將它移除。首先，未來教師在匆促、應付的課程裡學習教師的專業課程，很難帶走應有的專業能力和信心。失去專業能力和信心的教師，在教育工作上，有如「半成品教師」（呂秀蓮，2015，頁 95），很難在專業上做出成效。不幸的是，這種專業卻是我們的國民基本教育。因此，師資培育二學分教育專業課程，間接影響所及，就是即將面對嚴峻 e 世代生活挑戰的下一代國民，他們的基礎生活能力與素質。這光景有如《聖經馬太福音》（1996）中所描述的：「瞎子領瞎子，兩個人都要掉在坑裡」，半成品教師所帶給國民教育的嚴重後果，可想而知。

另外，教育首重示範的功效。當國家政策規定師資培育教育專業課程二學分數，學程教師只能遵從並自行解決課程與教學法的折衷問題，從而導致未來教師在學程教師身上學到的是如何，自己將來在教育現場，想得到、用得到的也大致是如何。當未來教師本身，在師資培育二學分教育專業課程裡，普遍經歷到負面的學程教師示範（不是課程內容不足，就是教學法平庸），就很難在教育實務上，自行產出正面價值判斷和正確的專業態度。教育首重身教，這種負面的專業

態度是師資培育的隱性課程，其效果比實際教出來的顯性課程，更具影響力（楊智穎，2013）。師資培育二學分教育專業課程引出的負面示範，間接透過未來教師，全面性、深刻地影響著國民各項體質與文化，其效果實在不宜忽視。

如今，國家當局每年提撥大額經費在處理國民教育現場出現的各項師資能力問題上。下游的在職教師專業發展的專案補助，有些學校熱心改善，一年有十餘項目在執行，有些學校則冷淡回應，難得有一二項，由此可見，國家經費只在有限的學校裡消化，能做的改善與協助工作明顯不均。平心而論，教師教務與行政事務繁重，鮮能專注在研習事上；再者，已經習慣的專業行為，要除去、再學，工程浩大，非透過教師本身覺悟與誠心想學，目標往往不易達成。因此，研習效果常是事倍功半，反映在國民教育成果上，也是大打折扣（楊思偉，2015；王金國，2015）。師資培育揚棄職前的培育黃金時機，專注在成效受限的在職專業發展上，本末倒置，難免導致國民基本教育問題經年持續叢生。

四、三學分師資培育教育專業課程的必要性與建議

師資培育教育專業課程由二學分改為三學分，是逆向思考，從源頭處改善與解決教師專業問題與國民基本能力與素養的重要而有效方法。在 1980 年代，面對國民教育出現重大問題，美國採用的解決辦法，就是逆向

思考從源頭檢討與改進師資培育，尤其是大力改善師資職前教育的課程內涵（The Holmes Group, 1986, 1990, 1995）。他們相信教師是專司國民基本教育的專業人士，教師的素質與能力，就是國民基本教育的素養與能力。教師資培育養就緒，國民基本教育才能步上正軌。這種對師資培育的認識與回應，在美國近幾年經歷嚴峻的金融危機挑戰，最終仍展現出世界強國的能力與素養一事，已經反應出其國民教育成果的最佳寫照。

國民基本教育的成果，是師資培育的最終和最重要目標。在 e 世代中，教師專業更是百業之首，其對全體國民基本體質的重要性，說它超乎百業也不為過。三學分是一般專業課程的基本標準學分數，因此，師資培育課程恢復應有的三學分數，使未來教師在步出培育學程前，具備有良好學習成果與專業素養，將有利從根本處全面提升國家社會的進步與發展。

提升師資職前教師的專業基本素養，建議從全面三學分的教育專業課程開始。二學分的制度已使師資培育教育專業課程淪為輔修科目，無法成為專業。客觀而言，目前師資培育教育專業課程若恢復為應有的三學分，其總學分數有助成立主修的教育專業課程（中等教育從 26 學分變成 39 學分，小學教育從 40 學分變成 60 學分），長期而言，建議教育當局認真考慮順應國際重視師資培育的潮流（梁福鎮，2010；王瑞堦，2004），恢復師資職前教育應有專業主修的培育地位（呂秀蓮，2015），將中等教育規劃為

研究所學程，小學教育規劃為大學部主修學程。近期來看，三學分師資培育專業課程，將促使師資培育課程教學正常化，國家可進而立法要求師資培育教育專業課程因應最新研究成果做出調整，確定教育專業課程內容的充實，並示範最新的有效教學法，以引導未來教師在情境和反思中學習，進一步促使國民基本教育導向建構在關鍵知識技能之上的參與式實作學習模式。這種由師資培育源頭就做對的事，是改善國民基本教育的重要一環。因此，正當現在臺灣全民殷切期望國民基本教育能夠正常化的同時，本文建議第一步應該先將師資職前教育的教育專業課程授課時數正常化，從回歸應有的三學分課程開始。

參考文獻

- 呂秀蓮（2015）。師資培育應改為主修，以解決教師之困境。**臺灣教育評論月刊**，4（4），93-97。
- 王金國（2016）。對教育「理論」與「實務」的省思。**臺灣教育評論月刊**，5（1），92-96。
- 王金國（2015）。創造正向的教師研習經驗。**臺灣教育評論月刊**，4（10），55-58。
- 王瑞堦（2004）。教師專業品質之省思－美國國家師資培育認可審議會及相關組織介紹。**臺灣教育**，625，48-53。

- 吳麗君（2013）。架設理論與實務對話的橋樑－對小學老師的邀請。[Bridging Theory and Practice-Inviting Teachers for Primary School]。國民教育，53（4），2-14。
- 師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013）。
- 教育部顧問室（2003）。通識教育系列座談（一）、（二）、（三）會議記錄。2月、3月、4月。
- 張暉（2009）。高校學分定價方法的困惑與應對。當代教育理論與實踐，1（3），25-26。
- 楊欣、楊文蘭（2010）。高等院校學分制收費模式的比較與創新。（Comparison of the Tuition Charging Modes in Colleges and Universities and Innovation on Them）。安徽商貿職業技術學院學報（社會科學版），9（1），56-58。
- 楊思偉（2015）。20年來臺灣師資培育政策之回顧與檢討。In 吳清基、黃嘉莉（Eds.），師資培育法20年的回顧與前瞻。臺北：中華民國師範教育學會。
- 楊智穎（2013）。前瞻學校本位的師資培育課程發展。臺灣教育評論月刊，2（1），100-103。
- 馬太（1996）。馬太福音聖經（中英對照和合本）。香港：國際聖經協會。
- 梁福鎮（2010）。德國中小學教師培育制度研究（Study about Teacher Education System for Elementary and Secondary School in Germany）。教育科學期刊（The Journal of Educational Science），9（2），101-122。
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- NCATE. (2014). *The standard of excellence in teacher preparation*. National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4), 10-17.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Groups*. East Lansing, MI: Author.

- The Holmes Group. (1990) . *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional schools.*
- The Holmes Group. (1995) . *Tomorrow's schools of education: A report of the Holmes Group.* East Lansing, MI: Author.
- Whitehead, P. (1995) . Simulating the culture of teaching. In G. A. Slick (Ed.) , *Making a difference for teachers: The field experience in actual practice* (pp. 32-41) . Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006) . *Understanding by Design* (2 ed.) . Upper Saddle River, New Jersey: Pearson / Merrill Prentice Hall.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units.* Alexandria, Virginia USA: ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2012) . *The Understanding by Design Guide to Advanced Concepts in Creating and Reviewing Units.* Alexandria, Virginia USA: ASCD.



淺談臺北市取消寒暑假作業規定

吳惠花

國立東華大學課程設計與潛能開發學系博士生

新北市老梅國小校長

吳庭恩

國立臺北教育大學教育經營與管理學系碩士生

一、前言

依稀記得小時候寒暑假快結束時，焦急得猶如熱鍋上的螞蟻，日夜趕工寫作業，這情景大概是很多人相同的記憶。為什麼在度過快樂的假期後，卻諷刺地出現焦慮、不安？然九年一貫後的教育，寒暑假作業改變了嗎？似乎改變了，從過去國語、數學、自然、社會……，統統都在一本簿子裡，變成老師設計多元的作業，如寫閱讀 3 本書的心得、與家人旅遊日記 3 篇、至少參觀 2 間博物館、作家事，學生按著老師設計的「菜單」完成寒暑假作業，只是多了疲於奔命的家長，想方設法協助孩子完成旅遊日記、安排參觀博物館並收集入場卷、做家事時趕忙拿出相機拍照……。父母不得不高喊，寒暑假作業是給學生寫還是在為難父母？在規定這些寒暑假作業時，多數教師並不考慮學生的興趣、能力、背景，而是給學生統一規定的假期作業（郭庆，2013）。

臺北市宣布取消制式寒暑假作業，改由學生自己出作業，這消息對於向來被動接受作業的家長、學生，無非是一大衝擊。即便是在開放教育時代提出統整課程主題化教學模式下，也大都是以學校或老師設計好的學習框架，讓孩子逐步完成學習主題。而在教科書開放多元後，各校在選擇教科書時，寒暑假作業成為在競

爭激烈下的附加價值，有廠商願提供制式寒暑假作業。

所以，臺北市對寒暑假作業的大赦作為，引起眾多人的討論，筆者以身為小學校長之觀察並關心今臺灣寒暑假作業之情形，嘗試探討寒暑假作業鬆綁、解構寒暑假作業的議題。

二、省思--寒暑假作業的問題

學生最快樂的時間就是下課的時候，因為只有在那樣的時間裡他可以做他自己想做的事。臺北市教育局長湯志民說，寒暑假就是學生最長的下課時間（湯志民，2015）。但當我們規定學生只能完成這幾項或透過幾項管道學習的時候，他還會想到自己想做的事嗎？這確實值得我們省思寒暑假作業的問題。筆者將寒暑假作業的可能問題臚列如下：

（一）作業的形式單一不夠多元

邁向二十一世紀教育的理想--帶得走的知識，即培養以具本位能力的兒童。然寒暑假作業以文本書寫為最大宗，作業形式與興趣、能力、生活脫節，只能應付且過，學習意義並不大。偶而零星點綴參觀活動、休閒活動，然休閒活動的選擇是否有自由與自主的抉擇，或者是在文化工作宰制下，個體無意識進行盲從活動？（陳淑娟、楊雅婷，2010）。

（二）作業內涵無差異化

很多家長聽到「功課分量可以自己決定」的消息後非常高興，表示「以後終於不用再幫小孩寫作業了」。寒暑假作業若要以相同的學習歷程來達到目標，未能顧及學生學習的落差，對於那群學習落後的孩子及家庭，徒增的只有壓力。翁明達（2014）指出差異化教學係以多元智慧、鷹架理論、學習風格、大腦發展及真實評量等相關理論及研究為基礎，希望教師能考量學生的個殊性提供適當的學習歷程，以獲致最佳的學習效果。所以，在設計寒暑假作業，如果無法理解學生的個別差異，並重視學生的學習的落差，學生寫寒暑假作業意義必然跟原來的期待不一致，這樣的議題值得教育學者與教師們共同關注。

（三）學習與評量無法對應

為期 1 個月、2 個月的寒暑假，師生的互動交流不多，對於設計的作業、學習單、參觀活動，學習的過程可能會遇到的問題也很多。教師多不能及時的透過形成性評量、回饋來獲知，以致無法指導與提供協助，也就是說，教師無從參與得知學生在處理寒暑假作業的過程，這樣的學習，孩子有可能會失去學習的興趣。試想，在這樣情況下開學所交出來的作業，恐怕教師也只能看到評量結果，對於孩子學習的過程付之闕如，那麼學習的意義呢？

三、重新建構寒暑假作業的內涵

一直以來，臺灣的教育在親子、責任賦予及自主管理有其不足。藉北市取消寒暑假作業的規定，改為自行訂定寒暑假作業，我們勢必要重新定義寒暑假作業，才得以重新建構其內涵，而不至於讓廢除寒暑假作業成為口水戰。

（一）培育自主學習

教師引導孩子依照興趣、能力，也就是接受孩子的差異性，根據個殊差異補強自己平時學習上失落的環節，為自己訂下學習目標、決定自己具體的學習內容。譬如游泳，可能有學生訂下學會換氣、有人訂定學會蛙式；閱讀的作業，可能是讀完三國演義，也可以是讀完少年小樹之歌且寫下自己閱讀後的心得等等。

（二）蘊涵責任心

由學生決定作業，對其成長發展是一種責任賦予，如何決定自己的寒暑假生活，也就是嘗試對自己的決定及後果負責。教師應在平時課堂上就教育孩子，如何訂定學習目標，安排進度、監控學習歷程及檢驗學習成果。如此一來，學會自己訂定寒暑假作業的學習意義，也學會對自己的決定負責。

（三）親子情感凝聚

小孩子平常上課，家人大都關心課業的表現，看起來學習除了是孩子

的壓力，其實家長壓力也不小，深怕孩子學習落後。所以，學生下課，家長忙著送孩子上補習班、安親班，維繫親子關係似乎關注的只有課堂學習這回事，包括做家事這件事情，似乎也跟孩子無關。如果鬆綁寒暑假作業，增加家長和孩子相處時間，親子共同規劃旅遊行程、學著幫忙做家事及有空陪阿公阿嬤，相信這樣的寒暑假作業，身為家長的我是很支持的。

(四) 多元 E 作業學習平臺

數位學習（e-learning）是網際網路上重要的應用，世界各國無不積極在進行數位學習科技的研究。以現今科技發展，已經可以透過互動模式，由聲音、文字、圖片和影像等媒介，經由網路同步傳輸，和其他學習者共同分享知識及經驗。所以，教育局實施取消寒暑假作業規定，應同步考量多元 E 作業學習平臺，讓寒暑假處理作業遇到困境時，能透過 E 化平臺獲得實質的幫助，且學生可上傳分享自己的學習狀況，教師也能及時鼓勵。

四、結語

「取消寒暑假作業」不代表寒暑假就不必有作業，而是學生要在寒暑假中體驗更多的生活。因此，重點不

在「取消」與否，而是寒暑假作業如何設計，才不至於流於制式、呆板。我相信如果寒暑假沒有作業，又不規劃寒暑假生活，那麼學生的寒暑假生活就快樂了嗎？也不盡然，反而會應驗了小時候的一句俚語：「放牛吃草」，這應該也不是我們所期望的吧？

參考文獻

- 翁明達（2014）。實施「差異化教學」的教學思維與可行策略。**教師天地**，191，52-54。
- 郭庆（2013）。巧用寒暑假作業，避免假期綜合症的發生。**中學課程輔導**，7，118-119。
- 陳淑娟、楊雅婷（2010）。Adorno 的休閒觀對我國教育的啟示——以國民小學寒暑假作業為例。**研習資訊**，27（4），47-52。
- 湯志民（2015）。寒假作業做什麼？北市學生可作主。臺北市教育e週報。取自 http://enews.tp.edu.tw/paper_show.aspx?EDM=EPS20151219085010ZTU。



中小學夏日樂學試辦計畫實施評析

吳俊憲

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

一、前言—從「第三學期」到「夏日樂學」

教育部自 104 學年度起推動中小學「夏日樂學試辦計畫」，計畫前身其實是「第三學期」試辦方案，當初的構想是要讓學生在暑假能「從做中學習」，課程包括才藝、運動、數位學習、本土語言學習等，上課時間約 2 到 4 周，總計不超過 80 節課，學生可自由選擇參加。不過，「第三學期」一推出就有正反意見出現，贊同者認為有第三學期課程，學校可以減緩教學進度壓力，學生在課堂上可以有較多時間進行分組討論、合作學習，教師也可以安排大量動手操作的活動，甚至將數學魔術、趣味實驗納入課程，讓學生在實際動手操作之下，去瞭解相關原理，讓學習不再只是僵化的背誦和抄筆記。另外，教師也可以趁此機會充分備課，思考如何教導學生，讓學習更有趣。反對者則認為學生暑假變短，部分家長也擔心孩子課業壓力變重。雖然國民及學前教育署強調第三學期最重要的是「提高學生的學習興趣」，給學生多一些有效學習的時間，甚至補足偏鄉差距，但後來為了避免誤解而將第三學期正名為「夏日樂學試辦計畫」（東森新聞雲，2014a；東森新聞雲，2014b）。

正名後的夏日樂學試辦計畫定調以下兩項主軸：

（一）關注偏鄉教育，縮短弱勢學生暑期學習落差

暑假期間，都會區的家長會幫子女安排出國遊玩、參加各項活動營隊、學習才藝，但是經濟弱勢、偏鄉的學童則要面臨學習中斷，甚至連免費的營養午餐也沒了。根據國外研究指出，偏鄉弱勢的學生容易在暑假中產生夏季學習失落（summer learning loss）或夏季失落（summer loss）的現象。從「水龍頭理論」（the faucet theory）來看，由於暑假期間學校（水龍頭）關閉，部分弱勢學生無法繼續接受來自學校的教學資源，導致返校後學生家庭社經背景的差異反映在學習上。對於學習不利的學生，如果能妥善運用暑假並給予不同於正式學制的學習，讓學生以有趣的學習方式建立自信，就能彌補其因家庭社經條件造成的不足與缺憾，亦有助於提升學習成效（教育部國民及學前教育署，2014）。因此，夏日樂學試辦計畫乃導引偏鄉學校規劃活動式及實驗式創新課程，或是結合學校特色發展整合式多元學習方案，提供學習不利學童適性學習機會，提高學習效果並降低城鄉差距造成的學習落差。

（二）提升本土語文教學成效，增進在地文化的瞭解

九年一貫課程實施後，課程綱要規定國小增加每週一節本土語文必修課，國中則為選修課，多年實施下來的教學成效並不理想，原因可能是課程學習的時數不足、教學方式制式化、缺乏語言學習環境等（吳俊憲、吳錦惠，2014）。夏日樂學試辦計畫試圖引導學校規劃生活化、活動化的本土語文課程，結合先民智慧、傳統技藝等內容，採集中及沈浸的教學方式，讓師生在本土文化的情境脈絡下，自然而然地使用本土語言，體會在地文化，除了可以促進學生對族群文化的瞭解與關懷，也有利於提升本土語文的學習成效。

夏日樂學試辦計畫以學生「暑期增能、做中學習」為宗旨，申辦學校需依據學校特色、學生需求及社區資源，規劃 2 至 4 週課程，且總計不超過 80 節的課程。此種作法乃是希望各校的課程內容不應著重於正式課程，而是著重於提升學生學習動機，進而提高學生學習樂趣。實施方式有二：

1. 方案一：本土語文／新住民語文活動課程

本土語文課程部分，規劃實施 80 節課程（約 4 週），其中本土語文相關課程至少 40 節，其內容應結合先民智慧、傳統技藝等本土文化內容，使學生體會本土文化。其餘課程得依學生興趣，搭配各項主題統整之課程，且實作及活動性課程不得少於 50%。並得與客家委員會、原住民族委員會現行推動「客語生活學校計畫」或「推展以民族教育為特色之學校本位課程

計畫」之補助課程結合。除各該計畫原訂之執行期程及方式外，外加之課程依據本試辦計畫規劃。學校亦得辦理新住民語文課程，視學生需求逐步規劃語言或文化學習課程，辦理方式另依新住民語文課程相關規定辦理。

2. 方案二：整合式學習方案

依據學生需求，以在地化之活動式課程，結合學習主題，例如：英語、數學、科學、閱讀等，辦理暑期營隊或自主學習課程，其中實作及活動性課程至少 50%。亦可辦理非傳統式實驗性補救教學課程（例如結合資訊科技，創新教學方法）。

二、夏日樂學試辦計畫的實施現況分析

夏日樂學試辦計畫中，方案一（本土語文／新住民語文活動課程）於申請辦理共 141 校、167 班，通過審查共 85 校、105 班，通過審查的學校比例為 60%，班級比例為 63%。其次，課程師資來源有 53% 的學校是採校外師資，與課程內容交互比對後發現此類型的學校大多是邀請傳統技藝教師和社會耆老擔任教學者。第三，有 67% 的學校所規劃的授課時數達 80 小時，確實能提供學生沈浸式的語言學習環境。第四，有 54% 的學校所規劃的授課語言採單一語言（閩南語）為主，其次是客家語、原住民語。第五，學校所規劃的課程類型有本土語言、本土文化、主題統整課程、學校本位課程及其他，課程內容大多以傳統技藝與在地文化為主，其中又以社區傳統

技藝為主，例如高雄市内門國小結合宋江陣，其次則是藝術與人文領域課程。

方案二（整合式學習方案）於申請辦理共 200 校、231 班，通過審查共 119 校、130 班，通過審查的學校比例為 60%，班級比例為 56%。另外，由於方案二的實施對象以偏鄉地區的學校為優先，統計申請參與的偏鄉學校共 120 校，通過審查為 91 校，申請通過比例達 76%。其次，課程師資來源有 57% 的學校是採校內師資，若將該校是否為偏鄉學校納入考量後，發現有高達 72% 的偏鄉學校採校外師資的比例達 50% 以上，顯示偏鄉學校在聯結校外師資教學的方面確有其需求性。第三，學校所規劃的授課時數平均為 67 小時，顯示偏鄉學校能完整的規劃各項學習活動，讓學生學習不因暑假而中斷。第四，學校所規劃的課程類型有實作課程、活動式課程、學校本位課程、實驗性補救教學及其他，課程內容相當多元，例如在地人文特色探索、自然環境踏察等，教學方式創新，例如運用聯想創造、閱讀發想、情境式學習等。

夏日樂學試辦計畫為瞭解推動及辦理成效，採立意取樣方式選取 54 所中小學進行「到校諮詢輔導」，實際到校與行政人員、授課教師及學生進行訪談和實施問卷調查（註 1），整理及分析資料結果如下（吳俊憲、鄭安住、吳俊傑，2015）：

（一）能激發各試辦學校突破傳統的課程規劃及教學方式，改採創新校

本特色課程設計及活化教學方式，透過夏日樂學試辦計畫的引導與支持，有助於學校發展並提升學生學習動機。整體而言，行政人員及授課教師對夏日樂學試辦計畫滿意程度極高，方案一及方案二勾選「滿意+非常滿意」的比例高達 94.3% 及 97.4%。

（二）問卷結果顯示，各試辦學校的校內教師（包含行政人員及一般教師）參與程度皆有 80% 以上，但與訪談紀錄相互比對後發現，偏鄉學校教師於暑假期間大多會離開學校，偏鄉學校實際上只好聘請校外師資來支援夏日樂學課程，因此校內教師參與率實際上應低於問卷結果的 80%，而且多數都是兼任行政工作的教師擔任。

（三）問卷結果顯示，各試辦學校授課教師對於「師生互動」的評價有 80% 以上是滿意的，但和參與學生對此項目的評價相比較之下，卻產生頗大的落差。原因可能是採混齡教學、班級人數偏多的緣故。

（四）參與學生對於夏日樂學試辦計畫的滿意度高，方案一及方案二勾選「滿意+非常滿意」的比例達 82.6% 及 75%，顯示多數學生相當喜歡夏日樂學課程，另外有近 60% 的參與學生希望上課週數能再延長，原因可能是偏鄉學童暑假期間因家中無人照顧而希望到校，例如訪談學生意見表示：「暑假在家無聊，能來學校和同學在

一起很棒」、「夏日樂學活動的便當比平時豐富，也超好吃」、「可以動手操作與校外教學很有趣，不會無聊」、「可以不必考試」。

三、綜合評論與建議

以下針對夏日樂學試辦計畫的整體面，提出綜合評論及改進建議：

(一) 參與學校須辦理需求分析並釐析出課程架構

此次參與夏日樂學試辦計畫的學校，在撰寫計畫書時必須先做學校情境的優劣勢分析(SWOTS)，分析這些資料後發現多數學校具有以下特性：

1. 地理位置偏遠，文化刺激不足：與許誌庭（2014）的研究結果相同，這些學校位於高山地區的原民部落、鄉村地區或是都市的邊陲地帶，無法像都會區的學校，擁有充沛的文化與教育資源或是文教機構，例如：圖書館、博物館、美術館、電影院或劇場，來豐富學生的學習。
2. 家長提供的社會文化資本有限：與丁學勤、曾智豐（2013）和簡良平（2010）的研究結果相同，家長忙於生計，無暇關注子女學習，容易疏忽子女的學習，即便家長有時間，也受限於自身的能力或程度，無法在學習上給予指導。另外由於家庭經濟狀況不佳，在暑假期間無法提供額外的學習資源，子女無法參與多元的學習活動，例如：才藝班、夏令營或安親班等，造成學習中斷。

3. 學生在學習上比較被動，學習意願低落：與陳淑麗（2008）的研究結果相同，偏遠地區學生缺乏同儕刺激，較難發揮同儕競爭的效益，加上文化刺激以及學習動機的薄弱，因此學生在學習上較不積極或缺乏意願，學習成就低，需要教師給予即時及大量的關注。對這些偏鄉地區的學生而言，學校不僅是學習的場所，同時也是提供教育資源與生活關注的地方，一旦放暑假，就等同於無法繼續接受這些原生家庭所難以給予的資源及關注，導致學生無處可去，學習停滯，亦可能受到不良的同儕影響，出現偏差行為。

由上可知，參與學校必須先辦理需求分析，其次是建置清楚的課程架構（課程地圖）脈絡，然後再規劃課程內容、教學方法，並說明其與平日學習活動的關聯性和創新性，以及如何做為學校本位課程發展之擴充。

(二) 課程規劃能符應偏鄉學校學習需求

參與夏日樂學試辦學校均相當用心於課程規劃上，能儘量採主題統整課程方式規劃，也能從文化、風俗和學習能力間的關係，連結至學生的教育需求，此與林信志、陳盈宏（2015）及許添明、葉珍玲（2014）的研究結果相符應。方案一緊扣本土語文主題，進行主題式、沉浸式、活動式教學，課程內容結合在地建築、宗教信仰及美食饗宴等為主，例如南投縣互助國小將原住民族群當地的生活方式規劃成課程活動，讓學童瞭解過去的人們是如何利用相關器具進行編織、

狩獵及農耕。而方案二則是結合學校本位和特色，規劃自然科學實作、表演藝術課程、在地傳統美食製作等課程內容，例如花蓮縣銅門國小將當地小米的種植、製作過程規劃成課程活動，讓學童瞭解在地的歷史人文，並藉此推動校本課程，進行課程發展與探究。

要言之，夏日樂學試辦計畫實施下來，相當符合偏鄉學校學生學習需求與生活照護。而且多數學校能結合在地文化、本土與新住民文化、校本發展，課程具學習延續與未來擴充性（黃政傑，2015）。已經達到教育部原先預訂的三項實施效益（教育部國民及學前教育署，2014）：

1. 傳承並發揚本土教育，結合中央地方資源，辦理活動式、生活式課程，使學生主動學習本土語文，體驗本土文化之美，進而促進多元族群融合。
2. 營造做中學學習環境，使弱勢學生在暑假期間不中斷學習，並且在不增加學習壓力之前提下，從活動式課程中激發學習興趣，增進學習意願。
3. 創新校本特色課程，落實實驗教學精神，以活化教學理念及方式，導引學生適性發展，落實快樂學習之教育理念。

(三) 行政執行、學校執行和師生反應的改進建議

1. 行政執行面

- (1) 在申辦說明會與計畫編修研習中，許多申請及通過初審之學校皆反映無固定格式可遵循、經費使用不知如何編列等，因此建議：

a. 未來在辦理申辦說明會及種子教師培訓研習營時，可提供申請計畫撰寫範本予各校參考，以減少各校討論和規劃內容時方向錯誤。

b. 日後可先公布計畫申請的審查指標，以利各校有方向依循，進行計畫編寫。

c. 建議辦理計畫申請的時程進度可再提前，以避免有意願申請的學校因作業不及而無法送件。

d. 申辦說明會時應明確告知各校經費編列之科目與補助項目，讓各校在各項經費之編列可以確實符合規定，亦可避免後續核結經費時的困擾。另外，建議能放寬專業授課教師（如耆老、外聘教師等）鐘點費標準，並且同意編列交通費，以鼓勵外聘教師到校支援相關專業課程。

e. 申辦說明會時除縣(市)政府教育局(處)之承辦人到場外，應邀請有意願參與本計畫之國民中學或國民小學一併到場，以減少因溝通不良而導致計畫內容不符合審查。

f. 縣(市)政府教育局(處)應多鼓勵各級學校進行申請，並召集有意願申請的學校，共同討論如何撰寫及申請計畫。

g. 各縣市及學校的經費核撥時程，建議能儘量於活動辦理前或活動辦理初期就予完成。

(2) 在計畫審查方面，許多審查委員皆提及申請計畫良莠不及、審查時程過趕及申請學校針對計畫審查意見不明等。因此建議：

a. 能確實落實計畫審查制度，由縣(市)政府教育局(處)邀請專家學者進行初審，盡量不採用名額分配的方式進行送件；提出推薦名單後，另由教育部國民及學前教育署邀請專家、學者進行複審。

b. 計畫審查時程可提前規劃辦理，以確保審查委員能完整的進行計畫審查，提出最適宜計畫予以核定執行。

c. 計畫審查後，建議將審查意見具體交予申辦學校，以利該校進行修正，再行補正申請。

(3) 在計畫實施與到校輔導訪視中，發現各校在經費撥款過慢、班級人數過多或過少、授課教師經費編列過少以及課程整合性不足等問題。因此建議：

a. 能於計畫複審通過後，應盡速核撥相關經費，避免各申請學校在經費執行運用及日後核結的困擾。

b. 建議能結合鄰近小校依照課程相關性共同申請計畫，以避免參加人數不足，導致經費無法妥善利用。

c. 建議各校日後申請計畫時，應注意到課程的整合性，未來在課程規劃應先進行學校情境分析並建立課程地圖，提出課程主軸與統整關係，並且評估與現有課程的關聯性及未來課程發展的延續性。

d. 建議在計畫執行結束後，由縣(市)政府教育局(處)召集學校進行檢討會議，提出改進建議，亦藉由團體討論方式激發日後申請符合夏日樂學精神之課程方案。

2. 學校執行面

(1) 夏日樂學試辦計畫的核心工作之一是課程規劃和資源整合，申辦學校的校長需在校內成立小組團隊進行討論，整合學校人力配置及資源的分配，規劃出完整且符合夏日樂學精神的課程方案，另外也可以尋找其他政府或民間機構的經費挹注，讓課程活動有更大的彈性空間。

(2) 原先設定開班人數是 30 人，實際上有的學校因招生不足而產生落差，甚至因人數過少而將申請到的 2 班合併成 1 班上課，建議學校要及早招生，也要做好人數掌控與變通因應。

(3) 成果報告的呈現應再明確具體，不能僅限於呈現過程資料，應突顯實施效益。

(4) 少數偏鄉學校會直接購買套裝課程及材料包(例如昂貴的積木)進行教學，需特別注意教學效益和經費運用效益。

3. 師生反應面

(1) 第一年試辦計畫因為採鼓勵性質，故僅針對師生反應的滿意度進行問卷調查，第二年試辦計畫的問卷可再深入做效益評估。

(2) 偏鄉學校教師反映學生暑期學習、生活照護的需求，但實際上在課程與師資的安排上有困難。

(3) 學生反映喜歡有趣的學習活動，但活動仍應回歸課程規劃之目的。

參考文獻

- 丁學勤、曾智豐（2013）。影響國中階段貧窮學生學業表現之因素探析—以臺灣兒童暨家庭扶助基金會扶助對象為例。**臺灣教育社會學研究**，13（1），1-42。
- 吳俊憲、鄭安住、吳俊傑（2015）。**夏日樂學試辦計畫成果報告書**。臺中市：靜宜大學教育研究所。
- 東森新聞雲（2014a）。「第三學期」被罵翻，網友聲援：學生還是能一直玩。
<http://www.ettoday.net/news/20141109/423852.htm#ixzz3xdxvzUTG>
- 東森新聞雲（2014b）。第三學期正名「夏日樂學計畫」，明年 100 所學校試辦。
<http://www.ettoday.net/news/20141120/428476.htm>
- 林信志、陳盈宏（2015）。美國「夏日學校新願景計畫」對我國推動「夏日樂學試辦計畫」之啟示。**臺灣教育評論月刊**，4（4），117-121。
- 教育部國民及學前教育署（2014）。**國民小學及國民中學推動夏日樂學試辦計畫實施要點**。2014 年 12 月 30 日臺教國署國字第 1030152036 號函。
- 許添明、葉珍玲（2014）。偏遠地區教育—成功專案。**研習資訊**，31（1），5-16。
- 許誌庭（2014）。偏遠地區教育困境：空間、社會與文化。**研習資訊**，31（1），33-42。
- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。**臺東大學教育學報**，19（1），1-32。
- 黃政傑（2015）。新住民語文樂學計畫評析。**臺灣教育評論月刊**，4（6），86-91。
- 簡良平（2010）。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應。**教育實踐與研究**，23（2），37-64。
- 註 1：本文中所提到的問卷，問卷內容、描述統計部分及學校樣本的基本資訊，詳細請參見：吳俊憲、鄭安住、吳俊傑（2015）。**夏日樂學試辦計畫成果報告書**。臺中市：靜宜大學教育研究所。

從「地方政府一般教育經費試算項目及公式原則」評析 教育基本人事費不足對偏鄉教育經營的困境 --以臺東縣為例

林政宏

臺東縣政府秘書

國立東華大學教育政策與行政組博士班研究生

一、前言

教育政策制定的過程，影響的變數相當多，有的關注學生學習成就、多元發展，有的重視教師福利、專業成長，也有的強調教育行政的績效責任與考核。但保障每一個學生都有受均等教育的機會，應是教育政策不變的目標，要落實均等教育，應致力於教育公平價值，避免差別待遇。有學者認為在教育公平的基礎下，教育政策應思考從社會結構、法律制度、個別差異、補償措施、適性發展方向投入教育資源，以達到教育公平所尋求的分配正義（王如哲、魯先華、劉秀曦、林怡君、郭姿蘭，2011）。也有學者從偏鄉教育機會均等政策模式提出教育資源投入更應考量偏鄉（王麗雲、甄曉蘭，2007）。這些學術的論述大都從教育公平或教育均等理論建構模式，尋求個體在受教育過程中所被分配到的教育資源，能因其差異之背景與需求獲得相對應的對待（陳伯璋、王如哲、魯先華，2011），但就實質政策面不同政府機構所獲得的經費預算支持較少論述，雖地方政府本身應屬教育支持系統，但就教育基本人事費的分配上，財力困難地方政府同樣是受補助對象。在國民中小學義務教育中，完善的師資結構、良好的教學設備有助於學生的學習，這些能否

質量兼顧有賴於教育經費預算的挹注，而各縣市政府，特別是所謂財力分級次表上的四、五級貧困縣市所仰賴的教育經費幾乎全數來自於中央補助稅款的支持（行政院主計總處各直轄市及縣（市）政府財力分級表，2013），中央對地方關於教育經費基本需求的補助及設算公式在每年編列預算時皆成為爭論的議題，這不但影響到縣市政府對學校經營、師資結構的安排，更因基本人事費用龐大的支出而改變教育經費的分配，嚴重影響到教師的教學及學生學習的正常需求，本文藉由中央對地方教育基本人事費補助的設算公式分析此分配補助的模式對財政貧困縣市所造成的影響。

二、中央對地方教育基本人事費補助需求分配

（一）法源依據

《教育經費編列與管理法》第九條第一項規定行政院應設教育經費基準委員會，其任務如下：1、教育經費計算基準之研訂。2、各級政府之教育經費基本需求之計算。3、各級政府之教育經費應分擔數額之計算。另第十條第一項規定行政院教育經費基準委員會應衡酌各地區人口數、學生數、公、私立學校與其他教育機構之層

級、類別、規模、所在位置、教育品質指標、學生單位成本或其他影響教育成本之因素，研訂教育經費計算基準，據以計算各級政府年度教育經費基本需求，並參照各級政府財政能力，計算各級政府應分擔數額，報請行政院核定之。依前揭規定，行政院設置教育經費基準委員會，研議各級政府教育經費基本需求及其分配制度。

（二）補助項目

每年關於中央對地方政府教育經費的補助，通常由財政部提供中央統籌分配稅款相關資料與行政院主計總處，由主計總處設算一般教育補助款後，再行提供下一年度一般教育補助款初估數額匡列數與教育部。據此，行政院教育經費基準委員會計算年度地方政府教育經費基本需求項目將其區分為「教育基本人事費」、「教育基本行政支出」、「教育退撫及福利支出」及「私立學校教職員公教人員保險保費補助」等四部分，各部分均有計算原則及公式，於計算過程中會協調各地方政府及相關部會調整後設算（行政院教育基準委員會 104 及 105 年度「地方政府一般教育經費試算項目及公式原則，2015）。而其中以「教育基本人事費」之設算公式最具爭議性。

（三）教育基本人事費

教師及行政人員人事費，以各直轄市或縣市「應有員額」乘以「實際平均薪資」計算。員額部分包含教學人力（未兼任行政職之教師）、行政人

力（兼任行政職教師及專任行政人員）、增置教師及特殊班級員額；實際平均薪資則以每人每月薪俸比照一般行政人員計算（以當年度 5 月份薪資清冊予以抽樣，按樣本每人每月平均薪資為基準，再以「標準常態分配」之統計方法，計算各直轄市及縣市每人每月平均薪資），按 14.5 個月核列，代課教師按 9 個月核列。其員額設算公式如下：

1. 教學人力

按各校各年級學生人數，以國中每 30 人為一班，國小每 29 人為一班，計算應有的班級數，再按國中每一班配置 1.82 名，國小 1.296 名（105 年度改為 1.336 名）方式估算正式教學人力。

2. 行政人力

按各校各年級學生人數計算應有的班級數後，國小部分：24 班以下者，行政人力為班級數 $\times 0.319 + 2$ ；25 班到 60 班以下者，行政人力為班級數 $\times 0.187 + 5.18$ ；61 班以上者，行政人力為班級數 $\times 0.13 + 8.6$ ，國中部分：45 班以下者，行政人力為班級數 $\times 0.258 + 6.68$ ；46 班以上者，行政人力為班級數 $\times 0.1 + 15$ 。

3. 國小未達 9 班之學校，另增算一位教師經費。

三、法定及實務上學校員額之編制

（一）法定編制

按《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第三、四條規定略以，國民小學教師員額編制至一百零三學年度起，每班編制一點六五位教師，全校未達九班而學生人數達五十一人以上者，另增置教師一人。國中每班至少置教師二人，每九班得增置教師一人；全校未達九班者，得另增置教師一人。

（二）實務上之學校編制

1. 國小部分

104 學年度臺東縣有 96 所國小（含 9 所分校），其中近 8 成普通班為 6 班規模的小型學校（76 所），以 6 班學校為例，教師員額編制為 6×1.65 ，約 10 位教師，在加上一位增置教師共 11 位教師員額編制。另在行政員額編制上，每校置校長 1 人，幹事、校護各 1 人，專任人事及主計各 1 人（雖無法於 6 班規模以下學校完全設置，但取其設置員額平均值，仍約有 1 人的設置），即 6 班規模學校，教師與行政員額合計約 15 人（臺東縣 104 學年度公立國民小學暨幼兒園員額編制一覽表，2015）。

2. 國中部分

104 學年度臺東縣有 22 所國中（含蘭嶼完全中學），其中普通班 9 班以下規模的學校高達 17 所，甚至有 5 所為 3 班規模的學校，以 9 班規模的學校為例教師員額編制為 9×2 ，約 18 位教

師，增置教師 1 名，共 19 位教師員額編制。另在行政員額編制上，每校置校長 1 人，組長、幹事、校護、住宿生管理員等各校依其需求平均約 6 人設置，專任人事及主計各 1 人。即 9 班規模學校，教師與行政員額合計約 28 人。另以 3 班規模的學校為例，教師員額編制為 3×2 ，約 6 位教師，增置教師 1 位，共 7 位教師員額編制。另在行政員額編制上，每校置校長 1 人，組長、幹事、校護、住宿生管理員等各校依其需求平均約 4 人設置，專任人事及主計各 1 人。即 3 班規模學校，教師與行政員額合計約 14 人（臺東縣 104 學年度國民中學教職員員額編制一覽表，2015）。

四、教育基本人事費補助上的不合理

（一）應有員額上的不合理

1. 國小部分

以 6 班規模學校為例，依前述計算原則及公式，其教學員額 $6 \times 1.296 = 7.776$ ，未達 9 班再增置 1 名，共計 8.776 名教學員額；行政員額部分， $6 \times 0.319 + 2 = 3.914$ 名行政員額，合計 12.69 名學校員額，而實務上 6 班規模學校的教職員編制員額約 15 人，約短差 2.31 名編制員額的經費補助。90 所學校就短差約 207.9 位員額（共 96 所本分校，因分校無校長編制，取其大約值 90 所學校），每位平均薪資 5 萬 5000 元，一年 14.5 個月，一年中央對地方國小基本人事費的補助就短差 1 億 6 千 5 百 80 餘萬元（如表 1）。

表 1：臺東縣國小 6 班普通班編制短差情形

	教師員額	行政員額	合計
實務	11	4	15
補助	7.776	3.914	12.69
短差	165,800,000 元		

2. 國中部分

以 9 班規模學校為例，依前述計算原則及公式，其教學員額 $9 \times 1.82 = 16.38$ 名教學員額；行政員額部分， $9 \times 0.258 + 6.68 = 9.002$ 名行政員額，合計 25.382 名學校員額，而實務上 9 班規模學校的編制員額約 28 人，約短差 2.618 名編制員額的經費補助。再以 3 班規模學校為例，依前述計算原則及公式，其教學員額 $3 \times 1.82 = 5.46$ 名教學員額；行政員額部分， $3 \times 0.258 + 6.68 = 7.454$ 名行政員額，合計 12.914 名學校員額，而實務上 3 班規模學校的編制員額約 14 人，約短差 1.086 名編制員額的經費補助。若取其大約平均值短差 2 位計算，22 所國中約 44 位員額，每位平均薪資 5 萬 5000 元，一年 14.5 個月，一年中央對地方國中基本人事費的補助就短差 3 千 5 百零 9 萬元（如表 2）。

表 2：臺東縣國中 9 班普通班編制短差情形

	教師員額	行政員額	合計
實務	19	9	28
補助	16.38	9.002	25.382
短差	35,090,000 元（以平均值計算）		

(二) 實際平均薪資上的不合理

所謂實際平均薪資如前所述是以每人每月薪俸比照一般行政人員計算（以當年度 5 月份薪資清冊予以抽樣，按樣本每人每月平均薪資為基準），但實務上一班行政人員薪資的計算基準與教師仍有些差異，依照《各類人員與行政機關公務人員職等相當年資採計提敘俸級對照表》國民中小學教師依其年資提敘均可以達到公務人員薦任第 9 職等，而公務人員除依年資提敘外，還要考量是否有薦任官等資格或有占列等之職務缺額，簡單而言，教師每一個人隨著年資都可以到比照薦任第 9 職等的薪俸，而公務員以臺東縣政府教育處為例，薦任第 9 職等高缺只有教育處副處長 1 人（非六都的地方政府，薦任第 9 職等缺額通常是各局處的副主管或縣長室秘書，缺額約佔公務員的 1/20），所以用一般行政人員的平均薪資來計算教育人員的平均薪資，顯有相當的落差（參照《公務人員曾任公務年資採計提敘俸級認定辦法》第三條條文之附表）。粗略估算一般行政人員與教育人員的平均薪資至少短差約 1 萬元，以臺東縣政府 1700 位教師（不含行政職員），一年 14.5 個月計算，一年補助經費就短差 2 億 4 千 6 百 50 萬元。

(三) 短差經費的排擠效應

從上述的分析計算中央對臺東縣政府教育基本人事費的補助款，在「應有員額」部分，國中小合計短差約 2 億元，而在「實際平均薪資」計算上約短差 2 億 4 千 6 百 50 萬元，合計短

差約 4 億 4 千 6 百 50 萬元。亦即，臺東縣政府每年均需從縣庫另外提撥這筆經費來補足差額，這對偏鄉縣市政府，無疑是一個龐大的負擔，同樣的也會影響在教育經費的分配上，不可避免就會排擠到教育處及學校原有基本經費門經費的運用，不利於學校經營發展及管理。以臺東縣立池上國中 9 班的學校預算編制為例說明，在基金用途（支出）主要有三項計畫，一般行政管理計畫、國民教育計畫、建築及設備計畫。一般行政管理計畫編列 42,298,000 元，係辦理學校教職員工人事費、歷年教職員工退休金及撫慰金支出，國民教育計畫編列 2,384,000 元，建築及設備計畫編列數則為「0」。從上述整個學校預算編列可看出人事費占 94.6%，剩餘為國民教育經費，分析其支出項目，其中 888,000 元是貧困學生午餐費（中央補助的一般性補助款，需專款專用），學管科補助 8 萬元（含技藝教育鐘點費及隨隊導師費 2 萬元、替代役男返鄉交通費 2000 元及補助電腦設備維護費 58000 元），另外學校經常門分支計畫費用編列 1,411,000 元，其中包含水、油、郵電費、旅運費等占大多數，與教學有關的只有編列外聘人員專題演講鐘點費 15,000 元，學校門窗廁所、影印機、飲水機、滅火器、割草機、音樂美術童軍器材維修 154,000 元，而資本門則無編列預算（104 年度臺東縣地方教育發展基金附屬單位預算-臺東縣立池上國民中學分預算，2015）。以該校近 12 公頃的校地，在臺東屬中等學校的規模，而人事費幾乎佔據所有支出的預算編列，在中央對地方教育基本人事費補助不足所造成的教育經費預算排

擠效應，對財力分級級次表上五級貧困縣市所屬學校所造成教育上的負擔可見一斑。

五、教育基本人事費設算模式的建議（代結論）

學者曾建議指出教育經費分攤的設計原則有四項：財政能力的相對性、以往經驗的重要性、補助結果的保障性、符合法律的調整性（曾巨威，2004），特別是財政能力相對性，主要是要考量對相對弱勢的地方政府，應給予教育經費支持上的側重，教育基本人事費設算不足，當然不是只有對臺東縣補助不足，其他地方政府亦然，但是偏鄉財政本就先天不足，不然也不會被列為五級貧困縣市，所以對都會地區因補助不足所造成的教育困境相對於偏鄉地區而言還不至於太嚴重，但對偏鄉學校經營就會造成教學設備老舊、不足及學生學習上的困境，校長也往往為了有效的讓學校正常運作，而會去接行政上的專案業務或向地方民意代表要求補助款等，增加學校行政上的壓力，以致於學校行政越來越沒人願意投入，行政不願意投入又無教學資源給教學做有效的支持，學生自然得不到有效的學習，於是課業又要開始進行三層次的學習支援架構，又要尋求經費支持，又增加行政負擔，形成看不到希望的惡性循環。所以在偏鄉的基本人事費補助上如果可以得到滿足，應可有效緩解學校經營的困境，以臺東縣為例，如能補足缺口 4 億 6 千餘萬，縱使這筆經費不會全回流到教育基金預算，但只要一半的經費 2 億 3 千萬可以分到 109

所學校，平均一所學校有將近 200 萬的經費可以運用，這對臺東的學校經營者而言將有更多的教育資源可以投入教學設備改善、教師的專業成長及提升學生的學習動機上。

（一）應有員額計算應以實際班級為計算基準

公式主要以員額部分包含教學人力（未兼任行政職之教師）、行政人力（兼任行政職教師及專任行政人員）兩種計算，並套用公式得出補助的員額數，這樣的設算公式其實過於複雜且無必要，應回歸到法規面的要求，亦即國小一班給予 1.65 的教學員額編制，國中一班給予 2 位的員額，每年地方政府開學後所要簽會財政、主計及人事等單位的「○○學年度國民中小學教職員員額編制一覽表」均係以法規的編制員額來計算，而非如同公式所計算的教學員額國中每一班配置 1.82 名，國小 1.296 名，而且按各校各年級學生人數，以國中每 30 人為一班，國小每 29 人為一班，計算應有的班級數亦與實際班級數有所差異，如某國中各年級有五班，每班學生只有 22 人，實務上給的編制員額數會是 10 位教師，但以教育部的計算標準會是總共有 110 位學生，除以每班 30 位學生，所得補助班級數為 3.6 班，餘數無條件進入共補助 4 班，再以 4 班乘以 1.82 員額數所得補助員額，所以 1.82 員額數就與實務現況有所短差了，更何況再計算班級數時，以上述為例又短差一班，則補助經費更明顯不足。所以就教學員額部分應以實際班級數為計算基準即可。另外在「行

政員額」部分也應以實際法定編制為準，各校綜因規模大小不同而有不同的行政員額配置，但仍在《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》第三、四條規定範圍內，財政困窘的地方政府不能也無法逸脫法規所規範的員額編制標準範圍外，故補助公式應回到法規所規定的員額編制標準，並以地方政府實際的學校班級數及行政員額編制作為補助的基礎，簡單明瞭不複雜。

（二）實際平均薪資上的建議

依《公務人員曾任公務年資採計提敘俸級認定辦法》第三條規定：「公務人員曾任公務年資，其職等相當之對照，依所附各類人員與行政機關公務人員職等相當年資採計提敘俸級對照表認定之。」而在附表「各類人員與行政機關公務人員職等相當年資採計提敘俸級對照表」中明列教育人員職務等級的等級、薪額與行政機關公務人員官職等與本俸俸額的對照表。就該表簡單說明，即凡屬公立國民中小學校長、教師皆等同於從公務人員薦任第六職等起敘，相當於一般公務人員高等考試進用，但一般行政機關公務人員高普考進用的人員各約二分之一，而普考進用公務人員其起敘係從委任第三職等起敘，更何況假設教育人員有 100 人，每人依年資提敘都可晉級到最高等級薪額（同公務人員薦任第九職等），而同樣假設有 100 位基層公務人員，可升遷到薦任第九職等俸點的，不會超過 5 位，而教育基本人事費在實際平均薪資的補助標準，卻以每人每月薪俸比照一般行政

人員計算（以當年度 5 月份薪資清冊予以抽樣，按樣本每人每月平均薪資為基準，再以「標準常態分配」之統計方法，計算各直轄市及縣市每人每月平均薪資）以此不相當的標準計算所謂「實際平均薪資」，臺東縣政府就會有高達 2 億 4 千 6 百 50 萬元短差的收入，所以「實際平均薪資」的計算就以合理性而言，不應比照一般行政人員計算，而應以教育人員當年度 5 月份薪資清冊予以抽樣，按樣本每人每月平均薪資為基準，再以「標準常態分配」之統計方法，計算各直轄市及縣市教育人員每人每月平均薪資，亦即不需比照一般公務機關行政人員，而直接以教育人員的一般平均薪資為計算基礎，以目前的數位資訊統計方法並不難做到。

（三）按地方政府財力分級上的建議

中央對地方教育基本人事費的補助所造成的短差，都會讓各地方政府從自己的縣（市）預算中增加負擔，但有的縣市就這樣的短差並非不可承受之重，學校的經營及學生的學習還不至於受到太大的影響，但對於列為財力分級級次表上五級貧困縣市的臺東縣政府而言，就會有成為壓垮教育的最後一根稻草疑慮，既然中央對地方政府不分競爭型、計畫型甚至代收代付等各類補助計畫都會依該級次表而相應提出地方政府應負擔配合款之比例，更何況是教育基本人事費的支出，所以應可考量在教育基本人事費的補助上應依地方政府財力分級上的級距而做差異性的分配，以避免財政相對弱勢縣市教育經費排擠。

參考文獻

- 王如哲、魯先華、劉秀曦、林怡君、郭姿蘭（2011）。我國教育公平指標之建議。**教育政策論壇**，14（4）。
- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。**教育資料集刊**，36，25-46。
- 陳麗珠、鍾蔚起、周文賢（2002）。九十二年度地方政府教育經費基本需求試算。教育部委託專題研究報告。
- 曾巨威（2004）。地方財政能力與教育經費負擔之分攤機制。**人文及社會科學集刊**，16（2），212。
- 臺東縣政府編（2015）。**臺東縣地方教育發展基金附屬單位預算**。臺東縣：臺東縣政府
- 臺東縣（2015）。**臺東縣104學年度國民中（小）學教職員員額編制一覽表**。臺東縣：臺東縣政府。

縮短城鄉落差 留住每位學生－以苗栗縣坪林國小為例

羅興發

苗栗縣坪林國小總務主任

林淑碧

苗栗縣五穀國小學務主任

一、前言

面對知識經濟全球化、少子化的競爭壓力，學生受教品質和學校經營成效更加受到重視。然而 M 型化的社會問題，不僅複製了學校教育的階級不平等，更造成了教育資源分配不均。

2013 年，臺灣偏弱勢學童與貧窮分析報告，顯示出城鄉資源相差十六倍，偏鄉兒童更面臨教育資源短缺、學習能力失衡與學習機會薄弱的三大貧窮問題。

教育機會均等（Equality of education opportunity）理念的實踐，是各國政府與教育界致力追求的目標，也是我國的教育重點之一。憲法第 159 條明載：「國民受教育機會一律平等」。教育基本法第四條也規定：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等」。

綜上所述，偏鄉小校因地區人口就業環境因素，不僅學生不斷流失，更面臨裁、併、廢校問題，如何讓小校轉型發展，拉近城鄉差距，把每个孩子帶上來，一個都不能少，是筆者欲以苗栗縣坪林國小為例，所要探討的重點。

二、坪林國小簡介

坪林國小位於苗栗縣最南端卓蘭鎮的東北部山區，全校弱勢學童比例為 76%，外配子女高達九成以上。居民以務農為主，普遍栽種水梨、柑橘等作物，經濟來源主要依賴作物收成，靠天吃飯，收入大多偏低。偏遠學校學生普遍文化刺激不足，加上高比例外配家庭，學生無論在課業協助、各項才藝及數位化學習上，都無法與都會學校之學童相比較。

近幾年因少子化，農村青壯人口外移，使得學區內學生大量流失，目前全校僅剩 30 位學生，更面臨裁、併廢校的危機，如何擘劃永續願景，引進各界資源縮小城鄉落差，進而拓展學生視野，強化未來競爭力，是未來學校經營必須審慎面對的課題，更是讓社區唯一學習中心能否存廢的關鍵。

三、SWOT 分析

苗栗縣卓蘭鎮坪林國小學校背景分析（SWOT 分析）

（一）地理環境

1. S（優勢）

位居郊區，空氣清新、環境優美，民風純樸。

2. W（劣勢）

學校距離卓蘭鎮上約 10 公里，大湖地區約 12 公里，多元學習接送不便。

3. O（機會點）

學校周邊四季皆栽種水果，自然生態豐富。

4. T（威脅點）

學區學生跟隨雙親職業轉往外地就學。

(二) 學校規模

1. S（優勢）

- (1) 全校六班，教師團隊間聯繫緊密，充分發揮教學效能。
- (2) 學校教育活動可朝精緻化發展。

2. W（劣勢）

- (1) 班級數不多，經費缺乏，發展困難，教師兼任行政狀況較多。
- (2) 學生數隨著少子化呈現下降的狀態。

3. O（機會點）

- (1) 能以親師生團隊方式一起營造學校特色。
- (2) 能細膩的針對學生學習需求規劃全校性活動。

4. T（威脅點）

學生數呈下降的狀態，生源堪憂。

(三) 教師資源

1. S（優勢）

- (1) 教師群對學校期待高，具有責任心。
- (2) 教師平均年齡輕，充滿活力；學歷高，素質好，具服務熱忱。

2. W（劣勢）

- (1) 地處偏鄉，少有專長教師願意到校服務。
- (2) 教師人數少，每人須兼任多項業務。

3. O（機會點）

教師學力能力佳，可透過專業團體的發展來凝聚向心力。

4. T（威脅點）

部分班級導師須兼任行政工作，負擔重。

(四) 行政人員

1. S（優勢）

- (1) 教育理念正確，服務熱忱高。
- (2) 對學校未來發展有高度使命感。

(3) 能配合 E 化校園之推動。

2. W（劣勢）

教師編制員額之關係，組長需兼任導師，有時較難兼顧兩面。

3. O（機會點）

(1) 年紀輕，創意足，能配合學校發展，展現新局。

(2) 工作認真，能隨時思考與修正。

4. T（威脅點）

行政人員需同時兼負班級與行政業務，影響擔任行政工作意願。

(五) 學生狀況

1. S（優勢）

學生學習能力強，學習態度佳，可塑性高。

2. W（劣勢）

孩子家庭背景多不完整，單親、隔代教養、外配子女等比例高，行政教學須給予特別的關懷輔導。

3. O（機會點）

學生性情純真，透過活動引導，容易引起學生共鳴，進而落實生活中。

4. T（威脅點）

學生程度落差大，教學時很難兼顧所有學生的學習需求。

(六) 家長配合

1. S（優勢）

家長尚能配合學校關心學生學習情形。

2. W（劣勢）

社區家長對學校裁併問題較無積極認同、高度支持傾向。

3. O（機會點）

學校與家長擁有多重溝通管道，學校團隊亦努力經營，極力爭取社區家長之認同，並盡力提供親職教育。

4. T（威脅點）

社區內單親或隔代教養家庭多，親職教育區塊仍有相當大的努力空間。

四、坪林國小創新經營策略

偏鄉小校先天文化刺激、教育資源已非常不足，後天又因少子化衝擊，招生條件可說雪上加霜。唯有轉型發展，創新經營，方能突破困境，扭轉劣勢，化危機為轉機，進而永續發展。筆者從下列面向為基礎，探討本校可行策略。

(一) 倡導教育機會均等理念，凝聚共識，型塑特色學校願景

1. 運用各集會場合，向親、師、生說明校務發展長、中、短期計畫，尋求支持、認同。
 2. 成立特色課程推動小組，擬定多元方案與計畫，由下而上，充分授權參與。
 3. 運用 PERT（計劃評核術），以（TQM）全面品質管理為導向，導正特色辦學進程。
- (二) 健全各級課程組織功能，結合在地資源，打造特色課程
1. 成立課發會，架構具系統性的特色課程能力指標，服膺教育精神。
 2. 組織各學習領域課程小組，橫向溝通、縱向聯繫，落實特色課程融入校本精神。
- (三) 提升教師特色課程專業知能，精進全方位教學能力，確保學生學習成效
1. 邀請專家學者蒞校說明特色學校經營理念與發展策略並作案例分享。
 2. 成立領域教師教學研究會，深度匯談、專業對話，落實教學現場經驗分享與回饋，改進教學技巧。提升教學品質。
 3. 落實教學正常化及多元評量，班級學生數少可兼顧個別差異，實施補救教學，把每位學生帶上來。
 4. 鼓勵教師成立專業學習社群、行動研究團隊，共同備課、觀課、議課，集思廣益，翻轉課堂教學，帶來教室學習的春天。
- (四) 申請教育部特色學校方案，結合在地文化、環境、生態，規劃優質化、多元化、豐富化的總體課程發展
1. 校區位於大克山下，可規劃登山、攀岩、山訓等課程，並結合畢業生登山認證換取畢業證書方式，培養學生克服困難，堅毅不拔的坪林小勇士。
 2. 坪林四季皆產水果，尤以柑橘、大梨為大宗。社區家長果農比例達九成，可將水果栽種融入校本課程。低年級：認識家鄉水果、水果彩繪為主題。中年級：我會幫柑橘清洗樹身、施肥、套代為中心課程。高年級：大梨嫁接、柑橘病蟲害防治、採收要領等為議題。讓學生從小認識家鄉產業，體會父母辛勞，體驗栽種過程，共享快樂豐收，認同這塊土地。
 3. 坪林溪流經校門前，可規劃溯溪課程，認識家鄉周邊環境、自然生態、從小孕育保護這塊淨土胸懷。
 4. 坪林社區有國樂班、管樂班、大鼓班、土風舞班等多元才藝社團，結合校內課程，豐富學習內涵，提升藝文素養，落實一校多樂團，每人多才藝理念。
 5. 善用校內美術師資，引導學生創意發想，結合校內彩繪，營造美感校園融入特色課程，提升學生美學素養。
 6. 每年於鎮立圖書館舉辦師生教學成果發表會，於會場周邊展出師生美術作品，舞臺上有音樂社團演出及班級閱讀發表舞臺劇表演，多元展演舞臺，提升學習成就及自信。

(五) 整合與善用校內外人力、物力資源，添購 E 化教學設備，提升特色課程學習成效

1. 充實軟硬體設備，落實 e 畫行政與教師資訊融入教學能力，並於課後開放資訊設施供學生使用，降低數位學習環境落差。
2. 引進專案計畫與人力資源，實施課後照顧、補救教學、英語外師協同教學，弭平英語學習成果落差。
3. 申請火炬計劃，提供社區外配學習成長資源，凝聚家長向心力，落實多元文化認同與傳承。

(六) 善用行銷方式，強化學校能見度，推銷在地特色與特產

1. 架設學校網路溝通資訊平臺，即時回應與更新內外部反映意見。
2. 結合產官學資源，協助在地果農各項災害防治，品種開發，行銷通路，建立無剝削市場機制，吸引鮭魚返鄉創業，活絡地方產業。
3. 製作創意媒體文宣，行銷辦學特色與學生學習成果。

(七) 觀摩優質卓越績效學校，進行標竿楷模學習

1. 建立卓越學校夥伴關係，共享互補資源。
2. 參觀訪問績優學校辦學歷程，意見交流，做為改進參考。

(八) 落實評鑑考核制度，促進學校永續發展

1. 定期檢核校務經營成果，獎勵表現優秀人員。
2. 實施追蹤及後設評鑑，改進學校辦學績效。

五、結語

長期以來政府對偏鄉教育也投入諸多資源，從早期「教育優先區」、「資訊服務團隊」，到近幾年的「發展特色學校方案」，104 年 11 月通過的「偏鄉教育創新實驗方案」，都是坪林國小可引進、善用的資源。除了活用資源縮短城鄉落差，充實教育面的內涵之外，更應延伸至活絡社區，打造學校為社區知識文化中心及就業平臺，讓青年願意返鄉創業。讓偏鄉小校特色浮現，風華再現，打造坪林國小為「柑橘之鄉，坪林之光」教育品牌。

參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36，25-46。
- 陳奎熹（1996）。如何促進教育機會均等。彰化文教，37，4-6。
- 楊瑩（1994）。教育機會均等—教育社會學的探究。臺北：師大書苑。

■ 教育優先區（2011）。100年10月29日。取自 <https://sites.google.com/a/wtbs.tcc.edu.tw/edu-first/>。

■ 蔡祺賢（1994）。平等思想與我國教育機會均等政策。臺北：五南。



以相對優勢理論探討桃園市國中輔導教師之 員額編制與工作職掌

陳佩儀

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生
桃園市立桃園國民中學專任輔導教師

一、前言

研究者在輔導工作中，曾聽聞輔導是「包山、包海、包生小孩」，各式各樣的狀況，不論是性騷擾或性侵害事件、家庭暴力、校園霸凌、中途輟學或拒學，甚至是前一陣子北捷事件等相關議題，都可能需要輔導教師的介入處理。研究者因經歷過輔導活動授課教師、兼任輔導教師及專任輔導教師三種不同型態的輔導教師之後，更能深刻體悟到輔導工作的困難與辛苦。

研究者在學期間，受到陳秋蓉老師教授教育經濟學的啟蒙，將自身所學習到的知識應用至工作當中。因此，研究者欲藉此比較絕對優勢和相對優勢，了解目前教育現場的三種輔導教師之員額編制與工作職掌之情形。

(一) 探討目的

了解輔導教師的員額編制與輔導教師工作執掌的關係。另外，目前研究者尚未發現相關文獻，因此較為初步探討，提供後續有興趣深究的研究者參考。

(二) 探討問題

輔導教師的員額編制與輔導教師工作執掌的關係為何？

(三) 名詞釋義

1. 依據學生輔導法施行細則及桃園縣 103 年國民中學新進教師甄選簡章，國民中學輔導教師之資格如下：
 - (1) 專任輔導教師，於 101 至 105 學年度應具有下列資格之一：第一，輔導、諮商、心理相關系所組畢業（包括輔系及雙主修）且具中等學校合格教師證書。第二，中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。自 106 學年度起，應具由第二項的資格。
 - (2) 兼任輔導教師，應依下列專業背景之優先順序選任：具備擔任專任輔導教師資格，再者修畢輔導四十學分，或是修畢輔導二十學分。
 - (3) 輔導活動教師：具有中等學校輔導（活動）科或國民中學綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書。
2. 絕對優勢 (Absolute advantage)：在經濟學中是指能夠達到最大的產量，亦稱絕對利益（陳秋蓉，上課講義，2015 年 12 月 15 日）。

3. 相對優勢 (Comparative advantage)：在經濟學中是指付出最小的機會成本，獲得最大的效益。亦稱比較利益、競爭利益、競爭優勢（陳秋蓉，上課講義，2015年12月15日）。

二、專任輔導教師的設置緣由

專任輔導教師及兼任輔導教師是近年來才出現的新名詞。由於八德國中的校園霸凌事件被新聞媒體報導出來，開始引發各界的關注（蘋果日報，2010），尤其是教育機關及家長開始更注意學生在學校的狀況，為了避免如此的狀況再度發生，專任輔導教師及兼任輔導教師的員額編制也因此產生了，尤其在民國 101 年起，專輔教師的缺額也出現了，之後幾年缺額陸續增加中，我們也開始重視學生的心理諮商輔導。

三、輔導教師之員額編制

依據學生輔導法施行細則第十一條，國中專任輔導教師員額編制之計算方式如下：國民中學班級數 15 班以下者，置 1 人，16 班至 30 班者，置 2 人，31 班以上者以此類推。

目前教育現場的員額編制情況，主要先以聘足專輔教師為優先，兼輔教師多以校內教師轉任，輔導活動教師則視輔導活動課節數安排，再者聘任代理代課教師協助。

四、探討桃園市國中輔導教師之工作職掌

若以政府的角度來評估，研究者比較輔導活動教師、兼任輔導教師、專任輔導教師的工作職掌之絕對優勢及相對優勢。

- (一) 研究者整理三種輔導教師之工作職掌，以表 1 為例

表 1：桃園市國中輔導教師之工作職掌

	輔導活動教師	兼任輔導教師	專任輔導教師
授課節數	20 節	10 節	0~2 節 (比照主任)
個案晤談人次	無	60 人次	120 人次
團體輔導人次	無	每學年 80~120 人次	每學期 80~120 人次
輔導之能研習	無	9 小時	18 小時

資料來源：桃園市政府教育局

- (二) 絕對優勢 Absolute advantage

1. 輔導活動教師一週授課 20 節，因此在「授課節數」上具有絕對優勢。
2. 專輔教師每學期個案晤談 120 人次、團體輔導 80 至 120 人次，比其他兩者多，因此在「個案晤談人次、團體輔導人次」具有絕對優勢。

(三) 相對優勢

依據輔導教師工作職掌比較三者之相對優勢，從表二可發現：

1. 輔導活動教師在「授課節數」上有相對優勢。
2. 專任輔導教師在「個案晤談人次、團體輔導人次」有相對優勢。
3. 兼任輔導教師在此比較中，並未發現其相對優勢。

表 2：桃園市國中輔導教師工作職掌之相對優勢比較表

	輔導活動教師	兼任輔導教師	專任輔導教師
授課節數	1 2 20	1/2 1 10	1/20 1/10 1
個案晤談人次	無法比較	1 1/2	2 1
團體輔導人次	無法比較	1 1/2	2 1

資料來源：桃園市政府教育局

五、結語

因為輔導活動教師在授課節數具有絕對優勢和相對優勢，因此以政府的角度輔導活動科教師將可能持續維持授課為主。另外，專輔教師在個案晤談人次及團體輔導人次具有絕對優勢和相對優勢，因此專任輔導老師在三級輔導中仍佔重要的一環。但因兼任輔導教師並無絕對優勢也無相對優勢，因此在學生輔導法中並無特別強調此一類型的後續發展。

輔導工作效用極大化 (Maximum) 固然重要，在考慮相對優勢之外，建

議加以參考實際現場教師的輔導工作狀況，進而協調出最適之員額編制及工作職掌，達到政府與教育現場的和諧，相信更能符合最初設置輔導教師之目的。

關於分析輔導活動教師、兼任輔導教師及專任輔導教師的員額編制及工作執掌之相關文獻尚未發現，因此，期待後續若有興趣的人可以深入探究。

參考文獻

■ 全國法規資料庫（2015年10月15日）。學生輔導法施行細則。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E%E6%B3%95%E6%96%BD%E8%A1%8C%E7%B4%B0%E5%89%87>

■ 桃園市政府教育局（2012年8月10日）。桃園市國民中學教師授課節數實施要點。取自 http://uuu.abc3.tyc.edu.tw/TyPsn_regs30/list.asp?id=1278

■ 桃園市政府教育局。桃園縣103年國民中學新進教師甄選簡章。取自 http://status.tyc.edu.tw/http_fail.php?ref=http://www.tyc.edu.tw/sac/saveas.php?file=admin/uploads/news/1402651484.pdf&name=103%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E6%96%B0%E9%80%B2%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%94%84%E9%81%B8%E7%B0%A1%E7%AB%A0-%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88.pdf

■ 蘋果日報（2010年12月22日）。師生「忍無可忍」縱容霸凌 校長下臺。取自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20101222/33054385/>



成人中心？抑或是兒童中心？

—傳統教育觀與歐美新教育觀之反思

林君廷

國立臺灣師範大學教育學系碩士班研究生

一、前言

2015 年中國電視劇《虎媽貓爸》於臺灣播出，故事內容旨在對子女教養方式應採「歐美開放式」亦或是「傳統保守式」進行爭辯。父母所持的教養態度，一方崇尚「歐美新思潮」（兒童中心），另一方則認為「嚴師出高徒」（成人中心）。雙親教育觀的不一致，影響教養方法的不同，進而造成故事裡，主人翁無所適從，演變為對學習厭倦，甚至從學習中逃走。中西的教育思潮有極大差異，臺灣的教育工作者與家長究竟該何去何從，成了教育現場應當思考的重要課題。

二、從傳統的教育方法談起

過去，臺灣盛行的教育方法是，延續古代華人傳統的教育思維，認為「棒下底下出孝子」，唯有透過嚴格的手段教養下一代，才能成就孩子，故「上所施，下所效」、「玉不琢，不成器」成了信奉的準則。

為了使孩子飛黃騰達，傳統教育將「機械式」的練習視為準繩。但此種作法卻引起不少爭論，例如：使用的教學方法過於單一且缺乏刺激與變化（周愚文，1988：120）。另外，在追求「標準化」的結果，認為所有的學習內容，都得以切分為統一的學習程序，任何學童經過相同的方式進行

學習，即可達成教學目標，因而忽視兒童的個別差異，也簡化了教學程序。換言之，學生的「積極性」、「主動性」與「創造性」可能受到忽視（黃光雄，1988：134-135；龔孟偉，2011：173）。

三、歐美新教育思潮的引進

隨著二十世紀，兒童研究運動崛起，結合實驗心理學的研究成果，在發展初期就影響了課程與教學方法，開始重視兒童的內在需求與個別差異（Tanner & Tanner, 1990, p.103）。其他如人本主義學者，包括：馬斯洛（Abraham Harold Maslow, 1908-1970）、羅杰斯（Carl Ransom Rogers, 1902-1987）等人，也紛紛提出「以人為本」的教育主張，倡導學習者中心的理論，其內涵之一為教學活動應以受教者為核心，學習為「內發」而非「外鑠」，教師不應該強迫學生學習，教師的任務僅是輔導並激發學生學習動機（張春興，2009：184-194）。

於是，臺灣的教育現場也開始重視學生的聲音，加上近年的「翻轉教室」與「學習共同體」的盛行，使得臺灣的教室變得更加多元，上課氣氛活潑有趣，更允許學生進行多面向的開展。

四、英國新教育思潮的反轉

有鑑於學生數理等學科表現較弱於亞太地區，驅使英國積極反省原先教育方針並參考他國教育經驗，1988 的教育改革法案與 1997 年的教育白皮書等教育政策中，主張「回歸基本學科學習」，並實施全國性課程與標準化測驗（趙榮耀等，2005：19）。直至 2015 年，筆者再次閱讀到一篇名為「英國教育部建議，今後英國小學，老師要跟大陸看齊，站在教室前面，教全班。不要再讓學生自由發揮了」為標題的文章。文章內容主要談到，英國發現鼓勵學生自行發現知識的結果，使得學生的素質不但沒有提升，反而還比盛行傳統教育的中國學生更加低落。林逢祺（2004）也指出，過度強調學生中心的結果，將否定教師的重要，並且過於注重學習樂趣的結果，將會認為隨時感到愉悅輕鬆的學習，才是好的學習方法（林逢祺，2004：67）。由此可見，兒童中心的教育方式，不見得適合每一位孩子；此外，一旦走向極端，教師在教室中的角色，將受到忽視。

五、結論

從上述可以瞭解，臺灣傳統盛行的「成人中心」教育方式，隨著兒童與心理學等相關研究，而有了扭轉與改變，轉變為「以人為本」的教育思潮。但「以人為本」或「兒童中心」一旦推向極端，教師的角色似乎在教室當中銷聲匿跡，這或許是現今歐美教育所面臨的問題

從另一角度來思考，沒有所謂盡善盡美的教學觀念或教學方法。教學觀或教學方法，僅能視為工具，在不同的情境、條件與對象使用不同的工具，故只有最「適當」的工具，沒有所謂「最好」的工具。具體而言，教學方法或教育觀宛如工具箱裡的各種工具，需隨狀況不同使用不同的器材。教育現場中，應根據不同的教材與審視受教對象的個別差異，善用不同的教學方式。

因此，我以為教師與家長應避免於新興的教育思潮中隨波逐流，進而迷失於這些新穎的教育觀中，應該根據每個孩子不同的狀況，給予不同的教導方式，其中唯一不變的是家長或教師，需要尊重學生個別的稟性發展，非以強迫的手段，迫使學生學習。誠如杜威（John Dewey, 1859-1952）所言，教師是天國的引路人（J. Dewey, 1897：95）。教師如何帶領學生走向人生的康莊大道，或者成為天國的引路人，關鍵就取決於教師或家長，能否針對不同的孩子使用最適合的教學方法了。

參考文獻

- 周愚文（1988）。**認知領域的教學方法與策略－講述教學法**。載於黃光雄（1988）（主編），**教學原理**。臺北市：師大書苑。
- 林逢祺（2004）。**教育規準論**。臺北：五南。

- 張春興（2009）。**教育心理學－三化取向的理論與實踐**。臺北市：東華。
- 無作者（2015，11月16日）。英國教育部建議，今後英國小學，老師要跟大陸看齊，站在教室前面，教全班。不要再讓學生自由發揮了。**中廣新聞網**。2015年，12月15日，取自：<https://tw.mobi.yahoo.com/news/%E8%8B%B1%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E8%82%B2%E5%90%91-%E4%B8%AD-%E7%9C%8B%E9%BD%8A-052755207.html>
- 黃光雄（1988）。**認知領域的教學方法與策略－精熟學習法**。載於黃光雄（1988）（主編），**教學原理**。臺北市：師大書苑。
- 趙榮耀、呂溪木、黃煌雄，古登美，林秋山，陳進利，黃武次，詹益彰，謝慶輝（2005）。**教育改革之成效與檢討**。臺北市：監察院。
- 鍾尚熹（譯）（2012）。Thomas, D. & Brown, J. S 著。**新學習時代**(A New Culture of Learning)。臺北市：天下。
- 龔孟偉（2011）。歷史的視角：教師中心教學文化的價值與侷限。**學術論壇**，34（8），170-174。
- Dewey, J. (1897). *The Early Works of John Dewey: My Pedagogic Creed*, 5,84-95. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Tanner, D. & Tanner, L.(1990). *History of the School curriculum*. New York, N.Y.: Macmillan Publishing Company.



淺談差異化教學

林思吟

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

一、前言

每一位孩子都有不同的習慣、興趣與喜好，即便是源自同父母的手足，個性亦大不相同，在這樣的差異之下，也造就了每一位孩子的獨特性。在進入學習階段時，這些獨特性也間接形成他們的學習成效之差異；教師運用相同的教學模式，對應在學生的學習上面，就會形成很大的差異，故在同樣的課室當中，學生的差異才是教師教學上的重要元素。

談到差異化教學，很多人會誤以為差異化教學等同於「個別化教學」，在 70 年代所提出的個別化教學，係指針對不同學生的學習狀況，因應出各種不同的方法幫助學生進步。然而在真實的教學現場，若要針對每一位孩子量身打造專屬的學習方式，執行的困難度相當高；此外，若是在課堂中為了符合每位學生的學習方式，而將「課堂指令」切成細瑣的「個別指令」，在教學流程上便會顯得過於繁瑣（Tomlison，2005）。差異化的教學是多變且靈活的，對象可能是全班、或各小組、或是個人。

差異化教學不只是一種同質分組方式，有著許多靈活且彈性的分組機制，即使組內的差異性大，透過學生間相互補足，協力合作完成學習任務，讓他們覺得這樣的合作充滿意義，進而提升學習的動機與成效。

不同於傳統教學，教師的角色為「知識的傳遞者」，新式的教學模式大多主張讓孩子「自主學習」，而能夠找到學生適合的學習方式，則是老師的責任，因此教師的職務從知識的傳遞者，演變成「學習機會的組織者」，多把焦點放在「理解他們的學生」。故此，如何能夠針對學生特質進行差異化教學，如何在差異的課室中提供不同的途徑，讓學生能夠擷取重要內容，並且將知識內容進行內化處理，最後能產出成果，是現今教師一項重要的挑戰。

二、差異化教學之內涵

根據教育部所提供「十二年國民基本教育五堂課」當中，包括理念宣導、有效教學、多元評量、差異教學、適性輔導。可以見得差異化教學是目前臺灣推動的重點教育政策之一，主要目標是希望教師在設計課程時，能夠因應學生不同的需求與特質，設計出豐富多元的教學活動。基於平等的理念來看，已故的前美國總統 John F. Kennedy 提到一個相當重要的觀念，

“並非每一個學生都有相同的天賦、能力或動機，但每一位學生都有相同的權利發展其個人的天賦、能力、動機。- John F. Kennedy”

「因材施教」是孔子提出針對個別孩子的差異性，給予適當的教學模式，此與差異化教學的概念相通。差

異化的基本內涵在於，接納每位學生的差異性，無論是在學習方式、先備知識、學習興趣與需求，提供多元性學習方案的教學模式，其目標在於讓學成達成有效的學習成果。

李雅婷（2014）綜合國內外文獻，指出差異化教學的相關研究行之有年，並且針對不同類型的學生各有其因應之差異化教學模式，如以資賦優異的學生，針對其專業領域提供更高層次的學習概念。

要落實差異化教學的策略，除了先了解學生的個別差異與學習風格外，教師需對此採取不同的教學策略，如彈性分組、互助學習等活動（吳清山，2012），教師在學生進行分組活動當中，必須要同時管理兼顧到小組的學習狀況，並引導協學生進行有效學習，更重要的是要能培養小組學習時的自我管理的能力，以避免讓整個差異化教學淪為失序混亂的狀態，當學習到達尾聲時，進行多元評量，確認學生的學習成效。

綜合上述差異化教學之內涵，差異化教學之目標與意義在於：提升教師專業發展、對學生的關心與支持、教學過程中增加學生在學習過程的成功經驗、最終得以提升學生的學習效果。

三、差異化教學之教師角色

教師的教學主體對象為學生，因此運用何種方式能夠引發學生的學習動機，以及提高學習成效為優先考

量。要成就最佳的教學實踐，最重要的就是要適合不同的實踐者，故教師很重要的任務如下：（Tomlison，2005）

（一）教師對於課程內容，必須要理解相關重要概念

在設計學習單元時能夠使之結構化、並賦與意義。學生無法同時吸收大量內容，教學者若能聚焦在重要概念上，能確保學習者得到較高效能的理解，也能以此為基礎進行其他的延伸學習。

（二）課程的設計需對所有學生都具有吸引力

教師在指派學習任務時，需依照學生能力設計教學內容，兼顧各程度的學生，讓他們能運用所學過的內容來處理解決問題，讓學習的任務變得更具信心與成效。雖然達成不易，仍須將此目標設立為教師專業成長內容之一。

（三）平衡教師指定作業與學生自選作業之比重

依照每位學生的學習情況、能力、任務難易度，除了教師指定之作業，應讓學習者有機會選擇自己的學習任務。然而其中需注意的是二者作業比重之變化：學習困難者不應獨自一人完成教師指派任務，而其他學生也不應該總是依照自己喜好進行與同伴合作的自選任務。適時的調配合作方式與學習任務，將有助於提高學習。

(四) 多元的評量形式

「考試」並非唯一的評量方式。整體學習過程中，每一項任務都可以當作是考核學生學習狀況的評量：包括作業、討論、報告、學習單…等。教師同時也可依照教學過程中的評量結果，檢視自身的教學是否具有成效，並進行教學內容的調整動作。評量最重要的含意是要能設計出足以檢視學生對於課程的理解與精熟度，透過評量的過程中，師生彼此學習成長，才不致使評量輪為測量學習成效的工具。

四、學習者進行差異化教學之要素

差異化教學最重要的概念，是以學生為主體進行的教學，故以學生的三項特質為基礎，可分為：學生的準備度、學生的興趣、學生的學習風格。差異化教學強調學生特質的重要性，並且尊重學生的個別差異，故此三項原則是教師在進入差異化教學前，應先瞭解檢核的目標項目。

(一) 學生的準備度

所謂的準備度，係指學生對於某一個學習主題的理解、具備之技能，是否能與學習主題相對應，亦可稱之為學生的先備知識。教師若能充分掌握學生的學習準備度，可有效的幫助學生進行獨立學習，教師則適時提供必要的支持，以建構學生的知識與技能。在掌握學生的學習準備度時，教師必須要能使學生踏出他的「學習舒

適圈」，故在設計課程時，除了考量學生既有的知識外，也要增添些許困難及挑戰，讓學生在學習上不致於太容易而失去進步的動力。

Tomlison (2005) 提到教師在進行差異化教學時，依照學生的準備度，課程調整宛如收音機上的「音質等化器」一般，隨著學生的學習狀態，調整「按鈕」以符合學生的需求，無論是從基礎到變化、簡單到複雜、引導式到開放式…等，隨時觀察學生的狀態，藉以進行課程調整或任務指派，以加減學生適度挑戰的機會。

(二) 學生的興趣

一個好的教學關鍵在於，教師是否能創造設計出吸引學生的主題，若是學生對於學習主題具有好奇心，便更能促使他們自主學習 (Tomlison, 2005)。教師可利用學生已有的興趣做為設計課程的基礎，和關鍵的課程內容相結合；在此同時，教師也須保有開放的態度來看到學生的學習興趣，並且設法維持並保有學生的這份興趣與好奇心，相較於教師持續澆灌知識的雨水，不如悉心呵護學生所建立起的興趣種子，更具有長遠的價值。

(三) 學生的學習風格

「學習風格」係指每個人最佳的學習方式，因此無論是每個人、每位學生都有不同的學習風格，教師設計教學內容時，無論是教材、課程、相關作業，皆需考量學生適合的學習模式進行，可能以多感官方式呈現教

材，以符合學生不同的學習情況。最終目的是希望能讓學生了解自己的學習風格，並能打造出合適的學習環境。而 Tomlison（2005）也歸納出了下列四種學習風格的類型：

1. 學習方式

視覺型、聽覺型、觸覺型、宜動宜靜、教室空間擺設，每為孩子的學習方法大不相同，教師雖不能完全兼顧每位學生的學習方式，但仍能參酌大多數的喜好，營造出合適「多功能」的教學環境。

2. 多元智能

Howard Gardnern 在 1993 年提出的多元智能，包含語言、數學邏輯、音樂、肢體動覺、視覺空間、自然觀察、人際、自省等八大智能，依照每個人不同的智能表現，皆會產生不同的學習方法與態度，若能依照學生合適的智能方向發展學習，將更具成效。

3. 文化背景

教師應具備開放多元的觀念，接納每位不同文化背景而產生不同思考方式的學生，鼓勵孩子找出適合自己的學習風格。

4. 性別差異

自古以來男女大不同，無論是天生具備或是後天養成，男女在學習的方法、態度、與成效上面皆有所差異，與上述三種類型的學習風格，同時存在著交互影響的作用。

綜合上述論點，教師需要了解學生各種獨特的學習風格，並營造合適的學習場域，可以幫助教師採取適切的教學；同時透過多元的教學方法，適時的讓學生給予反映與回饋，藉此鼓勵學生了解自身的學習風格，對將來的自主學習具有莫大的作用。

五、課程內容中的差異化教學

差異化教學是屬於積極的模式，教師在教學過程當中，需要不斷尋找適合學生特質的教學方法；以整體教學而言，亦可分為幾個階段：（1）教師進行教學的課程內容（2）學生在學習的整體過程（3）評量學生的學習成果。教師如何在整個教學上運用差異化教學，並且以多元方式呈現學習內容、學習過程與學習成果，亦是重點探究的向度。

以下針對差異化教學在學習內容、學習過程、以及最後的學習成果上進行的運用與操作，分述如下：

（一）學習內容差異化

在學習的內容方向不變的原則下，因應學生的差異性，改變教師的教學途徑以符合學生的需求；因此為達到教學內容差異化，針對教材內容進行改編及修正，並調整課程的教學方法。教師進行學習內容改編時，要能讓學生掌握到其重要概念與原則，因此教師必須要熟知授課內容的核心元素，並且濃縮課程精華，才能針對學生的差異進行內容的差異化教學。而 Tomlison（2005）亦提供了學習內容差異化的幾種策略，如：

1. 和學生簽定學習契約，讓學生自主負起學習責任且有效學習。
2. 迷你課程：教師同樣課程中，會產生已理解及未理解兩類學生，此時教師可以分別針對該類學生進行迷你課程，再次教學或是重編教法，以協助學生跟上學習進度。
3. 運用各種支援系統，包括：錄音/錄影機、筆記架構圖、同儕協助等）。

（二）學習過程差異化

學習過程，意指學生在學習當中的理解，以及將所學得新資訊內化成自己能使用的知識的歷程；若是忽略此階段，可能導致學生學了就忘、或是和先前的知識產生混淆。當學生進行學習的過程中，教師會設計一系列的學習活動以及教學策略，其目的是為了幫助學生有效的理解教學訊息、進而處理內化成知識。但回歸到差異化教學的本質，眾多的教學策略中，仍是要因應學生的特質發展學生的學習方法，並且「教學內容」的質量也是影響學生在學習過程中的理解度的關鍵因素。

（三）學習成果差異化

學習成果亦即評量，是教師在長時間努力下的成果報告，象徵著學生對於知識的理解力及運用能力，也直接顯示出學生是否確實「擁有」這項課程的元素。考試並非評量的唯一方法，所謂好的評量，是能在適合的情境下考核學生的學習成果。在評量階段的差異化，教師可以依據學生的準

備度、興趣及學習喜好，當作是成果的衡量標準；亦可透過學生對於呈現自身學習成果的歷程中，給予適當的指導與回饋，皆能達到學習成果差異化的效果。

六、結語

每位學生皆具有獨特性，教師不應將學生當成是標準作業流程下的產物，學校更不是工廠，將學生統一放入固定的模具中產出相同的製品（吳清山，2012）。針對差異化教學的課程三部分，內容、過程、成果，每一部分皆需要針對學生的特質，包含準備度、興趣及學習風格加以進行調整與修正。差異化教學屬於一種動態的歷程，教師必須不斷在教學的過程當中隨時修正教學內容、教學思考的邏輯與程序、以及最後作業評量呈現的形式。在差異化教學的課堂上，教師不應拘泥於單一的教學策略以及教材教法；具有教師專業效能的老師，能因應學生的差異化特質，而採取適切的教學方法，協助學生搭建起學習的鷹架，幫助每一位學生發揮其潛能，運用各項教學工具、策略，加上教師對於學生的觀察，隨時替學生尋找最佳的學習資源、以及最合適的教法，藉以讓學生達到最佳的學習效果。

參考文獻

- Carol Ann Tomlinson（2005）。能力混合班級的差異化教學。臺北，五南。

■ 李雅婷（2014）。少子化下的積極性差別待遇－談差異化課程與教學。臺灣教育評論月刊，3（5），81-86。

■ 吳清山（2012）。差異化教學與學生學習。國家教育研究院電子報，38。



淺談學共思潮下的綜合活動領域

蔡尚儒

新北市立三多國中綜合活動領域童軍科教師

黃毓婷

新北市立丹鳳國小藝術與人文領域音樂科教師

一、前言

「學習共同體」在新北市教育界相當蓬勃的發展著，除了組成專業社群研讀相關書籍、建立基地班級實施其教學策略、邀請佐藤學教授來訪與演講，更是組織參訪團隊前往日本學校取經學習。直至今年已是新北市推動「學習共同體」的第四年，目前已有許多學校、教室，或教師正進行著「學習共同體」，大家皆期盼能在這個進步快速的時代巨輪下，進而改變整體的教育環境、教師的教學行為、學生的學習態度與家長的教育觀念，開創符合 21 世紀的新時代教育。

身為新北市學習共同體先導學校的綜合活動領域教師，在新北市推動學習共同體的第二年便開始接觸學習共同體的書籍，從閱讀「學習的革命：從教室出發的改革」一書後，旋即產生了一個疑問：這樣的教育理念與教學實施方式，與綜合活動的教育理念及教學實施方式相去不遠，那麼我們為何還需要進行改革呢？然而，在翻閱相關文獻對綜合活動領域與學習共同體的內涵進行深入探究、分析，並且將教學現場中應用學習共同體的教學策略之資料進行蒐集與記錄，在實務經驗與文獻資料的相互對照與比較之下，發現兩者之間是不盡相同的，學習共同體仍然是有值得綜合活動領域參考與修正之觀點。以下將簡要介

紹兩者的主要內涵，然後進行兩者異同之處的分析，最後提出學習共同體對於綜合活動領域之啟發。

二、何謂綜合活動領域

「如果是單純的教學活動或是跨領域的活動，而該活動並無實踐、體驗與省思的意義時，就不屬於綜合活動的範疇。」(田耐青、張景媛，2003)。

綜合活動領域是一項運用知識統整與協同教學，透過體驗、省思與實踐的活動，引導及幫助學生建構與內化習得的知能，以及涵養學生具有利他情懷的學習領域。綜合活動領域的學習範圍是具有引導學習者進行體驗、省思、實踐、驗證與應用之功能的學習活動，包括輔導活動、童軍活動、家政活動、團體活動、服務學習活動，以及需要跨越學習領域聯絡合作的學習活動。

張景媛（2003）表示：「綜合活動領域強調以學生為中心（student-centered）的課程與教學，關注學生在主動參與的學習活動中建構意義的心理歷程和學習策略。」因此，綜合活動領域的教學原則即是從學習者的生活情境作為學習內容設計的起點，藉由領域內教師的專業對話與成長進行學習內容的統整，或是結合學校行事活動規劃相關學習內容，然後

善用多元且適切的教學策略，提供多元感官的探索體驗活動，透過協同教學引發學生的省思與表達。綜合活動領域著重學生的價值澄清與內化歷程，因此教師應充分讓學生自主開展、發覺與分享屬於個人的學習，最終進而幫助學生能在生活當中實踐應用。

三、何謂學習共同體

學習共同體的理念包括「公共性、民主性、卓越性」三者：「公共性」是指學校是一個公共空間，不再只針對孩子，應開放給所有人，學校如果放棄任何一個孩子或老師，是不會成功的（佐藤學，2012）。因此教師要開放教室，與他人形成彼此互相的學習網絡，精進教師的教學，也讓社會大眾共同為學生創造良好的學習環境。「民主性」是指校長、老師、學生、家長都是學校的主人，每個人都有發言權，都可以參加學校活動，都有同樣的權利（佐藤學，2012）。在課堂中，教師應把「學習的主導權」還給學生，給予學生有更多討論與發表的機會，讓學生能夠自主的建構學習。「卓越性」是指學習的發生是從未知到已知，唯有給予學生更多最好的教育內容與資源，並且設定更多具挑戰性的學習目標，才能夠幫助學生產生真正的學習，也讓學生不斷的提升、追求自我完美。

學習共同體的教學原則是透過引導的教育方式，讓學生體會學習的快樂及成就，並在探索的方式中，培養學生「思考」及「學習」的能力。運

用「主題、探究、表現」的授課模式，經過「導入、開展、挑戰」的過程，以及藉由教師「聆聽、串聯、回歸」的輔助，保障每一位學生的學習權利，不放棄任何一位學生，並且建構起學生的真正學習。

四、綜合活動領域與學習共同體的異同

（一）理論基礎

從哲學理念的角度而言，綜合活動領域與學習共同體兩者皆是奠基於 Dewey 的實驗主義，認為「反省思考的歷程」就是教育的目的，而「做中學」的實踐方法則是教育的方法。因此，綜合活動領域與學習共同體對於課堂的教學皆提出「活動課程」的設計與操作，藉由可讓學生自行操作、體驗或探索的學習內容，促使學生主動形成學習行為，再輔以教師的協助與引導之下進行反思，建構學生的知識與技能，進而實踐於現實生活當中。

從心理學的角度而言，綜合活動領域與學習共同體皆根據建構主義進行發展，皆採用「以學生為中心」及「建構學習理論」的理論基礎。「以學生為中心」（Student-centered）是指在任何課程或教學當中，都要視學生為學習的主體，關注學生在主動參與的學習活動中建構意義的心理歷程和學習策略（張景媛，2003），因此各個科目的教學目標、教學內容或教學方法的訂定、設計與規劃，都必須以學生為中心去思考與執行。「建構學習理論」（constructivist learning theory）意

指學生在學習過程中以自己既有的概念與經驗為基礎來建立學習意義，這是一個主動建構知識、參與知識的社會建構過程，而不是被動地接受已建構好的知識（Von Glaserfeld, 1995）。

（二）教學實施

從前段的敘述中，可知道綜合活動領域與學習共同體在理論基礎上是一致的，因此在實際的教學實施中也是具有相同的實施方法，但其中的操作細節仍具有明顯的差異。以下將就「小組運作」、「教師角色」、「教學流程」這三點進行相同與相異之處的說明。

1. 小組的運作方法

首先，就小組的形成部分來看，綜合活動領域的分配方式採取隨機或能力分派，每組六至八人且男女比例平均，每班可分成四至五組；小組內要進行分工，必須有一名學生擔任領導者（小組長、小隊長），領導小組完成各項課堂的學習任務與目標；至於學習共同體的小組則是純粹以隨機分派，每組三或四人且男女比例平均，每班組數則視班級人數而定，在小組內是不進行職務分工，也不需要選出領導者來領導小組，每個人皆是獨立執行課堂中的學習任務，而小組只是讓學生能進行分享與討論，以互助學習的方式達成學習目標。

再者，從教師在課堂的運用上，綜合活動領域的教師經常規劃小組競爭的課程內容，透過分組競賽與獎勵

制度，促使學生能投入在課堂學習當中，並且從過程中學習如何分工合作，以及達成課程的學習目標。而學習共同體的課程中，教師則將小組視為學生的共學團體，透過討論與分享來促使學生除了擁有自己的想法之外，也能夠聆聽、接納並轉換及融合他人的想法，進而達成課程的學習目標。

上述的兩點可發現綜合活動領域與學習共同體對於小組的分配和運用上是具有明顯的差異之處，但是若從小組的空間配置上來看，卻能發現兩者是相同的：兩者對於小組的座位皆採取讓學生比鄰而坐，彼此之間的座位是合併相連的，同時各組的排列方式多採用口字型（又稱馬蹄型、U字型），讓學生不僅在小組之間能面對面，也能同時看見班上其他同學，形成一個相互靠攏、凝聚且具安全感的學習氛圍，讓學生能在進行學習活動時，獲得安心與共同努力的感受，進而勇於挑戰和表達自我。

2. 教師的角色扮演

由於綜合活動領域與學習共同體兩者對於教學方式上皆強調「省思」，因此對於教師在課堂中所扮演的角色具有相同的觀點，兩者皆認為教師在課堂中應注重「對話」，然而兩者對於教師在「對話」當中的角色卻有不同的見解。

綜合活動領域課堂的「對話」屬於批判式，教師與學生共同探究現實中的種種問題，進行問題揭露與質疑

對話，教師扮演的角色是鼓勵學生深究思維、語言、知識、經驗與社會關係，然後引導學生透過行動的思考與後設認知，了解自己所知、所言、所行的歷程，進而能批判與反省自己的日常生活經驗。因此，綜合活動領域的教室在課堂對話中的角色功能是引導、協助，這與傳統課堂的教師角色功能是執行、實踐已有著很大的轉變與差異，然而教師仍是以「第三人」的身份出現在課堂當中，這與學習共同體對於教師角色的觀點仍有一段落差。

學習共同體對於課堂中的「對話」，認為教師除了引導與協助，帶領學生對於學習內容進行知識的探究與轉化，但更重要的是教師與學生之間的對話關係，不能「以一對全體」的軍隊式對話關係與學生共處，而應是「以一對多」的交響式對話關係共處（佐藤學，2014）；換句話說，教師與學生在課堂中非上對下的權威關係，而是同樣以學習者的「第一人」身份共處於相同時空之下。此外，教師與學生的對話模式不該是「教師提問、學生應答、教師評價」的 IRE 模式，而是「學生提問、多位學生應答、共同評價」的模式，如此學生的思考才能從自身出發，然後與他人的思考碰撞，再透過教師的串聯，共同建構出學習內容的相關知能，形成真正的學習。

3. 教學的執行流程

在教學的實施前，教師會針對教學目標擬定一份教學活動設計，其內

容包括教學目標、教材內容、教學方法與教學流程等，以提供教師能夠有個依循來實施教學，其中關於教學流程部分又包括「引起動機、發展活動、綜合活動」的三大流程，教師們都會藉由此一流程順序來實施教學，因此綜合活動領域的教師也不例外。

學習共同體的教學流程是「導入、展開、挑戰」的流程，雖然與綜合活動領域的教學流程相似，但它也認為只依照教學流程的執行，是容易形成教師與學生「被程式化的身體」，因為教師在課堂中所關注的是授課計畫與執行狀況，腦中思考的是「下一題我要問什麼」、「下一段活動要做什麼」，卻無法面對學生的發言與提問，與學生形成連結的關係，使得學生為配合教師的教學實施，逐漸的僵硬與失去年輕生命的活力（佐藤學，2014）。

因此，學習共同體強調教師在教學的實施歷程當中，除了依循原先規劃的教學活動設計之外，更要隨時留意、發現與迎接課堂中的「事件」，意即出乎教師及學生的意圖或算計，在當下造成全心狀態與全新關係的事。教師若能從這樣個別具體的「事件」進行課堂的展開，則教學的實施歷程將不再以按部就班的方式進行，而是偏離預定好的學習目標，編織與建立起新的學習，如此才能打破線性的僵硬化教學，為課堂注入活水，重新燃起學生的學習慾望，並激發出學生的活力與潛能。

五、學習共同體帶給綜合活動領域的啟發

綜合活動領域在臺灣教育改革中是最早提出「以學生為中心，重視體驗、省思與實踐，以及協同學習」教育理念的學習領域，並且是在學習共同體尚未引進到臺灣教育時便已存在許久，因此可以說綜合活動領域的重要性與價值性是不可輕忽的。然而，現今臺灣正吹起一陣教育改革的風潮，綜合活動領域除了秉持著原有的教育理念和原則之下，也應該要有適度的調整與修改。以下是筆者於綜合活動領域課堂中實施本文所提及的三項教學實施方法，所獲得的教學成效與相關啟發，盼能作為綜合活動領域教師在實施學習共同體的參考建議：

（一）小組組織的改變

筆者於課堂中將小組的組成方式改以四人為基本單位分組，確實解決過去在小組中常有閒散同學的情況，使得每一位學生都是參與在學習活動當中。此外，小組內不再進行職務分工，或是選出領導者來帶領小組，而是透過教師的積極引導，讓學生能了解自己與他人是相同重要且平等的。經過一學期的教學實施，學生之間因觀點不同而彼此對立的現象有明顯的減少，相對的則是更多相互扶持與互學的現象產生。關於學生的學習成效，經過小組組成方式的改變，達成學習目標的人數較過去增加 3-5 人。然而在實施此方式之後，筆者也發現學校及教師必須因應小組的組數變化，提供更適合進行活動課程的教學空

間，以及充足的器具或資源，如此才能更加確保學生投入學習的機會。

（二）師生互動的轉化

教師不該只是課堂中的引導者、觀察者、協助者、評分者...等第三人角色，而是與學生共同進行學習的主體，和學生一同操作各種活動課程，並且串連起學生之間的相互關係。當筆者在課堂中減少以「老師」的權威式自稱，改以「我」的第一人稱方式，明顯感受到儘管每週只有一節課的接觸，但與學生之間的關係是更加靠近的，並且在與學生進行平等、積極、共學的對話中，共同建構起新的知識、技能與情意學習。此外，筆者也發現，減少以教師自身為出發所設計的提問，改成以學生角度所設計出的提問，將能引起更多學生經過自身思考後所延伸的問題，然後不斷擴張與連結課堂中所有人的思考與見解，幫助每一位學生都能夠產生屬於自己的思考與學習收穫。

（三）課堂事件的善用

筆者對於課堂的教學活動設計仍然要有事前的規劃，但規劃的內容盡可能保留彈性空間，讓課堂不單侷限在教學設計的實施上，而是使得課堂中的「事件」能更加被教師關注，並且藉由「事件」發生後的引導與教學，使學生獲得更多不同的刺激與學習，同時也讓筆者有更多機會進行適性教學，讓學生更有效地達成學習目標。「事件」的發生不單只是對學生的學習有影響，更是教師在教學省思上的

關注焦點，探究「事件」的發生成因與背景，便可以更貼近學生的學習需求，進而規劃出更多元與有效的教學活動設計，如此才能不斷的提供更多新的學習活動給學生，讓學生的學習慾望與學習活力能源源不絕。

六、結語

教育改革是一項趨勢而非潮流，對於綜合活動領域而言，它已經是走在趨勢前頭的一門學習領域，而學習共同體的出現和引入，對於綜合活動領域而言不是一個大的轉變，而提供身為綜合活動領域教師一個重新檢視自己的教學與領域內涵的工具。因此，倘若綜合活動領域的教師們能夠加以善用之，相信對於本領域在臺灣教育體系中的存在只會帶來加分，而不是造成減分的效果。然而，在調整與修改的同時，也提醒綜合活動領域的教師要時刻秉持本領域各科目原有的教育精神，以及具有良好效益的教學策略如小組競賽，如此才能將綜合領域創造出新的教育風貌，以迎接未來的十二年國教改革。

參考文獻

- 田耐青、張景媛（2003）。綜合活動學習領域補充說明，載於教育部。國民中學九年一貫課程綱要補充說明，臺北：教育部。
- 邱愛鈴（2006）。綜合活動學習領域的理論基礎初探。教育學刊，27，145-174。
- 張景媛（2003）。我喜歡的事—綜合活動與多元智能。教育研究月刊，109，144-151。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。臺北市：教育部。
- 黃譯瑩（2001）。從系統理論觀點探究活動課程與九年一貫綜合活動課程：本質、原理與展望。應用心裡研究，9，215-251。
- 黃郁倫（2011）。激發學習的快樂與潛能-「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實行。教師天地，171，39-42。
- 黃郁倫、鐘啟泉（譯）（2012）。學習的革命—從教室出發的改變。佐藤學著。臺北市：天下雜誌。
- 黃郁倫（譯）（2013a）。學習，動起來3：學習共同體構想與實踐。佐藤學著。臺北市：天下雜誌。
- 黃郁倫（譯）（2013b）。學習革命的最前線—在學習共同體中找回孩子的幸福。佐藤學著。臺北市：天下雜誌。
- 黃郁倫（譯）（2014）。學習革命的願景：學習共同體的設計與實踐。佐藤學著。臺北市：天下雜誌。

合作學習運用在國中理化之教學經驗與省思

王慧明

臺中市龍井國中教師

東海大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

自然課是一門需要邏輯概念及記憶理解的科目，教材內容與我們的日常生活息息相關，我們常可在周遭看到理化課本所談到的現象，或使用相關的工具，但在學習上卻常運用到高層次認知能力，例如應用、分析之能力，因此學生在學習的過程中，常遭遇失敗與挫折，長期下來不但會影響其學習動機及興趣，也容易形成負面自我評價。

Weldy (1991) 研究指出學生從國小進入國中階段時，其生理、心理層面的轉變以及學習任務的困難度增加會影響其學習動機。段曉林和靳知勤 (2000) 亦指出學生從國小進入國中階段，其學習動機、學習表現以及對科學的學習興趣會隨著年級的增加而呈現下降的趨勢。根據 2011 年國際數學與科學教育成就趨勢調查 (TIMSS)，在科學教育成果報告中指出臺灣八年級的學生在科學的學習出現以下問題：(一) 在認知領域的調查，以推理方面的能力較弱。(二) 學生對科學學習的興趣日益低落。(三) 學生對科學的評價有日益惡化的趨勢。(四) 學生對科學學習具高自信的僅佔 6%，遠低於國際平均水準的 20%。

為增進教學的效果，Hofer (2006) 提出教師應深入瞭解如何激勵學生學

習動機，並採取有效的激勵策略，發揮正面影響學生的學習動機，使其更加願意投入於學習活動，因此，筆者嘗試運用合作學習教學法於課堂上，期能增進學生的學習。

二、合作學習在國中理化之教學

(一) 合作學習意涵

合作學習 (cooperative learning) 內涵的複雜性及多面性，在歷經不同年代背景，學者對合作學習的解釋亦有所不同，例如：早期 Slavin (1985) 將合作學習定義為是一種有系統有結構的教學策略。如在合作學習中教師將不同能力、性別、種族之學生分配於小組中一起學習，故能適用於不同學科及不同年齡學生之學習。黃政傑、林佩璇 (1996) 認為合作學習是學生採小組學習的方式，一起工作達成其共同的目標。合作學習通常採異質分組，經由以小組為基礎的教學活動，使小組成員利用合作的社會技巧，彼此協助以增進學習。張新仁 (2015) 認為合作學習是以學習者為中心的教學型態，可以根據教學目的選用合作學習策略。

理化的教學常需要實施分組，而合作學習法亦是採小組學習的方式，不同的是在學習的過程中，藉由學習同伴間彼此的鼓勵，相互的解釋、說明示範等互動關係，以擴大自己與他人的學習，藉此更容易達成學習目標。

(二) 合作學習教學法融入理化課程

合作學習教學法的類型相當多，教師可以依據不同的教學目的及教材內容，選用適合的合作學習策略。若教學目的為分享與討論，可使用配對學習法（paired learning）；強調精熟學習則可使用學生小組成就區分法（STAD）、拼圖法第二式（jigsaw-II）；而以探究學習為目的者，可使用共同學習法（learning together）、團體探究法（group investigation）及拼圖法（jigsaw）。

以下為筆者嘗試將不同的合作學習教學法融入不同課程單元：

1. 配對學習法（paired learning）

當教學內容出現定義，此定義內容先記住將有利於後續教學時，可嘗試此法。以牛頓三大運動定律為例，每一個運動定律的定義講解完，馬上給學生 1 至 2 分鐘速記，再給 1 分鐘請其與隔壁同學倆倆互考，亦可鄰近三人一組互考，結束後老師可抽測幾位同學以確定背的狀況，背不好的下課要背給老師聽，當三個運動定律教完要作生活實例的觀念澄清時（例如蘋果熟了從果樹上掉下來及搖蘋果樹使其從樹上掉下來），學生因已背過，會較容易進入狀況。

此法之好處是：（1）不用刻意分組，而是就近處理，隨時可進行。（2）對於回家不肯讀書的同學，因利用上課背，後續的學習內容較有機會跟上。

2. 學生小組成就區分法(STAD)

此法在任何單元皆可操作。老師須於課前先將學生採異質分組，並訂定每位同學的基本分數及轉換成進步分數的機制。老師在對全班授課後進行小考，並將考試成績轉換成進步分數，進步分數平均最高的組別會獲得表揚。

此法若要進行的順利，小組成員須有一定的默契，因此成員的選擇格外重要，而小組長的訓練也是必要的過程，小組長可發揮其魅力帶領整組朝目標前進。此外，小考前可讓組員針對考試範圍進行討論，讓會的同學教導不會的同學，使其因互賴而達成學習目標。

3. 拼圖法第二式（jigsaw-II）

當課程內容較簡單或學生在國小已學過先備知識可嘗試此法。老師課前先將學生異質分組形成學習小組，並將教學單元內容分成數個子教材，老師對全班講解課程及規則後，請每一組成員分配欲精熟的子教材，接著讓同一子教材的同學集合在一起進行激盪與交流，此為專家小組，屬於同質性分組，結束後，每位學生又回到原學習小組教組內其他成員，接著進行小考及表揚。

老師操作此法時須注意：（1）事先須準備專家單，此為提示同學子教材有哪些重點需學會。（2）確認每一個子教材負責的同學中是否有能力較強的同學在內，若某一子教材皆為每

一組程度差的同學所組成，則須做適度調整，以免在專家小組討論時無法掌握重點。

三、結語

近年教育部推動各項政策，包括教師專業成長、活化教學、差異化教學等，主要是為了因應十二年國民基本教育之主要內涵，即重視以學生為中心的教學，培養學生帶得走的能力，而合作學習的教學正可提高學生在課堂上的參與，使學生的學習化被動為主動，學生因為參與，學習成效亦跟著提升。

有些老師對於合作學習教學法採觀望的態度，主要原因可能為擔心秩序問題及怕影響教學進度，其實老師可依內容難易給予小組 5 至 15 分鐘的討論時間即可，過長的討論時間只會讓學生有較多的閒聊時間而已，操作時老師可依教材屬性選擇適合的教學法，在適當的內容進行合作學習，不適合的單元仍可以傳統教學法來教學，不同的教學法交替進行，不但可提升學生的注意力及學習成效，亦可掌握教學進度，何樂而不為呢。

參考文獻

- 段曉林和靳知勤（2000）：**提昇國中理化學習動機之行動研究**。行政院國家科學委員會研究計畫成果報告：彰化師大科學教育所（NSC 89-2511-S-018-030）。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。**合作學習**。臺北市：五南出版社。
- 張新仁（2015）。**分組合作學習進階專業培訓工作坊手冊**。主辦單位：國立臺北教育大學。
- 國際數學與科學教育成就調查 2011
<http://www.sec.ntnu.edu.tw/timss2011/introduce.asp>
- Slavin, R. E. , et al. (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn.* , N.Y.: Plenum.
- Hofer, B. K. (2006). *Motivation in the college classroom.* In W. J. McKeachie, & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (12th ed.)(pp. 140-150). Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Weldy, G. R. (1991). *Stronger school transitions improve student achievement: A final report on a three-year demonstration project "Strengthening School Transitions for Students K-13."* Reston, VA: National Association of Secondary School Principle. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338 985).

生命教育融入國小防治霸凌之策略

蔡芳玫

國立臺北教育大學生命教育研究所碩士班研究生

一、前言

霸凌（school bullying）的本質是一種權力不對等的長期欺凌現象（教育部，2012）。根據兒童福利聯盟文教基金會（2014）針對國小到高中職的兒少進行校園霸凌狀況調查，發現逾四分之一（26.4%）的兒少表示從幼稚園至今曾經有被欺負的經驗，可見校園霸凌之嚴重。由於霸凌對學童人格發展頗具傷害性（O'moore & Minton, 2004; Rigby, 2007; Stephens & Hallas, 2006），不同領域的學者紛紛從各自的專長領域出發進行探究，希望能盡速找到有效防治霸凌的取徑。

在霸凌防治的各種取徑中，強化國小生命教育是頗受矚目的策略之一。由於生命教育旨在形塑學童珍愛自己、尊重他人、正義關懷，此恰是矯正霸凌的最根本方法；筆者長期擔任國小低年級導師，常需輔導霸凌學童事宜，且認同在國小實施進行霸凌介入效果顯著優於國中（蔡懷萱，2012），因此本文擬針對以生命教育課程介入國小學童防治霸凌成效之研究做概括整理，以期發現生命教育運用於國小防治霸凌之策略；以下將分別介紹生命教育的內涵、霸凌現象，再省思生命教育在霸凌防治的意涵。

二、生命教育的意涵與原則

（一）生命教育的定義

所謂生命教育意指協助個體發展生命智慧，體悟「人與自己、人與他人、人與環境、人與自然、人與宇宙」的各種關係（黃德祥，2000），因此是一種開啟「生命智慧、生命關懷及生命實踐」的教育過程（陳錫琦，2012），其旨在協助個體瞭解自己所作所為對他人的影響，並且理解生命的意義，從而能夠尊重別人（曾志朗，1999）。故生命教育應從小就協助個體開始「探索、認識生命的意義，尊重、珍惜生命的價值，以期熱愛、發展個人獨特的生命」（孫效智，2000）。

綜合上述學者的看法，生命教育可界定為：引導學生認識與了解自己，尊重與珍惜自己的生命，進而培養同理心及與人相處能力，並能尊重、關懷他人及環境，最後與天地共融共存。

（二）生命教育的實施

為了達成生命教育的目的，學者們也提出生命教育的實施原則。吳清山、林天佑（2000）認為生命教育的實施，應該包含三個層次：其一，認知層次：了解身體及生命的意義與價值，清楚與人相處之道，知道愛惜自己和他人的生命。其二，實踐層次：能夠履行愛惜自己和他人的生命，不傷害自己及他人，並能為自己的行為負責。其三，情意層次：透過自我省思，達到人文關懷、社會關懷和正義關懷，從而熱愛自己和他人的生命。此

外，陳芳玲（1998）認為生命教育課程內容的學習應以學生的主體經驗為主，從互動中體驗生活，以培養學生尊重、愛惜自己的生命，避免產生適應不良的行為。

為了有效落實生命教育，我國教育部於 2000 年成立「推動生命教育委員會」，宣布 2001 年為「生命教育年」，並規劃從小學到大學十六年一貫的生命教育實施，2014 年的中程計畫更擴展至學前及成人，並加強關懷特殊及弱勢族群；就國小實施生命教育而言，其原則如下：其一，統整性：學校要能統合機構資源。其二，延續性：學校應承續既有之生命教育成果、課程教材、組織、人力，繼而加深、加廣、並創新實踐生命教育。其三，扎根性：應根據在地需求，盡早在小學、甚至學前就開始實施。其四，多元性：生命教育必須適性適能、開發多元策略、並且關注特殊及弱勢族群需求。其五，全面性：根據不同階段的生命發展課題建構所需的生命教育內涵（教育部，2014）。

目前國小階段的生命教育係以融入教學的方式，透過正式課程、非正式課程及潛在課程實施，並無獨立設科實施生命教育課程。在正式課程方面，首先，綜合活動領域將「尊重生命」列為核心素養之一，並將「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值。」列為具體指標。其次，在社會領域中的第四主軸「意義與價值」，具體指標中的「關懷生命、認識

宗教與信仰、反省道德信念」等，皆反映出生命教育的核心精神。再者，在健康與體育領域中，將「養成尊重生命的觀念，豐富全人健康的生活」列為課程目標之一，且具體指標中的「知道並描述對於出生、成長、老化及死亡的概念與感覺；分析自我與他人的差異，從中學會關心自己，並建立個人價值感；體認自我肯定與自我實現的重要性」等，皆屬生命教育的重要課題（教育部，2008）。至於在非正式課程及潛在課程方面，則鼓勵各校建構校本自主特色之生命教育推動模式，並透過節慶、社團、服務學習、邀請典範人士等辦理多元生命教育活動（教育部，2014）。

綜上所述，目前國小所實施生命教育在概念上已經頗為周延，在範疇上已包括認知、實踐、情意的三個層次；在課題上也講求與人相處之道、需具有社會關懷與正義關懷、不可傷害自己及他人；在實際操作層面上，也講求透過互動與體驗的生命教育課程，從而感受尊重自己與他人的經驗，藉以改善生活適應，與人和諧共處。然而這些都屬於上位、抽象、長期的理念層次，未必能夠直接對應到目前校園霸凌防治所需，因此有必要再思考如何透過生命教育來有效防治校園霸凌。

三、霸凌的概念界定

霸凌是指長期的且持續的欺凌行為，亦即霸凌意指某一個或多個個體對另一個個體所施以之長期的、反覆的負面行為，並非單一次的事件

(Olweus, 1993)。我國教育部將校園霸凌界定為：「指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行」（教育部，2012）。

四、生命教育對國小霸凌的防治成效

目前霸凌議題逐漸受到關注，相關霸凌研究亦愈來愈普遍，研究者於2015年11月搜尋華藝及國家圖書館的自由碩博論文系統，顯示目前有關霸凌的期刊及論文總數已達 582 篇，其中有關國小防治霸凌介入方案的研究有 23 篇，數量比例雖不高，但也顯示國小霸凌防治的議題已經慢慢受到關注；在這些文獻當中，已有學者從生命教育的觀點出發，進行霸凌防治之道的探討，包括人權觀點的看重自己、欣賞他人（鄭雅尹，2008）、關懷倫理學（朱昫庭，2010）、同理心（陳必瑩，2013；曾亞竹，2011）、正向管教（廖志文，2011）、品德教育（游雯華，2011）、自我意象（羅品欣，2012）。而以生命教育課程為介入方案者有 5 篇，都顯示出良好的成效，例如黃梅嬌（2004）從生命教育的對話策略介入後，發現學生言語霸凌顯著減少，從不尊重、喜歡罵人轉變為鼓勵、包容、相互發覺彼此優點，班上氣氛也因而改善。王榮駿（2000）在反霸凌

方案中，融入生命教育的「人與自己」與「人與他人」的精神，並配合協同教學，結果顯示班級的學生互動因而透過省思而重新調整。林秋君（2012）以同理心的生命教育課程方案對霸凌傾向者進行輔導，發現可有效降低霸凌者的欺凌行為傾向。陳雅惠（2012）以愛、寬恕等生命教育體驗課程介入，結果發現可提升學生反霸凌之知識、態度及行為。陳梨玉（2012）以認識自我為先、尊重他人為輔的生命教育，顯示可有效改善學生的言語霸凌。綜上所述，生命教育以尊重自身及他人、關懷他人及學習與他人和諧相處之意涵，確實能達到防治霸凌之功效，為預防霸凌行為提供適切的介入策略。

雖然現有研究顯示生命教育可有效介入霸凌問題，但是進一步審視這些介入，可發現其仍有改善空間。首先，上述部分研究僅著眼在特定霸凌形式，例如語言霸凌，或者僅聚焦在特定的角色，例如霸凌者，而忽略了受凌者與旁觀者；然而在實際教學現場、或者基於系統觀點的整體考量，教師遇到霸凌事件、或進行霸凌防治課程時，必須同時關注霸凌者、受凌者、旁觀者。其次，上述的介入方案並未深入思索霸凌事件涉及者的心理特徵；倘若欲達對症下藥之效，俾使生命教育方案更具防治霸凌的效能，則需考量霸凌者、受凌者、旁觀者的心理與行為原委，以深化介入的內涵（Beck & Weishaar, 2011; Corey, 2012; Cormier, Nurius, & Osborn, 2012）。

五、目前生命教育介入霸凌的反思與補強

霸凌事件中涉及到霸凌者、受凌者與旁觀者等三種角色，各有其成因與心理特徵，試說明如下：

（一）霸凌行為的成因

1. 霸凌者

霸凌者意指在學校或團體中持續對其他同儕或特定對象進行威脅、恐嚇、傷害或刻意排擠的人（Rigby, 2010）。就其成因來看，可能是其成長過程長期得不到家庭的重視，導致自我價值感偏低，入學後又無法獲得老師及同學的肯定，以致演變成霸凌者，通常以霸凌行為來掩飾及逃避本身內在的無力感（王美恩，2011）；亦即霸凌行為可能是霸凌者無力在尊重、同理他人的社會規範下實踐自我的需求滿足——這些霸凌行為背後的原因可能是玩樂、引起注意、同儕歸屬、自我認同的追尋、報復等心理需求（邱獻輝，2014）。這意味著霸凌者的成因之一是自我需求與認同混淆，價值觀扭曲，缺乏對人的尊重與同理心，才以霸凌行為來滿足自我。

2. 受凌者

受凌者通常處於弱勢，處於持續被欺負的環境中，身心發展會產生負面影響（Rigby, 2010）。原因有二：其一，外在條件特殊造成的弱勢：此類與整個社會的價值觀密切相關，如某些成績優秀又驕傲者被忌妒、成績低

下者被嘲笑；爸媽社經地位太高或太低、中性特質的男孩或女孩（跟別人不一樣而被排擠）；肢體或智能障礙、口吃等（易被嘲笑捉弄）。其二，個人特質造成的弱勢：此類學童無法解讀人際間的社會訊息，當別人已經釋放許多「討厭」的訊號，仍不自覺。如：衛生問題、愛插話、說話太直、像糾察隊不斷糾正同學、像小專家總是指導同學、或過動傾向的孩子打招呼的拍打力道拿捏不恰當等。因此，受凌學童的自我價值及自我形象易於扭曲，須建立其「自覺」、「自信」，並學習人際互動的技巧。（王美恩，2011）。上述成因透露著受凌者缺乏自信與人際互動能力，也有價值觀扭曲、未能善待自己的疑慮。

3. 旁觀者成因

旁觀者意指看到或知道霸凌正在發生的人，即使只是站在旁邊，也會支持、助長霸凌者持續進行傷害性的行為（Rigby, 2010）。Coloroso（2003）分析旁觀者不伸出援手原因有三：其一，認為霸凌者是我的朋友、或與強勢者站同一國較有利。其二，認為受凌者活該、跟他不熟、不是我的朋友、欺凌行為會讓受凌者成長等。其三，認為霸凌事件與自己無關、不想當“通風報信者”，此種漠視心態在國中霸凌事件中尤其明顯，不僅少有伸出援手者，甚至會煽風點火（葛婷婷，2010）。顯示旁觀者缺乏關懷他人與正義感。

(二) 從生命教育防治霸凌的再補強

在釐清霸凌的成因後，筆者認為防治之道至少有三：其一，協助霸凌者認識並了解自己自我內在的需求，學習以尊重生命、同理、和諧等符合社會規範的行為來滿足自己的需求（Trotter, 2006），取代扭曲的價值觀、並且避免落入敵意報復的深淵中。其二，協助受凌者珍愛自己，找到自己的亮點（生命價值與意義）、建立自信、尋求解決問題的方法。其三，協助旁觀者培養關懷與正義的情操、同理並珍視他人。審視上述的防治之道，可發現其恰好呼應生命教育之根本目標。

六、結語

霸凌行為的成因不外乎家庭教育失功能、學校輔導未落實、社會價值觀偏頗等因素所造成，此與整個社會環境「重科技、輕人文」與「重智育、輕品德」密切相關。因此倘若能透過生命教育，同時兼顧霸凌者、受凌者與旁觀者的介入，協助霸凌者認識自我與內在需求，在尊重及珍惜自己及他人的態度基礎上，尋求滿足自我之道，與他人和諧相處；同時協助受凌者發揮自己專長，建立自信自在生活；並且協助旁觀者展現關懷與正義的品格，營造出校園自尊尊人的氛圍，則勢必能夠透過生命教育的實踐，從而達到零霸凌的學習環境。

參考文獻

- 王美恩（2011）。**終結霸凌**。臺北市：天下雜誌股份有限公司。
- 朱昀庭（2010）。**關懷倫理學在國小反霸凌教育之應用**（未出版之碩士論文）。華梵大學，新北市。
- 王榮駿（2009）。**以生命教育課程與協同教學改善霸凌行為之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。
- 吳清山、林天佑（2000）。教育名詞：生命教育。**教育資料與研究**，37，98。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2014）。**國小兒童校園霸凌（bully）現象調查報告**。2015年11月，取自http://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1174。
- 邱獻輝（2014）。**建構霸凌行為之需求類型研究**。**青少年犯罪防治研究期刊**，6（1），1-30。
- 林秋君（2012）。**生命教育課程對同理心及同儕霸凌傾向輔導成效之研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北。
- 游雯華（2011）。**正向管教策略融入品德教育教學對國小三年級學童霸凌行為影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。

- 孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於林思伶（主編）。生命教育的理論與實務。（頁1-22）。臺北市：寰宇。
- 陳芳玲（1998）。生命教育課程之探究。輔導通訊，55，29-34。
- 陳錫琦（2012）。東方人文、正念與生命教育。2012生命教育學術研討會論文集序。臺北市：國立臺北教育大學生命教育研究所。
- 陳梨玉（2012）。新竹國小高年級學生霸凌行為之行動研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- 陳必瑩（2013）。以繪本教學實施國小低年級學童校園霸凌防治知識宣導及同理心發展之研究－以臺南市某國小為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義。
- 陳雅惠（2013）。共有體驗生命教育介入對國小學生愛、寬恕與反霸凌之影響成效（未出版之碩士論文）。亞洲大學，臺中市。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。
- 教育部（2012）。教育部校園霸凌防治準則。2015年11月取自https://csrc.edu.tw/bully/rule_view.asp?Sno=1542
- 教育部（2014）。教育部生命教育推動方案。臺北：教育部。
- 曾志朗（1999）。生命教育—教改不能遺漏的一環。載於李遠哲等著：享受生命—生命教育。（1-7）臺北：聯經。
- 黃德祥（2000）。小學生命教育的內涵與實施。載於林思伶（主編），生命教育的理論與實務（241-253）。臺北市：寰宇。
- 黃梅嬌（2005）。以符合對話教學精神之生命教育課程改善學生言語霸凌之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 曾亞竹（2011）。書目療法對國小五年級霸凌學童同理心影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 葛婷婷（2010）。國中生旁觀欺凌行為（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 廖志文（2011）。運用正向管教課程降低言語霸凌之行動研究（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義市。
- 鄭雅尹（2008）。國小霸凌防治課程設計之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

- 羅品欣（2012）。國小學童預防霸凌行為模式驗證暨正向教學課程之應用（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Beck, A., & Weishaar, M. E. (2011). *Cognitive therapy*. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.) *Current psychotherapies* (9th, pp. 257-287). CA, Belmont: Thomson Learning.
- Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (9th). Belmont, CA: Brooks Cole.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York: Harper Resource.
- Cormier, L. S., Nurius, P. S., & Osborn, C. F. (2012). *Interviewing and change strategies for helpers* (7th). Belmont, CA: Brooks Cole.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell.
- O'Moore, M. & Minton, S. J. (2004). *Dealing with bullying in schools: A training manual for teachers, parents and other professionals*. Thousand Oaks, , CA: Sage.
- Rigby, K (2010) *Bullying interventions: Six basic methods*. Camberwell: ACER.
- Stephens, T., & Hallas, J. (2006). *Bullying and sexual harassment: A practical handbook*. Oxford, England: Chandos.
- Trotter, C. (2006). *Working with involuntary clients: A guide to practice* (2nd ed.). Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.



教育實習的理想與現實—— 生活科技教育實習現況的反思與建議

周家卉

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系博士生
臺北市立石牌國民中學生活科技教師

一、前言

教育實習是師資培育課程中可以協助師培生結合理論與實踐的重要階段，讓實習教師有機會將所學得的教育理論應用於真實的情境中，並且透過從實務回饋中不斷地思考與反省，並修改自己的想法與教法，找到屬於自己的教學方式。

依據教育部師資培育之大學辦理教育實習作業原則（教育部，2014），教育實習的目的為了解班級教學情境，演練教學知能；瞭解教育對象，演練班級經營管理知能；見習並參與學校行政工作，瞭解學校運作；體認教師職責及角色，培養專業精神。而教育實習主要內涵應包括全程參與；須積極參與學校各種教育活動；涵括教學實習、導師實習、行政實習；實習歷程包含導入、觀摩、教學、檢討等歷程；重視研習活動等（張添洲，2008）。

自民國 84 年教育部依「師資培育法」公布「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法」制定一年實習至民國 91 年公布之「師資培育法」修正調整為半年實習，筆者皆參與實習輔導的行列，在擔任實習輔導教師的過程中，亦發現教育實習在制度與專業方面產生的相關問題，如：行政實習、導師實習、教學實習

時間分配不均；教學實習歷程不夠完整；導師實習與真實情境有落差等，因此針對教育實習現況提出看法與建議。

二、生活科技教育實習現況省思

民國 84 年通過師資培育法、教師法後，各大學院校均可設教育學程培育師資，使師資培育邁向多元化的發展，中等學校教師教育學程必須修習二十六學分，教育實習半年，通過教師資格檢定取得合格教師證書，之後參加教師甄試才有機會成為正式的中學教師。看似完整且嚴密的流程規劃，應可以培育更多優秀的教育人才投入教職，但在現實環境中，仍產生以下問題：

（一）行政實習、導師實習與教學實習 份量分配不均

教育實習包含行政實習、導師實習、教學實習三部分（教育部，2014），而行政實習的目的是為了培養實習教師人際溝通與協調的能力、行政處理的要領、計畫的擬定與實施、行政困難與問題解決、家長事務的認識。為了讓實習教師適應校園行政體系的運作，實習教師應有三分之一的時間參與行政實習，但在教學現場行政實習卻佔用大多時間，將實習教師作為廉價的工讀生使喚，扭曲了「行政實習」

的意義，也減少了導師實習與教學實習的時間與成效，形成以行政實習為主、教學實習與導師實習為輔的本末倒置現象。林志成（2011）亦提到半年教育實習，實習教師無法完整的參與學校整年度的行政與教學活動，獲得的實務經驗將大打折扣。

（二）教學實習缺乏完整性

實習教師報到時間以及教師備課時間皆為寒暑假，但多數學校卻未讓實習教師與實習輔導教師在寒暑假接觸，從課程設計與教學流程規劃開始學習，使得開學後實習教師只看到課程教授的過程，卻無法了解設計與規劃的歷程。

（三）實習輔導教師配合度不同

實習輔導教師在教育實習中，對實習教師的專業發展扮演著重要的角色（林信榕，2000）。實習輔導教師會因個人的人格特質、帶班及教學風格與理念的不同，在輔導實習教師亦會呈現不同的理念與作法。有些實習教師在教育實習期間被賦予重任、給予鼓勵，受到實習輔導教師在教育理念或教學技巧上潛移默化的啟發；但也有實習教師做起事來沒有足夠的自主空間，成為學生與老師之間的夾心餅乾，卻無法實際參與課程教學或班級管理。

（四）導師實習與真實情境的差異

透過導師實習，實習教師可以了解師生關係的拿捏、班風的形成、導

師責任與義務的體認、學生的背景與特質、生活常規的掌握、教室管理的方法與技巧、學生行為問題的處理、學習環境的營造、親師溝通的技巧等。但生活科技教師擔任導師卻需花費更多時間以增加師生間的互動，若是實習階段的導師實習與教學實習為不同科目的輔導教師，會讓實習教師產生與現實之間的落差。

三、生活科技教育實習課程的建議

針對上述教育實習的問題，筆者提出幾點看法與建議：

（一）建立教學實習為主、導師實習次之，行政實習為輔的實習制度

現行的教育實習包含教學實習、導師實習、行政實習三部份，實習成績的計算則為教學實習占百分之四十五、導師實習占百分之三十、行政實習占百分之十五、研習活動占百分之十（教育部，2014），而實習教師最需要的應是熟悉教學流程的掌握、教學方法和技術的提升、學生特質的了解、課程教材的發展、口語表達的精進、學習情境的營造、教學媒體的製作及使用、評量方法與技巧的應用等，行政實習部分只需了解行政單位的各個處室之工作與相關活動任務。因此，未來教育實習制度應建立教學實習、導師實習為主，行政實習為輔的實習制度，同時對應師資培育之大學辦理教育實習作業原則三十五條（教育部，2014）所規定之教育實習成績評量項目比例，將教學實習時間

規劃分為教學實習二分之一、導師實習十分之三、行政實習五分之一。

(二) 實施實習輔導教師協同指導制

無論是在課程設計、教學規劃、與評量方式等方面，各個實習輔導教師在帶班及教學上都具有不同的風格與理念，故在教學實習的規劃方面，可朝多元學習的角度思考，不應只侷限一位教學輔導教師搭配一位實習教師，而是可以結合各個教師的教學特色與能力，協同指導與輔導實習教師，讓實習教師透過向不同實習輔導教師觀摩與學習，以強化其在導師帶班以及專業教學的知能。

(三) 詳細規劃教學實習的內容與流程

教學實習包含教學計畫、教材教法與作業指導。實習教師應該在寒暑假至各校報到後，即與教學輔導教師聯繫，一同參與實習輔導教師對教學課程的規劃與設計，以了解及學習如何進行課程進度的安排才符合學生的學習與吸收，如此，在接下來課堂教學觀摩與學習才能更進入狀況。

(四) 導師實習與教學實習的結合

現在的教學環境，導師已不再都是國、英、數、自等考科教師，生活科技教師擔任導師的亦不在少數，在導師實習與教學實習輔導教師安排上應以同一指導教師為優先，以利實習教師能在相同的師生相處模式中學習，未來生活科技實習教師在進入職場面對擔任導師工作時，能更具自信與能力引導班級學生學習相關知識與

待人處世。

教育實習是實習教師接觸教學工作實務的開端，在師資培育中佔了很重要的一部分，教育單位、師培大學以及實習學校若能重視實習教師在行政、導師與教學實習制度執行工作上所遇到的難題與困境，並協同合作改善與落實，發揮教育實習制度應有的功能，以期在教育實習階段培育優秀的教育人才投入教職，國家的教育才有未來。

參考文獻

■ 林志成（2011）。師資培育的危機與生機。《教育研究》，211，16-27。

■ 林信榕（2000）。新制教育實習現況探討—困境與解決之道。教育實習方案研討會，106-134，臺中：東海大學。

■ 張添洲（2008）。實習角色認知和實習規劃。2015年11月4日，取自http://otecs.ntnu.edu.tw/ntnutecs/images/customerFile/ips/plan_ips/plan_ips_9/plan_ips_9_200812001.pdf

■ 教育部（2014）。師資培育之大學辦理教育實習作業原則。2015年11月14日，取自[http://www.edu.tw/userfiles/url/20140918173050/%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E4%B9%8B%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E8%BE%A6%E7%90%86%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AF%A6%E7%BF%92%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E5%8E%9F%E5%89%87-%E7%8F%BE%E8%A1%8C%E5%85%A8%E6%96%87\(1030915\).doc](http://www.edu.tw/userfiles/url/20140918173050/%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E4%B9%8B%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E8%BE%A6%E7%90%86%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AF%A6%E7%BF%92%E4%BD%9C%E6%A5%AD%E5%8E%9F%E5%89%87-%E7%8F%BE%E8%A1%8C%E5%85%A8%E6%96%87(1030915).doc)

技藝競賽推行現況之研究-以新北市金手培育計畫為例

連啟睿

新北市立新北高工教師

國立臺灣師範大學工業教育學系技職行政碩士在職專班研究生

一、前言

臺灣政經發展歷史中技術及職業教育扮演著舉足輕重的角色，技職教育發揮之功效及其重要性可說是無庸置疑，許多優秀的業界人才皆來自於技職教育的培育。依據中華民國職業學校法的一條規定：「職業學校，中華民國憲法的一百五十八條之規定，以教授青年職業智能培養職業道德，養成健全之基層技術人員為宗旨」（教育部，2015）。現階段之高級工業職業學校學生對於技能之學習的看法，不外乎是想習得一技之長，以提升個人的競爭力對未來的職業作好準備。各校師長無不希望利用在學的三年時間，傳授學生專業的技能與知識，建立學生正確之職場倫理與職業態度，期望將來畢業後投入職場工作，足夠使學生銜接企業界之技術能力（邱年鴻，2004；林汝峰，2009）。

綜合以上所述研究者認為技藝競賽是提升技能很重要的一種方式。目前技藝競賽發展的形勢已成為每個高級工業職業學校一年一度的技術觀摩盛會，各校的同學大都以能參加這項競賽為無上之光榮，學生透過校內初賽互相觀摩切磋技能，最後挑選出最優秀選手代表學校比賽。但是要在各方與賽的佼佼者中，脫穎而出、出類拔萃，除了選手認真學習外，完善的選手培育計畫、及完善的儀表、器具與設備，都是選手競賽獲勝的重要因素。

成功的選手須要有嚴格且經驗豐富的指導老師及嚴密的訓練計畫，從學生的特質及競賽職種的類型，發掘最合適的訓練模式，由簡而繁、由單一而複雜、由時間短而進入全天候的訓練，使選手了解技能操作的流程與技術，加強選手的專業知識，以及增加臨場應變反應的訓練，讓選手熟悉該項技術的優缺點，因此，老師的識才與訓練課程便顯得非常的重要（楊萬和，2002）。藉由參賽過程中實地的技能操作，提供技術人才相互切磋、觀摩技能與交換經驗的機會，以提升技術水準，增進國家經濟發展（盧一誠、謝省民，2003）。本文針對『新北市金手培育計畫』提出看法與建議，茲詳述於後。

二、文獻探討

（一）技藝競賽的緣起

關於技藝競賽的源起，可以從（安後暉，1998）在美援對臺灣職業教育的影響（1940 - 1965）的研究中，對於我國技藝競賽的緣由有下列之說明：技藝競賽的成立是經由省教育廳、師大工教系、安全分署教育組、賓州州立大學顧問組等諸方面會商設計而成的。其原因在於職業學校自從舉辦單位行業訓練之後，教育廳為考驗各校實施單位行業的成效，並激勵工職學生對技藝訓練的興趣，同時也希望社會各界人士對實行新制以後工職學校

學生技藝的水準，獲得深刻的認識。故自 1957 年後每年均舉辦技藝競賽，由八所示範工職各推派代表三至七人參加，教育廳對此項技藝競賽極為重視並訂定「技藝競賽實施辦法」，計劃每年度選擇一些科目舉辦競賽，藉以增進訓練之效果，加深社會各界人士對技藝訓練之認識（陳壽航，1960）。

（二）技藝競賽的意義

當時的教育廳長劉真（1958）認為，辦理技藝競賽有下列三個意義：

1. 瞭解學生是否真正學習到應俱備之技能，順便請業界人士來觀摩，以改變過去對職業教育的看法，讓工業界之公司機構自行來聘用畢業生。
2. 配合政府所施行之經建計劃都是以工業建設為主，經由技藝競賽之舉辦，讓職校學生畢業後能符合工業界所需之人才標準。
3. 藉由競賽之機會，各校相互觀摩比較，做為以後教學成效改進之依據，並促進各校加強平時的實習訓練，提高學生的技能水準，以矯正過去偏重理論的觀念。

三、新北市金手培育計畫之現況

（一）培訓技藝競賽金手人才計畫

新北市政府挹注龐大資源在技職教育，過去4年編列15億經費推展第1期「高中高職旗艦計畫」，補助學校經費，鼓勵形塑特定領域教學特色。此外，新北市教育局為整合培訓技藝競

賽選手的各方資源，落實培訓工作，進而提升技藝競賽成效，自103學年度首度辦理了「金手培訓計畫」，透過跨校策略聯盟擬定義下培訓計畫：

1. 延聘教練

教育局為延攬技能優異之師資，投身金手培訓行列，遴聘許多過去在技藝競賽表現績優之選手或指導老師，以研討或經驗分享之方式，分析競賽科目之現況，傳授如何因應賽事，並提醒其應注意之事項及參賽之準備工作，以從容應戰。

2. 基地訓練

依教育局規劃目標，各職種成立「技藝競賽訓練基地」，訓練基地也將規劃集訓課程、配置最完善的訓練設備與儀器、將資源共享至每一間學校的參賽選手。選手們也可以利用非集訓時間，加強自主訓練，提升競賽的實力，創造出更多的選手，在技藝競賽舞臺奪牌。

3. 技能觀摩

為有效提升學生技術能力，各職種於訓練基地舉辦技能教學課程，並廣邀學生、指導老師及學校參加，期讓選手們更精進於競賽中各項理論與實務的知識，此集訓過程中可增加學生切磋觀摩的機會，也能促進教師技術交流激發對技能教學鑽研的方法。

4. 模擬競賽

此次金手培育計畫提供了非常多元學習管道讓學生有機會於比賽前參與模擬競賽，此模擬競賽不僅僅可以展現出選手的訓練成果，更重要的是

選手們可以針對自己的競賽缺點，進行局部的修正，且指導老師也可以針對選手的優缺點進行調整訓練的腳步，以提升競賽的實力。

5. 跨校策略聯盟

推動橫向跨校策略聯盟、形成全方位技術教學資源網絡，並建立資源共享教育環境，進而充分運用技職教育的資源與內容，讓選手共同接觸及瞭解競賽內容，對未來競藝競賽方向能更明確去準備，凸顯技職教育多方面優勢。

(二) 培訓技職國際化人才

透過此計畫得到金手獎的學生，薦送至國外進行職業技能研習，並以入班上課、入廠實習模式，進行深化、紮根的學習活動，為新北市首創之技職國際教育交流模式，主要是為國家打造頂尖技職人才，培育臺灣社會進步與經濟發展的重要核心人力資源。為了增進學生赴國外學習效果，特別在出發前為學生量身設計國際理解課程，並透過發表會，總結所有學生的學習成果。希望幫助學生增廣國際視野，深化專業技術，相信這些技藝好手有了國際技藝研習經驗，未來更有機會在各行各業發光發熱（中時電子報，2015）。

四、結語

(一) 103 學年度實施獎手培訓計畫以來，與去年成績相較，新北市的選手們迭創佳績，共計囊括 18 座「金手獎」、27 位優勝選手脫穎而出，成績斐然。其中汽車修護職

種還囊括了全國第一名與第二名。

- (二) 建議持續辦理薦派高中職學生海外實習，不僅具有前瞻性重要意義更是為國家培育工程師的紮根培育，開拓學生國際視野、扶植青年有夢，值得繼續辦理。
- (三) 建議擴大辦理海外實習，除薦派金手獎學生海外實習以外，再加派金手獎指導老師共同前往，以培育具國際觀的種子教師。
- (四) 建議納入補救教學課程，選手在培訓期間所耽誤之功課，指導老師、導師、科主任應協助安排任課教師予以個別指導或補救教學。
- (五) 建議納入挑選競賽選手流程，透過特定方法了解選手的人格特質、邏輯推理能力、及自我要求主動學習之能力，讓訓練課程可以事半功倍。
- (六) 技藝競賽訓練基地課程，為期兩個多月且多達十餘次，指導老師因課務與職務工作，無法每次前往參加基地訓練課程，故建議由教育局發文指派指導老師一同前往指導與學習。

參考文獻

- 邱年鴻（2004）。高職機械群技能選手訓練策略之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市

- 行政院勞工委員會中部辦公（2015年12月1日）。**全國技能競賽**。取自<http://www.labor.gov.tw>。
- 教育部（2015年12月2日）。**職業學校法**。取自<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0040006>
- 盧一誠、謝省民（2003）。技能競賽廣告設計職類選手訓練模式之探。**商業設計學報**，7，63-85。
- 楊萬和（2002）。**國際技能競賽板金職類之彙總研究**（未出版碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。
- 安後暉（1998）。**美援對臺灣職業教育的影響-民國三十九-五十四年**（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學工業教育學系，臺北市。
- 陳壽航（1960）。**實用技藝中心的理論與實施**。臺北市：臺灣書店。
- 劉真（1958）。技藝競賽的意義。**工業教育月刊**，2（1），1-2。
- 中國電子報（2015年12月2日）。**新北市金手獎得主海外研習收穫滿滿**取自<https://tw.news.yahoo.com>

談融合教育思潮下的特殊教育師資培育

黃源河

明道大學課程與教育研究所副教授

陳瑋婷

彰化縣立田尾國民中學教師

一、前言

自從 1994 年的《師資培育法》通過後，臺灣的師資培育機構除了原有師範校院外，還包括一般大學教育院系所或師資培育中心。周祝瑛（2009）分析臺灣三種師資培育管道自 1996 至 2006 年間的消長現象。結果發現師範/教育大學的師資培育機構變化不大，唯設有師資培育中心大學的數量增加幅度最明顯，自 1995 年的 23 所至 2006 年的 57 所，11 年間的增加幅度為 147.83%。這表示師範院校漸漸失去了機構優勢。

特殊教育師資培育機構的發展態勢是另一番風情。不同於一般大學師資培育中心在普通教育師資培育機構中佔有最高比例，師範/教育大學以及教育院系所大學是目前臺灣特殊教育師資培育的唯二管道（教育部，2014）。中山醫學大學、長庚大學與臺北市立體育學院等學校均曾設有培育特殊教育師資的師資培育中心，但前兩個單位在 96 學年度起停辦，臺北市立體育學院因為在 102 學年度與臺北市立教育大學合併為臺北市立大學因而併入教育院系所大學。

自從《國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱》（簡稱特殊教育新課綱）（教育部，2008）實施以來，不少特教教師面臨執行困

難或適應不良等困境。本文嘗試檢視臺灣的特殊教育師資培育制度以及特殊教育新課綱的內涵，並根據結果提出具體建議，期望做為未來特教師培政策調整的參考。

二、特教師資培育的問題

（一）特教師培採取主修概念而非普教師培採取的輔修概念

臺灣的普通教育與特殊教師的師資培育一直採分流方式。普通教育師資培育被視為輔修的概念，主修其他各學院、系、所的學程的師資生只要再透過師資培育中心修得一般教育專業課程，便有機會加科成主修專長的普通教育教師（呂秀蓮，2015）。這表示一般大學所設置的一般教育師資培育中心有機會培育多種學科專長的普通教育教師。

反觀特殊教育師資培育將特殊教育視為主修，並未硬性要求特教師資生輔修學科專長。依據《特殊教育教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表》（教育部，2013）的規定，目前特殊教育教師教育學程要求修習總共 40 學分，包括 10 學分的一般教育專業課程、10 學分的特殊教育共同專業科目，以及 20 學分的身心障礙或資賦優異組專業科目。來自各系所專長的學生統一修畢特殊教育專

業課程後，將來雖有機會成為特教合格教師資格，但幾乎無法取得符合原主修專長的普教教師證。

（二）學分制學程無法滿足障礙類別與障礙程度需求

我國的身心障礙學生不僅包含多種障礙類型與障礙程度，這些學生更可能安置於普通班、資源班、特教班或特殊教育學校等多種特教安置型態中。回顧臺灣自 1995 至 2003 年實施的特殊教育專業課程（教育部，1995），曾經將身心障礙類的專業科目區分為視覺障礙、聽覺障礙、肢體障礙、智能障礙、語言障礙、學習障礙、性格或行為異常、自閉症與多重障礙等組別。但自 2003 年起各身心障礙組別被取消，統稱為身心障礙組。

一般大學的特殊教育師資培育中心要在區區 20 個學分的身心障礙專業科目協助特教師資生具備未來複雜且多變的教學環境，顯得特別有難度。師培中心往往無法聘足具備特殊教育課程專長的教師、開設課程也難以如特殊教育系所提供各障礙類別的深入課程，再加上教師流動率高、實習資源不足或資源不夠等問題，往往在大專院校師資培育機構評鑑中敬陪末座，因而漸漸走上停辦命運。

三、特殊教育新課綱的特色

在實施特殊教育新課綱之前，服務於自足式特教班以及特殊學校的特殊教育教師們，主要是採行《國民教育階段啟智學校（班）課程綱要》（教

育部，1997）、《特殊教育學校（班）國民教育階段視覺障礙類課程綱要》（教育部，2000）、《特殊教育學校（班）國民教育階段聽覺障礙類課程綱要》（教育部，2000）與《特殊教育學校（班）國民教育階段肢體障礙類課程綱要》（教育部，2000）等以特殊教育教學理論為基礎課程綱要。

為追隨國際教育思潮，臺灣特殊教育以推動融合教育為最高目標，特殊教育教師的工作屬性以及特殊教育課程綱要等因此產生極大變化。融合教育環境下的特教教師，必備的能力在於與普通教師相互諮商並協助普通教師調整普通班級教材教法、考試規則與教室環境（Kilanowski-Press, Foote, & Rinaldo, 2010）。為與普通教育接軌，特殊教育新課綱要求特殊教育教師以加深、加廣、重整、簡化、減量、分解或替代等方式彈性調整九年一貫能力指標，藉以教導安置於普通班、資源班或特殊教育學校之認知功能輕微缺損（含輕度智障、學障、情障及中高自閉症）以及認知功能嚴重缺損之學生（包括低功能自閉症學生、中重度智能障礙學生或中重度智能障礙伴隨有感官、肢體或情緒等其他障礙之多重障礙學生）。

比較特殊教育新課綱與各障礙類別的課程綱要的內容後，其中視覺障礙、聽覺障礙與肢體障礙類的課程領域大致上特殊教育新課綱雷同，僅啟智課程綱要的內容大相逕庭。

表 1：課程領域比較

課程綱要	課程領域
特殊教育新課綱	語文 數學 自然與生活科技 社會 藝術與人文 健康與體育 綜合活動 特殊需求課程
國民教育階段啟智學校(班)課程綱要	生活教育 社會適應 實用語文 實用數學 休閒教育 職業教育

如表 1 所見，啟智課程綱要的生活教育、社會適應、實用語文、實用數學與休閒教育等領域內容大致可轉化為語文、數學、藝術與人文以及健康與體育等領域。但幾乎沒有自然與生活科技（物理、化學、生物等）、社會（歷史、地理與公民等）與綜合活動（輔導活動、童軍與家政等）等相關指標。此外由於啟智課程綱要主要以發展心理學的角度，也就是主要參考智障者的生理年齡進行規劃，因此其指標的廣度與深度，並不及以身障生的心理年齡為考量所發展的特殊教育新課綱。

四、實施特殊教育新課綱的困境

如前文所提，目前臺灣的特教師資培育制度並未強制要求特教教師必須具備學科專長。僅有部分特教教師為因應教學需求，會自發性的取得國文、英語以及數學等學科專長。或者是為了配合職業教育課程，會自行考取中餐、西餐、烘焙或者是門市服務

等丙級證照。在特殊教育新課綱開始試辦與實施後，這些多數主修特殊教育但少數具有學科專長的特教教師要從特殊教育思維轉以普通教育學科分類教學思維來實行特殊教育教學，多少顯現出適應不良。

舉例而言，蘇昱蓁（2013）指出臺中市國中小特教教師雖能透過相關研習與行政人員與專家的支持來了解特殊教育新課綱，並未具有各科領域專長的教師們難以包辦多科教學或提供普通班教師教學調整建議。此外高中職綜合職能科教師也遭遇本身專業能力不足、專業科目教材不足與自編教材困難等工作挑戰（鄭雅玲，2014）。

五、國外多元師資培育的借鏡

很多國家典型的特殊教育師資證照班可以是主修的、也可以是學程或輔修的，主修之外可以也可以有第二專長或輔修（第二教師證照）。特殊教育一般大學部的學歷與證照即可~小學教育階段或中等教育階段兩者皆可，且特教證照可與其他一般證照作搭配，方便第二專長獲取及融合教育的實施。若以師資培育制度管道的多元性，目前以美國為主要的代表，以下表列為美國各州一般成為特殊教師資格的典型要件的例子（The Teacher's Reach, 2016）：

表 2：成為特殊教師資格的典型要件（美國）

項目	要件
最低教育程度要求	● 大學/學士學位為最低要求的基本學位。有些國家（州/省）會要求碩士學位。
推薦的領域	● 小學教育（證書）、特殊教育、或是一個（中等教育）學科教師（證書）為主修（如物理、化學、數學、生活科技、社會學、藝術...等）而聯結副修特殊教育。 ● 如果已經修畢大學部的大學學士學位，可以替代方案（如「第五年」或接續式學士後學程、碩士課程與證書學程結合一起修、一起完成等。）
教師證書/教職牌照	● 公立學校一般需要州政府發的教師證書，大部分私立或教會學校不需要教師證書/教職牌照。
最低工作經驗要求	● 至少要有實際教學的實習經驗，至於多長則各州要求不一。
最低教育程度要求	● 大學/學士學位為最低要求的基本學位。有些國家（州/省）會要求碩士學位。

資料來源：The Teacher's Reach（2016）。

上表可見特殊教育師資培育不必拘泥於單一模式，而是隨著需求可以有不同組合，若將特殊教育當成「教育專業科目」看待，或許可以跟學科學習的「專門科目」搭配，包含「同時進行」或者是「整合型」（concurrent/integrated），也可以是一前一後的「接續式」或各自單一「純粹式」（consecutive/purist）的組合來處理。

六、對特教師資培育的未來建議

既然融合教育已是當然趨勢，特殊教育教師需具備實施與調整普通教育課程的能力也成為特殊教育的既定政策。如何從根本上改進與重新規畫特殊教育師資培育制度，成為迫切的議題。

綜上所述，本文建議師資培育主管單位須重新檢討特殊教育教師師資職前教育課程內涵，諸如參考特殊教育新課程的內涵將身心障礙類的專業科目區分為認知功能輕微缺損組以及認知功能嚴重缺損組。如此細分可加強特教師資生在單一組別的專業知能，另一方面也有助改善師資培育單位必須在 20 學分中有效規畫特教專業課程的困難度。

此外現行身心障礙組專業科目中的 20 學分中，「身心障礙教材教法」僅為 4 學分必修課程，同時「特殊教育課程調整與教學設計」也非必修課程。如此規畫似乎不足以培養特教教師因應特殊教育新課綱中八大領域課程教學需求的能力，故建議調整必修與選修的課程內涵，尤其應提高特教教師設計與調整特殊教育新課綱的課程比重。

此外建議由特教系所結合校內其他科系的師資與資源成立學科專長專班，擴展特教師資生與在職教師進修學科第二專長的管道。特教系所也應開放校內具學科專長的外系學生參與特殊教育師資培育，藉以提高特教教師學科專長的多元性。未來的特殊教

育教師徵選或許也可朝向分組分科的方式開缺，譬如優先聘用具認知功能嚴重缺損身障生的自然與生活科技領域教師證的特教教師來擔任特殊教育學校的自然與生活科技領域課程。透過上述措施讓特教師資的學科能力更深入且更多元化，並進而提昇特殊教育的教學品質。

參考文獻

- 呂秀蓮（2015）。師資培育應改為主修，以解決教師之困境。**臺灣教育評論月刊**，4（4），93-97。
- 周祝瑛（2009）。臺灣地區師資培育政策之檢討與展望。**中等教育**，60（3），8-20。
- 教育部（1995）。**大專校院教育學程師資及設立標準**。教育部臺（84）參字第○二九七九六號令。
- 教育部（2013）。**特殊教育教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表**。中華民國一〇二年六月十七日教育部臺教師（二）第一〇二〇七七八六六B號令。
- 教育部（編）（1997）。**國民教育階段啟智學校（班）課程綱要**。臺北市：編者。
- 教育部（編）（2000）。**特殊教育學校（班）國民教育階段肢體障礙類課程綱要**。臺北市：編者。
- 教育部（編）（2000）。**特殊教育學校（班）國民教育階段視覺障礙類課程綱要**。臺北市：編者。
- 教育部（編）（2000）。**特殊教育學校（班）國民教育階段聽覺障礙類課程綱要**。臺北市：編者。
- 教育部（編）（2008）。**國民教育階段特殊教育課程發展共同原則及課程綱要總綱**。臺北市：編者。
- 教育部（編）（2012）。**中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人**。臺北市：編者。
- 教育部（編）（2014）。**103年中華民國師資培育統計年報**。臺北市：編者。
- 鄭雅玲（2014）。**高中職綜合職能科教師對特殊教育新課程綱要態度與需求之探究**。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文，臺中市。
- 總統府（1994）。**師資培育法**。中華民國九十三年五月五日總統華總一義字第 09300088031號令。
- 蘇昱蓁（2013）。**國民教育階段學校特殊教育課程大綱試行現況與問題之探究—以臺中市為例**。國立臺中教育大學特殊教育學系碩士論文，臺中市。

- Kilanowski-Press, L., Foote, C., & Rinaldo, V. (2010). Inclusion classrooms and teachers: A survey of current practices. *International Journal of Special Education*, 25, 43-56.
- The Teacher's Reach (2016). How to Become a Special Education Teacher. In *How to Become a Teacher in Your State*. Retrieved on February 16, 2016, from (TeachingDegree.org) : <http://www.teachingdegree.org/types-of-teachers/special-education/>



應用美育原理於國中童軍教學之探究省思：理念內涵與案例分析

張文權

花蓮縣立國風國民中學教師兼學生活動組長
國立東華大學教育行政與管理學系兼任助理教授

一、前言

就目前臺灣教育改革現況，探究柏拉圖饗宴美育思想，有其重要性，原因在於柏拉圖饗宴美育思想，符應目前教育改革發展的需求。林慶桐（2003）指出臺灣教育改革面臨的困境，包括側重形式上改變，缺乏實質上蛻變，以及主導教育主流的價值觀念無法打破，由此可知價值觀發展也正面臨難解的十字路口。相較柏拉圖美育思想也是企圖挑戰當時文化社會所提出的論點，期望以美的陶冶，使所有人民均能適性發展，建立理想社會（楊深坑，1996）。因此，透過柏拉圖美育思想探究，應能對於省思目前傳統的教育價值觀有所助益。

研究者擔任童軍教學者，曾擔任童軍融入教學之藝術輔導團研習講師，深刻體認在現今十二年國民教育政策，活化教學更需以跨領域思維相互對話，方得以創造多元發展，特別以童軍具備多元、活潑與彈性等特性，如能運用美育原理，應就豐富課程、活化教學深具助益。陳木金（1999）也指出美育課程的教學要點，包括能藉著童軍及各項相關活動，培養學生愛好大自然的習性，以及善友樂群，樂於助人的態度。綜合上述，探究美育融入教學應有助實務教學的革新，Temes（2002）也指出教育改革的重要

關鍵在於重視基層的觀點。而以柏拉圖美育理念作為進行美育研究的基礎相當重要，本文期望能在美育融入童軍教學之領域中，融合基層實務的觀點，開創具價值的創新反思。

二、柏拉圖饗宴的理念內涵

茲以柏拉圖之饗宴篇為主要文本（王曉朝譯，2008），再綜合相關文獻，提出並探討饗宴篇中人物的不同論述，藉此理解柏拉圖的相關美育思想。

第一位發言的是斐德羅，主要論點認為 Eros 猶如指引幸福的燈塔，著重於 Eros 的功能性，認為 Eros 與幸福、道德息息相關，第二位發言的是鮑薩尼亞，將 Eros 分為高貴化和大眾化兩種類型，並從前述的分類中，引用神話故事，找出有利觀點（崔光宙，2004）。第三位發言的厄門克西馬庫，主要強調 Eros 不只存在於靈魂，尚存於大自然之間，同時 Eros 分兩種，尚需調解衝突，關注於和諧。第四位發言的阿里斯托芬，強調 Eros 是一種人性本能渴望，最早之前是現有二人合而為一的，因此後來的人類就在本性上的匱乏中，尋求 Eros 來滿足自己。第五位發言是阿伽松，主張將 Eros 擬人化，應該讚美愛神本身，並說明這位造福人類的本性。第六位發言的是

狄奧提瑪，認為 Eros 為一種圓滿無缺。而在全文饗宴篇中，蘇格拉底本身並未直接提供最後的答案，而是讓參與論辯者修正各自的論述，此即所謂「產婆法」，但「饗宴篇」中的蘇格拉底，實際上是柏拉圖心目中的精神象徵，柏拉圖嘗試將這一精神現象作哲學的詮釋（楊深坑，1979，1982）。

綜合上述，歸納其美育思想內涵，發現柏拉圖透過擅長的對話手法，運用不同人物對立層面的論述，以抽絲撥繭方式，深入探討 Eros 的不同內涵。換言之，饗宴篇中各人物運用神聖-世俗、天堂-人間、性慾情愛-理性和諧、輕浮嘲諷-完美歌頌等對立層面，豐富 Eros 的多元內涵，正代表柏拉圖將 Eros 視為由現實到理想、由現象到本體的橋樑特色，深深影響日後美育哲學的發展（崔光宙，2006）。

三、柏拉圖饗宴美育思想在童軍教育的應用理念、實務案例與教學啟示

（一）應用理念

世界童軍創始人貝登堡將軍曾指出：「不懂得欣賞「美」的生命，就像沒有陽光的陰沈日子」（莊坤良譯，1989），由此可見美在童軍的重要性。茲以童軍的小隊、榮譽與徽章等三大制度，探討 Eros 之應用理念。

1. 團隊分工合作的小隊制度

鮑薩尼亞認為 Eros 分為聖愛與俗愛，阿伽松認為 Eros 追求圓滿，無論

上述任何一種愛情，均代表了人與人之間的關係，事實上人類為追求幸福圓滿的人生，學習與團隊的互動非常重要。童軍教師在所有的訓練活動中，著重幫助孩子們發展與不同人相處的技巧。綜合上述，從 Eros 重視人際教育的觀點中，童軍教育正可以訓練孩子培養團隊合作的能力，經由互動的過程發現靈魂中所孕育的 Eros，進行自我肯定，追求幸福的圓滿人生。

2. 重視品行道德的榮譽制度

鮑薩尼亞認為唯有美德的學習，才能擁有好的 Eros，另外阿伽松也主張 Eros 是正義、節制、勇敢、公正四德的表現，因此品德教育也是培養 Eros 的關鍵。推行童軍教育榮譽制度，在於發揚我國固有道德，陶冶高尚情操（中國童子軍總會，2008）。因而童軍強調「榮譽」是個人的第二生命，著重透過虔敬集會、榮譽議庭等活動，激勵童軍成員成長。承上所述，以 Eros 強調品德教育的論述中，應重視藉由適當的活動設計，有如讓大家充滿德行的 Eros 中，經由法律體制之美，升華至美的本身。

3. 理性訓練成果的徽章制度

狄奧提瑪主張美具有層次，經由愛知識學習理解之美，可到達愛本身美的知識；而柏拉圖本身也認為理型到現象界分享的過程，應秉持理性的態度方能掌握理型觀念。也就是說，Eros 的追尋過程中，理性學習智慧也是相當重要。童軍徽章制度的意義，在於發展青少年潛在的成就感，促進

青少年的進取心與榮譽感（中國童子軍總會，2008）。上述可知，以 Eros 重視智慧學習的觀點，童軍的徽章有如藝術品，對許多童軍伙伴而言充滿了智慧學習之美，以智慧學習的 Eros 為基礎，再致力追求智慧之美，建立良好的人生觀。

（二）實務案例

「Beautiful 國中」本身即為教育部推動美感教育的重點學校，近年也為推動童軍教育而成立童軍團，不斷招兵買馬，希望經由童軍訓練，培養學生品德與團隊合作的能力。但隨著資訊網路流通，如何有效吸引學生的興趣，並讓家長擺脫課業至上的迷思，而轉為肯定，這種衝突的困境不斷困擾著團長們。

1. 序曲：如何落實品德教育的困境？

在童軍團運作幾年之後，有團長就開始不斷思索：「究竟應該如何有效的藉由童軍推動品德教育呢？」，後來團長們透過許多正式與非正式場合的對話，彼此激盪省思之後，認為運用童軍晉級制度的基礎，在每年暑級結合童軍中級考驗，舉辦露營來訓練學生，一方面可以彰顯童軍教育的本質，另外也可透過營隊課程，設計培養品德的趣味化教學活動，就如女童軍團長「梅子麻吉」所講的：「這是一個很不錯的想法呢！」。

2. 第一曲：教師對學生學習需求的省思

緊接著最大的問題在於，到底有那些活動可以活潑、意義化，並獲得學生喜愛與家長支持呢？這是團長們想破頭腦的問題，於是創意思考了一堆想法，此時團內一位剛當新手爸爸的「帥帥團長」說：「我覺得聽故事，是小孩與學生都很喜歡的事情，要不要我們從童軍故事中發掘有趣的元素，加以運用創造。」這一個想法很快得到大家的認同，「豆豆團長」也說：「學生渴望有趣、多元的元素，學生常說的有梗，我相信他們會認同，並接受」。但也產生第二個問題，那一個故事是可加以運用的，團長們此時紛紛絞盡腦汁。

3. 第二曲：運用美學激發創意教學的契機

在例行的團長會議中，「豆豆團長」提供一則「祖魯少年的故事」，文中主旨為非洲祖魯族透過在少年身上塗抹白漆，並放逐森林的訓練，逼迫他們成長。他說：「我們以祖魯營為主題，借用此故事為底，在伙伴臉部畫上符號，即有趣又有意義」，另外喜愛畫畫的「伯魯團長」也說：「這個建議很好，我們還可以透過童軍儀典，引導學生思考想要學習與不足的地方，再運用美學的概念，創造一個祖魯少年，哇，一定很好玩！」。就這樣，團長與夥伴們一起熱烈的討論起來，期望一個有趣的元素讓營隊變得更好玩，更有意義！

4. 第三曲：大家共同遭遇的困境與堅持

就這樣祖魯營於民國 100 年開辦了，團長們運用祖魯少年故事為主軸，在祖魯的儀典時，強調臉上的「祖魯印記」代表著「我們已重新面對缺點，並不斷挑戰自我的決心」，此外，在小隊旅行時除了以祖魯印記出發外，則提醒伙伴們要有如深入森林，懷抱感恩自然之心，因此旅行時也結合華山基金會，鼓勵伙伴至社區募集發票，關懷弱勢。營隊開始之後，部分伙伴因為課業、家長及個人因素有些人堅持、也有些人選擇其他社團，同時部分團長也因家庭影響而未能持續服務，甚至於因為校內同仁從未遇到類似活動而不願認同，這些都是所遭遇的瓶頸，但大家因為共同努力的回憶，所以不管身處任何角色，也都持續關心著祖魯的孩子們。

5. 終曲：師生齊唱「祖魯之歌」

目前祖魯營已辦理第 5 屆了，許多家長看到孩子們對於「祖魯印記」的喜愛，也對於這樣有意義、趣味且有益學生的營隊大力肯定，甚至「Beautiful 國中童軍團」102 年起更有「家長服務員」加入呢！這位家長就說：「我覺得祖魯營，結合藝術創意，讓親師生都喜歡，無形中成為大家以童軍為榮，不斷重視品德與榮譽的童軍團了，團長們真的辛苦！」。多年來，「那日我們手牽手～來到祖魯，美好時光～快樂日子一起來渡過……」這首祖魯之歌已經成為師生共同回憶，Beautiful 國中也因此更充滿 Beautiful 的文化氣息了！

(三) 在教師教學上的省思啟示

本研究以柏拉圖美育思想為本，探究融入童軍教學案例，茲分別以創意教學、學生需求、合作學習、互動文化等面向，提出省思啟示如下：

1. 藉由創意美學激發教師多元的教學

崔光宙（2006）曾指出若將藝術創造活動視為「人生匱乏」的省思與「追求完美」的活動，則 Eros 所彰顯的靈魂動力，及其兼顧現實與理想之特色，可視為美育實踐活動之本質。從案例中發現教師藉由「祖魯營」蘊藏的故事背景，再融合美學理念，激發教師團隊的創意教學，Eros 所重視追求完美的理念，無形中正如案例中教師創意發想的原點，以祖魯少年儀典整體的藝術創作，做為品德、童軍與團隊能力的訓練核心，回顧十二年國教，活化教學的本質也可參酌創意美學概念，融入至童軍以及各領域課程，創造學生更有趣的學習情境。

2. 透過藝術創作省思學生學習的需求

阿里斯托芬認為 Eros 是一種人性本能的渴望，而教師實施課程設計時，應優先考量學生學習需求，而案例中教師透過祖魯故事，鼓勵學生進行「祖魯印記」的藝術創作活動時，同步引導學生省思自我不同的成長需求，正如教師在引導學生探索自我的 Eros，建立未來發展方向。就現今教學現場，無論童軍或不同領域教師如善

用藝術創造等多元創意的的方法，也可以協助學生進行自我探索，並正符合適性輔導與適性教學理念，幫助學生認識自我，做好未來的生涯規劃。

3. 經由合作學習培養學生的品德教育

童軍教育強調從個人建立內在的品德與榮譽心，進而產生對於社會規範的認同，而「人的道德」也是 Eros 相當重視的內涵。案例中，伙伴以臉上的祖魯印記，深入到社區進行小隊旅行，同時更以小隊活動募集發票，在旅行中遭遇炎熱天氣、路人的冷眼旁觀等...，這些都是透過小隊成員間的鼓勵而堅持下去，教師們除了以藝術創造活動，建立個人認同外，更運用合作學習，創造附加價值，建立融入社會認同的品德教育。這部分也值得教育現場省思，如何藉由童軍或其他方式，能夠有效將品德教育融入教學活動，除了傳統的漫畫比賽、書法比賽與演講外，讓學生經由藝術創作活動，親自參與、體驗與互動，也值得探究。

4. 凝聚師生認同營造整體向善的文化

Eros 是一種內在靈魂之聲，其終極目標為美善合一，柏拉圖更將美視為理念世界與現象世界的溝通橋樑，而就是從形而下提昇到形而上的層次。在此案例中發現，藝術創作具備多元化的特性，除了以祖魯營故事為底，並以祖魯印記的「繪畫」做為品德教育推展媒介外，更包括了「心靈」

與「音樂」的層面，心靈係指「祖魯營」已促進師生彼此融洽的感情與家長全力的肯定，最終形成一個以榮譽品德為核心，追求向善的文化，Robbins（1998）即指出組織文化係為組織成員所共同擁有的觀念，也是一種共享的意義；而「祖魯之歌」的旋律與歌詞則成為價值觀外顯化的象徵，即屬於藝術創作的音樂層面。目前正逢十二年國民教育推展之際，透過柏拉圖 Eros 的意涵，發現與童軍教育、活化教學、品德融入以及適性教學等概念不符而合，教師如能參酌相關理念，將有助於營造友善的校園文化，以及教室內活化學習的氛圍。

四、結語

從上述柏拉圖的美育概念、應用理念、案例，以及在教學上的省思，可以發現這種以理念論為基礎的美育觀，係植基於柏拉圖的兩元世界觀，以感覺世界為理念世界的摹本，變動不居，真正的美僅存乎理念界，永恆、純淨、單一、適度、和諧為其特徵（楊深坑，1996）。而回歸教學層面，研究者從實務中探索，並進行不同角度的教育理解，深刻發現 Eros 兼具時代性以及當代應用價值性，實可透過美育教學，培養學生從身體、法律、制度、學問之美到探索自我的靈魂。現今實務現場之教師，同樣也可參酌相關理念，學習如何掌握美的核心價值，除了可做為教學設計的參考方針，也可體認到如何落實於情境、音樂、精神、語言等不同層面的實際作為，協助學生適性發展。

參考文獻

- 中國童子軍總會（2008）。**童軍團長暨服務員手冊**。臺北市：中國童子軍基金會。
- 王曉朝（譯）（2008）。**柏拉圖著。饗宴－柏拉圖式的真諦**。新北市：遠足文化。
- 林慶桐（2003）。回顧與展望：臺灣教育改革的核心理念與實施策略。**商業職業教育**，88，55-63。
- 崔光宙（2004）。柏拉圖「饗宴篇」之詮釋學意義與教育內涵。載於張建成（主編），**文化、人格與教育**（頁104-132）。臺北市：心理。
- 崔光宙（2006）。**柏拉圖饗宴篇之生命動力（二）**。2016年1月11日。取自 http://faculty.ndhu.edu.tw/~shtang/classical/fruit/lecture/lecture_20060412.htm
- 莊坤良（譯）（1989）。**馬里奧·西卡著。貝登堡的足跡**。臺北市：水牛。
- 陳木金（1999）。**美感教育的理念與詮釋之研究**。載於國立臺灣藝術學院教育學程中心（主編），「全人教育與美感教育詮釋與對話研討會」學術研討會論文集（頁36-51）。新北市：國立臺灣藝術學院教育學程中心。
- 楊深坑（1979）。柏拉圖「饗宴篇」中的教育愛。**教育研究集刊**，21，251-277。
- 楊深坑（1982）。柏拉圖美育思想的概念架構及其歷史根源。**國立臺灣師範大學教育研究所集刊**，24，1-28。
- 楊深坑（1996）。**柏拉圖美育思想研究**。臺北市：水牛。
- Robbins, S. P. (1998). *Organization behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Temes, P. S. (2002). *Against school reform (And in praise of great teaching) : Getting beyond endless testing, regimentation, and reform in our schools*. Chicago, IL: Ivan R. Dee.



突破生命困境的勇者：一位新住民的故事

林世珍

國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班研究生

馬美君

國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班研究生

一、前言

去年內政部移民署舉辦築夢計畫甄選活動，由新住民及其子女寫下自己的夢想計畫，在我們任教的學校裡，一對雙胞胎姊妹獲得家庭組優勝，成功圓夢！姊妹倆有了世界和平展望會和移民署的經費補助，如願的開始學習繪畫與書法，期末學校還為她們舉辦了小型成果展，真是感到與有榮焉！

臺灣社會有越來越多的新住民，我們所教的學生中，也有許多新住民子女，有部分學生因為家長語言的隔閡，影響了他們的學習成績（張閔涵、陳明聰，2013），所以看到這對雙胞胎姊妹在新住民母親的撫養下，能如此乖巧懂事又才藝出眾，實在令人好奇。

間接從妹妹的導師那裏得知，兩姊妹的父親早已過世，母親含辛茹苦地將她們扶養長大，一位新住民在異地生活已是大不易，更何況頓失依靠。遇到生命中的困境，這位新住民母親是用什麼樣的態度去面對的呢？她的生命態度又如何影響其子女？因此進行訪問，期望她的故事能鼓勵更多的新住民，讓他們在臺灣社會能安身立命，得到更大的幸福感。

本文先敘說這位新住民到臺灣後的生活，從工作、結婚、喪夫，到獨

力撫養孩子，並發願回饋社會。最後討論她是如何淬鍊自己的生命智慧，進而發起生命關懷，並精進生命實踐（轉引自陳錫琦，2013）。

二、個案經歷

（一）來臺工作

小玲（化名）來自印尼，讀大學時是銀行系，在印尼排華時，隨著老闆來臺工作，當時在電子公司做大夜班的領班，抽空練習中文，也跟外勞學泰國話。

（二）結婚生子（2002年結婚，2004年生雙胞胎）

後來小玲在臺灣認識開計程車的老公，婚後老公十分疼愛小玲，要她別學臺語，避免婆媳吵架；也不要她學開車，怕危險；懷雙胞胎時太辛苦，便要小玲辭去工作，直到小孩上幼幼班，小玲才又去工作，所以小玲的老公是家裡的經濟支柱，兩人婚姻生活幸福美滿。

（三）喪夫之慟（2000年喪夫）

然而這樣的幸福在五年前變了調，小玲的老公診斷出淋巴癌末期，到過世才短短半年，為了治療花光了積蓄。當時老公怕老母親擔心，沒讓

他們知道，所以住院期間都是小玲帶著孩子去醫院照顧老公，每天在醫院、家裡、學校和工作地點來回奔波，小玲覺得快累垮了，但信仰基督教的小玲覺得上帝給了她力量支撐下去。老公走的當天晚上，她只剩十塊錢在身上，只好請娘家匯二十萬元以便處理老公的後事，婆家沒怎麼幫忙，但她認為靠別人不如靠自己。

(四) 獨立養女

老公過世後，小玲頓失依靠，常常自己躲在枕頭下痛哭，可是她體認到再哭下去，孩子就沒飯吃了，所以一個月後就重新站起來。自己開始堅強，自然而然就有貴人相助，孩子的幼稚園同班家長，給她十萬元，要她以後再還給其他有需要的人，而且還提供她一份清潔的工作。里長則是幫她申請弱勢兒童補助和低收入戶。小玲兼了兩份差，回家還要做手工，勉強支撐整個家。

婆家怕她再嫁，把財產帶走，所以想收回他們買的房子，小玲後來找新住民的免費律師幫她，確定房子是歸她，也向婆家申明財產是她要用來照顧孩子們的，婆家這才放手。

(五) 苦盡甘來（2005 年 1 月早餐店開幕）

小玲向妯娌借貸頂下前老闆的早餐店，她每天早上 3:50 起床、4:00 開店，忙到 13:30 關店，收入用來付租金、生活開銷和小孩的教育費，生活較穩定，也比較有時間煮晚餐給孩子

吃，並且多陪陪她們。周末姊妹一起上品德領袖營、書法和畫畫課，週日下午則是母女的談心時間，點一杯飲料，小玲要孩子學會分享，看看一些有困難的人，希望她們懂得惜福。

孩子是小玲最大的安慰，女兒們看著媽媽一路辛苦打拼，也深受影響，姊姊十分懂事，會主動做家事，她的願望是當律師，因為她想幫助弱勢的新住民，現在讀小五的她，已經在看一些法律書，也會上網查資料，雖然她很愛畫畫，但她認為畫畫當作興趣就好了。妹妹則想當演員，她希望可以賺很多錢，讓媽媽過好日子。

(六) 知恩圖報

一直心懷感恩的小玲，認為老天爺很幫忙，遇到許多好人伸出援手，她說：「不怕人欺負，不要老天爺欺負我，我都很感謝，老天爺會給我們別條路可以走。」她也一直教導孩子：「我們曾接受別人的幫助，當我們能力夠，我們就要慢慢幫助別人，不可以手永遠伸在下面。」小玲十分注重孩子的教育，從小就常機會教育，教他們要尊重別人、有禮貌、懂得感恩和付出。

老公走後約半年，小玲開始每個月捐給慈濟 100 元，後來看到有位阿嬤財產都給了子女，卻遭棄養，所以小玲每天送她一份早餐，雖然自己也不是過得很好，但能幫多少算多少。以前小玲的娘家也常幫助別人，曾資助小玲班上同學從小學三年級讀到高中畢業，積了不少福報。小玲認為只

要能幫人家，都會盡量幫忙，也希望她的故事可以幫助更多新住民。

(七) 回鄉探母(2005年10月公視採訪)

公視(2015)為了拍攝「我在臺灣，你好嗎？」，今年十月派出採訪團隊帶著小玲一起回故鄉，婚後十幾年都沒回印尼的小玲，終於見到她的母親及乾媽，一家人真情流露，她還到父親的墳前上香，流著淚訴說思念之情。小玲千里迢迢回到家人懷抱卻只待兩天，和母親相處時間很短，因小玲手頭拮据，本打算存了足夠的錢，過兩年再回故鄉，但體弱多病的母親憂傷地說：「恐怕到時見不到面了。」這令小玲又心酸的哭成淚人兒。

三、淬鍊生命智慧

(一) 家庭方面

小玲在遇到生命困境時，雖然也曾哀怨痛哭，但為了寶貝們，她又勇敢站起來，接受他人的幫助，再憑著自己的雙手養活一家三口。小玲在早餐店工作，總是笑臉迎人、廣結善緣，所以她能得到較多的資訊與資源，有研究便發現新住民的人際網絡愈廣，能得知的社會福利訊息也愈豐富(郭怡伶，2009)。面對無理的婆家，她能尋求外援，在法理上站穩腳步，維護自己的家。

(二) 教育方面

大愛二臺(2015)的影片「地球的孩子」採訪小玲的一對雙胞胎，她

們有空都會去媽媽的早餐店幫忙，也很珍惜學習的機會，不論是學校課業或是才藝方面都十分積極努力，懂事貼心的表現，可以看出她們的母親對教育的用心，邱珍琬(2014)曾提到這些新住民都希望子女可以有更好的成就，因此在教育上下許多工夫。姊姊曾羨慕的躲在教室外偷看別人上畫畫課，輔導主任發現後，幫他們申請世界和平展望會的基金贊助，讓姊妹倆可以上才藝課，發展自己的興趣。小玲自己也省吃儉用，讓他們上安親班加強課業；參加烏克蘭麗麗的課後社團；並且鼓勵他們參加品格領袖營。

「再窮也不能窮教育」，小玲注重言教、身教，甚至是境教，再怎麼刻苦，也要將孩子的教育放在第一位，因為孩子是她的希望！

四、發起生命關懷

(一) 正向教養

張閔涵、陳明聰(2013)曾從一位新住民青少年之傑出表現，發現其母親採取積極正向的教養態度，且注重孩子的成長環境，讓孩子學習做人做事的道理，並在能力許可下去幫助他人。小玲也採取了正向的教養方式，讓孩子從生活中培養良好的品德行為。新住民若能與子女保持良好的互動關係，並注重其生活習慣，便能影響子女的學業成就(易庭宇，2011)。姊妹倆在母親愛的關懷下，在家孝順貼心，在校也十分優異，姊姊還曾當選模範生，兩人在才藝上都表現亮眼呢！

（二）關懷他人

小玲從小就看到父母時常對他人伸出援手，耳濡目染下，再加上自己困頓時也接受了不少人的恩惠，於是她將愛傳出去，雖然自己家境清寒，但有多少就付出多少。她也時常對孩子們機會教育，要能感恩惜福，不能一味接受別人的幫助，要懂得關懷他人。

五、精進生命實踐

（一）天助自助者

小玲的前半生起起伏伏，當她從最幸福的頂端跌落谷底時，也能清楚自己的責任，很快地爬起來。她在人前總是笑容滿面，淚水往自己肚裡吞，一天工作十多個小時，也不以為苦，因為她相信「天助自助者」，唯有自己夠堅強，才有生機！

（二）身體力行

小玲認為能惜福助人者，才會有福報，所以她捐出獎金給學校的教育儲蓄專戶，也撥出部分收入給公益團體，還能關懷弱勢，自己身體力行，給孩子們一個最佳的典範！

六、結語

看了小玲的故事，心中感觸很深，我們是多麼的幸福！「天有不測風雲，人有旦夕禍福」，在遭遇生命困境時，一個人的生命態度可以決定要如何活下去，小玲便是一位突破生命

困境的勇者，她用積極正面的態度度過人生低潮，相信她能活出更好的生命！

林純燕，賴志峰（2014）曾在研究中發現單親的新住民女性更辛苦，她們除了要適應不同的生活環境，還要肩負起經濟及養育子女的責任，所以建議結合社福單位與學校教育單位，提供實際協助的社會支援網絡。像小玲便是得到了里長及學校的幫忙，申請到補助和獎金，也多虧有善心的社會人士幫助，才能暫時度過難關。政府及民間對這些弱勢家庭應多些關懷，無論是在生活上、文化教育上，或是法律諮詢方面，給予輔導與協助，以期這些新住民能早日脫離困境、適應臺灣社會。

有愈來愈多的新住民成為臺灣媳婦，其中有些遭受歧視，也有些因為資源不足，導致適應困難，她們的心中難免會有不滿與無奈。希望藉由小玲與生命困境搏鬥的故事，能激勵這些新住民，讓她們明瞭臺灣社會還是有溫暖的，再困苦的情況，也能藉由求助及自我奮鬥而走向光明大道。

參考文獻

- 易庭宇（2011）。新住民子女的家庭環境與學業成就高低關係之比較分析（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 林純燕、賴志峰（2014）。國民小學新住民子女學校適應與幸福感相關之研究。《學校行政》，92，205-230。

- 林慧芬（製作人）、廖志豪（導演）（2015）。我的好姊妹【電視單元劇】。地球的孩子。臺北市：大愛二臺HD。
- 邱珍琬（2014）。新住民的親職實踐——一個初探研究。家庭教育雙月刊，52，6-25。
- 張閔涵、陳明聰（2013）。從一位新住民青少年之傑出表現瞭解其母親的教養態度。雲嘉特教期刊，17，62-68。
- 郭怡伶（2009）。新住民社會福利服務可近性之探討-以三重地區為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳錫琦（2013）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。國民教育，53（3），1-6。
- 黃朝亮、廖淑敏、陳龍第（製作人）、洪聖芬（導演）（2015）。印尼-甘菲玲【電視單元劇】，我在臺灣 你好嗎。臺北市：公共電視。



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

2015 年 09 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：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

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) 2239-5751

(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、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、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。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、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：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 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五卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「優質高中認證」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第四期將於 2016 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

12 年國民基本教育已正式實施，為提升中等教育品質，同時均衡城鄉教育，教育部自 89 學年度起試辦高中職社區化，自 96 學年度起推動「高中高職優質化輔助方案」，自 98 學年度起推動「高中高職適性學習社區教育資源均質化實施方案」，101 學年度起邀請大學協助輔導高中高職學校優質精進。另外，針對校務推動不佳的學校，則推動「高中高職發展轉型及退場輔導方案」。盱衡上述教育革新方案，目的之一在於鼓勵學校經營與領導要有競爭優勢和辦學特色，目的之二在於強化整體教育環境之優化。

近年來，教育部持續推動「高中及高職學校評鑑實施方案」，藉以檢視學校辦學績效，並順勢推動高中高職學校優質認證制度，希冀落實學生適性揚才、增進家長安心認同、肯定教師專業奉獻，並確保學校特色品牌。不過，也有少數學校因發生重大違規、超收學生、在校成績造假等事件而被撤銷原優質高中職認證，引發外界質疑公信力，並檢討審查過程中有無疏失問題。基於上述，本期主題定為「優質高中認證」，撰稿人可以就優質高中高職學校認證的實施要點、實施過程、實施結果等，進行理論分析或專題評論，也可以就高中高職優質化、均質化及學校評鑑，或學校經營競爭優勢與特色等加以評論。

第五卷第四期 輪值主編

吳俊憲

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

臺灣教育評論月刊第五卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「私校獎補助款改補助學生」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第三期將於 2016 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

在教育機會均等和社會正義的理念下，教育部(民 103)修正發布之學產基金設置低收入戶學生助學金實施要點，第四點說明提供公私立國小以上之低收入戶學生每學期得申請一千元至一萬元不等金額之助學金，以協助其順利完成學業。目前教育部分階段推動十二年國民基本教育之高中職免學費方案，依據教育部(民 102)修正發布之「高級中等學校向學生收取費用辦法」，103 學年度已實施公私立高職免納學費，引發「高職不排富、高中排富」爭議，而公私立綜合型高中學術學程或普通型高中學生「排富門檻設定家庭年所得在 148 萬元以下者始可免納學費」亦引起爭議。

在高等教育方面，為落實私立大學校院、私立技專校院全面提升教育品質，鼓勵學校健全發展及推動整體特色，縮小公私立大專校院之教育資源差距，合理分配獎勵及補助要點，教育部(民 105 年) 修正發布「教育部獎勵私立大學校院校務發展計畫要點」、教育部(民 104 年) 修正發布「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」。在獎勵項目方面，教育部對大學校院和技專校院的獎勵項目均為二項，分別是辦學特色（大學、技專校院各占獎勵經費 88%、74%）及行政運作（大學、技專校院各占獎勵經費 12%、16%）。在補助項目方面，教育部對大學校院和技專校院的補助項目均為三項，但補助經費百分比稍有差異，現有規模（大學、技專校院各占補助經費 58%、60%）、政策推動績效（大學、技專校院各占補助經費 10%、14%）及助學措施成效（大學、技專校院占補助經費 32%、26%）。獎勵、補助經費使用範圍含括教師人事經費、教學研究經費、學生助學及輔導經費、工程建築經費、軟硬體設備、停辦計畫經費等。教育部採書面審查或赴學校訪視經費執行情形以瞭解學校之獎勵、補助經費執行情形。

上述高中職免納學費政策以及私立大專校院獎補助經費之良法美意，可能在實施過程中發生若干問題，例如中央政府、地方政府是否有充足的財政能力編列高中職免學費方案經費；排富門檻除了家庭年收入外，是否要考量不動產或其他家庭財力來源；如何瞭解政府補助高中職學校的經費使用情形；政府編列經費改為直接補助學生是否更能達成照顧經濟弱勢學生的政策目標等。大專校院校務發展計畫與所申請獎補助項目、指標和百分比是否恰當和合理，獎補助經費運用原則是否讓學生獲得最大的受益、教育部訪視發現之缺失如何解決等，均為本期主題對話和討論值得進一步探究和評析的議題。

第五卷第五期輪值主編

方德隆

國立高雄師範大學教育學系教授

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系教授

臺灣教育評論月刊第五卷各期主題

- | | |
|---|--|
| 第五卷第一期：私校董事會與校務行政
出版日期：2016 年 01 月 01 日 | 第五卷第七期：教育資料庫建置與使用
出版日期：2016 年 07 月 01 日 |
| 第五卷第二期：城鄉教育均衡發展
出版日期：2016 年 02 月 01 日 | 第五卷第八期：私校公益化機制
出版日期：2016 年 08 月 01 日 |
| 第五卷第三期：大學評鑑怎麼改
出版日期：2016 年 03 月 01 日 | 第五卷第九期：本土及新住民語言教學
出版日期：2016 年 09 月 01 日 |
| 第五卷第四期：優質高中認證
出版日期：2016 年 04 月 01 日 | 第五卷第十期：大學爭排名
出版日期：2016 年 10 月 01 日 |
| 第五卷第五期：私校獎補助款改補助學生
出版日期：2016 年 05 月 01 日 | 第五卷第十一期：中小學補救教學
出版日期：2016 年 11 月 01 日 |
| 第五卷第六期：職場倫理教學
出版日期：2016 年 06 月 01 日 | 第五卷第十二期：行動學習
出版日期：2016 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：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、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)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

【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臺內社字第 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臺。

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：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。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：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
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. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身分證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 日止，共 _____ 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*：_____ 統一編號：_____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：_____ (簽章) <div style="text-align: right;">中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日</div>			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室 莊雅惠小姐收 (2) 傳真：(04) 2239-5751(請註明莊雅惠小姐收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw