

Journal of Educational Research and Development

2006 Spring | Vol.2 No.1



Teacher Education

The Ideas and Practice of Teacher Education	Ching-Shan Wu
The Practical Approach of Teacher Education from the Influence of Classroom Management Strategies to Teaching Effectiveness	Mu-Jin Chen
An historical analysis of teacher certification in Taiwan since 1990s	Jia-Li Huang
A Study of the Sense of Satisfaction for the Center for Teacher Education in Taiwan	Ming-Hsueh Tsai
State Steering, Market Mechanisms and Recent Teacher Education Reform in Germany	Shen-Keng Yang

About NAER

Research Development in National Academy for Educational Research: Retrospect & Prospect	Jo-Lieh Hung / Ya-Ching Yeh
--	-----------------------------

Research Papers

P. Bourdieu's 'practice' and its implications for educational research	Hung-Ju Hsu
New Developments in the Quality Assurance System of Higher Education in Britain: the Practice of QAA's Institutional Audit	Jin-Li Su / Hui-Shueh Chan
The Human Competency of Asset Management in Universities	Chung-Kun Wang



National Academy for Educational Research
Preparatory Office



GPN 2009401988



2006 春季刊 | 第二卷第一期

教育研究與發展期刊

Journal of Educational Research and Development

主題－師資培育

師資培育的理念與實踐	吳清山
從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向	陳木金
1990年代後臺灣教師證照制度發展之分析	黃嘉莉
我國師資培育機構運作滿意度調查之研究	蔡明學
國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革	楊深坑

關於教育研究院

國立教育研究院籌備處研究發展的回顧與前瞻	洪若烈、葉雅卿
----------------------	---------

研究論文

Bourdieu的「實踐」概念及其在教育研究上的啟示	許宏儒
英國高等教育品質保證制度新發展：QAA機構審議的作法	蘇錦麗、詹惠雪
大學校院資產經營的人力職能	王宗坤



國立教育研究院籌備處

目 錄

編輯委員會	i
總編輯的話	iii
執行編輯的話	v
師資培育的理念與實踐.....吳清山	1
從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向.....陳木金	33
1990年代後臺灣教師證照發展之分析制度.....黃嘉莉	63
我國師資培育機構運作滿意度調查之研究.....蔡明學	93
國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革.....楊深坑	119
國立教育研究院籌備處研究發展的回顧與前瞻.....洪若烈 / 葉雅卿	145
Bourdieu的「實踐」概念及其在教育研究上的啟示.....許宏儒	151
英國高等教育品質保證制度新發展：QAA機構審議的作法.....蘇錦麗 / 詹惠雪	173
大學校院資產經營的人力職能.....王宗坤	207
審稿辦法	229
徵稿啟事	231
《教育研究與發展》投稿者基本資料表	235
授權書	236

Contents

Journal of Educational Research and Development	ii
Words from the Editor in Chief	iii
Words from the Chief Editorial	v
The Ideas and Practice of Teacher Education.....Ching-Shan Wu	1
The Practical Approach of Teacher Education from the Influence of Classroom Management Strategies to Teaching Effectiveness.....Mu-Jin Chen	33
An Historical Analysis of Teacher Certification in Taiwan since 1990s.....Jia-Li Huang	63
A Study of the Sense of Satisfaction for the Centers for Teacher Education in Taiwan.....Ming-Hsueh Tsai	93
State Steering, Market Mechanisms and Recent Teacher Education Reform in Germany.....Shen-Keng Yang	119
Research Development in National Academy for Educational Research: Retrospect & Prospect.....Jo-Lieh Hung / Ya-Ching Yeh	145
P. Bourdieu's 'Practice' and Its Implications for Educational Research.....Hung-Ju Hsu	151
New Developments in the Quality Assurance System of Higher Education in Britain: the Practice of QAA's Institutional Audit.....Jin-Li Su / Hui-Shueh Chan	173
The Human Competency of Asset Management in Universities.....Chung-Kun Wang	207

Contents

Call for Papers	233
Journal of Educational Research and Development Submission Form	235
Transfer of Copyright Agreement	237

編輯委員會

● 發行人

何福田（國立教育研究院籌備處主任）

● 總編輯

何福田（國立教育研究院籌備處主任）

● 本期主編

周愚文（國立臺灣師範大學教育系教授）

● 編輯委員

一、課程與教學類

黃炳煌（國立政治大學教育學系兼任教授）

黃政傑（國立臺南大學校長）

莊明貞（國立台北教育大學課程與教學研究所教授）

單文經（澳門大學教育學院院長）

洪若烈（國立教育研究院籌備處研究組組長）

吳敏而（國立教育研究院籌備處研究員）

二、教育政策與行政類

秦夢群（國立政治大學教育學院院長）

謝文全（國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所教授）

張鈿富（國立暨南國際大學人文學院院長）

陳清溪（國立教育研究院籌備處主任秘書）

三、測驗與評量類

簡茂發（大學入學考試中心主任）

黃國彥（朝陽科技大學人文暨社會學院院長）

林邦傑（玄奘大學應用心理學系教授）

王文中（國立中正大學心理學系教授）

四、師資培育類

陳迺臣（朝陽科技大學幼兒保育系教授）

楊深坑（國立中正大學副校長）

周愚文（國立臺灣師範大學教育學系教授）

李俊湖（國立教育研究院籌備處教務組組長）

Journal of Educational Research and Development

Vol.2 No.1 March 31, 2006

● Publisher

National Academy for Educational Research Preparatory Office

● Editor in Chief

Ho, Fred F. Director, National Academy for Educational Research Preparatory Office

● Executive Editor in Chief

Chou, Yu-Wen Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

● Editorial Board

Huang, Ping-Huang	Adjunct Professor, Department of Education, National Chengchi University
Huang, Jeng-Jye	President, National University of Tainan
Chuang, Ming-Jane	Professor, Graduate School of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education
Shan, Wen-Jing	Dean, College of Education, University of Macau
Hung, Jo-Lieh	Director, Department of Research, National Academy for Educational Research Preparatory Office
Wu, Rosalind	Research Fellow, National Academy for Educational Research Preparatory Office
Chin, Joseph M.	Dean, College of Education, National Chengchi University
Hsieh, Wen-Chyuan	Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University
Chang, Dian-Fu	Dean, College of Humanities, National Chi Nan University
Chen, Chin-Hsi	Secretary-General, National Academy for Educational Research Preparatory Office
Chien, Maw-Fa	Director, College Entrance Examination Center
Huang, Kwo-Yann	Dean, College of Humanities and Social Sciences, Chaoyang University of Technology
Lin, Pang-Chieh	Professor, Department of Applied Psychology, Hsuan Chuang University
Wang, Wen-Chung	Professor, Department of Psychology, National Chung Cheng University
Chen, Nai-Chen	Professor, Department and Graduate Institute of Early Childhood Development and Education, Chaoyang University of Technology
Yang, Shen-Keng	Vice-President, College of Education, National Chung Cheng University
Chou, Yu-Wen	Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
Lee, Jun-Hu	Director, Department of Academic Affairs, National Academy for Educational Research Preparatory Office

總編輯的話

國立教育研究院籌備處主任 何福田

2005年6月，載負著各界滿滿期盼，本籌備處的《教育研究與發展》季刊正式發行，並以主題「課程與教學」推出創刊號。本院作為國家級的教育研究機構，對國內的學術教育應該發揮什麼樣的功能？應該如何協助教育夥伴們研究成果的完整呈現？應該怎樣鼓勵優秀原創性論文的發表？又應該怎麼讓讀者們在有限的篇幅裡、獲得最大的收穫？……在這麼多重的目標下，效果“最大化”（Maximum）與“最佳化”（Optimize）之間的平衡，是我們決定徵稿方向的首要考量。

另一方面，關於出版格式、論文撰寫格式、編輯作業、刊行作業，我們依循國內學界公認之「臺灣社會科學引文索引」（Taiwan Social Sciences Citation Index, TSSCI）規定，做為審稿與出版作業的首要依據，嚴格要求編輯作業符合所有流程，讓投稿者的研究結晶，獲得最公平而妥適的評選方式。

第一卷肇始，我們一共推出了「課程與教學」（夏季刊）、「教育政策與制度」（秋季刊）以及「測驗與評量」（冬季刊）三種主題、收錄共26篇文章。論文取舍的過程難免有「遺珠之憾」，以致有逾六成的來稿作品因此不得不忍痛放棄，希望作者見諒；也希望這些作品經由兩位匿名評審的建議，重新修改後，重新顯現蘊藏的光芒、將來必有伯樂識之。

為了蒐羅更多元豐富的研究論文，自95年第二卷起，《教育研究與發展》每年規劃四期，分別是：第一期的「師資培育」（3月出刊，前一年12月底截稿）、第二期的「課程與教學」（6月出刊，3月底截稿）、第三期的「教育政策與制度」（9月出刊，6月截稿）、與第四期「測驗與評量」（12月出刊，9月截稿）。基本是四種類型的主題徵稿，然因教育學門領域「廣博」的特性，只分類成四種是

過於簡單的分法，我們亦歡迎所有具創見的教育研究論文投稿。

總之，本刊目的是提供學界一個公開客觀發表園地，未來努力的方向，則是發刊兩年後能正式收納在國科會「臺灣社會科學引文索引」(TSSCI)中。

隨著時空的移轉，徵稿主題、內文編排方式、封面設計……，將朝更符合國際化需求的方向來改善，唯一不變的是：立於本土的關懷精神。我們以接軌國內外教育研究、開拓未來教育議題發展的使命而自勉。本人在此謹代表國立教育研究院籌備處，再次向海內外的所有教育研究工作夥伴們徵求優秀作品，與我們共同提升國內教育研究風氣，一起寫下台灣教育史上的全新一章：二年後，成為國科會最年輕的優良期刊成員。

撰文至此，再一次向創刊以來的四期執行主編表達謝意：「課程與教學」莊明貞教授、「教育政策與制度」秦夢群院長、「測驗與評量」林邦傑教授、「師資培育」周愚文教授。由各期主編初步審視作品的專業程度後，推薦同類型研究裡備受肯定的專家擔任評審；同時也感謝本刊的編輯委員群提供了客觀的意見，為我們每一期定稿把關。經過專業的分工把關，編輯部始能推出讓讀者們擊節讚賞的高水準研究作品集。

執行編輯的話

國立臺灣師範大學教育系教授 周恩文

《教育研究與發展》期刊自2005年6月創刊以來，迄今已屆一年，本期正式進入第二卷。本期主題為「師資培育」，該主題自八十三年度公布〈師資培育法〉，政策由一元培育改為多元培育以來，出現許多問題，本期共收錄六篇相關文章，對此課題進行理論與實務的探討，其中四篇檢討國內的問題，一篇介紹德國的經驗。首篇〈我國師資培育的理念與實踐〉，分析了能力本位等四種師培派典，再提出民意機關八項影響因素，進而詮釋專業素養五項核心理念，最後分析優良教師內涵。第二篇〈從班級經營策略對教學效能影響看師資培育的實務取向〉，該文是從實務角度，對於實習教師提供「班級經營」及「教學效能」上的實用智慧。第三篇〈1990年代後臺灣教師證照發展之分析〉，檢討1994年以後教師證照政策與制度的轉變，概念從文憑資格轉變到證照資格；而影響教師證照發展的主要因素是教師供需問題；第四篇〈師資培育機構運作滿意度調查之研究〉，旨在了解師資培育機構運作成效滿意度等相關議題。本研究以問卷調查為主，文獻回顧及專家訪談為輔進行分析。有關於師資培育機構運作滿意度，研究結果表示受試者對於目前師資培育機構運作滿意度整體而言，持普通態度。至於師資培育機構運作滿意度，發現受訪者同意目前國中小教師，其教學方法均能達到「教學目標」；而師培機構也願意「配合教改」政策的執行，「圖書資料」也能滿足師培生之需求。但受訪者亦表示師資培育「多元開放」並未達到原有理想與功能；師培生投入教職後，在教師專業精神方面之表現也不盡理想，且師培機構的校園文化未能激勵師培生教育熱忱。第五篇〈國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革〉，旨在分析德國近年來在國際競爭、國家管理鬆綁以及提昇教師素質的壓力下，促使德國師資培育改革的各項動力

因素；及分析並檢討波隆那宣言架構下，德國師資培育改革方向與重要策略措施。然後評論德國當前師資培育改革的利弊得失，最後提出建議以供我國參考。

其餘三篇因前期稿擠，延至本期，其主題分別觸及教育哲學與教育行政領域，其中〈Bourdieu的「實踐」概念及其在教育研究上的啟思〉，指出其實踐概念：既消解了傳統主觀主義與客觀主義間的界線；且具有其不同的實踐邏輯。而透過其實踐概念，教育研究更能肯認其曖昧性，焦點更能轉至教育現場的實踐邏輯，並盡力探尋和理解富含變化與創造性的教育實踐活動。並且，對於教育研究在知識論上的區分與研究取向上的對立，提供交融與轉化的起點。〈英國高等教育品質保證制度新發展：QAA機構審議的作法〉，則在探討英國高等教育品質保證制度下高等教育品質保證局的機構審議作法，依序分析其沿革、發展、實際作法及特色與問題，最後提出參考建議。〈大學校院資產經營的人力職能〉一文，探討大學校院可用資產的來源，提出學校資產營運的工作分析，藉以提出學校資產營運的人力職能，冀希在學校人力資本有效運用下，能發揮最大的資產經營效能，以達成學校追求「經營經濟資產，產出知識資本」的終極目標。最後提出三項啟示。另外，附刊〈國立教育研究院籌備處研究發展的回顧與前瞻〉，以瞭解該院研究成果。

最後由於篇幅有限及尊重審稿意見，以致部分文稿無法收納，深感可惜，特代表本刊向諸作者表示歉意與謝忱。

執行編輯 周愚文
2006年3月



師資培育的理念與實踐

The Ideas and Practice of Teacher Education

吳清山 Ching-shan Wu

台北市立教育大學 國民教育研究所教授

財團法人高等教育評鑑中心基金會執行長

Professor, Graduate Institute of Elementary Education, Taipei Municipal University of Education

Chief Executive Officer, Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan

摘 要

本文旨在探究師資培育相關理念與實踐策略，以提供改進師資培育參考。首先分析能力本位、知識本位、省思實務、標準能力等師資培育派典；其次剖析影響師資培育發展的主要因素，包括民意機關、教育行政機關、中小學、社會發展、科技發展、教師團體、教育專業團體、和民間教改團體等影響，接著詮釋師資培育的核心理念——專業素養、品質卓越、公平正義、倫理道德和績效責任等層面，然後就知識、能力和道德層面分析優良師資素質內涵，最後提出培育優良師資的策略。

關鍵詞：師資培育、能力本位、知識本位、省思實務、標準能力

Abstract

The purpose of this paper is to explore the ideas and practices of teacher education. First, it analyzes the paradigms of competency-based, knowledge-based, reflective practice, and standards-based teacher education. Next, it discusses factors influential in teacher education development, including legislation, educational administration, elementary and high schools, social development, technology development, teacher unions, professional teacher organizations, and nongovernmental education reform groups. Then, it examines the core ideas of teacher education—professionalism, quality and excellence, fairness and justice, ethics, and accountability. It continues to analyze the nature and content of quality teachers in terms of knowledge, competency, and morality. Finally, it presents effective strategies to cultivate qualified teachers.

Keywords: teacher education, competency-based, knowledge-based, reflective practice standard-based

壹、前言

學校教育的各種因素中，或多或少會影響學生學習效果。教師位居教學的第一線，其對於學生學習的影響遠遠超過其他因素。因此，教師素質高低，攸關學生學習成效。根據美國教育測驗服務社（Educational Testing Service）於2002年6月所發表的「國家的優先次序：美國人對教師素質的說法」（A National Priority: Americans Speak on Teacher Quality）調查報告發現：所有的團體——成人、教育工作者、政策制定者都認為教師教學品質在決定教育品質上扮演關鍵的角色（ETS, 2002）。教師素質優良與否，決定教育品質優劣，而師資培育機構則是培育優秀師資關鍵之所在。所以，世界主要先進國家從事教育改革，無不把師資培育革新視為第一要務。

我國之有師範學校的設置，實以光緒23年（1878）盛宣懷在上海所奏辦的南洋公學開其端，此為我國師範教育之嚆矢（楊亮功，1981）。而師範教育制度之建立及實施，始於光緒29年（1904）所頒布的「奏定初級師範學堂章程」和「奏定優級師範學堂章程」，至今將近百年。若從民國建立之後來看，21年頒布的「師範學校法」，可說開啟師資培育法制化的先河，迄今亦有八十一年之歷史。因此，我國師資培育的發展歷史，為時並不算太短，所培育的師資對於社會發展或人力素質提升，亦具有一定的貢獻。今天社會進步繁榮、經濟穩定發展及政治自由民主，師資培育制度可謂功不可沒。

就整個師資培育發展過程來看，我國早期的師資培育，係採分流制，中等以上學校師資，係由師範大學負責培育，而國小及幼稚園師資，則由師範學院負責培育。其中小學師資培育機構，則由最先的師範學校發展到師範專科學校，民國76年為提升小學師資水準，將原來的師範專科學校升格為師範學院，到了民國83年公布修正「師資培育法」之後，小學師資培育從一元化正式邁向多元化，係為我國師資培育制度的分水嶺（吳清山，2002）。

由於師資培育受到社會、歷史和文化因素影響甚深，世界各國也都在其社會文化脈絡下發展其師資培育體系，然而師資培育的理念——培育好老師，應該有其共通性，這也是各國師資培育機構追求的目標。而如何培育一

位優秀的老師，說起來容易做起來難，對於師資培育機構而言，亦是相當大的挑戰。基本上，師資培育涉及層面甚廣，包括培育理念，培育機構、培育課程、培育環境、培育制度等，這些層面或多或少受到政治、社會、文化、科技和教育本身因素的影響，促進了師資培育發展的豐富多元性。

因此，本文首先說明師資培育的重要派典，其次分析影響師資培育發展的主要因素，接著詮釋師資培育的核心理念，然後進行優良師資素質內涵分析，最後提出培育優良師資策略。

貳、師資培育的重要派典

師資培育理念的立論基礎，來自於不同理論，例如：哲學對於師資培育目的之論辯、心理學提供個體和群體發展理論、社會學倡導的公平與正義理論、人類學從事的質性探究，都可孕育出師資培育的各種理念。

隨著師資培育的發展，為了培育一位優秀的教育工作者，不同教育學者對於培育的方式有不同的看法，有些重視能力本位師資培育，有些強調知識本位師資培育，有些倡導省思實務師資培育，有些主張標準能力師資培育，有些建議採用建構主義師資培育。因此，師資培育的重要派典，乃從下列五方面加以說明：

一、能力本位師資培育

能力本位師資培育（competence-based teacher education）約起源於1920年代，當時行為主義極為盛行，所持觀點認為構成行為基礎者是個體的反應，集合多數個體反應即可知行為的整體，而且也重視經由客觀和測量的外顯行為，所以行為主義強調心理學是行為的科學而不是意識的科學，此種信念深深影響到師資培育，認為教師的工作不是幫助孩子強化理解、增進洞識、或增加知識，因為這些都是模糊的；而是教導孩子表現行為的方式（Ryan,1975）。此種行為主義慢慢影響師資培育的理念，到了1960年代能力本位師資培育開始受到重視。

能力本位師資培育之主要論點，乃是將教學工作分析為簡單的組成成分，然後依此技術性的分析建立師資培育學程，以培育師資。在1968年美國聯邦教育署（U.S. Office of Education）改革師資培育的「基本師範教育模式」（Elementary Teacher Education Model），亦即所謂的「能力本位師範教育」，該模式的基本假設，係將教學活動中包含某些可以測量的行為，諸如認知和情意的行為目標用以訓練未來的教師（瞿立鶴，1980）。這種師資培育觀點，也影響到我國師資培育的發展，臺灣省國民教師研習會國民小學教師基本能力研究委員會（1976）曾提出「國民小學教師基本能力研究」報告，包括基本學科能力、教學能力、輔導能力、兼辦學校行政業務能力等，而細項能力高達474項之多。

能力本位師資培育具有目標明確、績效評估容易、可以及時回饋、個別化學習及課程設計有規則可循、較為單純等優點，然而哪些行為單位可以構成適任教師所需知識和能力，缺少科學實證支持，以及將教師行為窄化到斤斤計較的功能算計系統，忽略了教師人格教育及教師傳遞、批判和改造社會文化的角色與地位，是有其缺點（楊深坑，1997）。

雖然能力本位師資培育頗受批評，但是就教師教學重要能力的訓練與培養而言，強化教師教學能力，仍有可取之處，但是將能力本位師資培育視為唯一的取向，則將使師資培育流於偏頗和窄化的弊病，值得師資培育的警惕。

二、知識本位師資培育

教學專業化端視教學的表現，就像其他專業一樣，需要具備精熟的專門知識，而且能夠以智慧和倫理的方式運用其知識，此即知識本位師資培育所強調的重點所在。基本上，師資培育可以視為一種專業性的工作，在此專業社群中需要具備足夠適切的知識，達成其專業地位的要求。而所考量適切的知識通常包括下列三項：1.所需知識類型及所確認知識範疇的關係；2.組織和利用知識的概念架構；3.用來建立和確認知識探究的模式（Strom，1991）。而決定知識基礎的過程，多少具有公共性，例如：概念架構或判斷標準，都是透過社會的公共討論而建立。

1980年代以後，很多學者們思索何種知識對於師資培育最有價值。其中以舒曼（L. Shulman）最具代表性，他提出教學知識應該包括下列七項：1.內容知識；2.一般教學方法知識，特別提到較廣的班級經營和組織原則和策略，超越了學科教材；3.課程知識，特別掌握教材以作為教師傳授的工具；4.教學內容知識，特殊的教學與內容的組合，在教師領域中具有獨特性，教師本身具有特定的專業理解形式；5.學習者及特徵的知識；6.教育脈絡知識，其範圍從小組或班級、學區管理及其財政、到社區和文化；7.教育目的、價值和哲學及歷史背景（Shulman, 1987）。此外，美國師範教育學院學會（American Association of Colleges for Teacher Education）所出版的初任教師的知識基礎（The Knowledge Based for Beginning Teachers），亦可視為知識本位師資培育的一種。

當然師資培育的知識基礎，部分來自於班級經營實務，Carter（1990）亦建議應該包括教師計畫和決定知識、專家教師與生手教師的差異、教師個人實務知識、教與學的知識、學科內容知識等方面，亦有其參考價值。

知識本位師資培育提供師資培育課程相當清晰的架構，可使師資培育課程走向系統化和知識化，讓師資生獲得更有意義的學科和教育知識，學習更為紮實，俾使未來有效地勝任其教學工作；此外，亦可作為教師資格檢定標準的訂定。但是此種派典過於強調知識的重要性，是否能夠激勵師資生反省性的判斷和行動，則亦受到質疑。而且在資訊科技時代，擁有知識是否能有效勝任教學工作，亦有所爭論。

三、省思實務師資培育

省思性實務（reflective practice）係1987年由Donald Schon所提出，原將其視為對於某一個藝術或手藝經特定訓練之精煉的重要過程，它涉及到認真地思考個人自己的經驗，能夠在專業的教練指導下，應用知識到實務上（Schon, 1996）。後來很多師資培育機構運用Schon的省思性實務在課程設計及教師專業發展，也發揮了一定的功效。

Osterman 和 Kotterkamp（1993）將省思性實務界定為實務工作者對於

其表現的意義和影響能夠發展較大的自我察覺水準，這種知覺有助於其專業成長和發展，其所持的基本假設包括下列六項：1.人人都需專業發展機會；2.所有的專業都需改進；3.所有的專業都能學習；4.所有專業能夠負起專業成長和發展的責任；5.人民需要和想要有關自己表現的資訊；6.合作能夠強化專業發展。而省思性實務要達到其效果，合作與有效的溝通是很重要的策略，換言之，他必須與同儕或指導者（coach）相互合作，而指導者是一位很好的激勵人員。其次就溝通而言，它是一種訊息的交流和分享，所以必須能夠有效呈現自己的觀點，而且也能夠理解他人的觀點。因此，指導者或激勵者必須具備有效的溝通能力，極為重要。基本上，省思性實務是一種統整個體思考和行動在學習和行為改變的方式，透過個體的改進來增進組織的功能。

省思性實務可以用於職前教育和在職進修，而指導者和同儕參與則是職前教育兩個重要的面向。Ojanean（1993）曾研究如何發展實習教師省思性教學能力，結果發現教師扮演指導者角色，可以成功有效地指導學生利用其個人歷史、對話日誌、小型和大型經驗對話，幫助學生反思和增進實務。而Licklider（1997）研究亦發現省思實務亦有助於教師專業發展，教師經由自我引導（包括在自然情境下經驗的自我學習），能夠持續不斷地檢視其教學假設和實務。

省思實務師資培育經過十多年研究發現，的確能夠有效幫助職前教育或在職進修教師的專業發展。其主要益處如下：1.幫助師資生和教師深入理解其教學風格及教學效能；2.透過自我覺知，發展教學實務的新知識；3.培養勇於面對教學問題和理解問題的能力。由於省思實務師資培育過於重視省思過程，不免常被批評忽略重要內容的學習，以及需耗費時間，而且需要公開檢視自己的信念、價值和情感，難免具有敏感性，使個人自尊或隱私都受到影響，這些皆為省思實務師資培育取向較為不利之處。

四、標準能力師資培育

由於師資培育發展具有多元性和綜合性，實不能信奉單一的學派，獨

尊某一派典，所以師資培育發展的趨勢，比較傾向整體的（holistic）觀點培育教師。師資培育派典的發展，不僅影響到師資培育課程的設計，同時也影響到教師資格檢定標準的訂定，其中教師資格檢定的標準，也不限於某一派典的觀點，經過能力本位、知識本位和省思實務的師資培育，慢慢發展出綜合性的標準能力師資培育。

Roth（1996）認為標準能力模式主要包括三項要素：標準、評量和能力建立，如圖1所示。

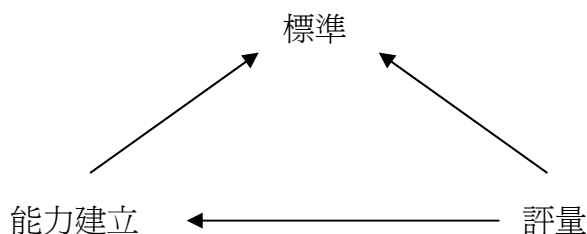


圖1 標準能力模式

資料來源：“Standards for certification, licensure, and accreditation”（p.269），by R. A. Roth, 1996, In J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan.

在此模式中，標準是模式的核心，代表著願景和提供教師及教學的概念，它是此系統中績效因素的一部分，所有的課程都當以標準中各要素負起績效責任，當然它也提供課程設計的依據。評量是此模式的第二績效責任要素，用來測量標準的達成情形，也是能力是否達成標準的指標，亦可提供回饋、改進與修正之參考。至於能力乃是課程是否符合標準的情形，亦包括課程資源、設計、執行和評鑑等因素（Roth, 1996）。這種標準能力模式影響師資發展甚鉅，例如：美國全國專業教學標準委員會所定的教師標準（National Board for Professional Teaching Standards）（註），包括下列十二項：1.青少年知識：能夠完成發展與青少年的關係並理解和促進青少年知識、技能、興趣、抱負和價值等任務；2.學科教材知識：能夠利用學科教材知識建立目標和激勵學生中年級課程的學習。3.教學資源：能夠達成選用、採用、建立和利用豐富多樣的資源任務；4.學習環境：能夠建立一

個關懷、激勵、融合和安全的學習社群，學生可以從事智力上的冒險，以及獨立地和合作地工作；5.意義的學習：能夠讓學生面對、探究、理解重要和挑戰的觀念、主題和議題，並能以有目的地方式增進其技能；6.尊重多元：能夠在多元社會表現尊重和看重不同人員的學習社群之楷模和適切行為，而且期望學生彼此公平對待及互尊；7.多重知識途徑：能夠利用不同的方法幫助學生建立知識和強化理解；8.社會發展：能夠培養學生自覺、品德、公民責任並尊重他人和團體；9.評量：能夠使用各種不同評量方法，獲取有用的學生學習資訊，並告知教學策略，以及協助學生對自己學習進展的自省；10.省思性實務：能夠定期分析、評估和強化實務的效能和品質；11.家庭關係：能夠與家庭合作達成教育兒童的共同目標；12.同事合作：能夠與同事一起工作，促進學校發展和增進自己的知識和實務（National Board for Professional Teaching Standards，2001）。

上述的十二種標準中，可謂是標準能力師資培育的具體實踐，雖然標準的訂定有其難度，且不易有共識，但對增進教學能力是有其助益。

除了前揭師資培育的四大派典之外，亦有學者（DeJong & Groom,1996，Kaufman, 1996，Kroll & LaBosky,1996）鼓吹建構主義（constructivism）的師資培育，其立論基礎是植基於皮亞傑的建構論（Piagetian constructivism）和維高斯基的建構論（Vygotskian constructivism），前者認為教育的目的，在於激發學生的興趣，透過主動探究，建構其認知發展，因此教師必須善用發現教學法，激勵學生思考；後者強調教育是為了社會的轉化，它反映出個體在社會文化脈絡下的認知發展。所以個體的發展來自於在文化意義內個體與社會互動的結果，亦即個體與環境互動下建構其知識。依此而言，建構主義是一種學習理論，而不是教學理論，所以要將建構主義理論應用到師資培育教學，難度是相當高，但它提供師資培育另類觀點。依建構主義師資培育立論而言，特別強調培育師資生成為知識主動建構者，不是知識接受者；此外，也主張師資培育課程應以激勵學生思考的課程為主，例如：文學、創作...等，不主張提供固定答案的課程。基本上，建構主義的師資培育，鼓勵學生探究、反思和自我檢視，是有其可取之處；然而應用在實務上，仍有其

限制，例如：不是任何學程科目都適合採用建構式學習、而且不易評估師資生知識和能力。因此，建構主義師資培育派典，仍無法為師資培育機構大量採用。

叁、影響國內師資培育理念發展的因素

師資培育是一個動態的發展過程，亦是各種人員、角色、脈絡、信念和活動所相互作用的產物。因此，不同國家有不同師資培育的制度與課程，即使在一個國家之內，不同時期亦有其不同的師資培育作為，此亦凸顯師資培育的差異性和發展性。

師資培育理念的發展，除了受到不同教育學者所持教育哲學觀的影響，亦受到民意機關、教育行政機關、中小學、社會發展、科技發展、教師團體、教育專業團體、和民間教改團體的影響。因此，國內師資培育理念的發展，絕非單一因素所影響，可謂多重因素交互影響。茲說明如下：

一、民意機關

國內民意機關，主要有二大類：一是立法院；一是縣（市）議會。前者具有制定師資培育相關法律的權力，所以影響師資培育發展甚鉅；至於後者對於師資培育發展影響較小，頂多是所屬的市立教育大學。

國內師資培育法的審議工作，係屬立法院的權責，從師範教育法到師資培育法的修正，都可以看到立法院對於師資培育的影響，例如：師資培育從一元走向多元、教師資格與檢定的反覆改變等，都受到立法委員意識形態所左右。此外，83年師資培育法公布之後，迄今高達六次修正（吳清山，2003），除顯示師資培育法的不穩定性外，亦可看出民意機關的影響力。

二、教育行政機關

教育行政機關，主要包括中央教育行政機關和地方行政機關。前者對於師資培育理念的影響力遠遠超過於地方行政機關。而中央教育行政機關的

教育部，具有決定師資培育政策的權力，其所影響的範圍，除了師資培育理念之外，尚包括師資培育實務推動。依師資培育法第四條規定：「中央主管機關應設師資培育審議委員會，辦理下列事項：

- （一）關於師資培育政策之建議及諮詢事項。
- （二）關於師資培育計畫及重要發展方案之審議事項。
- （三）關於師範校院變更及停辦之審議事項。
- （四）關於師資培育相關學系認定之審議事項。
- （五）關於大學設立師資培育中心之審議事項。
- （六）關於師資培育教育專業課程之審議事項。
- （七）關於持國外學歷修畢師資職前教育課程認定標準之審議事項。
- （八）關於師資培育評鑑及輔導之審議事項。
- （九）其他有關師資培育之審議事項。」

依此而言，教育行政的師資培育決策者，除了部長及中教司主管人員之外，師資培育審議委員會亦有其影響力。這些人員的師資培育理念，亦會左右師資培育機構辦學理念。

三、中小學

師資培育機構基本目標在於培育優秀中小學教師，而小學師資培育機構則以培育小學和幼稚園教師為主。為了使培育人才為中小學校所用，師資培育機構必須考慮中小學校的期望和需求，而且也應該與中小學校建立夥伴關係，彼此相互密切合作，國外所謂的「專業發展學校」（professional development school）亦是基於此理念而倡導。由於師資培育機構與中小學關係愈來愈密切，因此師資培育機構的經營理念，也必須隨著中小學校人員的建議而有所調整，以符應未來學校用人的需求。

四、社會發展

師資培育理念發展有其歷史因素，會隨著社會的發展而有所調整。從教育史上看，世界各國設立學校從事訓練師資，要以法國最早。1794年法國

因拉格納（Lakanal）報告的結果，臨時議會以正式法令指定巴黎設立一所師範學校（Ecole Normale），這是世界上最早的公立師範學校（楊亮功，1981），至於德國、英國要比法國為晚，美國第一所公立師範學校也遲至1839年設於麻州（Massachusetts）。不同國家之師資培育理念有其相同之處，亦有其相異之處，例如：法國保有其獨特的公費制培育師資，與美國師資培育制度極為不同。我國師資培育受到多元開放社會的衝擊，其理念已經走向多元，師範校院不再是中小學唯一的培育機構，一般大學亦設有教育學程之師資培育中心，亦可進行師資之培育。因此，多元化師資培育理念未嘗不是社會發展所形成。未來隨著社會發展，師資培育理念將會更邁向多元、專業和卓越的理念。

五、科技發展

科技發展，一日千里，不僅衝擊到經濟和社會發展，而且也影響到教育進展，教育與科技可謂息息相關，一方面教育培育科技所需人才，一方面科技發展改變教育理念與作為。師資培育屬於教育的一部分，勢必受到科技發展調整其學校經營理念，除了本身要加速學校設施的資訊化之外，同時也要培養學生具有科技的素養，所以師資培育課程亦隨之有所轉變。因此，科技發展改變師資培育的經營理念，是必然的；亦是難以抵擋的時代潮流。

六、教師團體

自從教師法於民國83年公布之後，教師會成立即取得法源的依據，目前國內教師會包括三個層級：全國教師會、地方教師會、學校教師會。依教師法第二十七條規定：「各級教師組織之基本任務如下：

- 一、維護教師專業尊嚴與專業自主權。
- 二、與各級機關協議教師聘約及聘約準則。
- 三、研究並協助解決各項教育問題。
- 四、監督離職給付儲金機構之管理、營運、給付等事宜。
- 五、派出代表參與教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織。
- 六、制定教師自律公約。

依此規定之第一款的維護教師專業尊嚴與專業自主權，多少會影響到師資培育理念。基本上，師資培育亦應培育專業的教師，教師會才能有效達成其任務。目前國內教師會對於師資培育理念的影響，短時間並不太明顯，但隨著時間的發展，未來如能在促進教師專業成長與維護教師權益方面，受到社會大眾和教師們肯定，將來仍有可能類似美國的全國教育協會（National Education Association）和美國教師聯盟（American Federation of Teacher）影響美國師資培育制度的發展。

七、教育專業團體

目前國內教育專業團體相當多，對於師資培育影響力較大者，包括中國教育學會、中華民國師範教育學會、中華民國比較教育學會等，這些教育專業團體除了定期召開理監事會之外，每年亦辦理年會，針對教育問題提出研討，尤其中華民國師範教育學會每年舉辦的年會，討論師資培育相關議題，多少會帶動師資培育理念的革新。由於國內教育專業團體面臨人手和經費不足的問題，其所發揮影響實屬有限，不像美國的教師教育者協會（Association of Teacher Educators）、全國師範教育認可委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education）影響力那麼大，甚至可以影響師資培育課程及管理的改變。

八、民間教改團體

目前國內民間教改團體發展，相當興盛，有些屬於家長團體，例如：各縣市的中小學家長聯合會、全國家長協會聯盟等；有些屬於教育改革團體，例如：人本教育基金會、全國教育改革聯盟、四一〇教育改革聯盟等，這些團體對於教育改革著力頗深，亦發揮其影響力，惟對於師資培育理念的影響，目前尚不太明顯，也許不久的將來也會發揮其力量，影響師資培育的發展。

綜合以上之說明，影響小學師資培育理念的發展，可以歸納如圖2所示。

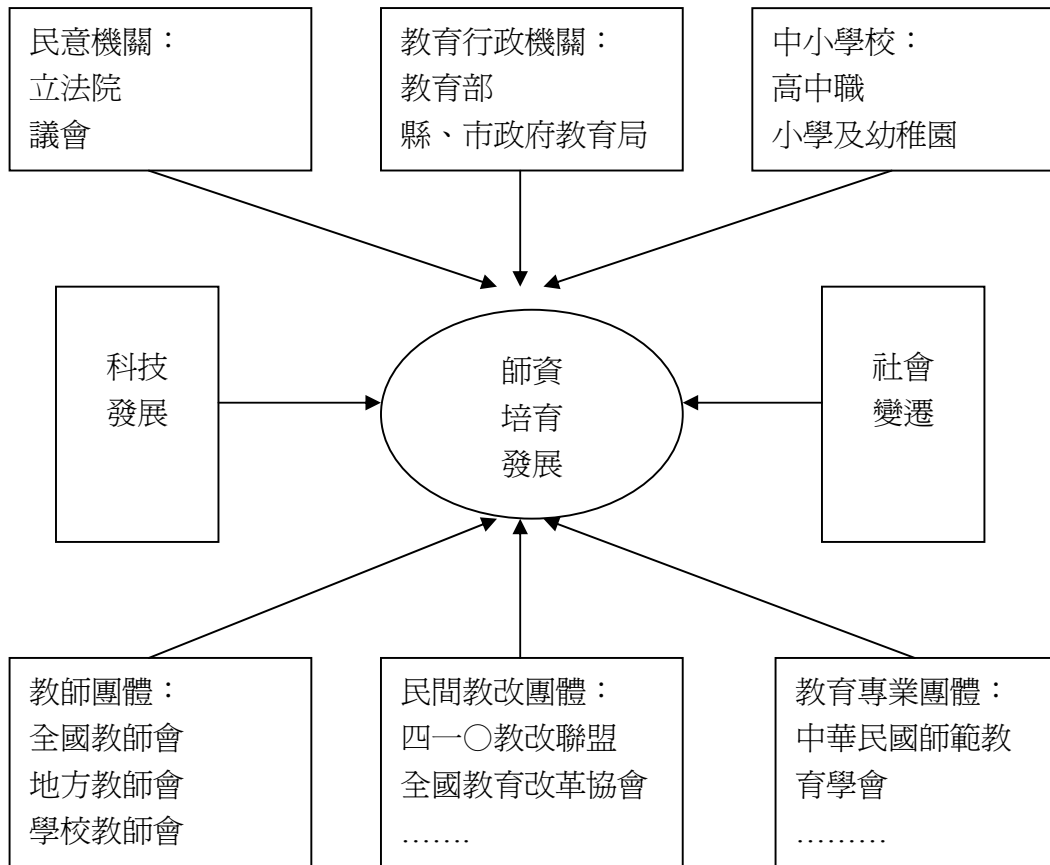


圖 2 影響師資培育發展之因素

資料來源：作者自行繪製。

肆、師資培育的核心理念

師資培育的理念，不僅提供制定師資培育政策的重要參考，更是師資培育機構發展方向的重要指引，有了正確的理念引導師資培育的發展，則師資培育的實施將更為有效。

綜觀師資培育發展，師資培育的核心理念，應以專業為主軸，並擴及到品質卓越、公平正義、倫理道德和績效責任等層面，茲分別說明如下：

一、專業素養

專業可以說是師資培育最重要的理念。師資教學專業化（professionalization）的起源，可追溯到1839年美國曼恩（H. Mann）於麻州創立第一所培育師資的師範學校（normal school），透過政府參與、公共支援、謹慎挑選和嚴格訓練，提升教師地位和權威，到了二十世紀初葉，進步主義者不斷倡導教師的專業教育一樣可以像醫學、法學或應用科學那樣的專業，所以在一般大學紛紛設立師範學院或教育學院，從事師資培育工作，以發展教師的專業知識和能力。1966年，聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, UNESCO）於巴黎召開「教師地位之政府間特別會議」，決議採納關於教師地位的建議，強調教師的專業特性，認為「教學應視為一種專業」（teaching should be regarded as a profession），因為教學是一種服務公眾的型態，它需要專門的知識和能力，而且需要經過長期的努力與研究；此外，教學也需要從業人員對於學生的教育及其福祉，產生一種個人及團體的責任感。這種專業的看法，更奠定教師專業化的基礎。此種理念引導師資培育機構，長期致力於職前教育和在職進修教師專業素質的提升，是有其價值性，若是師資培育機構未能有效提升教師專業素質，則其成效將流於空談，而且社會大眾也會質疑師資培育機構存在的必要性，尤其負責小學師資培育的師範學院，益顯重要。因此，身為小學師資培育機構的一員，更需秉持教育的理念奉獻投入，讓所培育的學生與其他師資培育機構的學生相比，更具有專業的知識、能力和精神等素養，才能為社會所肯定。

二、品質卓越

師資培育機構為培育師資的搖籃，為了培育優良的師資，除了本身必須具備品質卓越的價值觀外，所培育的師資生也應該是具有品質和卓越的能力。所謂「品質卓越」，係指一種產品或服務能夠符應或超越顧客的期望或需求，而且具有完美和精緻的意涵，它代表著一種價值，也象徵著尊嚴，有了品質卓越，才容易獲得肯定。而如何有效評量師資培育機構的品質卓越，

除了有賴外部評鑑和內部評鑑之外，自己所培育的學生也能夠經過檢定，從認證之後取得資格，以確保其品質。大部分的專業人員，例如：醫師、律師、會計師、建築師等執業之前，都必須參加證照考試及格後，才能從事專業性工作。因此，品質卓越不僅要表現於師資培育的各項行政和教學作為上，也要讓每位師生有品質卓越價值觀，使品質卓越融入在師生生活中，成為生活習慣和生活哲學的一部分，將來參加教師資格檢定考試中，具有良好的成效。因此，品質卓越應該成為師資培育的重要理念，人人具有品質卓越的意識，建立品質卓越的行動，人人願意為品質卓越而奉獻投入，進而發展品質卓越的文化，則不僅師資培育機構展現效能和效率，而所培育的師資生，亦為家長和社會所滿意和肯定，才能彰顯師資培育的功能。

三、公平正義

教育公平正義（equality and justice of education）係指教育的作為能夠符合公平合理，尊重個體發展和權利，保障個體接受教育機會均等，避免個體受到差別待遇，導致阻礙個體未來發展，使個體在機會平等的環境下發揮其潛能和教育價值。這是一種至高無上的理念，也是教育所追求的理想目標。基本上，教育發展受到社會和自然環境的影響，導致個體接受教育的機會產生不平等的現象，尤其居住於文化和經濟不利地區，或是偏遠地區的學童，都是屬於弱勢族群，其所享受教育資源較為有限，為使這些學童能夠享有良好教育機會，乃有「教育優先區」的建立，透過後天的積極性作為，以彌補其先天不利因素，此亦是一種教育公平正義的實踐。為了落實教育正義，除應倡導建立尊重個體權利信念之外，政府尤應本著正義原則，制定相關教育法令和設計公平教育制度，以保障個人教育權利的平等，並積極檢討相關教育制度及措施，凡是有礙於個體不利發展或造成差別待遇，都應消除或修正。依此而言，師資培育機構應該建立學生公平正義價值觀，使其將來服務學校，能夠重視學習弱勢者或經濟弱勢者的學習機會，不會給予學生差別待遇，公平對待每一位學生，俾有效開啟學生學習潛能，應是師資培育所應強調的重要理念。

四、倫理道德

專業倫理（profession ethic），係指某一專業領域人員（如：醫師、律師、教師、法官、工程師、會計師、建築師...等）所應該遵循的道德規範和責任。有人常把「專業倫理」和「專業道德」一併使用，事實上，兩者都涉及到某種規範系統，只不過「專業倫理」較偏重於社會規範層面，而「專業道德」則偏重於個人德行實踐層面。在任何專業領域中，如果專業自主性愈高，而且影響社會大眾福祉愈大，則對於專業自律要求愈強。所以在各種專業團體中，都會訂定「專業倫理信條」或「專業倫理準則」，規範和約束對於所屬會員在執行工作或與他人互動時的行為，以確保服務水準、增進社會福祉和贏得大眾信賴。各個專業團體的倫理信條或倫理準則的具體內容會隨著其專業特性有所不同，但其基本精神卻是一致的，都是規範成員的個人德性和社會責任。平心而論，過去倫理道德在師資培育機構並未能給予應有的重視，且未能有系統且完整地提供師資生正確的倫理道德環境和素材，因而導致學生畢業之後，部分從事教育工作只會教書，不會教人；只會爭私利，不會求公益；只會斤斤計較，不會犧牲奉獻，無論在教學或人際方面都欠缺倫理道德觀，向來為社會大眾所詬病。基本上，教育是一種良心的工作，每個教育工作者心中應該有一把尺，時時心存「倫理道德」準則，來規範自我工作行為，並以追求學生福祉為己任。所以未來師資培育之課程宜將「教師倫理學」列入課程修習的一部分，如果無法列為必修，也應提供選修，讓學生有選讀的機會。此外，也要加強機會教育，並邀請中小學教育工作者現身說法，增加師資生對於專業倫理的體認和體驗。

五、績效責任

過去師資培育機構在培育師資過程中，對於績效責任的概念較為不足，所以難以有效判斷是否達成師資培育目標。所謂「績效責任」（accountability），係指個人或團體對於行為或工作負責的狀態與表現，然後就其表現經過適當評估之後，給予適當獎懲，以示鼓勵或要求改進（吳清山、黃美芳和徐緯平，2002）。依此而言，師資培育機構績效責任應分成兩

方面來說明：一是機構本身的績效責任：師資培育機構為自己培育學生的工作負起責任；另一是建立師資生為自己的學習工作負起責任。若是機構本身和師資生本身未能負起責任，無法表現應具的水準，則有必要給予處理，以確保機構本身和師資生的水準。換言之：不管是機構本身或師資生表現未符理想或欠佳者，應責其退場，教育部最近推動「退場機制」，帶給師資培育機構很大的刺激，師資培育機構宜及早因應。是故，師資培育機構本身應有績效責任觀念，改變過去保障的觀念，師範學院優勢已不復存在，而且瀕臨邊緣化；此外學生素質也比往年下降，而學生畢業之後，今年高達七成未能覓得正式教師資格，更使師資培育機構步入危機之中，這些絕非危言聳聽之詞。因此，師資培育機構必須改善和強化體質，力行績效責任制度，才能在處處危機之中，立於不敗之地。

綜合以上之說明，歸納如圖3所示。

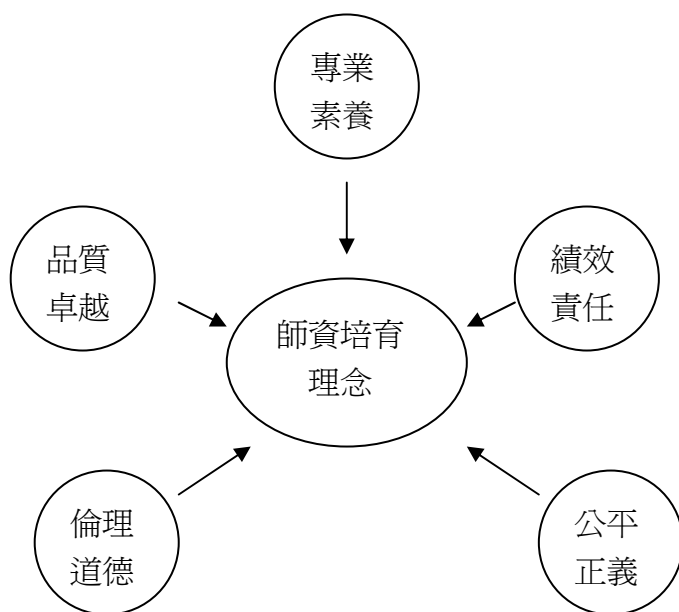


圖3 師資培育的核心理念

資料來源：作者自行繪製。

伍、優良師資素質內涵分析

傳統的歐美師資培育，中等教育階段以學術訓練為主，培養其精通專門學科知識即可進行教學，但缺乏教育專業訓練，亦受到質疑，前述美國 Shulman（1987）的見解，就是一項例證。由於小學師資培育目標與中學不太相同，它不僅是知識傳授，人格陶冶，亦是相當重要，小學教師不只是教一門課，更需從事包班制工作，這些都異於中學師資。

基本上，師資培育主要目標在於培育優質的老師（quality teachers），而一位優質小學老師應該包括哪些素質？根據Darling-Hammond 和 Cobb（1995）認為一位優質教師乃是由下列的特質所組合：教學法知識、學科領域內容知識、有效教學知能與態度、充分瞭解人類成長與兒童發展、有效溝通技巧、強烈的倫理觀、持續學習能力。國內簡茂發等人（1998）進行「中小學教師基本素質之分析與評量」研究發現，教師基本素質包括普通素養、專業知能、專業態度、人格特質和專門學科素養等五個向度，詳如圖4所示。

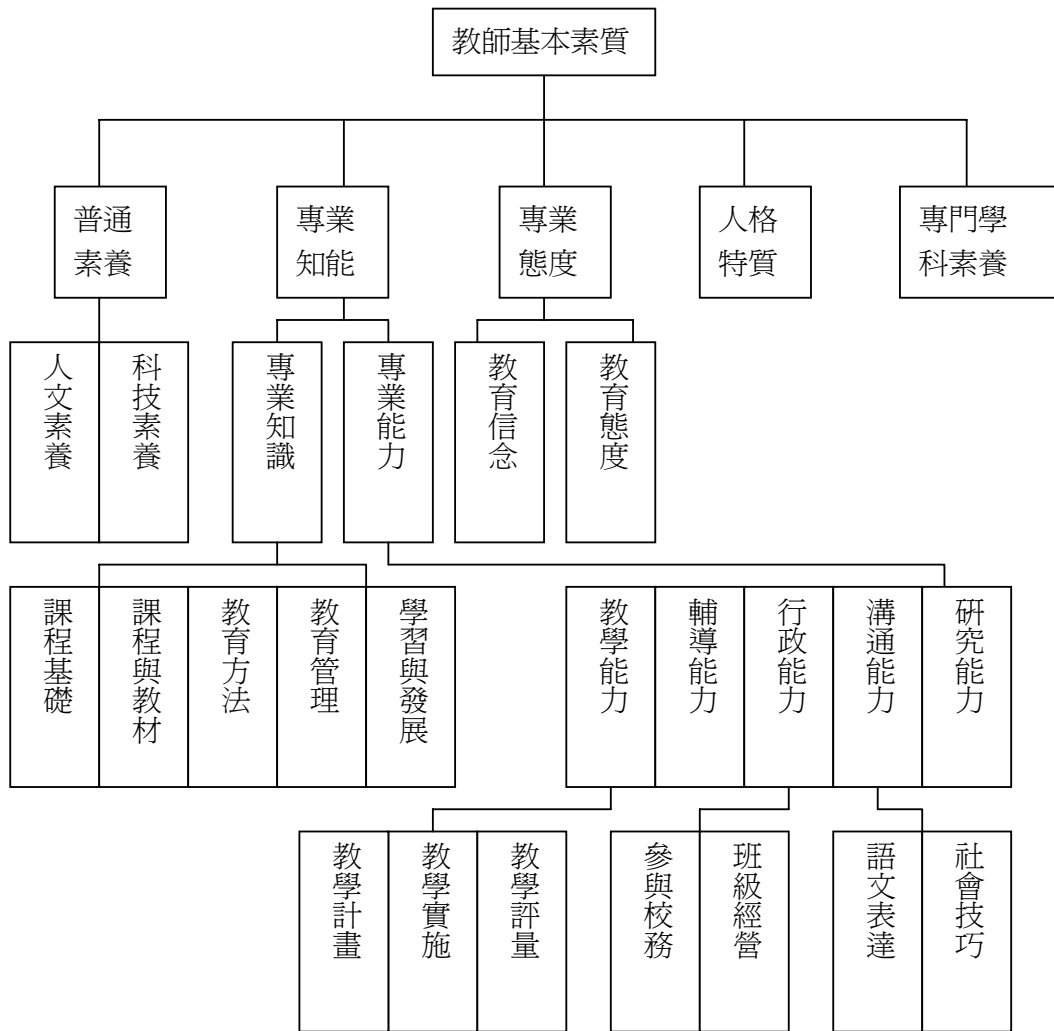


圖4 教師基本素質

資料來源：簡茂發、彭森明、李虎雄、毛連塹、吳清山、吳明清、林來發和黃長司（1998）。中小學教師基本素質之分析與評量。教育部教育研究委員會委託研究，第29頁。

綜合前面的論點、上述學者的看法，以及考慮教育的特性，乃歸納出一位師資培育理念的實踐，在於培育優良素質的教師，這種優良素質教師應該具備良好的知識、能力和道德等三大要件。茲說明如下：

一、知識層面

教師是從事一項育人的工作，為了勝任教學工作，本身必須具備一定的專業素養，所以教學的知識可是一位教師必備的條件之一。至於一位教師應該具備哪些教學知識呢？各家說法不一，其中以學科知識和教學知識應該較具共識。由於一位小學教師也負有帶班的責任，班級經營知識亦屬相當重要。依此而言，良師知識層面應該包括下列四種知識：

（一）學科內容知識

一位教師從事學科的教學，首先必須精通其任教科目的知識，例如：教導數學，熟悉數學內容系統的知識是必要條件，若是連數學內容知識不清楚，實難以勝任教學工作，其他學科——國語、英語、社會...等都是如此。

（二）學科教學知識

一位教師擁有深厚的內容知識，若對於學科教學知識不夠熟悉，仍無法將學科內容知識有效傳達給學生，這也是一般師資培育機構開設各科（領域）教材教法目的所在。學生透過課程的修習，以利建立良好的學科教學知識。

（三）一般教學知識

一位教師精熟學科內容知識，若不熟悉一般教學知識，仍無法成為一位優質教師，尤其要國中小階段學生，其心理和生理發展皆屬未成熟狀態，教學時仍需配合學生身心發展，遵循一些基本的原理原則，正如Glenn(2001)所言：「高素質的教師應該迎合今日班級的挑戰，培育高素質教師需要一個統整性的師資培育課程，它是應該建立在專業發展學校的基礎上，因為那些具有健全的內容和教學知識，可以有效地觀察教學模式及理解教學實務的。教育工作者應該相信教學知識遠大於學科內容知識，例如：教導孩子數學，所要求的知識比數學本身還多」。所以，一位優良教師懂得教學原理、教學方法和評量方法的知識，是相當必要的。

（四）班級經營知識

一般而言，身為一位教師要發揮教學效果，不只是運用適當教材教法傳授知識而已，而且更需有效地掌握班級學習氣氛，所以教師經營班級知

識，就顯得格外重要。此種現象，小學要比中學更為明顯，尤其多數小學教師屬於級任制，對於班級行政經營、教學經營、時間經營、常規處理、親師溝通、自治活動和班級氣氛等方面的知識，更需有所瞭解，才能成為一位優質教師。

二、能力層面

一位教師除了必備的學科內容知識、學科教學知識、一般教學知識和班級經營知識之外，仍須具備相關的能力，才能勝任其教職工作。基本上，至少應包括下列的能力：

（一）語文表達能力

教學是一種口語和文字溝通的表現，一位教師如果缺乏語文表達能力，難以有效表達其清晰的教學訊息，則學生將很難獲得完整的知識。所以，教師語文表達能力顯得相當重要，事實上，語文表達能力不一定是天生的，經過後天的訓練，亦能有所改善。因此，在師資培育機構應該重視語文表達的訓練，以提供學生語文表達能力的模擬情境。

（二）輔導學生能力

一位優良教師不僅是要教書，同時也要教人。為了負起教人的工作，面對學生遇到生活、人際、生涯、學習等問題時，教師應該有能力加以協助，以幫助學生成長發展。所以，教師輔導學生能力，實為優良教師不可或缺的能力之一，韓愈說：「師者，傳道、授業、解惑也。」其理亦在於此。

（三）行動研究能力

教師在教學實務過程中，難免會遇到困難，有時可以請教資深教師協助，有時可透過研究找到解決方法，行動研究就是最好的途徑，這種研究不必要求嚴謹的研究設計，只要針對自己所遭遇的問題，進行有系統和客觀研究，以求自身問題的解決，它不在於建立理論，也不是要推廣到其他班級，只求解決自身的問題。當然，行動研究除解決自身問題之外，亦可促進自己專業成長。尤其處在愈來愈來複雜的教學和管教學生情境，所遇到的問題將有增無減，因此，教師具備行動研究能力是必要的。

（四）情緒管理能力

教學是相當繁重的工作，面對層出不窮的學生問題，教師如果缺乏情緒管理能力，則情緒容易失控，影響教學效果。教師的情緒管理能力，不只是自我控制情緒，同時還包括理解他人情緒和人際關係處理能力，這些能力對於教育工作是相當重要的，因為教師接觸的人員，除了學生之外，還有形形色色的家長、社區人士和同事，這些都會涉及人際關係能力的運用，教師如果具有情緒管理能力，深信教學工作可以勝任愉快。

（五）終身學習能力

二十一世紀是終身學習的社會，教師面對終身學習的社會，必須不斷地增進教學知識和技能，才能勝任愈來愈複雜的教學環境，此乃凸顯教師終身學習的重要性。傳統社會中，教師主要扮演一位「教學者」角色，然而在終身學習的社會，更需扮演一位「學習者」角色，除了指導學生有效學習外，自己同時也要持續進修，追求專業的成長。因此，教師終身學習能力實為優質教師所必須的要件之一。

（六）科技運用能力

現今是一個資訊科技的社會，透過資訊科技改變了人類生活型態，也改變了教師教學方式。教學如果善用資訊科技設施，一方面可以豐富教學內容和變化教學方法；一方面可以增加學生學習興趣和學習效果，此乃顯示教師資訊素養的重要性。所以，教師不能排斥資訊的學習，也不要成為電腦的文盲，要讓資訊科技工具成為教學的利器，在在需要教師具備科技運用能力。教師有了資訊科技能力，亦可指導學生善用資訊科技，擴充學生學習內涵。

三、道德層面

教學工作所面對的是活生生的個體，其一言一行影響學生學習和行為表現甚鉅，可謂任重而道遠。傳統以來，教師受到社會的尊重，古人所言：「天地君親師」，顯示教師具有崇高的地位。因此，對於教師德性也有更高的要求標準，雖然當今的教師地位遠不如以往，但是要擔任一位優良的教師，也要時時自我要求，此乃涉及道德層面，它屬於內在的修養，是一種為

人處事的準則，違反此一準則不一定會受到法律的制裁，但會受到良心的譴責。師資培育機構所培育的師資不僅要求學生具有專業的知能，更需涵養學生更高的道德情操，這些道德情操應該包括下列四方面：

（一）專業倫理

教職是一項服務性工作，關係學生未來福祉，教師宜本於職責恪遵各種教師倫理規範，忠於專業工作，提供學生專業性服務，不會利用職務牟取不當利益。這種專業倫理的價值，在於規範教師的行為，使教師所作所為能夠符合社會大眾及學生的利益，而且願意為教育工作犧牲奉獻，表現出專業精神，此種專業倫理的內涵，正是優良教師必備特質之一。

（二）公平正義

學生具有個別差異，教師不應有差別待遇，否則有違公平正義原則。教育公平正義原則之一，乃是提供學習弱勢、文化弱勢或經濟弱勢學生適切的資源和協助，使其獲得向上提升機會，不會因弱勢而陷入學習困境。一位教師具有公平正義價值觀，會公平對待每一位學生，不會因學生種族、宗教、政黨、社經地位或身心殘疾等給予歧視、相反地會盡力扶助弱勢學生，落實「有教無類」的精神，此可說是優良教育所應具有的特質。

（三）以身作則

教師是傳遞價值性的工作，亦是學生典範的學習楷模，其言行應足以為學生表率，古人有言：「師者，人之楷模也。」其理亦在於此。所以一位優良的教師，能夠時時不斷自我省思，從省思中改進和力求精進，謹言慎行，信守道德和法律規範，表現能夠符合中道，不會做出傷風敗俗或違法亂紀之情事，此即為優良教育的重要特質之一。

（四）人格高尚

教師除了具備專業知能和豐富學養之外，同時也應具有良好的人格特質，所作所為才能成為學生的表率，所謂「人格高尚」，應該是表現出一種待人誠懇、樂於助人、宅心仁厚、心胸開闊、富有愛心、同理心和同情心的特質。這些人格特質，正是優良教師素質重要的一部分。

綜合以上之說明，優良教師素質之內涵，歸納如圖 5 所示。

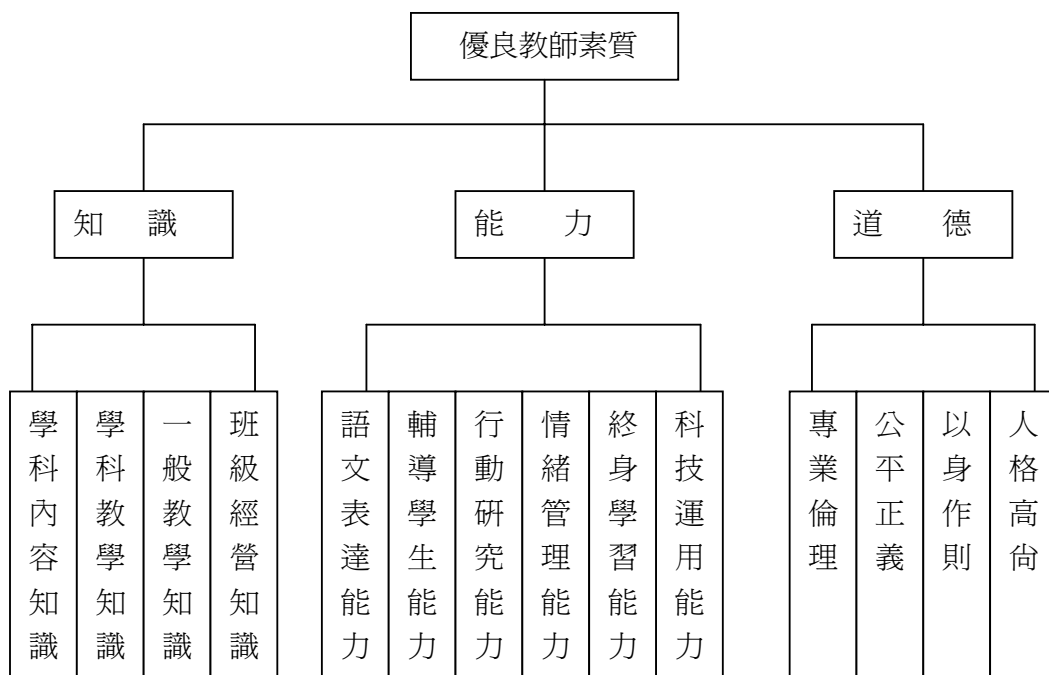


圖5 優良教師素質之內涵

資料來源：作者自行繪製。

陸、培育優良師資素質策略

師資培育面對政治、經濟、文化、科技和人口改變等各因素的衝擊，導致師資培育政策常處於不確定狀態，因而影響到師資培育素質。正如 Edwards, Gilroy, 和Hartley所言：「師資培育似乎有不同方向拉扯、被不同論述綁住，正揭示不同的影響。這些影響包括經濟、文化和知識。...經濟影響意謂著經濟全球化的影響，...文化影響意謂著受到後現代思潮和文化消費主義的影響，...而知識影響則意謂著師資培育的哲學、心理學、社會學和歷史等基礎的影響。」（第10頁）。所以，確立適切的師資培育策略有其難度。但培育優質師資，仍是師資培育最核心理念，所以依師資培育特性、時代發展和教育潮流，建立優良師資培育策略，仍是師資培育最重要的課題。茲就培育優良師資素質，提出下列策略，以供參考。

一、確立標準本位師培政策，培育具有專業素養教師

國內師資培育政策從一元化走向多元化過程中，並未達到培育專業化師資的效果，一直為社會各界所質疑。為了確保優良師資培育，未來可參考美國一九九〇年代所倡導的「標準本位師資培育政策」(standard based teacher education)，該政策旨在發展新進教師標準及在職教師標準，這些標準是由國家認證機構所發展出來，如：國家師資培育認可委員會(National Council for the Accreditation for Teacher Education)、全國專業標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards)、專業組織(如：數學教師協會、英語教師協會...等)及各州教育廳和教育專業標準委員會等(Sandidge,2004)，做為師資培育依據。基本上，標準本位師資培育主要目的在於重新設計教師培育計畫，以確保師資生具備足夠的內容知識和教學能力，讓不同族群學生都能達到高度學術成就水準(Teacher Quality Action Plan, no date)。一旦國內能夠確立標準本位師資培育政策，未來可訂定師資培育機構設立標準、師資培育各類教育學程設立標準、師資培育各類課程標準、職前教師和在職教師表現標準，做為提升師資培育品質的依循。在吳武典等人(2004)所提出的《師資培育政策建議書》中，亦有類似的建議。

二、提供獎助學金誘因，鼓勵優秀學生加入師資培育行列

隨著中小學教職市場的低迷，教師缺額愈來愈少，大學生看不到修習教育學程取得合格教師後能夠成為正式教師的希望，因而修讀教育學程的意願有日漸低落現象，對於整體師資培育素質的提升，是一大危機的警訊。在此缺乏前景的環境下，又缺乏公費的誘因下，如何尋求有效對策，鼓勵優秀學生加入師資行列，實屬重要課題。由於一年教育實習改為半年教育實習，政府不必再支付教育實習津貼，未來建議將此項經費轉移為優秀師資生獎助學金，一部份給師範校院修習教育學程優秀學生，一部分給評鑑績優的一般大學校院師資培育中心優秀學生，其名額及獎助學金條件，由教育部邀集相關人員及單位訂之。此外，為顧及偏遠地區及離島地區師資需求，以及照顧社會優秀清寒學子有任教中小學機會，過去採行公費制度實不宜廢除，應該繼續保留若干名額，以激勵部分優秀學子加入師資培育行列。

三、強化師資培育課程與教學，符應培育優良師資目標

師資培育課程與教學，乃是培育優質師資的關鍵因素。師資培育職前教育階段必須有適切地課程和良好的教學，才能培育師資生具備足夠的專業知能和精神。國內探究優良中小學教師素質有多篇論著，本文亦就知識、能力和道德提出優良素質的內涵分析，這些均可供設計師資培育課程與教學參考。依照教育部發布的「中等學校、國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」規定：師資職前教育課程包括必修科目和選修科目，前者必修科目包括教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程和教學實習及教材教法課程。後者選修科目則由各校就師資培育理念、條件及特色自行規劃。這些課程設計對於培育師資生的專業知識和能力，是有其效果，但對於師資生情操陶冶和道德培養，則效果有限，主要原因在於師資培育機構本身素質不齊，以及師資、文化和校風的差異所致。為了確保師資生素質，未來師資培育課程與教學走向，可從下列三方面着手：1.以所建構的優良師資指標作為課程設計與教學依據，並因應時代需求和教育改革酌予調整；2.採行問題導向教學和案例教學，發展師資生解決問題和反思能力；3.提供情境教育課程和倫理道德教育課程，蘊育師資生高尚道德情操。

四、落實教育實習制度，有效培養師資生專業知能

教育實習是師資培育過程中重要的一環，亦是教師社會化的重要階段，透過實踐過程，能生產合法性和價值性知識（歐用生，1996），故師資培育法特別規定師資生須參加教育實習，並為取得合格教師的條件之一。一般而言，教育實習係師資生親自到中小學校進行觀摩、見習和試教，從中學習各種教學、輔導和班級經營所需知能，藉以收到「理論與實務結合」之效。所以建立完整的教育實習制度，並加以有效落實，對師資生擔任教職和生涯發展影響極為深遠。過去教育實習未能有效落實，在於實習教師角色身分和權利義務不清，加上師資培育機構和實習學校之聯繫不夠密切，致使部分實習教師從事打雜事務，而無法有效學到未來所需專業知能。由於多元化師資培育制度之後，歷經兩次的教育實習變革，從一年的教育實習改變為半年的教

育實習，原來的「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」也於92年廢止，改由各師資培育機構自訂半年實習辦法，各師資培育機構更應召集學校實習指導教授和相關人員研擬合理適切可行的辦理，從實習方式、內容、評量等方面，強化教育實習效果，以培養師資生教學實務能力。

五、繼續辦理師資培育評鑑，有效控管師資培育品質

教育部自85學年度起即逐年進行教育學程評鑑工作，並將結果送請各校做為改進之建議，而93學年度為瞭解各大學校院辦理教育學程(包含教育學分班)之績效，並鼓勵其發展專業特色，以提升多元師資培育之素質，並委託國立教育研究院籌備處辦理「大學校院教育學程評鑑」，分別對師資培育之大學提出確認師資培育目標、發展特色，完善自評機制等多項建議（教育部，2004）。94學年度教育部亦委託社團法人台灣評鑑協會辦理「大學校院師資培育中心評鑑」，此次評鑑目的除了瞭解各大學校院辦理師資培育之績效，並協助各受評師資培育類科達成發掘問題、導引方向、獎優汰劣、輔導等功能，並建立退輔機制。基本上，這些評鑑對於師資培育品質皆有其效果，但是因未完全落實追蹤評鑑，致使整體成效多少打些折扣。未來除了繼續辦理師資培育評鑑之外，亦應做好後設評鑑，檢討和改進評鑑實施工作，以及落實追蹤評鑑，才能有助於提升師資培育品質。

柒、結語

師資培育沒有捷徑，必須具有明確的理念，並配合務實穩健的做法，才能發揮師資培育儲備良師的功能。

師資培育之中心理念在於培育優良的師資，如何培育優良的師資，各有不同的派典，有些重視能力本位師資培育、有些強調知識本位師資培育、有些倡導省思實務師資培育，有些主張標準能力師資培育，有些鼓吹建構主義師資培育，這些看法各有其價值，但亦有其限制。國內師資培育理念發

展，除受不同派典影響之外，而且也受到民意機關、教育行政機關、中小學、社會發展、科技發展、教師團體、教育專業團體、和民間教改團體等多重因素交互影響，此亦激起國內師資培育發展邁向多元與開放。

隨著社會的變遷與進展，未來小學師資培育理念應該以專業素養為主軸，並擴及到品質卓越、公平正義、倫理道德和績效責任等層面，才能符應二十一世紀社會所需之師資。師資培育機構應以培育優良師資為依歸，而優良教師素質則建立在知識、能力和道德等方面，此正是師資培育中心理念，可作為發展師資培育政策之參考。

培育優良師資乃是當前重要教育政策之一，本文根據師資培育理念，特別提出培育優良師資的四大策略：1.確立標準本位師培政策，培育具有專業素養教師；2.強化師資培育課程與教學，符應培育優良師資目標；3.落實教育實習制度，有效培養師資生專業知能；4.繼續辦理師資培育評鑑，有效控管師資培育品質。

當前師資培育面臨多元化與人口少子化的衝擊，正是走到十字路口，未來需要集合大家的智慧，集思廣益，共謀對策，以有效培育優良師資加入教育行列，才是提升教育品質的有利保證。

註：美國全國專業教學標準委員會所定的教師標準，依照學生年齡發展、學科領域有不同的區分標準，此標準是屬於早期青少年階段（11-15歲）級任教師的標準。該委員會是屬於非營利和非黨派的組織，創立於1987年，其主要任務有三：1.建立一位教師所應該知道和做到的高度和嚴格標準。2.發展和運作全國性志願體系來評估和確認教師是否達到此一標準；3.促進相關教育改革以增進學生學習。

參考文獻

- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、方永泉、陳勝賢（2004）。**師資培育政策建議書**。教育部委託研究，中華民國師範教育學會研究。
- 吳清山（2002）。中小學師資培育。載於周美里主編：**邁向正常國家：群策會國政研討會論文集**（329-352頁）。臺北縣：群策會財團法人。

- 吳清山（2003）。**教育法規：理論與實務**。臺北市：心理出版社。
- 吳清山、黃美芳和徐緯平（2002）。**教育績效責任研究**。臺北市：高等教育出版。
- 教育部（2004）。**93學年度大學校院教育學成評鑑報告**。臺北市：作者。
- 楊深坑（1997）。當代師資培育理論的發展。載於黃政傑主編：**當代師資培育的發展與趨勢**（1-18頁）。臺北市：漢文書局。
- 楊亮功（1981）。我國師範教育之沿革及其進展。載於中國教育學會主編：**師範教育研究**（1-15頁）。臺北市：正中書局。
- 歐用生（1996）。新教育實習的盲點與突破。載於中華民國師範教育學會主編：**師資培育制度的新課題**（103-116頁）。台北市：師大師苑。
- 簡茂發、彭森明、李虎雄、毛連塏、吳清山、吳明清、林來發和黃長司（1998）。**中小學教師基本素質之分析與評量**。教育部教育研究委員會委託研究。
- 瞿立鶴（1970）。美國的師範教育制度。載於國立臺灣師範大學學術研究委員會主編：**明日的師範教育**（67-109頁）。臺北市：幼獅文化事業公司。
- 臺灣省國民教師研習會國民小學教師基本能力研究委員會（1976）。**國民小學教師基本能力研究**。臺北縣：臺灣省國民教師研習會。
- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. In R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 101-118). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. & Cobb, V. L. (1995). *Teacher preparation and professional development in APEC members: A comparative study*. Washington, DC: U. S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368683)
- DeJong, L., & Groomes, F. (1996). *A constructivist teacher education program that incorporates community to prepare students to work with children living in poverty*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ536849)
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education*. London: RoutledgeFalmer.
- ETS (2002). *Poll: Americans Willing to Pay for Teacher Quality, Still Demand Standards and Accountability*. News & Media.2003, November, 10, retrieved from:<http://www.ets.org/news/02061301.html>
- Kaufman, D. (1996). *Constructivist-based experiential learning in teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ536845)
- Kroll, L. R. & LaBosky, V. K. (1996). *Practicing what we preach: Constructivism in a teacher program*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ536947)
- Glenn, A. G. (2001). *A comparative analysis of teacher education in the United Kingdom and United States*. New York: American Association on Teacher Education.

- Licklider, B.L. (1997). *Breaking ranks : Changing the in-service*. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ368683)
- National Board for Professional Teaching Standards (2001). *NBPTS early adolescence generalist standards*.
- Ojanean, S. (1993). *A process in which personal pedagogical knowledge is created through the teacher education experience*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED398200)
- Osterman, K. F. & Kotterkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Roth , R. A. (1996). Standards for certification, licensure, and accreditation. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp.242-278). New York: Macmillan.
- Ryan, K. (ed.) (1975). *Teacher education: The seventy-fourth year of the National Society for the Study of Education*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- Sandige, R. F. (2004). *Preparing quality teachers: Standard-based Teacher Education in Kentucky*. 台北市立師範學院「數學標準本位教學與評量國際學術研討會」，7月3日。
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Schon, D. A. (1996). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strom, S. (1991). *The knowledge based for teaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED330677)
- Teacher Quality Action Plan(no date). *Standard-based Teacher Education Project (STEP)*.2005,August.25, retrieved from: http://www.usg.edu/p16/tq/tqap/progress_reports/step_rept.phtml

備註：本論文係作者於2003年12月2日於國立台中師範學院發表《為下一代選擇好老師，小學培育師資理念的分析》一文改寫並增補而成。

從班級經營策略對教學效能影響 看師資培育的實務取向

The Practical Approach of Teacher Education from the Influence of Classroom Management Strategies to Teaching Effectiveness

陳木金 Mu-Jin Chen

國立政治大學教育學系教授

Professor, Department of Education, National Chengchi University

摘 要

本文期望以提供實習教師們在教室裡「班級經營」和「教學效能」的實用智慧的方式，作為師資培育的實務取向，進而協助實習教師們進行為良好的班級經營，發展出一套帶好每一位學生的「班級經營」及「教學效能」的方法，因為教師班級經營策略的良好與否，應該會影響到教師的自我效能與有效教學。因此，實習教師們應該運用教室裡的實用智慧，有效的使用班級經營策略與教師教學效能，結合班級的內外之人、事、地、物等各項資源，依據教育原理，以發揮教育效果，達成教育目標的活動與歷程。

關鍵字：班級經營、教學效能、師資培育

Abstract

This text expects to give student teachers practical and intelligent ways to use Classroom Management Strategies and Teaching Effectiveness in a practical approach to pre-service education, and also to assist each student teacher develop a set of Management Strategies and Teaching Effectiveness techniques because these two aspects of teaching would affect a teacher's self efficacy and teaching effectiveness. Therefore, student teachers should make use of practical intelligence in the classroom and effectively use Management Strategies and Teaching Effectiveness in combination with human, event, environmental, and object resources in and out of the classroom to achieve educational outcomes, and the activities and processes involved in the educational objectives in accordance with educational principles.

Keyword: classroom management, teaching effectiveness, teacher education

壹、緒論

回顧近十年來從事師資培育工作的點點滴滴，「學為良師、行為式範」的精神，不斷地指引著個人從事師資培育工作的努力方向。尤其是近十年來的從事師資培育工作歷程成為筆者個人生命充滿豐富樂章的季節，因為每年教育現場學習的學生（實習教師）們，會透過各種不同的溝通方式，與筆者分享他們個人走過教育現場獲得實用智慧的故事，也分享他們在這一年來的喜樂煩憂。「班級經營策略 & 教師有效效能」之教育現場實習一年的設計，是筆者給實習教師們的期許，也是一段檢證實習教師是否能透過這段師資培育的實務取向的省思，更是實習教師生命理想與期望的驗證，陪伴實習教師們走過一年的「春耕」、「夏耘」、「秋收」、「冬藏」，教育實習的正面價值是在班級經營與教學效能的釀造，能夠春風化雨培育新良師，也成為他們給自己向內看向外看「學生→老師」化蛹成蝶歷程的省思札記，當他們與我分享及再次閱讀自己實習這一年的故事，他們已經由後設認知的歷程再次檢證自己是否具備班級經營與教學效能適任良師，勇敢誠懇面對追求屬於自己生命的燦爛彩虹。雖然，從師資培育的實務取向而言，依據「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」之內容：「實習教師之教育實習事項如下：1.教學實習；2.導師（級務）實習；3.行政實習；4.研習活動。但是，在實習期間以教學實習（教學效能）及導師實習（班級經營）為主，行政實習及研習活動為輔。」從實習辦法的精神亦可以看出師資培育實務取向之最核心的主軸乃是從教師的教學效能與班級經營兩大重點，來培養實習教師的教室實務智慧。因此，本研究乃以探討班級經營策略與教師教學效能的內涵為核心主軸，期望能對協助實習教師之教學專業成長的實務取向為研究動機之一。

每年，大多數的實習教師們都從教育現場學習良師成長的歷程，在這一年裡，為了能瞭解及解決實習教師在教學實習及導師實習現場情境所產生的疑問與困擾，從師資培育的實務取向，實習指導教師與實習輔導教師們積極扮演教育工作者、決策者、研究者的重要角色，進而能協助實習教師從瞭

解從班級的時空環境、心理環境、社會環境及文化環境...等教室裡的實用智慧，對於學生學習成效、身心適應及社會關係的重要影響。陳木金(2004)指出，觀察實習教師們的進化階段可以分以下幾個環節：首先，他們在七月進入現場，在身心靈須努力調適，面對人多事雜速度快的現場，通常會在「手忙腳亂上現場」的度過這一階段；但是經過用心請教前輩們的現場智慧，進步發展自己的能力到了「按部就班心不慌」；經由第二階現場智慧理解內化，探究現場前輩們在情境脈絡複雜之中仍能執著教育理念於「事情要完成，原則要把握」的堅持，誠懇學習良師歷程達於「觸類旁通多變化」；藉由第三段現場智慧的統整建構教育現場的系統化知識，再經由熱忱地請教前輩們的智慧與技術，實習老師經過了一年的現場，大都能練就教學現場智慧之「駕輕就熟本菁華」，一步一步地邁向良師。雖然，實習教師們發現在教室裡因為班級事務繁雜眾多，學生差異莫衷一是。但是，在緊湊的教學活動、繁忙的班級事務中，如何有效傳情達意凝聚眾志，學習與訓練其班級經營策略，使班級經營逐步跟上正常運轉的軌道，是師資培育實務取向的一大展現。因此，如果能夠透過系統化的分析教室歷程與研究教室知識，作比較深入的探討「班級經營」與「教學效能」，藉由提升其教師知能及因應措施，以協助教師們進行良好的教學，作為師資培育的實務取向乃本研究動機之二。

近年來，在教育改革的風潮之下，家長、學生及社會大眾對於教育品質與教育績效，產生高度重視與深切期許，舉凡學校課程、教師教學、學習內容、教師專業等議題，不斷被討論與檢視，教師專業發展再次受到重要關注。另外，在教師教學的場域中，教師的工作是面對傳道、授業、解惑的基本績效，也同時面對著「典範變革」與「未來趨勢」的創新責任，教師專業發展牽動著教師素質是否持續提升。因此，如果能夠透過「班級經營 & 教學效能」的展現，在教師教學的場域之中提升教師的專業表現，進而促進教育品質的提升，值得進行分析探討作為我國師資培育的實務取向的參考。因此，本文擬先探討「班級經營」、「教學效能」的相關研究，分析探討作為師資培育實務取向之參考。以下分為：1.文獻探討，分析班級經營策略的內

涵及教師教學效能的內涵；2.以一個調查研究結果進行資料分析，探討班級經營策略對教師教學效能的影響力；3.歸納前述研究分析與結果討論，提出增進實習教師在「導師實習（班級經營）」與「教學實習（教學效能）」之的學習與訓練之建議，希望能為提昇教師們的班級經營與教學效能，為我國師資培育的實務取向來發展出一套帶好每一位學生的班級經營與教學效能的方法殫盡棉薄之力。

貳、文獻探討

在教室裡因為班級事務繁雜眾多，學生差異莫衷一是，在緊湊的教學活動、繁忙的班級事務中，如何指導與輔導修習教育學程同學們進行「導師實習」，使修習教育學程同學能傳情達意凝聚眾志，學習與訓練其班級經營策略與教師教學效能，使班級「導師實習」快速步上正常運轉的軌道，是教室裡實用智慧的一大展現。誠如單文經（1994）指出：社會大眾對於日益嚴重的學生管教問題，愈來愈為憂心，其認為此一問題與教師之班級經營有密切的關聯，因此呼籲希望透過系統化的分析教室歷程與研究教室知識，作比較深入的探討教室實用智慧，藉由提升教師知能及因應措施，以協助教師們進行良好的教學。因此，如何帶領班級、成為孩子的心靈導師，並給予孩子溫暖、悅納的學習環境，就此而論「班級經營」實在是個相當重要的課題。而教師在班級經營的作為也隱含了其所持的教育哲學觀，實則消極而言，良好的班級經營可以規範學生的行為、減少不良行為的發生，並促進學生的學習；積極而言，有效的班級經營更可以凝聚學生對班級的向心力、歸屬感，讓學生濡沐在溫暖的班級氣氛當中，樂於學習；更進一步，班級經營的終極目標則在於使學生成為自己的主人、有自治自律的能力。以下本文擬從：1.班級經營與教學效能重要文獻探討，2.班級經營策略的內涵分析及3.教師教學效能的內涵分析來加以說明。

一、班級經營與教學效能重要文獻探討

國內有許多學者專家從「班級經營」與「教學效能」的理論與策略，分析歸納可用之班級經營策略與有效教學方法，提供實習教師建構一套安全的、建設性的教室實用智慧，減少學生的不良行為，使學生更專心學習，期望能使教室成為產生最佳學習效果的場所，以協助實習教師們成為良好的班級經營者（朱文雄，1989；李園會，1989；金樹人，1989；吳清山等，1990；黃政傑、李隆盛等，1993；單文經，1994；熊智銳，1994；鄭玉疊、郭慶發，1994，鍾啟泉，1995）。其觀點綜合歸納如下：

（一）發展教師知識管理系統之專業能力指標，以期改善教師班級經營

班級是一個具有特色、複雜的小社會，班級經營為實施教學所設置的系統教育型態，舉凡學生學業的成就、社會人際關係的技巧、健全人格的發展等，都受到教師班級經營成效的影響。因此為了增進教師班級經營效能，進而達成教學目標，具備良好的班級經營知識及研究能力，不論是對於預備成為教師的人，或對目前實際從事教育工作的教師而言，都顯得非常重要（陳木金，1999）。所謂「師者，傳道、授業、解惑也」，教師的主要職責乃在進行教學工作，這是無庸置疑的。另外，知識管理在教育領域的研究，王如哲（2000）在「知識管理的理論與應用：以教育領域及其革新」一書探討知識管理的理論與應用，並以教育領域及其革新為例，闡述知識管理在教育革新上之具體應用途徑。吳清山、林天祐（2000）認為知識管理係指管理組織內的知識，亦即將組織內散佈於個人、各部門、各地及各事業單位的知識加以管理。吳清山（2001）再指出在知識經濟的時代中，誰能掌握新的知識、活用新的知識就有優勢的力量，亦可掌握競爭的未來。林海清（2002）在「知識管理與教育發展」一書指出，知識爆炸的數位經濟社會，科技發展與全球化正加速度進行，教育改革與學習革命成為變動社會的常態，如何掌握契機，開創新機，察覺自己的競爭優勢與國際脈動並駕齊驅，成為大家關心的主軸，知識管理的思維與策略，提供教育改革與發展之方法與思考。黃秀君（2003）研究指出，採用「知識管理」的學校經營策略，不僅提高學校行政效率，提昇教師教學品質，對於知識的創新相對的有所助益。王如哲、

黃月純（2004）翻譯英國Edward Sallis和Gary Jones二位學者於2002年合著之「教育知識管理」（Knowledge Management in Education），是第一本教育知識管理之英文專門著作，全書共有八章，各章對於知識管理在教育上的啟示均有相當深刻的論述，尤其二位著作強調的主要論點是，知識管理的奠基原則可適用於教育，正如同可適用至其他的組織般，而且其他的機構可能也有很多可學習自教育領域實務，可以提供給教育的管理者和人員，一種知識管理世界的洞見，並提供實務性工具，來調適教育組織的管理程序，以迎接知識紀元的挑戰。歸納這些觀點，其主要目的是想瞭解教師需具備之知識管理的系統專業知識的內涵與指標。

（二）建構一套植基於班級脈絡內容的班級經營知識觀

朱文雄（1990）指出很多教師對班級經營感到苦惱，其原因不外乎：教師本身缺乏班級經營的理念，即使有部分觀念也是稀稀疏疏、鬆散無力，未能加以統整，縱橫自如地運用於實際情境；並且，在師資培育的過程乃偏重教學和學習理論的研討，疏於經營管理和領導統禦的訓練，再加上學校行政人員對教師只要求做好班級經營，但如何做好班級經營，並沒有提供良好的策略和技巧。因此，教師在班級經營時，除了欠缺班級經營的目標外，也沒有一套有效處理教室中不良行為的方法。基於上述困境，可以發現教師除了缺乏班級經營的技能外，亦缺乏班級脈絡的專業知識。有鑑於此，Doyle（1990）指出班級知識（classroom knowledge）可以提供我們一個架構，讓我們瞭解班級系統如何運作以及課程如何在班級環境中呈現，並且提供我們以創造出植基於學校環境的實務。是故，Doyle主張班級知識是教師研究和班級實務的核心基礎。再者，除了Doyle所提出的班級知識觀點外，簡紅珠、江麗莉（1997）也認為今後班級管理的研究應該朝認知模式的方向去努力方展，也就是說研究者要能發展出可供教師瞭解班級管理過程的認知參考架構。單文經（1994）也大聲呼籲班級內不斷發生的問題行為亟需提升教師班級經營的知識來尋求解決。歸納這些觀點，其主要目的是想藉由對班級知識結構的瞭解，以建構一套系統化之教師班級經營知識觀。

（三）瞭解教師班級經營效能之內涵，以改善教師班級經營效能

一般大眾認為學校所面臨的最嚴重問題之一即是紀律問題，而且大眾視有秩序的學校為“好”學校；而且在有效教學的研究報告中也支持大眾的觀點，當教師將時間花在具有生產性的作為，而不是花在困惑、慌亂與學生的不良行為時，學生能學的更多。亦即，「有效的教師也是有效的管理者」（Doyle,1980）。因此，有效能的教師除了具備廣博的知識與教學能力外，還要能激發學生專注於課業而無暇犯錯。因此，教師具有良好的教學技巧並無法防範所有的班級問題；一位有效能的教師也必須具備良好的班級經營效能，以保持學習活動的流暢。再者，教師的班級經營效能是用以評鑑教師是否具備足夠的班級經營知識與技能的重要指標。歸納這些觀點，其主要目的是想瞭解教師班級經營效能之內涵與現況，對建構教師班級經營知識觀。

二、班級經營策略的內涵分析

Eisenhart & Borko（1993）在“Designing Classroom Research: Themes, Issues, and Struggles”一書指出：愈來愈多不同領域的學者致力於教室歷程研究，並且將教室歷程研究的成果運用到班級經營實務，試圖建立教室歷程研究的有效標準，以協助教師們進行良好的班級經營。其主要的論點係以班級經營研究方法學基礎的三大領域為撰寫的核心：1.認知心理學領域學者從心智事件的研究知識、思考和行動，以知識結構為研究焦點，以教師和學生的認知歷程及專家知識的獲得，研究教室歷程的班級經營知識。2.教育人類學領域學者從以文化為研究焦點，以組成學校文化要素標準、多元文化觀的研究向度，研究教室歷程的班級經營知識。3.學科專家從許多不同學科領域研究，進行不同科際間合作研究教室歷程，研究教室歷程的班級經營知識。由此可以看出Eisenhart & Borko兩位學者希望能從班級經營研究來提昇教師們的班級經營實務知能，進而協助教師們進行為良好的班級經營者，且發展出一套帶好每一位學生的理想班級經營方法。

對照我國目前有關班級經營策略的研究，也有一群熱衷班級經營研究與實務的學者：1.從分析班級經營理論之理念內涵與功能，歸納可用之班級經營策略；2.從實證之教室觀察、調查研究探討班級經營的角度，希望找出

良好的班級經營策略，提供教師建立一個安全的、建設性的教室環境，減少不良行為，使學生更專心學習，期望能使教室成為產生最佳學習效果的場所。他們對班級經營研究的努力與貢獻深深值得推崇與稱頌。例如：吳清山（1990）在「班級經營的基本概念」一文中指出，班級經營所涉及的人、事、物等事項範圍甚廣，其內容包括：1.行政經營：包括認識學生、座次安排、生活照顧、班會活動、班規訂定、校令轉達、各項競賽、學生問題處理。2.教學經營：包括教學活動設計、教學內容選擇、教學方法的應用、學生作業指導、學習效果的評量。3.自治活動：指學生在教師指導下成立自治組織，從事自我管理活動。4.常規輔導：包括生活教育的輔導、問題行為的處理。5.班級環境：以班級的物質環境和教室的佈置為主。6.班級氣氛：包括師生關係與學習、教師教導方式與班級氣氛、學生同儕團體中的人際關係。單文經（1994）在「班級經營策略之研究」一書中，指出班級經營的課題可從橫斷面和縱斷面來分析：1.橫斷面分析：包括班級經營者所可能操弄的與可改變的因素，如時間、空間、人員、材料、權責、與獎懲等因素，以目標、規則及角色期望等形式，有效地把所作成的決定傳達給班級團體的成員。2.縱斷面分析：包括計劃、組織、協調、指導、管制、溝通、管家、養護等班級經營的工作項目，並且提出班級經營策略，包括：時空環境經營策略、學習環境經營策略、多元文化經營策略、班級活動經營策略、班級常規經營策略、綜合的班級經營策略。朱文雄（1989）在「班級經營」一書中，指出班級經營的內容包括六個層面：1.行政管理層面：班級經營的理念與體認、班級目標之設定與執行、班級經營計劃和班級行事曆之訂定與執行、開學準備週之運用、班級幹部之組訓、始業指導、級務處理、導護工作。課程與教學管理層面：課程設計、教材選擇、安排課表、教學方法、教學內容及潛在課程。2.常規管理層面：包括班級常規的訂定與執行。3.教室環境管理層面：教室物理環境管理（教室設備、教室佈置、清潔衛生工作、座位安排、班級圖書）及教室心理環境管理（班級的氣氛）。3.人際關係管理層面：班級中的各種人際關係、家長參與班級經營之情形、級任教師領導效能、教師期望之運作、行為改變技術之運用。4.與班級有關的其他教育活動

管理層面：包括班會經營、午餐經營、校園安全、意外事件處理、愛心活動、儲蓄活動、休閒活動、體育活動、學藝競賽、團隊活動、各種簿冊表件之處理與建檔、班級特色的發展、如何接一個的班級等。李園會（1989）在「班級經營」一書中，指出班級經營的基礎，首先是要掌握班級的實際狀況，其內容包括：了解兒童、組織團體結交朋友、建立班級體制、教室佈置、學習指導、生活指導、健康安全指導、輔導學生問題、讀書指導、參加學校例行活動、與學生家長連繫、班級事物。鄭玉疊、郭慶發（1994）在「班級經營—做個稱職的教師」一書中，指出班級經營的內容可分三大類：1. 班級成員的互動：包括師生間的溝通、學生間之溝通、教師與家長間之溝通、教師與同事和校內行政人員之溝通。2. 班級教學與事務管理：包括學習輔導、生活輔導、親職教育的實施。3. 行政事務的辦理：包括一般性的班級事務工作。

歸納上述學者對班級經營研究內涵的分析，陳木金（1999）以統整「班級經營研究」及「班級經營策略」的觀點指出：教師在進行班級經營時應該要遵循一定的準則，適當而有效地處理班級中的人、事、物等各項業務，進而能夠維持一個有效率的學習環境，營造良好師生關係，促進教師有效教學與學生成功學習，以發揮教學效果達成教育目標。陳木金（1999）發展一套「教師班級經營策略評量表」，檢核：1. 安排教室環境策略。2. 建立和諧溝通策略。3. 監督學生活動策略。4. 建立教室規則策略。5. 善用獎懲增強策略。6. 處理不良行為策略等六項教師班級經營策略指標，期望教師經由班級經營策略的改善，創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教學與學習來探討分析「班級經營策略」向度與變項，建構「班級經營」的理想架構模式如圖一。其在各向度之Cronbach α 在.9034至.9317之間，信度良好；且各向度及總量表之內部結構係數皆達顯著，效度佳。以下針對「班級經營策略」研究的架構模式及內涵加以分析。

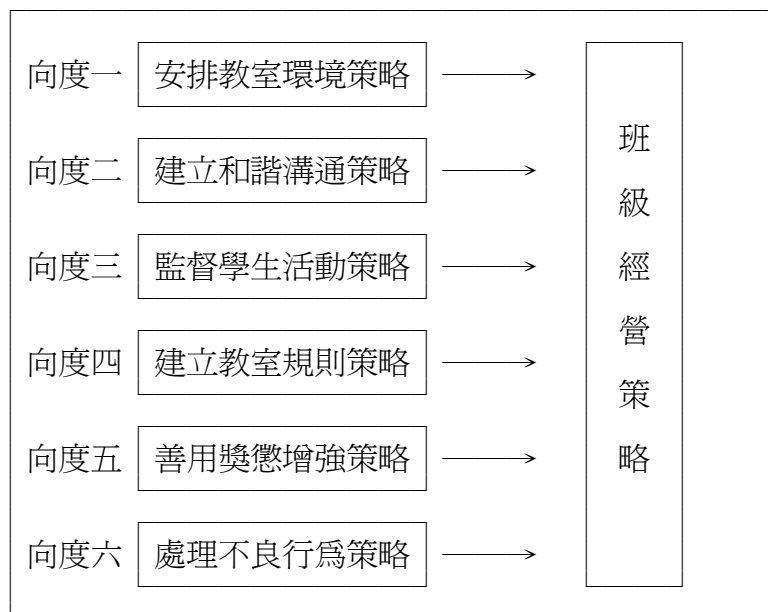


圖 一 教師班級經營策略量表架構圖

（一）安排教室環境策略

在班級活動的過程中，Cangelosi（1988）指出如果把教室當作一個生活世界，教師就是創造或改變這個教室的主要人物。因此，教師如何運用安排教室環境的策略，以贏得學生的合作，增進教師教學與學生學習的成效。因此，教師若愈能審慎安排教室空間，進行一般教室佈置及單元教學活動佈置，並能善用積極肯定，發揮專業權威的人際影響力面對學生，進而創造良好的教室物理環境與人文環境，則其愈能成為一位有效能的班級經營者。

（二）建立和諧溝通策略

在班級活動的過程中，Moore（1992）指出教學的目的在於使學生經由學習而獲得一切必備的知識和技巧，為達到此目的，教師與學生之間幾乎無時無刻不處於溝通的狀態。例如，教師在班級和學生互動的歷程之中，師生藉著溝通，彼此瞭解對方的意思和情感，進而形成和諧的人際關係。因此，教師若愈能深度傾聽學生說話，有效進行接收技巧和傳送技巧，專注及運用建設性回饋技巧，以促進師生互動，則其愈能成為一位有效能的班級經營者。

（三）監督學生活動策略

在班級活動的過程中，固然主要是靠語言來維繫師生的互動，傳達教學的內容，促進人際之間的溝通，不過非語文的溝通也是不容忽視的。如 Bowers & Flanders（1990）把非語文溝通分為「人際距離」、「肢體動作」、「音韻節奏」。例如，教師在班級經營的過程中，可以運用非語文策略，監督動靜得宜的學生活動。因此，教師若愈能運用人際距離，目光接觸，面部表情，身體姿勢、手勢信號、合宜的音韻、咬字清楚及暫停技巧，順利地掌握班級的狀況，則其愈能成為一位有效能的班級經營者。

（四）建立教室規則策略

在班級活動的過程中，學生的任何行為都有其目標，舉凡品行良好身心健康的學生都瞭解，唯有遵守教室的規則，才能對班級團體有所貢獻。如 Dreikurs, Grunwald & Pepper（1982）指出教師如果要導正學生錯誤的目標，例如「爭取注意」、「權力競爭」、「報復傷害」、「表現無能」，教師們必須建立教室規則，以導正學生之上述四項錯誤目標。因此，教師若愈能建立教室常規導正學生目標，則其愈能成為一位有效能班級經營者。

（五）善用獎懲增強策略

在班級活動的過程中，學生亦普遍存有趣賞避罰的心理，教師若能善用獎懲與增強的原理，適當地安排獎勵和懲罰，則可在班級中獎善罰惡。例如 Bull & Solity（1987）指出使用積極管理策略，能增強良好的行為、消弱不當的行為，以達成班級經營的目標。因此，教師若愈能善用獎懲增強策略，使學生循規蹈矩，愉快且充實地進行各項班級活動，則其愈能成為一位有效能的班級經營者。

（六）處理不良行為策略

在班級活動的過程中，學生們偶爾會發生一些衝突或問題，乃是在所難免的。如果教師能妥善處理，則無論對於學生個人或班級團體，都提供了成長的機會。如 Jones & Jones（1990）指出教師無論處理那類型的問題，站在班級經營者的觀點皆應試著尋求最佳的解決方案，以便化解衝突、解決問題，達到雙贏的目標。因此，教師若愈能處理學生個別問題、學生間問題、

班級團體問題，以協助學生改正不良行為，進行良好的班級經營活動，則其愈能成為一位有效能的班級經營者。

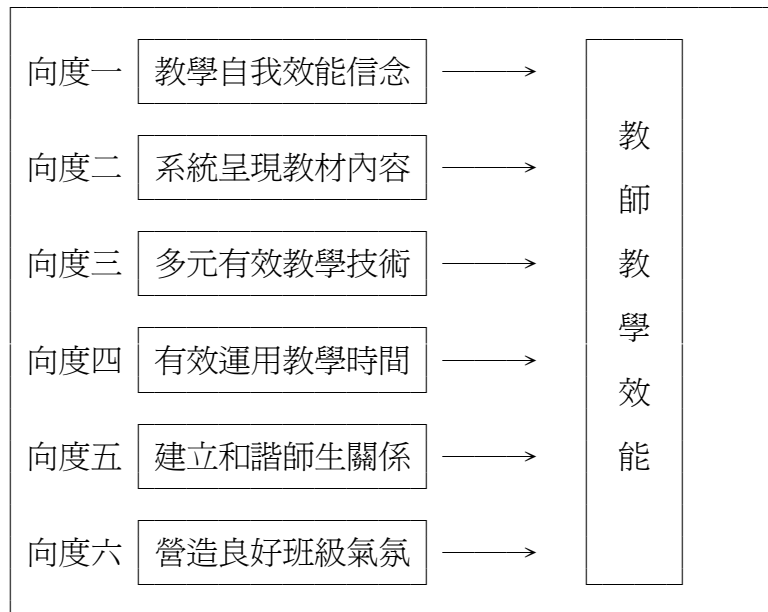
三、教師教學效能的內涵分析

教學效能的研究學者 Borich (1994) 在“有效教學的觀察技巧 (Observation Skills for Effective Teaching)”一書之觀點為主要依據，其認為有效教學是：1.有效能的教學必須有明確性：有效能的教學是指教學有系統、循序漸進、符合邏輯性、講述內容和目標清楚明確。2.有效能的教學必須是多樣性：有效教學是指教學活動、教學方法和教學內容富變化，以及多采多姿。3.有效能的教學必須是任務取向：有效教學是教師的教學努力認真，關心並幫助學生的學習目標的達成。4.有效能的教學必須是全心投入：有效教學是指教師準備教學及實際用於教學的時間，以及使學生真正進行有效學習。4.有效能教學必須是提高學習成功的比例：有效教學是指教師投入的教學，能提高學生課程內容學習成功而獲得滿意成果，為發展「教學效能」研究模式內涵之主要依據。由此可以看出學者 Borich 希望能從教學效能研究來提昇教師們有效教學的實務知能，進而協助教師們成為良好的有效教學者，且發展出一套帶好每一位學生的理想有效教學方法。

對照我國目前有關教師教學效能的研究，也有一群熱衷教師教學效能研究與實務的學者：1.從分析班教學效能理論之理念內涵與功能，歸納可用之有效教學方法；2.從實證之教室觀察、調查研究探討教學效能的角度，希望找出良好的有效教學方法，提供教師建立一個安全的、建設性的教室環境，減少不良行為，使學生更專心學習，期望能使教室成為產生最佳學習效果的場所。他們對班級經營研究的努力與貢獻深深值得推崇與稱頌。例如：吳清山 (1991) 指出：教師效能研究，最初著重於有效能教師的特徵，後來又致力研究有效能教師的教學方法，最近又偏重於班級中師生關係之研究，這些研究取向的主要目的乃在於探討有效能教學對學生的影響。黃政傑 (1993) 在「教學法與教學效能」指出：教學效能是指一位有效能的優良教師應用所學所知於教學實務上，更重要的是能夠依照自己的教學情

境，調整創新，進行行動研究，考驗教學原理和於法的有效性，使自己成為教學知識的開發者，而不單是使用者而已。學生學習的失敗可能是教師教學缺乏效能所致，提出二十多項有效教學的行為，期望增進教師教學效能。林海清（1994）在「高中教師激勵模式與其工作滿意服務士氣教學效能之研究」指出：教師的有效能教學應包括教學計畫、教學策略、教學評鑑、教學氣氛等四大部份的教學效能。張德銳（1994）在「國小教師教學評鑑系統之研究」指出：教師的有效教學包括—清晰、多樣性、關懷、溝通技巧、工作取向、教室管理與紀律等六大部份的教學效能。單文經（1995）在「有效教學的知識基礎」指出：教師有效教學的四個因素—提示、參與、改正回饋、增強的教學效果大小，並強調教學的行為模式應強調教學提示的品質、學習者的主動參與、及激發學生繼續努力，進行有效的教學。李咏吟（1995）在「教學原理」指出：有效教學是教師從事教學工作時，能設定一些教學改進目標、實施、檢討與反省、再實施等過程，以加強自己的教學能力，同時抱持熱心、愛心和溫暖的態度，並多與同校或他校教師討論教學方法要領，成為具有高度專業水準的教師。高強華（1995）在「樂在教學—提昇教學的品質」指出：促進良好師生關係的途徑提昇教學效能，其內容包括：1.認清教育的目標，建立師生共同的價值觀念。2.瞭解教師期望的影響，善用教師期望的影響。3.表現良好的教學知能和態度，提昇教學效率。4.善用鼓勵與輔導診斷，表現專業形象與風格。5.建立師生情感交流彼此關懷的管道或制度，提供機會。3.言教身教境教制教多管齊正，俾能發揮綜合的效能。王受榮（1992）在「我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究」指出：教師效能感包括一般教學效能感和個人教學效能感兩個層面，教師效能感不僅直接影響教師本身的行為，而且間接影響學生的成就。鄭英耀（1992）在「國小教師創造思考、批判思考及其相關因素之研究」指出：教師自我效能是教師從事教學工作時，對自己有效教學能力所持有的一種信念，此一信念包含教師從事專業角色去影響其學生之學習和抗衡外界環境對教學影響之專業堅持。李俊湖（1992）在「國小教師專業成長與教學效能關係之研究」指出：教師的專業成長高，則教師的教學效能也較高。陳武雄（1995）在「教師建設性

思考與其教學自我效能、衝突解決方法研究」指出：教學自我效能是指教師從事教學工作時，知覺自己能有效教學的信念，此一信念包含教師對於本身教學能力的自信與影響學生學習成就的預期，以及抗衡外在環境對教學影響等方面的專業能力之判斷。謝寶梅（1995）在「國小教師自我效能感之調查研究」指出：教師自我效能感高，則其教學的各向度的成效也較高。陳木金（1995；民1999）以統整「教師自我效能」及「教師有效教學」的觀點，指出：教學效能是指教師對學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用、對學生影響力的程度各方面的自我信念，及能有效溝通學習目標，有系統的呈現教材，避免模糊不清，檢查學生瞭解情形，提供練習和回饋，營造良好教室氣氛，促進有效教學與學習，提高教育品質，達成育目標。陳木金（1998）發展一套「教師教學效能評量表」檢核六項教師教學效能指標：1.教學自我效能信念、2.系統呈現教材內容、3.多元有效教學技術、4.有效運用教學時間、5.建立和諧師生關係、6.營造良好班級氣氛，期望能教學效能的改善，創造一個有效率的學習環境，營造良好學習氣氛，促進有效教學與學習。其在各向度之Cronbach α 在.8880至.9355之間，信度良好；且各向度及總量表之內部結構系數皆達顯著，效度佳。以下針對「教學效能」研究的理想模式內涵分析。



圖二 教師教學效能評鑑指標之建構圖

（一）教學自我效能信念

教學自我效能信念是Bandura 自我效能理論的延伸，也即是個人對於採取必需行動，以應付未來情境之能力所做的判斷。教學自我效能信念是指教師從事教學工作時，其對本身所具有的能力，以及對學生影響程度的一種主觀的評價。簡言之，教學自我效能信念即指教師對其教學能力及影響力的信念。例如，教師之教學自我效能信念愈強，則愈傾向能掌握影響教學成效；反之，則其教學自我效能信念較低，則較傾向於將教學成效委諸於己身以外之因素。

（二）系統呈現教材內容

系統分析是一種科學的思維方式與經營方式，以有系統的方式來呈現教材內容，分析其中的交互作用關係，據以作最佳的組合，藉以獲得最佳的決定，以求能獲得最佳的結果。因此，教師在教室教學時，必須有系統地呈現教材內容，明確傳達教學意向，提供完整的知識架構，清楚地教導教材知識。簡言之，有系統的呈現教材內容是教師進行有效能教學所必備的條件。

例如，教師之系統呈現教材內容效能愈強，愈傾向能系統化呈現教材；反之，則其系統呈現教材內容效能較低，則較傾向於較無法系統呈現教材內容。

（三）多元有效教學技術

高效能教師採用多元有效教學技術似乎是最明顯的特徵，例如動動機的激發、發問的技巧、討論的技巧、媒體的運用…。高效能的教學內涵包括：勤查前次的學生作業、熟練表現新教材內容的技巧、提供學生引導性的練習、多給予回饋和校正、提供獨立練習的機會等多元教學技術，以求能獲得最佳的結果。因此，教師在教室教學時，必須採用多元有效教學技術，引起並維持學生注意力，能使用多種不同教學方法，能運用教學媒體，及使用發問及討論的技巧，並給予學生回饋、校正與獨立練習，增進教學與學習的效果。簡言之，採用多元有效教學技術是教師進行有效能教學所必備的條件。例如，教師之多元有效教學技術效能愈強，愈傾向能使用多元教學技術進行有效教學；反之，則其多元有效教學技術效能較低，則較傾向於較無法使用多元有效教學技術進行教學。

（四）有效運用教學時間

針對「學習時間」而言，有效能的教師可以分配較多的「學科學習時間」而不致影響到學生對學習「專注的時間」。因此，教師在教室教學時，必須有效運用教學時間，合理分配每一教學活動時間，維持緊湊流暢的教學步調，促使學生能積極學習，增進教學與學習的效果。簡言之，能夠有效運用教學時間是教師進行有效能教學所必備的條件。例如，教師之有效運用教學時間效能愈強，愈傾向能夠有效運用教學時間進行有效教學；反之，則其有效運用教學時間效能較低，則較傾向於較無法有效運用教學時間進行教學。

（五）建立和諧師生關係

建立和諧師生關係是高效能教師的重要指標，例如教師如能適宜地運用教師權威，恰當地表現教師期望、有效地進行和諧溝通，時時言教身教為念，增進師生之間的瞭解，建之良好和諧之師生關係。因此，教師在教室教學時，必須努力建立和諧師生關係，重視學生個別的反應與需求，建立和諧

愉快的教室氣氛，給予學生公平的待遇，積極關懷激勵學生向上，增進教學與學習的效果。簡言之，努力建立和諧師生關係是教師進行有效能教學所必備的條件。例如，教師之建立和諧師生關係效能愈強，愈傾向能建立和諧師生關係進行有效教學；反之，則其建立和諧師生關係效能較低，則較傾向於較無法建立和諧師生關係進行教學。

（六）營造良好班級氣氛

班級氣氛係指班級師生互動關係所形成的一種社會心理環境，透過班級氣氛可以了解班級的社會交互作用及個別差異情形，且班級氣氛也影響個體在中的態度、價值與學習。因此，教師在教室教學時，必須負起營造良好班級氣氛的責任，簡言之，營造良好的班級氣氛是教師進行有效能教學所必備的教學環境。例如，教師之營造良好班級氣氛效能愈強，愈傾向能掌握影響班級氣氛；反之，則其營造良好班級氣氛較低，則較傾向於較無法管理教室環境的責任。

參、班級經營策略對教師教學效能的影響分析與討論

班級經營常常是教師最感頭痛的問題，尤其新進教師更是如此。教師班級經營的第一線，舉凡班級秩序的維持、班級環境佈置、班級氣氛的營造、師生關係的建立，都有賴教師採用最適當的方法來處理，因為在一個班級中，教師要比其他人更能了解學生狀況和班級特性，所以，教師可說是班級經營的靈魂人物，他具有主導班級運作的力量，是提高班級經營效能的關鍵，在班級這個猶如社會的小團體，它需要努力經營，教學才會有所成效（吳清山，1996）。有很多研究均發現：教師的班級經營策略會影響教師自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等教學效能，因此，教師班級經營策略與教學效能的關係實有深入探討的必要。例如，陳寶山（1986）研究國民小學教師的教育價值觀，指出國民小學應該建正確的班級經營觀，以提高教學效能。Perrott（1987）指出：良好的班級經營與班級組織能力，是衡量有效

教學的重要指標之一。Kourilsky & Quaranta (1987) 指出：選擇和實施有效的班級經營策略和班級經營技術，可以增進學生學習成效，並提昇教師的教學效能。Guskey (1987) 的研究中發現：教師的效能信念可作為預測其實際在經營班級時表現的行為，只要了解教師對其效能的信念，即可作為預測其實際在經營班級時表現的行為。Davis & Thomas (1989) 指出：有效能的教師必定有良好的班級經營策略，促進學生在教室裡的學習成就，培養良好的行為和態度。Edwards (1993) 指出：教師使用班級經營的技術，能維持和諧的教學環境，進行有效的教學計畫，實施有效的教學。張秀敏 (1993) 指出有效的教學、有效的時間管理、良好的班規和例行活動程序及教師優良的特質是有效教室管理的必要條件。朱文雄 (1993) 研究指出：教室常規係從教師期望轉化而來，通常先把教師期望轉化為班級目標，再把班級目標轉化為教室常規。因此，教師對於學生期望水準要適切。李春芳 (1993) 認為在各級學校的教學活動中，班級經營是每位教師日常的基本工作，也是一項複雜且影響甚鉅的任務，與教師有效教學及學生的學習成就、學習行為、學習態度、生活適應與人格發展有著密切的關係。單文經、涂靜如 (1993) 研究指出：有效的班級常規管理，可經由認真教學態度，生動有趣的教學方法，豐富的教材內容，親切幽默的上課風度等方面，吸引學生的注意力，學生也就無暇吵鬧。且學生年級愈高，學生所知覺的有效班級常規管理者的幽默、教法生動活潑、課內知識補充等特質的百分比也愈高。因此，教師的教學若能使學生參與及成就感，許多不合教室常規的行為自然不會出現。陳雅莉 (1994) 研究教師教育信念與班級經營成效之關係，結果發現：教師角色信念與班級氣氛中的滿意、團結、同儕關係及衝突四個層面呈正相關；整體教育信念與班級氣氛中的滿意及團結兩個向度呈正相關。李玉嬋 (1994) 指出：教師效能信念的提昇，將能使教師有效地面對教育工作，並得以更快樂自信地經營班級，縱橫於教學活動中。Borich (1994) 研究有效能教學的觀察技能，指出教師能否使用有效能的班級經營策略，是評鑑教師教學效能的重要指標。楊東林 (1996) 指出：教學成效與班級經營有著密切的關係。班級經營得當，則教學效果良好；班級經營失調，則教學效果不彰。因此，

建議如何做好班級經營，以利教學，是每一個教師所必須面對的重要課題。林正文（1996）指出：教師若能在將增強原理在班級經營上適當的應用，把握時效，並配合成就標準而實施，如此，當可發揮最佳的教學效能。吳清山（1996）指出：班級經營的主要目的，除了預防學生不良行為和有效處理學生不良行為外，而可以營造一個良好的學習氣氛，以提高學習的效果。

一、各測量變項對推力與拉力間的假設關係

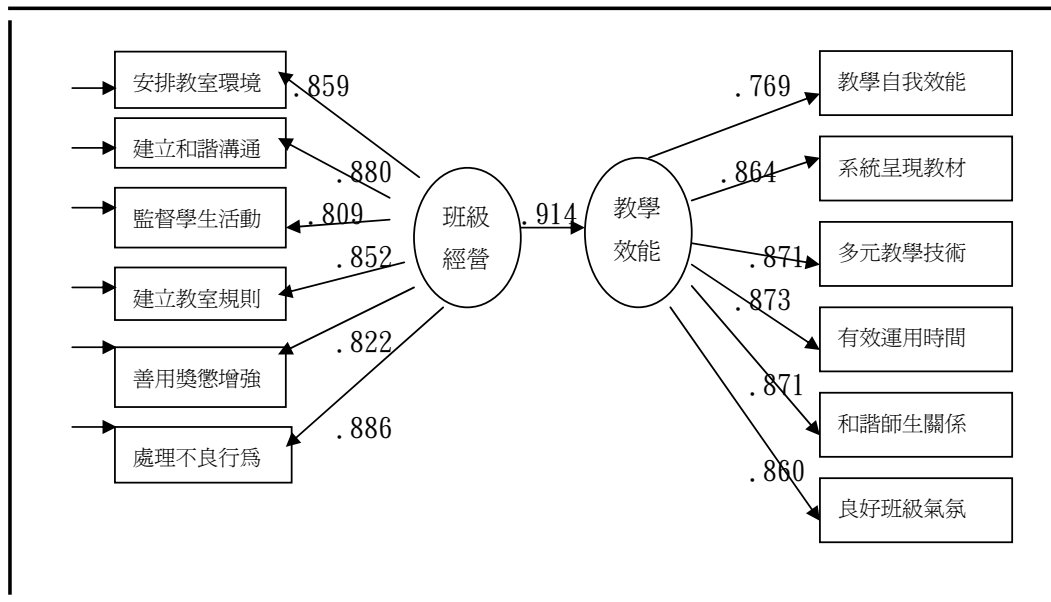
綜合前面所述：無論從理論的探討或實證的研究中，班級經營與教學效能關係相當密切。因此，要提高教師的教學效能，從教師班級經營策略是為一種具體可行的途徑。但是，回溯目前對教師班級經營策略與教學效能的研究，目前尚少有建立客觀評鑑指標作為標準參照來具體說明：「班級經營策略對教師教學效能的影響力」。因此，本研究根據前述之文獻分析的結果，首先將教師領導技巧的重要內容歸納為：1.安排教室環境策略、2.建立和諧溝通策略、3.監督學生活動策略、4.建立教室規則策略、5.善用獎懲增強策略、6.處理不良行為策略六個向度，並以陳木金（1999）發展的「教師班級經營策略量表」為測量工具加以評量。其次，也根據學者們對教師教學效能研究之重要內容，加以歸納為以下六方面加以探討：1.教學自我效能信念、2.系統呈現教材內容、3.多元有效教學技術、4.有效運用教學時間、5.建立和諧師生關係、6.營造良好班級氣氛，並以陳木金（1999）發展的「教師班級經營策略量表」為測量工具加以評量。探討研究教師班級經營策略對教師教學效能的影響力。並根據上述文獻分析與歸納之向度分析，擬定各測量變項之推力與拉力間的假設關係，分析歸納如表一所示。

表一 各測量變項對推力與拉力間的假設關係

測 量 變 項	推的力量	拉的力量
X 1 (安排教室環境策略)	+	
X 2 (建立和諧溝通策略)	+	
X 3 (監督學生活動策略)	+	
X 4 (建立教室規則策略)	+	
X 5 (善用獎懲增強策略)	+	
X 6 (處理不良行為策略)	+	
Y 1 (教學自我效能信念)		+
Y 2 (系統呈現教材內容)		+
Y 3 (多元有效教學技術)		+
Y 4 (有效運用教學時間)		+
Y 5 (建立和諧師生關係)		+
Y 6 (營造良好班級氣氛)		+

二、推拉互動模式關係圖的建構

本研究根據上述假設，擬考驗所提出的結構方程式模式與測量模式以228位國民小學帶班之級任教師（導師）為研究對象，以前述之兩個量表為施測工具，根據所得的施測結果，來分析說明這些「班級經營」及「教學效能」測量變項與潛在因素（即推力與拉力）間的關係，其結果如圖三所示。



圖三 班級經營策略與教師教學效能的推拉互動結構模式圖

三、研究結果分析與討論

本研究在探討模式結構時，主要以Joreskog & Sorbom (1989) 所發展的線性結構關係 (linear structural relationship, 簡稱LISREL) 模式及設計的LISREL 統計套裝軟體程式來進行分析。其考驗模式指標之各項評鑑項目有一定之規則，如Bollen (1989) 指出評鑑互動模式指標的目的，乃希望從各方面來評鑑理論模式是否能解釋實際觀察所得資料，因此宜從不同角度，並參照多種指標來做合理的判斷。有關評鑑互動模式指標的標準，Bagozzi & Yi (1988) 指出：應該從「基本適配標準」(preliminary fit criteria)、
「整體模式適配標準」(overall model fit)、
「模式內在適配標準」(fit of internal structure of model) 三方者來評鑑互動模式。

(一) 模式基本適配標準評鑑結果分析

從表二中可以看出，所有參數估計數 (即 λ 值) 皆達顯著水準，而且誤差值都沒有負值， γ 值也達顯著水準，可見基本適配標準良好。

表二 教師班級經營策略與教學效能的結構關係模式參數估計結果

參數	估計值	參數	估計值	R ² 值	評鑑指標
λ11安排教室環境	.859*	δ1	.263*	R ² (X1)=.738	TCD(X)=.943
λ21建立和諧溝通	.880*	δ2	.225*	R ² (X2)=.774	TCD(Y)=.944
λ31監督學生活動	.809*	δ3	.346*	R ² (X3)=.654	TCD=.836
λ41建立教室規則	.852*	δ4	.274*	R ² (X4)=.726	GFI=.997
λ51善用獎懲增強	.822*	δ5	.325*	R ² (X5)=.676	AGFI=.996
λ61處理不良行為	.886*	δ6	.215*	R ² (X6)=.785	RMSR=.011
λ12教學自我效能	.769*	ε1	.409*	R ² (Y1)=.591	LSR=1.101
λ22系統呈現教材	.864*	ε2	.253*	R ² (Y2)=.746	
λ32多元教學技術	.871*	ε3	.242*	R ² (Y3)=.759	
λ42有效運用時間	.873*	ε4	.238*	R ² (Y4)=.762	
λ52和諧師生關係	.871*	ε5	.241*	R ² (Y5)=.759	
λ62良好班級氣氛	.860*	ε6	.260*	R ² (Y6)=.740	
		γ11	.914*		
		ζ	.164*		

(二) 模式整體適配標準評鑑結果分析

從表二結果中可以看出，整體的適合度指數（GFI）是.997，調整後的適合度指數（AGFI）是.996，與最大值 1 很接近，表示本研究所假設的模式與理論上的模式相符合，模式的可信度高，顯示本研究假設建構的理論模式應予接受，即班級經營策略與教師教學效能，在結構模式上具有互動影響因果關係存在；而且本研究結構方程式的整體決定係數是.836，最大正規化殘差（LSR）是1.001；研究模式的 Q—Plot圖的殘差分佈線斜度大於45度，都符合指標評鑑標準，由此可見本研究之結構模式整體適配標準良好。所以，本研究所擬探索的互動模式，經由線性結構關係模式的分析後，其互動影響因果關係被證實是存在的。

(三) 模式內在結構適配標準評鑑結果分析

各測量指標的信度，X與Y的R²不很高，在.591到.785之間，顯示本模式仍有誤差存在。就模式而言，推力因素（班級經營策略）的TCD（X）=.943，

顯示其解釋量有94.3%；而拉力因素（教師教學效能）的TCD（Y）=.944，顯示其解釋量有94.4%，由此可見本研究模式之內部結構佳。

（四）本研究模式之綜合討論

從本研究前述之互動模式的研究發現，在模式基本適配標準評鑑結果、模式整體適配標準評鑑結果、模式內在結構適配標準評鑑結果也都支持本研究之互動模式之成立。因此，也可以支持和解釋班級經營策略與教師教學效能間有互動影響的因果關係存在。歸納本研究之結果如下：

1. 本研究模式之上游潛在模式「班級經營策略」之結構模式佳

由圖三可以看出：安排教室環境策略、建立和諧溝通策略、監督學生活動策略、建立教室規則策略、善用獎懲增強策略、處理不良行為策略愈佳，則「推」教師有效班級經營策略的力量愈強。例如，上游潛在變項「班級經營策略」的觀察變項「安排教室環境策略」、「建立和諧溝通策略」、「監督學生活動策略」、「建立教室規則策略」、「善用獎懲增強策略」、「處理不良行為策略」之結構係數分別為.859、.880、.809、.852、.822、.886，其t值皆達顯著水準。顯示出X1到X6六個測量變項也都測量到相同的潛在因素 η （推的力量）。左邊模式圖的涵義可以解釋如下：當教師班級經營策略之「安排教室環境策略」愈佳、「建立和諧溝通策略」愈佳、「監督學生活動策略」愈佳、「建立教室規則策略」愈佳、「善用獎懲增強策略」愈佳、「處理不良行為策略」愈佳，則「推」教師有效班級經營策略的力量也愈強，此結果將本研究中「推的模式」假設予以結構化。

2. 本研究模式之下游潛在模式「教師教學效能」之結構模式佳

由圖三可以看出：教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛愈佳，則「拉」教師教學效能的力量愈強。例如，下游潛在變項「教師教學效能」的觀察變項「教學自我效能信念」、「系統呈現教材內容」、「多元有效教學技術」、「有效運用教學時間」、「建立和諧師生關係」、「營造良好班級氣氛」之結構係數分別各為.769、.864、.871、.873、.871、.860，其t值皆達顯著水準。顯示Y1到Y6六個測量變項均能測到相同的潛在因素 ξ

（拉的力量）。右邊模式圖的涵義可以解釋如下：當教師教學效能之「教學自我效能信念」愈佳、「系統呈現教材內容」愈佳、「多元有效教學技術」愈佳、「有效運用教學時間」愈佳、「建立和諧師生關係」愈佳、「營造良好班級氣氛」愈佳，則「拉」教師教學效能的力量也愈強，此結果將本研究中「拉的模式」假設予以結構化。

3.班級經營策略對教師教學效能間具有顯著的影響效果

綜合上述三項評鑑互動模式指標的標準，本研究模式在「基本適配標準」方面佳、在「整體模式適配標準」方面亦佳、在「模式內在適配標準」亦佳。因此，測量影響班級經營策略的六項指標中，整體而言，其實發揮了一股潛在且看不見的「推力」力量，以班級經營策略的強度將教師推向對於教師教學效能；而測量影響教師教學效能的六項指標中，整體而言，其實亦發揮了一股潛在且看不見的「拉力」，以對教師教學效能的強度將教師拉向對於教師教學效能。由於這兩個潛在因素間的推拉力量，於是造成班級經營策略與教師教學效能間的互動關係，這關係正可以用結構方程式因果模式來加以解釋。

從圖三之互動模式圖來分析，在「班級經營策略」至「教師教學效能」的主要徑路上，徑路係數.914，其 t 值為 12.86，已達.001顯著水準。亦即「班級經營策略」上游潛在變項對「教師教學效能」下游潛在變項有顯著的影響效果。由此結果，可以看出班級經營策略對教師教學效能的影響力很大，其影響力係數高達.914。同時，本研究這項探索性研究發現，也正可以作為支持以及補充朱文雄（1993）、李春芳（1993）、李玉嬋（1994）、吳清山（1996）、林正文（1996）、陳寶山（1986）、陳雅莉（1994）、張秀敏（1993）、單文經、涂靜如（1993）、楊東林（1996）、Borich（1994）、Davis & Thomas（1989）、Edwards（1993）、Guskey（1987）、Perrott（1987）、Kourilsky & Quaranta（1987）等人，對於「班級經營策略」影響「教師教學效能」之看法的實證研究結果。

肆、結論與建議

從師資培育的實務取向觀點而言，我們必須深刻體會教室是由人、事、地、物組合而成的綜合體，教室裡潛藏著許多實用的智慧—如班級經營策略與教師教學效能，實習教師們必須經由有系統的學習與訓練，才能具備使用班級經營策略與教師教學效能進行班級經營管理與教學，進而提高教學的品質與績效。

因此，本文首先從探討美國科羅拉多大學教授Eisenhart & Borko（1993）在「Designing Classroom Research: Themes, Issues, and Struggles」的著作來作為班級經營策略研究的基礎，並統整歸納國內有關班級經營研究的觀點，為進行教室裡良好的成功學習與成功教學，努力找出一套有用的「班級經營策略」理想內涵模式，從六項有關班級經營策略的指標研究，歸納班級經營的理想內涵作為實習教師發展訓練教室裡必備的班級經營策略，促使實習教師能有效地使用班級經營策略。

其次，本文藉由探討Borich（1994）在“有效教學的觀察技巧（Observation Skills for Effective Teaching）”一書之觀點為主要依據，並統整歸納國內有關教學效能研究的觀點，為進行教室裡良好的成功學習與成功教學，努力找出一套有用的「教師教學效能」理想內涵模式，希望能從教學效能研究來提昇教師們有效教學的實務知能，進而協助教師們進行為良好的有效教學者，且發展出一套帶好每一位學生的理想有效教學方法。

第三，從本文所探索互動模式的實證研究發現：班級經營策略對教師教學效能的影響很大。因此，建議實習教師們能夠細心體察班級經營策略、教師教學效能，積極關心教室情境裡的實用智慧。因為實習教師們如果能夠了解、體察班級經營策略的內涵—安排教室環境策略、建立和諧溝通策略、監督學生活動策略、建立教室規則策略、善用獎懲增強策略、處理不良行為策略，及教師教學效能—教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛，進而學習與訓練自己使用班級經營策略與教師教學效能，必能提高實習教師在的教育實習成果，進而轉動教育實習的新生命。

第四，為使實習教師們具有豐富的教室實用智慧，具備班級經營策略與教師教學效能的知識，建議教育行政機關宜定期舉辦實習教師教室實用智慧的研習活動，除了闡釋班級經營策略與教師教學效能的內涵、功能、做經驗的分享、交換外，也可以藉此擴展實習教師們在教學效能的知識領域與班級經營策略的能力。

第五，處在資訊發達、學術日新月異的時代，實習教師們應從教室情境中體察存在如何運用安排教室環境策略、建立和諧溝通策略、監督學生活動策略、建立教室規則策略、善用獎懲增強策略、處理不良行為策略、教學自我效能信念、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛，在教室情境活動中，融合教育的規準與價值，由了解進而積極運用班級經營策略與教師教學效能，以提昇教學品質，協助學生在教室裡成功與快樂的學習。

最後，本文期望以提供實習教師們在教室裡「班級經營」和「教學效能」的實用智慧的方式，作為師資培育的實務取向，進而協助實習教師們進行良好的班級經營，發展出一套帶好每一位學生的「班級經營」及「教學效能」的方法，因為教師班級經營策略的良好與否，應該會影響到教師的自我效能與有效教學。因此，實習教師們應該運用教室裡的實用智慧，有效的使用班級經營策略與教師教學效能，結合班級的內外之人、事、地、物等各項資源，依據教育原理，以發揮教育效果，達成教育目標的活動與歷程。

參考文獻

- 王如哲（2002）。知識管理的理論與應用。台北：五南。
- 王受榮（1992）。我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究。台北：國立台灣師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 方德隆（1993）。班級經營的理論基礎及研究方法。國立屏東師範學院（民82）：班級經營學術研討會論文彙編（1-26）。屏東：國立屏東師範學院。
- 朱文雄（1989）。班級經營。高雄：復文。
- 朱文雄（1993）。建構教室行為管理系統方案之研究—化理論為實務。載於國立屏

- 東師範學院（民82）：班級經營學術研討會論文彙編（57-118）。屏東：國立屏東師範學院。
- 李玉輝（1994）。從教師效能理論談班級經營。《學生輔導雙月刊》，33，24—29。
- 李咏吟、單文經（1995）。《教學原理》。台北：遠流。
- 李春芳（1993）。「班級經營的策略」快樂的一天—教室裡。載於國立屏東師範學院（1993）：班級經營學術研討會論文彙編（191-204）。屏東：國立屏東師範學院。
- 李園會（1989）。《班級經營》。台北：五南。
- 李俊湖（1992）。國小教師專業成長與教學效能關係之研究。台北：國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 金樹人編譯（1989）。《教室裡的春天》。台北：張老師出版社。
- 林正文（1996）。正增強原理在班級經營中的應用。《班級經營》，1（1），5—10。
- 林海清（1994）。高中教師激勵模式與其工作滿意服務士氣教學效能之研究。台北：國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 林海清（2002）。《知識管理與教育發展》。台北：元照出版公司。
- 吳武典（1994）。如何培養良子的班級氣氛。《學生輔導雙月刊》，33，18—23。
- 吳清山（1991）。《學校效能研究》。台北：五南。
- 吳清山（1996）。提昇班級經營效能的有效途徑。《班級經營》，1（1），11—17。
- 吳清山、李錫津、劉緬懷、莊貞銀、盧美貴（1990）。《班級經營》。台北：心理。
- 吳清山、黃旭鈞（2000）。學校推動知識管理策略初探。《教育研究》，77，18-32。
- 吳鐵雄（1996）。營造教室的春天。《班級經營》，1（1），1—4。
- 吳福源（1999）。國民小學教師班級經營策略與班級氣氛之研究—優良教師與一般教師之比較。台北：國立政治大學教育研究所博士論文。
- 單文經、涂靜如（1993）。台北市四所國民小學學生心目中的「有效的常規管理者特質」。載於國立屏東師範學院（1993）：班級經營學術研討會論文彙編（119-148）。屏東：國立屏東師範學院。
- 單文經（1994）。《班級經營策略研究》。台北：師大書苑。
- 單文經主譯，林素卿、張民杰、蘇順發、黃繼仁、高博銓、張嘉育、張如慧、王前龍、葉興華、高建民合譯（2004）。Manning, M. Lee. & Bucher, Katherine T. (2003) 原著。《班級經營的理論與實務》(Classroom Management: Models, Applications, and cases)。台北：學富。

- 許慧玲編譯（1988）。**教室管理**。台北：心理。
- 許桂美（1994）。低年級班級經營。**學生輔導雙月刊**，33，74—77。
- 曾燦燈（1996）。班級經營與班級領導。**班級經營**，1（1），25—32。
- 高強華（1995）。**樂在教學—提昇教學的品質**。台北：南宏。
- 陳木金（1996）。國民小學學校教學配合措施對教師教學效能之影響研究。**國立政治大學學報**，第73輯，頁227—252。
- 陳木金（1998）。國民小學教師教學效能評鑑量表編製之研究。**國立臺灣藝術學院學報**，第61輯，頁221—253。
- 陳木金（1999）。**班級經營**。台北：揚智出版社。
- 陳木金（2004）。班實習拾習：向內看向外看自己是否適任良師。**國語日報**，2004，10月11日，第十三版。
- 陳雅莉（1994）。教師教育信念與班級經營成效關係之研究。台北：國立台北師範學院初等教育研究所碩士論文（未出版）。
- 陳 墉（1996）。班級經營與人文主義教育。**班級經營**，1（1），18—24。
- 黃政傑、李隆盛（1993）。**班級經營—理念與策略**。台北：師大書苑。
- 張秀敏（1995）。模範教師的教室管理個案研究。台北：國科會科資中心。
- 張秀敏（1996）。增進國小教師班級經營知識與實務改進之實驗研究。台北：國科會科資中心。
- 張德銳（1994）。國小教師教學評鑑系統之研究。台北：教育部。
- 熊智銳（1994）。開放型的班級經營。台北：五南。
- 鄭玉疊、郭慶發（1994）。**班級經營—做個稱職的教師**。台北：心理。
- 鄭英耀（1992）。國小教師創造思考、批判思考及其相關因素之研究。台北：國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 孫敏芝（1985）。教師期望與師生交互作用：一個國小教室的觀察。台北：國立台灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 孫敏芝（1988）。教室俗民誌的初步探討與反省。**國立屏東師範學院（1988）：質的探討在教育研究上的應用研討會論文集（23-40）**。屏東：屏東師範學院。
- 鍾啟泉（1995）。**班級經營學**。台北：五南。
- 劉佑星（1996）。談班級經營的理念與基本做法。**班級經營**，1（1），33—38。
- 劉榮裕（1995）。國小級任教師班級經營領導模式與學生學業成就相關之研究。台北：國立政治大學教育研究所碩士論文（未出版）。

劉緬懷（1995）。時空的規劃與運用—班級經營策略之一。台北市立師範學院（1995）：班級經營理論與實務研討會論文集（79-106）。台北：市立師院。

謝寶梅（1995）。國小教師自我效能感之調查研究。初等教育研究所輯刊，3，79—96。

Bagozzi, R.P., & Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Academic of Marketing Science*, 16, 76-94.

Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons.

Borich, G.D. (1994). *Observation skills for effective teaching*. New York: Macmillan.

Bowers, C., & Flinders, D. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom pattern of language culture, and thought*. New York: Teacher College Press.

Bull, S., & Solity, J. (1987). *Classroom management: Principle to practice*. New York: Croom Helm.

Cangelosi, J.S. (1988). *Classroom management strategies: Gaining and maintaining students' cooperation*. New York: Longman.

Davis, G.A. & Thomas, M.A. (1989). *Effective schools and effective teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Dreikurs, R., Grunwald, B.B., & Pepper, F.C. (1982). *Maintaining Sanity in the classroom: Classroom management techniques*. New York: Harper & Row.

Edwards, C.H. (1993). *Classroom discipline and management*. New York: Macmillan.

Eisenhart, M. & Borko, H. (1993). *Designing Classroom Research: Themes, Issues, and Struggles*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.

Guskey, J.R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81(1), 41-47.

Jones, V.F., & Jones, L.S. (1990). *Comprehensive classroom management: Motivating and managing students*. Boston: Allyn and Bacon.

Joreskog, K.G. & Sorbom, D. (1989). *Lisrel 7 User's Reference Guide*. IN: Scientific Software Inc.

Kourilsky, M. & Quaranta, L. (1987). *Effective teaching: Principles and practice*. Glenview, Illinois: Foresman.

Moore, K.D. (1992). *Classroom teaching skill* (2nd ed.). New York: MacGraw-Hill.

Perrott, E. (1987). *Effective teaching: A practical guide to improving your teaching*. New York: Longman.

1990年代後臺灣教師證照發展之分析制度¹

An Historical Analysis of Teacher Certification in Taiwan since 1990s

黃嘉莉 Jia-Li Huang

銘傳大學師資培育中心助理教授

Assistant Professor, Teacher Education Center, Ming Chuan University

摘 要

為瞭解臺灣教師證照政策在1994年後採用初檢、實習、複檢三階段方式，迄2002年修正採用修畢課程（含教育實習）與檢定考試二階段方式之歷史發展歷程，所涉及複雜的影響因素。本文運用理論分析法，以理解教師證書政策制訂的著眼點、文件分析法瞭解教師證照政策制訂前的歷史脈絡與問題、分析教師證書政策制訂過程中的動態關係。經分析法規、政府公報、新聞事件後，獲得下列結論：

- 一、教師證照的概念從文憑資格轉變到證照資格；
- 二、教師供需問題是影響教師證照發展的主要因素；
- 三、政府乃為教師證書的排外者（主體）；
- 四、未修習教育學分者與未取得教職者為被排外者（客體）；
- 五、教師專業地位文化的資產為教師職位；
- 六、教師證照的首要排外策略為行政權威，而侵佔形式是含括式；
- 七、教師證照的區隔概念越趨下降。

最後根據結論提供教師證書政策之參考建議。

關鍵字：教師證照、社會封閉、師資培育制度

¹ 本文曾於2005年11月25-27日發表於臺灣教育社會學學會、國立臺灣師範大學教育學系、國立臺灣師範大學實習輔導處舉辦之「華人世界近年教育改革的檢討國際學術研討會」，台北市。本文經過審查者之建議，已修改部分內容。在此特別感謝審查者細心給予指正。

Abstract

This study aims to understand the historical development of teacher certification from the Teacher Education Act of 1994, when teachers were licensed in three stages, until the revised Teacher Education Act of 2002, which required only two stages. Research methods include analysis of the theories and documents to understand the theories of certification, the discourses and the dynamic relationship between the included and the excluded in the history and trends of teacher certification. The findings of the study are summarized as follows:

1. The concept of teacher certification changed from credential to certification.
 2. Shortages and oversupplies of qualified teacher were the main factors in fluencies the development of teacher certification.
 3. The government is the subject that excludes disqualification.
 4. Those without a teaching credential or a teacher position are the excluded.
 5. The property of a teacher's professional status is the teaching position.
 6. The principal form of exclusion is bureaucratic authority and the form of usurpation is the exclusionary usurpation.
 7. The use of teacher certification to differentiate the excluded is going to loosen.
- Recommendations are proposed based on the above-mentioned findings.

Keywords: teacher certification, social closure, the institution of teacher education

壹、研究動機與目的

1994年通過《師資培育法》，將臺灣的師資培育制度帶入一個多元化的局勢。師資多元化後，教師證照的管制政策在保障教師能力上就越顯重要。根據1994年《師資培育法》及1997年4月23日修正公布的《師資培育法》及《教師法》、《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》（以下簡稱1994年教師證照政策）之規定，採用初檢、教育實習、複檢之檢定方法，成績合格後取得教師資格證書。這種初檢、教育實習、複檢以取得教師證照的程序，採用靜態的查驗證明文件，並未查核其擁有知識之活用程度及其成效（葉連祺，2002：151）、實習階段以實習成績為主，並未舉行考試，缺少管制，而複檢也流為形式檢核（歐用生，1996：107），且初檢與複檢形式與過去並無太大差別（王家通，1996：50）等問題的產生。2002年修正《師資培育法》以及《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》（以下簡稱2002年教師證照政策），取得教師證照資格的檢定過程改變為實習後再檢定考試方式，根據《師資培育法》第十條及其施行細則第四條規定，參加半年之教育實習課程，成績及格後由師資培育機構發給修畢師資職前教育證明書。經教師資格檢定考試及格後，由中央主管機構發給合格教師證照。

自1994年教師證照政策開始施行後迄今共計十餘年，對於教師證照的管制措施有不計其數之學者提出針砭，也有不少學者從比較教育觀點，獲得提供臺灣進行決策時之參考意見。但是政策的結果總是令人匪夷所思，根據歐用生（1996：107）的說法，此乃輿論的影響與立法過程的扭曲，而翁福元（1996：21）亦認為教育決策人員或教育改革者可能受其政治意識型態或主觀或獨斷而制訂某些政策，使得師資培育制度改革中無法改善核心問題。在師資培育多元化的時代下，教師證照政策對於維護教師素質與教學品質甚為重要，如有證照管制的措施，不僅維護教師素質與教學品質，也能進而保障教師專業不受市場化影響而有質變之可能。因此，十餘年來教師證照的管制政策，必須釐清其制定的著眼點、制定過程的影響因素、制定後的實施檢

討之歷史脈絡。質言之，本文針對臺灣教師證照政策在1994年教師證照政策採用初檢、實習、複檢三階段方式，而在2002年教師證照政策採用修畢課程（含教育實習）與檢定考試二階段方式進行，這期間政策的形成、實施、修正值得深入探究其發展脈絡與影響因素。具體而言，本研究目的如下：

- 1.理解教師證照政策制訂的影響因素。
- 2.瞭解教師證照政策制訂前的歷史脈絡與問題。
- 3.分析教師證照政策制訂過程中的影響關係。
- 4.提出教師證照政策修訂之建議參考。

貳、專業證照之理論基礎

一、證照管制之意義與目的

依據潘慧玲（1994）的研究，證照（certificate）²乃指經由檢定，以一定的標準審核申請檢定者，合格者頒發證照。在此定義下，證照具有下列三個條件：（1）需有檢定審核的標準；（2）具備該行業所需要知能象徵；（3）具有法律意義，使擁有者得以合法從事此一行業。因此，證照具有管制（regulation）的功能，此功能的彰顯，區分了有能力者與無能力者，在法律基礎上，有能力者以其特定的知能與技能提供該行業的特定服務。奠基於專業知能之上，使得取得證照的專業服務者與消費者之間產生資訊不對稱的關係，專業證照成為管制與規範專業服務人員行為的正當性理由，亦有保障消費者在不對等的資訊下，獲得最充分的資訊服務。透過政府的專業證照制

² 與證照相關的英文，可包括文憑（credential）、證照（certificate）及執照（license）。根據韋氏大辭典的說明，文憑係指一種頭銜或可以運作官方權力的權利；證照則因背後有如勞工團體的聯盟，可以為持有證照者爭取工作權益；而執照則因有法律的授權，得以實際執業。由此可見，文憑、證照、執照在字義上仍有差異存在。如臺灣早期封閉的師資培育教育，僅要畢業獲得學歷，即可擔任教職，此時的教師證照偏向於以文憑界定合格教師；開放後的師資培育，則傾向於先取得修畢教育學分證明書，並通過法定程序方能取得合格教師資格，具有合格教師資格者都受到工作上的保障，概念上偏向於證照；凡是擔任教學工作者，無論是在學校或其他非學校機構，只要有教學的事實，都應具備教師資格，此即為執照的概念。三者意義的釐清並非本文的核心，所以採用證照概念鋪陳本文。

度，保障專業服務人員與消費者兩造的權益，此乃學理上管制政策的公益理論（the public interest theory of regulation）（Graddy，1991）。政府在教師證照的制度上，保護學生和家長免於受到資格不符者的傷害，但相對的也保障了教師集體與個人的專業自主（Cullen，1978：69）。但是政府的證照制度表面上在保護消費者的權益，然而事實上是專業團體維持其經濟權力以及社會與教育菁英主義的一種工具。換言之，證照制度成為專業團體對政府證照政策的控制或俘虜策略（regulatory capture）（Wilson，1984；張其祿，2003：2）。

二、證照管制的功能

當證照成為保障擁有者的權益時，會讓持證群體形成自我意識，此群體即成為M. Weber所謂的地位群體（status groups）。地位群體乃因共同的經驗、興趣、資源而形成，成員共享社會榮耀與尊重，形塑特定的地位文化。地位群體之所以得以凝聚，Weber指出是「物質上的獨占（monopolies）讓地位群體有排外（exclusiveness）的動機」，而且「成員享有合法獨占的機會」（Roth & Wittich，1968：935）。質言之，地位群體為獨占特定物質，且讓成員有獨占的機會，使得地位群體透過保留社會或經濟機會的過程，保障及維護自身的利益。這種在物質上與機會上的獨占化（monopolization），便會形成僅有地位群體成員才能享有的社會封閉（social closure）現象。但是要讓獨占化產生效果，即有賴地位群體能夠擁有及管理資產的權力（Roth & Wittich，1968：935），而非政府。地位群體即資產擁有者（property owner）可以決定資產是否進入市場，或是決定進行交易的限定特定條件（Murphy，1983：633）。

為區分地位群體與其他人的界線，地位群體可以用任何便利或可見的特徵，諸如經濟條件、權力位置、種族、語言、宗教、學校文憑或證照等，來宣稱任何競爭的對手缺乏資格（disqualification）（Roth & Wittich，1968：936），也就是被排外者。在界定專業的標準中，長期的教育就如同族群、種族、階級等等成為地位群體的劃分標準，也是地位群體文化的來源

(Murphy, 1988: 163)。Collins分析美國社會階層化，認為「教育是職業安置的機制」(Collins, 1971: 1011)，而且「教育的類型反映出地位群體成員關係」，因為「菁英學校的畢業生找到菁英的職業，而學校社會化較少接觸菁英文化者，其工作也較少為菁英組織層級」(Collins, 1971: 1012)。教育的重要性並非來自於技術的傳遞，而是地位文化的涵養與傳播。也因人們常將教育等同於工作能力，以致優勢團體可將教育視為是合法的排外工具，拒絕不具資格者的加入(Murphy, 1988: 163)。因此，教育不僅培育專業地位文化，也傳遞中下組織層級的雇員尊重專業地位文化的價值與規範(Collins, 1971: 1011)。教育成為專業形塑地位文化的合法化標準，排外者和被排外者均透過教育涵養認識與認同地位文化。

對專業而言，專業教育的條件尚不足形成專業的封閉現象，Collins (1979: 133)指出「政治權力介入所有成功的專業，藉由政府的授證，使得專業得以達到專業獨占與自我管理的權力，並且由政府來支持專業群體權威以控制成員」。專業證照的授與仰賴政府公權力的彰顯，一方面因政府必須保障專業服務品質與消費者的權益；另一方面也須確保專業人員得以自主，並排除消費者的干涉(Johnson, 1972: 78)。但是證照制度表面上在保護消費者的權益，然而實際上如Wilson (1984)所言，證照制度是專業團體控制或俘虜政府證照政策的策略，是專業團體維持其認同與正統的一種工具。專業需要透過專業知識的排他性，使專業技能建立其絕對的優勢，由專業在市場中交換薪資、社會地位與認同(Larson, 1977: 15, 24, 38)，而證照正是在政府官方認可下，成為專業取得市場運作的重要策略(Torstendahl, 1990: 53-4)。也正如Collins (1990: 19-20)所指出，證照代表著專業權威得以讓專業取得社會上的優勢。因此，證照成為專業團體為了取得市場和社會上的優勢之工具，政府證照管制制度也成為專業團體維持獨占市場的策略。

三、專業證照管制模式與分析形式

由專業知識、政府、證照所形成區隔專業地位文化的圍籬並非牢不可破，就F. Parkin分析封閉形式而言，增進或防衛一個團體分享報酬或資源的

權力，可包括排外性（exclusion）或侵佔性（usurpation）兩種模式。首先，排外性的封閉模式是源於Weber所稱「團體行動可能會刺激受支配者相對等的回應」（Roth & Wittich，1968：342）。Parkin（1979：45）進一步指出排外性的封閉模式是權力由上而下界定從屬關係，即一團體為了確保它自身的權益，所以藉由關閉被排除在外者的機會（Murphy，1988：634）。Parkin（1979：47-48）建議有二種可作為排外性封閉模式的策略：一為有關資產的各種制度；另一為學術或專業資格與文憑（credential）。兩種策略都是合法地限制被排外者獲得報酬和權益的安排：資產的擁有制度是防止他人取得生產工具的方式，而文憑主義（credentialism）則是控制和監督進入職位的途徑。對Parkin（1979：54）而言，專業化是一種限制和控制進入職業者的策略，以保障和增進自身的市場價值。換言之，專業化的過程中，長期的教育變成為專業地位文化的資產，而專業證照便是限制未經過長期教育訓練者成為專業人員的機會。

侵佔性封閉模式權力運作方向恰與排外性模式相反，它是一種由下往上的運作（Parkin，1979：74），是由被排外者所發動（Murphy，1988：634）。最為常見的侵佔性封閉模式是來自受支配者或支持者的集體行動，包括示威、遊行、靜坐抗議、示威運動、罷工等等。因此，侵佔性活動通常是與法令有所不合，並且挑戰支配體系的排外性規則和制度。被支配的團體起而抗議的訴求，除了增加與工作付出相對等的薪資，還包括拆解資本家為政治目的所進行的交換承諾（Parkin，1979：75）。所有的封閉模式都有其一體兩面的意義，排外性的封閉模式，是關閉他人進入的機會，以保障排外者職位、報酬、資源等權益。但是對於被排外者，即可能被刺激而發動侵佔性的行為。質言之，排外性的各種規章制度都蘊含著被挑戰的可能，因為任何的規章制度都有不同程度的分配正義，對被排除在外的團體而言，排外團體所主張分配稀有資源時的觀點，如不被他人所接受，便有可能發生侵佔性的行動。

Murphy於1984年和1988年的著作延伸Parkin（1979）的論點，提供了分析封閉模式的架構。Murphy（1984：552-553，1988：67-68）認為Parkin的

模式，一來並未說明排外性與侵佔性的封閉模式之重要性以及彼此之間的關係；二來Parkin的排外「資產」(property)概念過於廣泛，如因種族所產生的排外，並不同於擁有生產工具的排外現象，但是種族和擁有生產工具都是Parkin所謂的資產。資產意義過於廣泛，即會產生資產等同於排外；三來Parkin的資產概念並未和其他排外規則有所關聯。因此，為了提供不同封閉規則的核心概念，以及提供與理解支配架構的關鍵，Murphy發展了三種排外形式以及兩種侵佔形式理論，分別為：

(一) 排外形式

1. 首要排外形式 (principal forms of exclusion)：係指由政府所支持的且具有法律基礎的排外規則，或者社會傳統中最主要劃分階級的要素。包括因種族而產生的隔離政策、因宗教而產生的隔離政策，其種族與宗教便成為首要的排外形式 (Murphy, 1984: 555)。

2. 延伸排外形式 (derivative forms of exclusion)：係與首要排外形式是直接的關係，且是機會獨占性的規則，例如謀職的學歷條件是資本市場中擁有資產者所發展出來，因資本社會發展的歷史傳統與謀職的機會，使得資本家會以學歷作為雇用的條件 (Murphy, 1984: 556)。質言之，延伸排外形式源自於首要排外形式。

3. 依條件而定的排外形式 (contingent forms of exclusion)：延伸與依條件而定的排外形式的差異在於，依條件而定的形式是以橫切的方式來看整個排外規則。例如資本社會中是以資產為首要的排外形式，學歷便因其代表著技術而為延伸的排外形式，而證照便是（特別是專業技術職位）依條件而定的排外形式 (Murphy, 1984: 557, Murphy, 1988: 72-73)。依條件而定的排外形式，必須從整個排外的配套措施來看，整套措施可能包含延伸和依條件而定的排外形式。從排外形式的社會基礎，範圍從大到小依序為首要、延伸、依條件而定，如從這個角度來劃分，比較能夠區分延伸與依條件而定的排外形式。

(二) 侵佔形式

侵佔形式可分為兩種：

1.含括式侵佔（*inclusionary usurpation*）：係指被排除在外的團體爭取求得職位的機會，以轉變集體的標準來增進個人的權益，諸如不同種族或不同宗教間爭取相同的待遇，或婦女投票權，或工會為勞工爭取更高的薪資和更多的福利等都是（Murphy, 1984: 560, Murphy, 1988: 77）。

2.改革式侵佔（*revolutionary usurpation*）：係指直接顛覆社會職位架構或改變民族國家的結構，如旨在推翻資本主義的勞動階級運動，以建立社會主義社會，或加拿大魁北克的獨立運動，或反殖民運動等等都是改革式的侵佔形式（Murphy, 1984: 560, Murphy, 1988: 77）。

歸納專業證照管制理論的論點，可包括：

- 1.專業證照必須維持其排外的特性，方足以樹立專業形象；
- 2.專業證照如欲維持其排外的屬性，背後需有堅實的資產與制度，包括專業知識、專業團體、政府的介入、法律的保障等等；
- 3.專業證照必須能維護專業群體的社會地位、聲望與尊嚴；
- 4.專業證照的取得制度必須具備完整的配套，使得制度得以維持專業證照的排外特性；
- 5.專業證照的取得可能會因被排外者的侵佔形式而有變動，然而仍必須維護專業證照的排外特色。

以上的論點有助於省思教師證照的地位，從Weber的地位群體與社會封閉論點、Collins自我意識的專業群體、Parkin的封閉模式、Murphy的分析架構等理論基礎，也為專業地位文化以及專業證照的功能提供了分析的觀點。教師證照也如同上述學者的觀點，是區分合格教師和不合格教師的標準，教師證照保障了合格教師的權益，並涵養其地位文化的價值與規範。相對的，不合格教師因不具有合格教師的資產，以致於無法通過合格教師的證照制度，取得合格教師資格。隨著歷史的發展，臺灣教師證照的政策也隨之改變。因此，本研究基於專業證照的理論基礎，分析臺灣教師證照政策的發展，俾便理解發展過程中，排外者與被排外者的歸屬、策略、影響等動態關係。

參、臺灣教師證照制度的歷史分析

本研究以1990年代後臺灣教師證照的發展為分析對象，根據專業證照之理論基礎作為分析架構，而分析資料的來源包括政府公報、法規、相關學者研究結果、報紙新聞等。1990年代臺灣教師證照的發展可以分為三個階段，即1994年教師證照政策形成前期、1994年教師證照政策形成後期、2002年教師證照政策形成期。

一、1994年教師證照政策形成前期

1987年臺灣政治解嚴，人民恢復擁有集會與結社的自由，許多民間團體從原本的邊陲組織，透過與各種社運團體或政黨組織串連結盟，針對長期以來對於師範教育的壟斷發出異議之聲（熊瑞梅、紀金山，2002：221）。1979年公佈實施《師範教育法》，確立了師資培育一元化的制度，同時保障師範生的任教機會（李園會，2001：124-5；伍振鶯、黃士嘉，2002：17-19）。但是政治上的戒嚴，凸顯師資培育制度的嚴謹性與保守性，包括僅有「師範校院才能培育中小學師資、由政府設立師資培育機構以貫徹三民主義的國民教育」等（國家建設計劃委員會，1970：31）。質言之，1994年教師證照政策形成前的社會情勢，是長期政治強勢控制下，以一元化意識型態主導師資培育政策，和當時社會多元思潮與師資供需市場產生衝突（熊瑞梅、紀金山，2002：218）。

師資供需市場的失調，影響著教師證照取得管道的放寬或緊縮。台北縣於七十八學年度國小教師缺額達一千二百名（師荒救火隊，1989）、臺灣省七十八學年度國中小總缺額達三千餘人（葉陸裔，1989）、台北縣七十八學年度國小教師平均每十人中，就有一個半是代課教師（夫子荒，1989）、教育部調查八十一學年度各縣市代理教師人數，國中有一千二百七十人，國小有一千零三十一人（李蜚鴻，1993）。

造成教師缺額的原因，包括（葉陸裔，1989；賴惠貞，1990；80年度，1990）：

- 1.工商業發展，教師因待遇相對偏低，不少教師外流到民間企業；
- 2.政府教育經費寬裕，大筆退休經費，使得退休教師增加；
- 3.消除國小二部制，教師人數隨之增加；
- 4.根據臺灣省政府「提高本省國民中小學員額編制計劃」提高教師編制，從一點三五提高至一點三八人，需增加教師三千二百六十四人；
- 5.預定八十二學年度實施十二年國民教育。

除上述造成教師缺額的因素之外，政治解嚴後的政局動盪、股市的高獲利使得教師離職投入股市。另外，開放大陸探親，也使得教師退休人數增加。而這些社會情勢影響著教師心態，「教師玩股票」、「退休移民去」都是當時流行風氣的寫照（胡玉立，1990）。

為解決大量的教師缺額，根據《師範教育法》、《教育人員任用條例》、及《中小學教師登記及檢定辦法》之規定，補足教師缺額的來源包括：一、師範大學、師範學院及教育系、院所培育的師範生；二、進用中等學校試用教師及國小代理代課教師；三、開放師範院校，提供進修教育學分的一般大學畢業生。

第二類試用教師依據《中等學校普通科試用教師登記》進用，國小代理代課教師是依據《臺灣省國民小學教師、代理代課教師甄選儲備派用要點》進用，試用教師須於一定年限內（五年或七年）、代理代課教師必須教學滿一定年限（七年）後，取得修習師範院校開設的專班教育學分。這類「不合格教師」是否取得修習教育學分的機會，成為「合格教師」，即成為這一群行動者關注「機會」利益的分配程序問題。此程序的問題衝突，包括：

- 1.「先」提供代理代課教師進修教育學分班的機會，再開放一般大學畢業生進修（為國小代課教師，1990）。
- 2.爭取暑假與夜間代理代課教育學分班（為國小代課教師，1990）。
- 3.抗議教育部以考試方式，而應恢復「採計年資積分的方式」辦理試用教師進修教育學分（王世永，1994）。
- 4.凡代課七年以上，並就讀師院暑期教學的代課教師，免予參加代理代課教師甄試，並優先分發（張韻智，1990）。

5. 尤其國小代理代課教師於八十學年度起，必須甄選專科畢業以上的學歷，更僅有高中職學歷且在職代理代課教師的恐慌，期增加進修機會或降低進修門檻（賴淑姬，1990）。

對於已處於教學現場，並有教學經驗的試用、代理代課教師而言，修習「教育學分」攸關於能否取得教師證照。質言之，「教育學分」儼然成為合格教師與不合格教師的形式要件。這群不合格教師在1993年近有七千多名，當時即引起教育部長毛高文的關心（王世永，1993），而且行政院經濟建設委員會人力規劃處《臺灣地區各縣市國民小學教育資源分配之探討》報告，發現臺灣一些縣市國小不合格教師比例高達兩成（胡聲平，1993；二十三縣市，1993），強調應正視不合格教師進修的問題，因不合格教師乃是教育發展的阻礙，於是開放不合格教師進修教育學分，遂成為當務之急。

第三類教師來源，係指教育部為抒解國小教師荒，而開辦的「國小師資班」。「國小師資班」供一般大學畢業生進修教育學分，經四個月密集課程後，取得任教資格，經地方教育主管機關分發，服務滿一年後經考核及格者，持證明文件即可向師院換取與師院生同等的畢業證明立足杏壇（雷顯威，1989；師荒救火隊，1989）。對於「國小師資班」學員而言，取得教師證照的問題，不在於修習教育學分，而在於學校聘用為教師的程序問題，其引起的爭議包括：

1. 第一期招收的學員，因與「教育人員任用條例」抵觸，而僅能在偏遠、特殊教師的甄試，因當初簡章並未明確說明，而引起師資班學員的集體抗議。教育部事後放寬師資班學員可參加一般或偏遠地區學校的分發（雷顯威，1989；師荒救火隊，1989）。

2. 第二期學員必須持「實習」成績，方能報考國小教師的甄試（教育學科，1990）。

3. 學校保留國小教師甄試名額，改為代課教師名額作為人情之用，造成甄試缺額相形減少（吳尚中，1990）。

各縣市國小教師缺額逐漸減少，以及辦理教師甄試加分規定，使得「國小師資班」學員結業後成為學校教師的錄取率不高，「國小師資班」旋後

於1994年停辦招生（王世永，1993；林玉花，1993）。

不僅來自於政治社會經濟情勢，也因教育部的政策以及學校教師數量的因素，均影響著取得教師證照的方式。根據上述的分析，本階段的議題及議題彼此間的關係，如下圖所示：

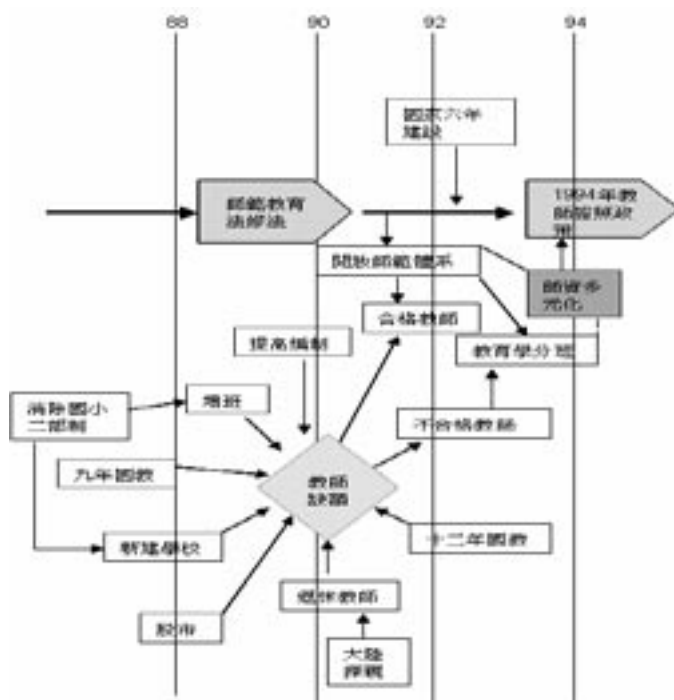


圖1 1994年教師證照政策形成前期

二、1994年教師證照政策形成後期

1994年公布之《師資培育法》揭櫫立法精神的第一條便指出，以「充裕師資來源」為目標。《師資培育法》的精神延續解決前階段教師缺額的窘境，師資多元化的意義，也從由師範體系開設各類教育學分，轉為一般大學經申請通過後設置師資培育中心，開設各類教育學分，「多元」的意義由開班的多元轉為機構的多元。師資來源的多元，意味著修習教育學分者大增，便對現職「不合格教師」產生威脅與提高競爭難度，迫使他們必須及早取得

修習教育學分的機會。在這時期中，爭取教職的被排外者，以這群不合格教師為主，而且為爭取教師地位的福利，也產生了不少的紛爭。所產生的衝突與後續發展，包括：

1.全額且開放進修的管道：1996年修正《師資培育法》第六條條文，將設有教育學程的一般大學納入開辦學士後教育學分班範圍，至八十六學年度起開辦學士後教育學分班，初期限定資格，以滿足現職試用、代理、代課教師修習教育學分的需求，爾後才開放一般大學畢業生就讀（林永勝，1996）。

為了配合師資培育多元化，也為解決中小學不合格教師人數，教育部在八十三學年開學時清查中小學代課及試用教師人數，並建檔列冊，逐年關閉試用教師和代課教師的進用管道（國中小試用教師，1994）。雖然各校仍可進用試用與代理代課教師，但是仍必須造冊列管（夏成淵，1994）。試用教師取得修習教育學分的機會，即成為攸關是否成為合格教師的關鍵。

由於沒有修習教育學分的大學畢業生，一律不能以試用教師名義到中小學任教。對於1994年教師證照政策實施前的代課教師而言，雖然教育部同意修滿教育學分後，不必參加教師初、複檢與實習。但是修習教育學分的門檻，使得舊制的試用教師與代理代課教師，須在立委翁金珠與謝長廷的陪同下，向教育部請願，希望能安排全部未取得教師證照者進修教育學分，並且依年資加權計分，從「甄試制」（筆試、口試、試教）恢復為「甄選積分制」（謝蕙蓮，1995）。1998年實施《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法》，中小學聘用代理代課教師應按具合格教師資格、持實習教師證書、大學校院以上畢業，於聘任辦法修正前即累積擔任代理代課教師一年以上者之順序聘用。迫使現職代理代課教師組成「全國中等學校代理代課教師協會」集結至教育部抗議，要求教育部「全面開放」各大學教育學程，並以專案方式「全額」辦理現職代理代課教師的進修教育學分班（楊蕙菁，1998）。經教育部協商後，開放進修班次至八十五學年度獲評鑑優等以上的十所大學，方結束風波（陳曼玲，1998）。

然教育部專為代理代課教師開設之教育學分班，引起監察院的修正，

認為此舉已違《師資培育法》之精神。以先取得代理代課教師資格，再修習教育學分班，取得合格教師的資格，顯然是大開師資培育的後門，不符合社會公平正義原則，也影響學生受教權益（監察院公報，2000）。教育部便於九十學年度停辦以「回流教育」為題，為代理代課開設的「在職進修專班」，學士後教育學分班的招生對象，開放至一般大學畢業生。

2.實習的抵用僅限代理代課教師：對於現職中、小學試用教師或代理代課教師而言，本著承認其「任教事實」，可以用兩年的代課年資折抵一年實習（林淑美，1995）。1998年《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法》，以及《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及實習辦法》第三十三條的規定，開放一般大學教育學程畢業生以代課一年抵實習一年，影響現職代理代課教師取得合格教師的權益，引起代理代課教師的抗議，以爭取進修權與工作權（代課教師，1998）。

監察院修正教育部同意修畢師資職前教育學分者，以代理及代課教師連續任教一學年之年資抵教育實習一年，違反教育實習制度第七、八條的精神，使代理代課教師可享有占實缺、領全薪、獨立授課及兼任教師，而實習老師卻仍只領實習津貼、授課時數受限且不能兼任職務，缺乏公平性（監察院公報，2000）。教育部在監察院的修正下，取消代課時數折抵教育實習的條文，取消折抵條文之適用對象，不包含（當時）修畢教育學程仍在代理代課者，或1998年6月20日取得代理代課教師資格，仍未修畢教育學程者（王貝林，2000；曾意芳，2000；陳洛薇，2000）。

本時期中，教師供需仍是政府在教師證照政策上的首要問題，當教師缺額增加時，教育部所採取的是放寬各校遴聘代理代課教師，以暫時解決教師缺額的問題。而所遺留下的問題，即是如何兌現政府給予這些不合格教師成為合格教師的承諾，然而更深一層的問題是政府有需要給予進修機會的承諾嗎？這已是屬於政治問題，而非教師證照本身所能解決的問題。此階段各議題與彼此關係，如下圖所示：



圖2 1994年教師證照政策形成後期

三、2002年教師證照形成期

教師缺額的問題至本時期便轉為教師超額的問題，由於社會少子化的現象，使得九十三學年度國小一年級新生減少約四萬人，各縣市陸續傳出國小減班（孟祥傑，2004）。而且師資培育自1994年開放多元化後，各大學紛紛開辦教育學程培育師資，導致師資「供過於求」，至2004年「領有教師證書卻無法找到教職的流浪教師至少有三萬人，每年還有正在接受培訓的準教師超過兩萬人」（黃以敬，2004）。為此教育部也受到監察院的修正，未能及時規劃配套措施，以致師資供需失衡（監察院公報，2004）。為解決師資過剩的問題，教育部採取的策略包括：

1.師資培育機構的評鑑退場機制：以評鑑制度作為師資培育中心的退場機制，逐步縮減教師來源，以解決師資供過於求的問題（楊惠芳，2003）。

隨著師資培育多元化政策實施、學齡兒童人數逐年下降、待退教師無法順利退休等因素影響，將評鑑轉化為「績效導向」，以平衡師資供需，有效控管師資素質等重要功能（教育部，2005a）。

2.教師證書的考核制度改為檢定考試制：因應教師供過於求，造成嚴重流浪教師問題，以及師資培育多元化，所造成的師資過多以及水準參差不齊（張錦弘，2003）。教育部於《高級中等以下學校暨幼稚園教師資格檢定辦法》中規定，教師資格取得採用教師資格檢定考試，通過者才能取得合格教師證書，增加取得證書的難度，並維護教師素質。

3.師範院校轉型：《師資培育法》公布施行後，師資政策也由政府計畫性培育的模式，轉為市場篩選功能的機制。為配合師資培育數量規劃及國家社會發展需求，師範學院在面臨多元開放的壓力下，亟需轉型與整合發展（教育部，2005b）。

4.各師資培育機構減招：根據2004年教育部頒布《師資培育數量規劃方案》，預定（師範校院及一般大學的師資培育學程）3年內（96年）師資培育數量減少50%（教育部，2005c）。「預計到一百學年，每年師培數量將由兩萬人大幅減為九千五百人」（黃以敬，2004）。即使是獲評為優良的教育學程，在整體師資培育數量過於飽和下，大學教育學程全面減縮班級人數（陳曼玲，2004）。

5.緊縮九十四學年度學士後教育學分班的開設：至2005年取得教師合格證書者，且尚未獲聘為教師有31,264人(其中等合格教師有18,190人、國小合格教師者有13,074人)，但因我國少子化現象，學生數急速減少，師資需求量相對降低。對現有取得合格教師證書者之可遞補量十分充足（教育部，2005c）。因此，九十四學年度學士後教育學分班，只核准兩個幼教學程（胡世澤，2005）。

此階段「未修習教育學分」的「不合格教師」，在師資培育多元化、教育部的管制策略，以及開放辦理學士後教育學分班，儼然不再成為是衝突的源頭。相對的，隨著社會少子化、培育師資過剩以及小班小校政策未落實的情勢，與政府產生衝突者，是為結構性失業的「流浪教師」（或稱之為「

儲備教師」)。過剩的師資所爭取的權益包括：

1.各縣市教師聯合甄試：全國中小學面臨合格教師找不到職缺，屆齡教師又必須排隊等退休的問題，臺灣教師聯盟等教改團體要求教育部，除應重視師資培育的總量管制，也應協調各縣市教育局統一舉辦聯合教師甄試，避免考生南北奔波，到處應試（楊惠芳，2003）。

2.解決教師退休問題：教師退休金也應改採中央統籌分配款制度，以專款專用方式，統一各縣市退休教師的人數比例。立委錢林慧君便召開記者會，政府應先解決教師退休的問題，讓新進教師的進用管道暢通，使合格教師可以順利進入國中小學服務（楊惠芳，2003）。

3.承諾不減班、不減師的政策：教育部「降低國民中小學班級人數計劃」規定，自八十七學年開始至九十二學年度降低班級人數至三十五人。但是因為學校數量增加、學生減少，部分縣市班級人數早已降至三十五人，加上教育部取消「不低於三十人不減班」的規定，使得各縣市減班數量大增。此舉可減輕各縣市之財政負擔，而且學校進行教師數量管控，遇缺不補，也盡量以代課教師取代正式教師（國中小，2003）。隔年全國教師會成員，要求教育部允諾九十三學年度落實「不減班、不減師」的政策（國中小，2003）。

此階段已不再是區隔合格與不合格教師的問題，是否獲得學校的聘任才是問題的核心所在。亦即教師證照的問題已經從教育學分班的開設，轉為學校的進用問題，有教師證並未能保證有教學實際。此階段的議題與彼此關係如下圖所示：

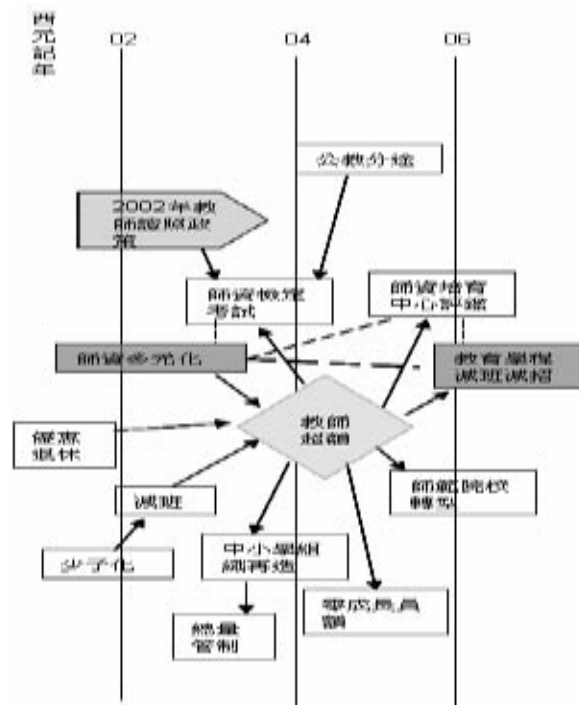


圖3 2002年教師證照政策形成期

整體而言，1990年代後臺灣教師證照發展的過程及動態關係，如下圖所示：

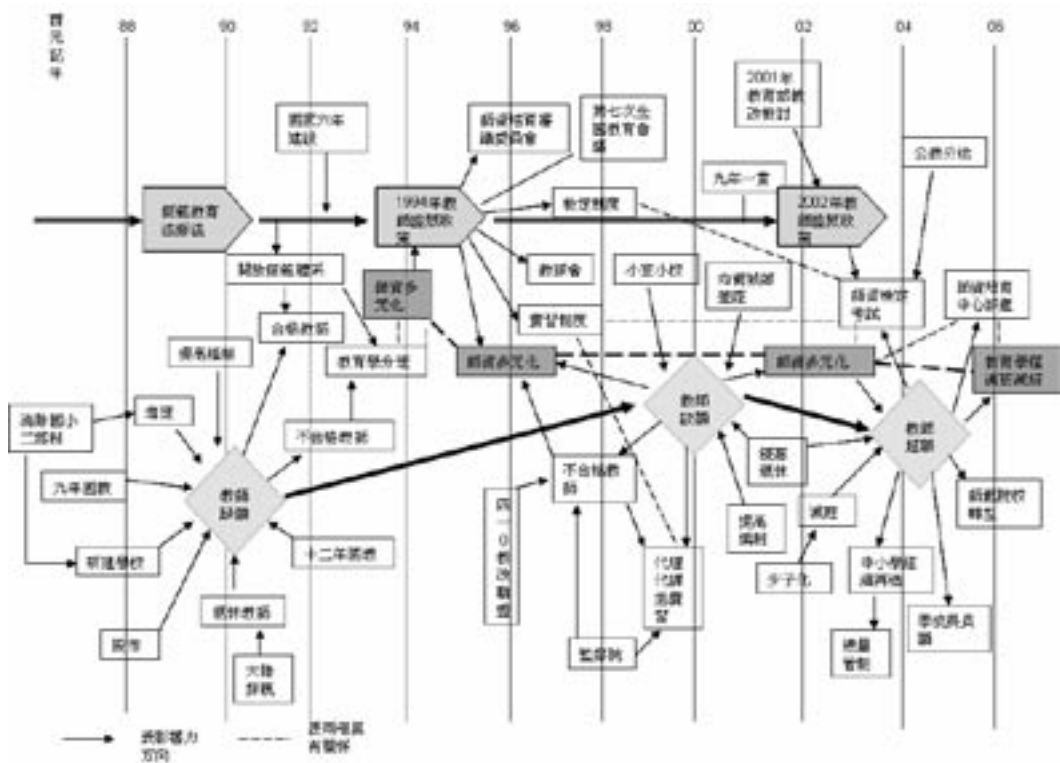


圖4 1990年代後臺灣教師證照政策發展動態圖

肆、研究結論

根據Collins、Parkin、Murphy等人的理論架構，1990年代臺灣教師證照政策的發展之結論如下：

一、教師證照的概念從文憑資格（credential）轉變到證照資格（certification）

《師範教育法》規定師範校院負責培訓教師，教師必須修習四年的師資培育及實習課程後，方能依據學歷取得教師資格。師範校院提供的是教師

所應有的行為、道德、規範。換言之，師範校院提供的是教師地位群體所應有的地位文化，也包含當時政治情勢下所蘊含的保守氣息。因此，師範校院所賦予的學歷證書，便代表著能夠享有教師地位群體的權益與機會。

1994年教師證照政策實施之後，師資培育多元化以及教師初檢、實習、複檢的過程，即取得合格教師證書。至2002年教師證書政策的形成與實施，教師必須修畢教育學分與實習後，通過教師檢定考試，方能取得合格教師證書。但是取得合格教師證書並未能夠執教，此時的執教更是無關於個人的教學能力，而是學校是否有教師缺額。換言之，即使有合格教師證照也未必能夠執教。使得擁有教師證照者，無法藉由證照所帶來的區隔，享有教師應有的文化、生活、權益與機會，進而喪失以證照維繫教師專業文化的可能。

二、教師供需問題是影響教師證照發展的主要因素

從圖四顯示出政府的教師證照政策，與教師的供需息息相關。師資的供需失調，倉促實施的九年國教政策是原因之一。九年國教政策造成的大量教師缺額，迫使政府為解決問題，大量招收試用教師、代理、代課教師，在解決教師缺額問題的同時，也產生新的問題，即開放或關閉修習教育學分的問題，影響執教者專業文化的養成。

所謂「不合格教師」，只是缺少修習教育學分，因此教育部繼續專案開設教育學分班。至1994年師資培育法修正通過後，教育部清查中小學代課及試用教師人數並建檔列冊，以控制這類教師人數。師資缺乏是不爭的事實，而不合格教師的存在，已是一種「機制」，一種解決調節教師缺額的機制。至2002年教師證照政策，教師超額成為政府緊縮修習教育學分的機會，並提高取得教師證照的難度。從歷史發展來看，教師供需的問題，影響政府決定開放或關閉修習教育學分，成為合格教師的管道。

三、政府乃為教師證書的排外者（主體）

早在1977年國立臺灣師範大學教育學院接受教育部委託研究，提出《

師範教育制度的比較研究》報告時，即提出改進教師登記檢定及任用辦法（國立臺灣師範大學教育學院，1977：489）。然而，在開放閉鎖性師範教育政策的浪潮中，教育學界的建議並未被採納至1994年教師證照政策中。民間團體與教師團體³對於教師證照政策，僅施予輿論壓力，而未如制定《師資培育法》過程中，開放師範體系議題般，形成壓力團體影響政策的制定。整體來看，臺灣的教師證照政策，並未如Wilson（1984）所言政府乃為專業團體的俘虜，相反的政府是制定教師證照政策的主動者，並非教師專業團體。換言之，政府在制訂教師證照制度的過程中，有絕對的主導權。

四、未修習教育學分者與未取得教職者為被排外者（客體）

1994年教師證照政策形成之前，從試用教師的登記、代理代課教師的甄選、《中小學兼任代課及代理教師遴用辦法》等等，以及歷年來試用教師或代理代課教師，為爭取修習教育部開設之教育學分班的陳情或抗議等事件來看，其合格與不合格教師之間的差異，便在於是否修習教育學分，但是任教事實卻是存在著。「登記」為試用教師或代理代課教師者，成為被排外者，即在形成教師證照政策中的客體。1994年教師證照管制措施實行後，代理代課教師仍是被排外者。隨著師資培育多元化之後的師資過剩問題，以及流浪教師的產生，成為正式教師便在於是否能獲得學校的任用。從歷史發展的觀點來看，在師資培育儲備制下，名義上被排外者為未修習教育學分者，但同樣可以任教。市場化下，即使修畢教育學分，但卻未必能夠任教，未獲得教職者便成為被排外者。

五、教師專業地位文化的資產為教師職位

從臺灣教師證照發展歷史而言，1994年教師證照政策實施前後，教育學分變成為形成教師專業地位文化的資本。修畢教育學分者便可以取得合格

³ 僅有四一〇教育改造聯盟，針對城鄉差距的師資素質問題以及希望教育部能有一套完整的師資培育計劃，同時增加一般大學開放國小師資教育學程的誘因（紀麗君，1996；楊蕙菁，1997），提出質疑。而全國教師會因教師超額問題，要求教育部允諾九十三學年度落實「不減班、不減師，並正視流浪教師的社會問題」（林昭彰，2004）。

教師的資格，享有合格教師的薪資與待遇。但是2002年教師證照政策實施後，修畢教育學分且通過教師檢定考試之後的合格教師資格，並未代表能夠執教，執教與否是由教職的數量來決定。質言之，雖然修習教育學分是成為合格教師的條件，但是合格教師並未因為修習教育學分，而享有專業地位文化的權益與優勢。

又政府是臺灣教師證照的排外者，由此可見，形成教師專業文化的資產是政府所控制的「教師職位」。在臺灣教師證照的發展歷程中，雖然師範體系的萎縮，但政府仍可以Murphy的延伸排外形式，即「教育學分」的修習來區隔。當教師專業地位文化仰賴政府提供的職位時，也就不難發現教師專業形成封閉現象的脆弱性，由於缺乏專屬於教師專業的實質資產，往往受到政治情勢與教師供需的影響，隨之影響教師證照功能的彰顯。

六、教師證照的首要排外策略為行政權威，而侵佔形式是含括式

政府的排外策略取向，採用且戰且走的策略來解決即時的問題，主要採用行政權威，包括法令的制定與經費的補助等，是為首要的排外形式，呈現出政府對於教師證照的主導權。而修習教育學分則是延伸的排外形式，主要源自於教師職位的取得；而學歷乃配合教師學歷的提昇，是為依條件而定的排外形式。被排外者的侵佔策略，所使用的是Murphy所稱的含括式侵佔形式，從第一階段的陳情，到第二、三階段「以量變產生質變」的方式，其目的係由部分的被排外者，採取陳情、訴願、示威等方式，期達到全部被排外者能夠享有相同的權益。

七、教師證照的區隔功能越趨鬆散

從1990年代後教師證照政策的發展來看，教師證照本為管制不合格教師進入教職。為解決教師缺乏的問題，晉用不合格教師執教，使得試用教師或代理代課教師的存在，儼然成為一種調節教師缺額的機制。1995年後為平衡城鄉差距、新設學校分校大量增建、優惠退休專案、教育改革方案中的小班小校政策，使得教師缺額大增。2002年後缺因為社會的少子化現象、教師

優惠退休、減班、師資培育多元化等影響下，造成教師超額，致使持有合格教師證書者，未必能成為正式教師。從教師證照應區分不合格教師，在臺灣教師超額下，已逐漸喪失證照區隔的功能。換言之，合格教師有證未必能執教。

伍、建議

在建立教師專業地位文化的立場下，根據以上的分析，可提供下列建議做為參考：

一、緊縮教師證照的取得管道，以兼重師資的「質」與「量」

在未來的教師證書政策中，政府記取歷史教訓確切掌握教師數量。在政府係為教師證照提供合法性基礎上，以及維護教師專業與保障學生受教權下，審慎評估取得教師證照的管道。同時為維護教師證照的神聖性，應整體規劃現已取得教職者的證照價值與意義。在教師過剩的情況下，政府應掌握現有的契機，與相關人員合作規劃全面性的教師證照取得制度。

二、將教師證照的概念從證照（certification）轉變為執照（license）概念

隨著政治社會情勢的發展，在師資過剩的趨勢下，未來教師證書的概念應朝向執照的方向。換言之，只有持有教師證照者，才能從事「教學」（teaching）的工作。這個概念的意涵即教師證照不僅是尋覓公私立中小學教職有關，凡是與「教學」有關的行業，如安親班、課後輔導班、補習班等均應以持有教師證照者為優先雇用對象。

三、教師證照的排外者應從政府轉移至教師專業團體

政府是教師專業的排外者，而政府形成教師證照政策，深受政治社會

情勢影響，政策制定過程中充滿政治意涵。政府在開放與關閉管制管道，也往往受到陳情、抗議而修改規定。另外，政府制定教師證書政策，也並非從建立教師專業文化或者學生受教權益上著眼，使得教師證照政策缺乏長遠性與系統性的規劃。

有鑑於政府制定教師證書政策的立場，以及作為教師專業文化的排外者的困境。政府在教師證照上的困窘，應掌握現有的契機，將整個教師專業責任轉移教師專業團體上，僅成為保障教師證書合法性基礎的角色，專業的事情即由專業團體去負責。

四、建立教師專業地位的資產

1994年教師證書政策形成以來，區隔教師地位的策略，從師範校院的封閉體系，轉移到開放教育學分的修習，再到獲得教職的數量限制。從教師證照的排外者與被排外者，在論述議題採用的排外或侵佔的策略所呈現出的勢力消長來看，教師專業本身並未具有保有神秘性的知識技能與文化群體組織的資源。修畢教育學分與實習也並非教師應具有的知識與能力，即使持有教師證照，也未並代表能夠執教。而且教師專業組織也未能再維護教師專業地位上，有實質的影響力。因此，即有需要從實質面即上文Parkin所言的資產概念上，建立確實屬於教師專業地位的資產，進而從制度面的證照排外措施，維護教師專業的地位。

五、設置嚴謹且周延的取得教師證照制度

為維護教師證照的權威性，實有必要檢討現有的教師檢定制度。包括教師供需的管理；設置專責單位；思考教師應具備哪些能力著手，規劃教育學分內容，而非沿襲過去的課程科目；思考實習制度的作用，確切落實實習的功能與精神；規劃檢驗教師教學能力的過程，檢定考試絕非唯一途徑；教師分級制度的建立；中央與縣市政府的責任歸屬；專業團體的角色等等，只有透過政府與專業團體合作進行，才能完成維護教師證照與教師專業的權威與價值。

參考文獻

- 80年度國小缺三千教師（1990，3月12日）。聯合報，六版。
- 二十三縣市國小教育資源分配不均，人事費用、及不合格師資比率過高，發展受阻（1993，10月2日）。民生報，十三版。
- 夫子荒杏壇素質亮紅燈（1989，12月29日）。民眾日報，十六版。
- 王世永（1993，9月3日）。學士後國小師資班明年停辦。中華日報，十二版。
- 王世永（1994，1月7日）。抗議改採考試決定進修教育學分。中華日報，十二版。
- 王貝林（2000，2月24日）。代課折抵教育實習，教部遭糾正。自由時報，九版。
- 王家通（1996）。我國師資培育制度的比較教育學分析。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會（主編），師資培育制度的新課題（頁25-52）。台北：師大書苑。
- 代課教師赴教育部抗議（1998，7月4日）。民眾日報，六版。
- 伍振鶯、黃士嘉（2002）。臺灣地區師範教育政策之發展（1945-2001）。中華民國師範教育學會主編，師資培育的政策與檢討（頁1-28）。台北：學富。
- 全光輝（1998，6月30日）。國小教師荒嚴重，北縣缺額八百多名。中時晚報，十三版。
- 吳尚中（1990，7月30日）。師資班結業生強烈反彈。更生日報，七版。
- 李奉儒（1999）。教育學歷史研究之現況與趨勢。載於中正大學教育學研究所（主編），教育學研究法論文集（頁285-313）。高雄：麗文文化。
- 李園會（2001）。臺灣師範教育史。台北：南天。
- 李蜚鴻（1993，9月26日）。教部檢討代課教師甄試辦法。中國時報，五版。
- 林永勝（1996，7月17日）。學士後教育學分班，明年開放設有教育學程大學設置。民生報，二十版。
- 林玉花（1993，9月3日）。國小師資班明年將暫停辦理。中央日報，五版。
- 林昭彰（2004，7月7日）。教部允諾，現職教師不會被裁員。聯合報，B8版。
- 林淑玲（2003，7月20日）。聯合甄選，公開分發准教師免流浪。中國時報，A2版。
- 林淑美（1995，7月7日）。代課教師年資可望從寬認定。中央日報，九版。
- 為國小代課教師開一扇門（1990），6月24日。中華日報，三版。
- 紀麗君（1996），9月2日。國小教師缺額今明兩年估逾五千。自立晚報，四版。
- 胡世澤（2004，3月12日）。七十五系申設教育學程，僅准兩案。國語日報，一版。

- 胡玉立（1990，4月6日）。北市教師，今年缺額不少。**聯合報**，十四版。
- 胡聲平（1993），10月2日。國小教師人事費偏高。**中華日報**，四版。
- 夏成淵（1994，12月15日）。中小學校試用教師進用管道，教部決維持現狀，八十八學年度再考慮凍結。**國語日報**，一版。
- 師荒救火隊，只准到僻壤。準教師臨陣，才知上當了（1989，8月2日）。**中華日報**，七版。
- 師範教育無法發揮功能（1989，7月20日）。**新生報**，九版。
- 翁福元（1996）。九0年代初期臺灣師資培育制度改革的反省：結構與政策的對話。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會（主編），**師資培育制度的新課題（頁1-24）**。台北：師大書苑。
- 國中小試用教師管道將關閉（1994，7月6日）。**民眾日報**，六版。
- 國中小學教師缺額將超過一萬名（1990，6月14日）。**臺灣日報**，三版。
- 國立臺灣師範大學教育學院（1977）。**師範教育制度的比較研究**。教育部委託專案。
- 國家建設計劃委員會（1970）。**如何改進我國師範教育之研究**。台北：編者。
- 張玉玲（1998，6月28日）。桃園縣國小教師荒創新高。**民眾日報**，二十三版。
- 張其祿（2003）。美國醫療證照管制政策之政治經濟分析。**歐美研究**，33（1），1-56。
- 張翠芬（1995，1月25日）。教部將擇師院改辦進修學院，試用教師證書逾七年即不適用，宜增加進修教育學分管道。**中國時報**，十六版。
- 張錦弘（2003，8月15日）。教師實習改半年，沒津貼，要考試。**聯合報**，A11版。
- 張蘊智（1990，7月8日）。兩頭忙受不了，代課教師陳情。**太平洋日報**，六版。
- 教育部（2005a）。追求卓越師資培育品質，共創未來教育願景。**教育部電子報**，9月30日取自<http://epaper.edu.tw/news/940930/940930c.htm?open>。
- 教育部（2005b）。邁向卓越競爭力的新里程—師範學院改名教育大學。**教育部電子報**，8月26日，163期。8月26日取自<http://epaper.edu.tw/163>。
- 教育部（2005c）。94學年度學士後教育學分班核定說明。**教育部電子報**，6月21日，取自<http://epaper.edu.tw>。
- 教育學科滿28分，實習一年才能報考（1990，8月1日）。**民眾日報**，十六版。
- 陳洛薇（2000，5月12日）。代課不抵實習，師院生籲暫緩。**中央日報**，十七版。
- 陳曼玲（1995，8月29日）。國小代課教師前途仍茫然。**中央日報**，七版。
- 陳曼玲（1996a，9月29日）。中小學代課門檻大幅提高。**中央日報**，七版。

- 陳曼玲（1996b，11月16日）。偏遠國中小代課資格鬆綁，抒解教師荒。**中央日報**，七版。
- 陳曼玲（1998，8月27日）。十校加開教育學分班。**中央日報**，十版。
- 陳曼玲（2004，3月15日）。師資培育過剩，明年起減招縮班。**中央日報**，十三版。
- 陳碧華（1989，7月16日）。師範教育走向多元化，學界看法跟著多樣化。**聯合報**，六版。
- 曾意芳（2000，5月2日）。代理代課將不能折抵實習。**中央日報**，十八版。
- 黃以敬（2004，10月12日）。教師供過於求，教部：減招。**自由時報**，二十一版。
- 楊蕙芳（2003），7月16日。教部促各縣市辦教師聯合甄試。**國語日報**，一版。
- 楊蕙菁（1997，2月3日）。國小師資短缺，到九十學年度都難緩和。**聯合報**，六版。
- 楊蕙菁（1998，8月12日）。八十七學年度不具資格代課教師減聘。**聯合報**，六版。
- 葉連祺（2002）。知識本位教師資格檢定體系之建構。載於中國教育學會與中華民國師範教育學會（主編），**新時代師資培育的變革（頁139-162）**。高雄：復文。
- 葉陸裔（1989，8月29日）。教師荒怪現象，擠處越擠，缺處越缺。**聯合晚報**，八版。
- 雷顯威（1989，8月2日）。學士後再教育，只准參加偏遠區甄試。**聯合報**，十五版。
- 熊瑞梅、紀金山（2002）。「師資培育法」形成的政策範疇影響力機制。**臺灣社會學**，4，199-246。
- 監察院（2000）。監察院教育及文化委員會為教育部同意修畢師資職前教育課程，以代理及代課教師連續任教一學年之年資折抵教育實習一年，違反教育實習制度之精神。**監察院公報**，3月22日。
- 監察院（2004）。監察院教育及文化委員會為教育部推動國民教育九年一貫課程，在師資培育、教師在職訓練均未完備之際，匆促實施。**監察院公報**，10月20日。
- 歐用生（1996）。新教育實習制度的盲點與突破。載於中國教育學會、中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會（主編），**師資培育制度的新課題（頁103-116）**。台北：師大書苑。
- 潘慧玲（1994）。美國初中教師證照制度之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 賴淑姬（1990，11月5日）。下學年度開始要有專科以上學歷。代理代課教師恐慌，國小也恐慌。**聯合報**，六版。

- 賴惠貞（1990，2月13日）。推廣國教師資先充實。《青年日報》，七版。
- 謝蕙連（1995，2月8日）。試用教師四年後消失。《自由時報》，六版。
- 蘇秀慧（1997，3月21日）。明年師院畢業生，可聘為國小代理代課教師。《民生報》，二十版。
- Collins, R. (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Collins, R. (1990). Changing conceptions in the sociology of the professions. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of profession: Knowledge, state and strategy*(pp.11-23). London: SAGE.
- Cullen, J. B. (1978). *The structure of professionalism: A quantitative examination*. New York: Petrocelli Book.
- Graddy, E. (1991). Towards a general theory of occupational regulation. *Social Science Quarterly*, 72(4), 676-695.
- Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London: The Macmillan Press.
- Larson, M. S.(1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Murphy, R. (1982). Power and autonomy in the sociology of education. *Theory and Society*, 11, 179-203.
- Murphy, R. (1984). The structure of closure: A critique and development of the theories of Weber, Collins, and Parkin. *The British Journal of Sociology*, 35(4), 547-567.
- Murphy, R. (1988). *Social closure: The theory of monopolization and exclusion*. Oxford: Clarendon Press
- Murphy, R. (1983). The struggle for scholarly recognition: The development of the closure problematic in sociology. *Theory and Society*, 12, 631-658.
- Parkin, T. (1979). *Marxism and class theory: A bourgeois critique*. London: Tavistock Publications.
- Roth, G. & Wittich, C. (Eds.) (1968). *Max Weber: Economy and Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Torstendahl, R. (1990). Essential properties, strategic aims and historical development: Three approaches to theories of professionalism. In R. Torstendahl & M. Burrage (Eds.), *The formation of profession: Knowledge, state and strategy* (pp.44-61). London: SAGE.
- Wilson, G. K. (1984). Social regulation and explanations of regulatory failure. *Political Studies*, 32(2), 203-225.

我國師資培育機構運作滿意度調查之研究¹

A Study of the Sense of Satisfaction for the Centers for Teacher Education in Taiwan

蔡明學 Ming-Hsueh Tsai

國立教育研究院籌備處幹事

Secretary, National Academy for Educational Research Preparatory Office

摘 要

本研究旨在了解師資培育機構運作成效滿意度等相關議題。本研究以問卷調查為主，文獻回顧及專家訪談為輔進行分析。有關於師資培育機構運作滿意度，研究結果表示受試者對於目前師資培育機構運作滿意度整體而言，持普通態度。師資培育機構運作滿意度之面向共有三項，分別是「教學輔導」、「行政目標」與「設施設備」。

本研究結果顯示受訪者同意目前國中小教師，其教學方法均能達到「教學目標」；而師培機構也願意「配合教改」政策的執行，「圖書資料」也能滿足師培生之需求。但受訪者亦表示師資培育「多元開放」並未達到原有理想與功能；師培生投入教職後，在教師專業精神方面之表現也不盡理想，且師培機構的校園文化未能激勵師培生教育熱忱。

多元開放已是當前教育趨勢，為有效控管師培品質，「師資培育機構績效評鑑」應持續進行。而師培機構應加強師培生教育專業精神的潛在課程，啟迪師培生敬業樂業的教學態度，以滿足用人單位及社會大眾之期待。

關鍵字：師資培育、師培生、滿意度、師培機構

¹ 本研究問卷調查資料整理於國立教育研究院籌備處〈百年師校與十年師培的未來〉之研究案。同時也感謝該案計畫主持人何主任福田，給予本文許多建議。另外也感謝國立臺灣師範大學教育系周教授愚文，本處王助理研究員順平、丁偉安小姐、邱毓雯小姐，在研究期間給予許多指教與建議，在此一併致謝。

Abstract

The main purpose of this study is to analyze factors of operation performance and satisfaction of the Centers for Teacher Education. The questions explored are as follows:

This study is based on results of questionnaires, literature review, and expertise interview. According to the test results, it shows that testers hold neutral attitudes toward the overall performance of the Centers for Teacher Education. There are three factors that affect the performance: 'teaching assistances', 'administration goals' and 'facilities'. The direction of future development of the Centers for Teacher Education should focus on its characteristics. Teacher education should focus on professional attitude and then skills.

Suggestions for improvement include: Building a system to improve present teacher education problems, continuing performance evaluation system for the Centers for Teacher education, setting up interactive mechanism or regularly holding academic seminars to enhance the quality of Centers for Teacher Education.

Keywords: teacher education, pre-service teacher, sense of satisfaction, centers for teacher education

壹、緒論

一、研究動機

1986年Carnegie報告書認為，教育改革必先改革師資培育（Sadovnik, Cookson, & Semel, 2001），而我國於1994年在師資培育上出現重大變革。新頒《師資培育法》，改變了我國師資培育傳統模式，確立了多元化的師資培育制度，其制定之目的主要針對長期師範教育壟斷師資培育產生的弊端，而提出多元開放的要求（紀金山，2002）。然多元化師資培育之目的在於透過市場競爭機制，提升教師素質、充足教師來源及增進教師專業知能。

根據師資培育法修正案第五條規定：「師資培育，由師範校院、設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學為之」。有別以往，除三所師範大學、政治大學教育系（培育中學師資）及九所師範學院（培育小學師資）外，各大學院校亦可開設教育學程，進行中小學師資培育的工作。

隨著時代的變遷，師範院校也不斷轉型；2000年嘉師與嘉義技術學院合併為嘉義大學，2003年東師轉型為台東大學，2004年南師轉型為台南大學，2005年八月一日僅餘的六所師範學院（臺北、新竹、台中、屏東、花蓮、市北師）同時更名為教育大學，依舊持續進行師資培育的工作，但至此已無師範學院的存在（何福田，2005a）。

師範校院不斷轉型，而師資培育機構也由以往的師範校院轉變成師培中心。但兩者間存許多不同點，從教學資源、行政組織，到校園型塑的教育文化，都具有一定的差異，所以師培中心其教育功能之價值是否如同以往，或是更優？還是更劣？有待考驗。

基於提升師培機構運作之滿意度，符應教育現場要求之原則，及社會大眾對師培機構之期許，本研究針對師培機構探討其滿意度，並提供有關單位研擬提升師培機構運作滿意度之相關方案。

二、研究目的

本研究針對師資培育中心的滿意度，預期達成以下目的：

- (一) 了解師資培育中心運作成效的滿意度及滿意度之面向。
- (二) 探討不同背景之受訪者對師資培育機構運作滿意度的認知差異。
- (三) 根據調查結果探討師培機構精進策略，滿足教育現場之需求。
- (四) 根據研究結果，研提教育主管單位與師培機構參考之建議方案。

貳、師資培育機構之現況

目前台灣一百五十餘所公私立大學校院已有一半設置教育學程，而學程數共有96，其中中教學程55所、國小學程21所、幼教學程17所、特教學程3所（詳見表1）。多元開放的師資培育制度至今（2005）已逾十個年頭，目前師資培育機構每年培育候用教師超過20,000人（何福田，2005b）。根據內政部戶政司資料顯示，我國人口出生率自1980年開始緩步下降，至民國1998年急速下降至今，其趨勢尚無回升的跡象。但是反觀我國自從師資培育政策改變後，師培數量卻是快速增加，截至2005年6月的統計，師資儲備量已達到3萬1,264人，且預估近年新增取得合格教師證書的「師資儲備人員」約17,000人。

參照少子化的人口結構變遷，我國師資儲備量不但充足，且亟待適量調節（教育部中教司，2005）。在供過於求的情況下，師資供需失調，再加上師資培育機構定位不夠明確、教育學程未能突顯各校特色、課程規劃未能把握教師教學應具備的能力、教育實習缺乏妥善完整的規劃、師資培育政策與機構之評鑑機制尚未健全（吳清山，2002；張鈿富，2002；吳武典a，2004；吳武典b，2004），導致師資培育機構「退場機制」不斷加溫。根據教育部委託中華民國師範教育學會，針對師資培育政策發展方向進行「中華民國師資培育建議書」（吳武典等，2005）之研究，結論中也表示師資培育機構需建立進退場機制，以改善現行師資培育之問題。

教育部2005年大專院校師培中心評鑑，共有四十五校的五十九個師培

中心受評，其中十七校的十九個師培中心獲評一等，也有五個師培中心獲評三等。教育部表示，獲評三等的師培中心，將於九十五學年度起停招。

五所評鑑成績被列為三等之大專院校，下令停止招生，包括「中等學校師資組」國立高雄師範大學（代高雄醫學大學開設）、崑山科技大學、實踐大學高雄校區等三校；以及「國小師資組」的南華大學與彰化師範大學兩校。教育部依照評鑑結果將師培中心去蕪存菁，就是希望能夠提升未來師資素質。

表1 八十四至九十三學年度大學院校教育學程開設一覽表

學校名稱		中等教育		國民小學		幼稚園		特殊教育		合計		備註
		年度	班數	年度	班數	年度	班數	年度	班數	類	班	
1	國立中央大學	84(1)	2							1	2	
2	國立成功大學	84(1)	3							1	3	
3	國立中山大學	84(1)	3	89	1					2	4	中教84申設1班，87增為3班
4	國立臺灣科技大學	84(1)	2							1	2	
5	國立中正大學	84(1)	2	87	2					2	4	
6	國立清華大學	84(1)	2							1	2	
7	國立中興大學	84(1)	2							1	2	
8	國立臺灣海洋大學	84(1)	1	90	1					2	2	
9	國立臺灣大學	84(1)	3							1	3	
10	國立臺北科技大學	84(1)	1							1	1	
11	中原大學	84(1)	1	90	1					2	2	
12	逢甲大學	84(1)	2							1	2	
13	靜宜大學	84(1)	2	86	3	85	1			3	6	
14	淡江大學	84(1)	3	87	3					2	6	國小87申設2班，88增為3班
15	中國文化大學	84(1)	2			84(1)	1			2	3	
16	國立體育學院	84(2)	2							1	2	中教84申設1班，87增為2班
17	國立屏東科技大學	84(2)	1			85	1			2	2	
18	國立交通大學	84(2)	2							1	2	

(續表1)

19	國立台北大學	84(2)	2						1	2		
20	輔仁大學	84(2)	2	91	1	84(2)	1		3	4		
21	實踐大學	86	2			84(2)	1		2	3		
	實踐大學高雄校區	89	1						1	1	中教95停招	
22	東海大學	84(2)	3						1	3		
23	大葉大學	84(2)	1						1	1		
24	國立臺灣藝術大學	85	2	90	2				2	4	中教85申設1班，88增為2班	
25	東吳大學	85	3	91	1				2	4		
26	中華大學	85	2						1	2		
27	銘傳大學	85	3						1	3		
28	國立雲林科技大學	85	1						1	1		
29	義守大學	86	1	89	1				2	2		
30	華梵大學	86	1						1	1		
31	國立台灣體育學院	87	2						1	2		
32	國立暨南國際大學	87	1						1	1		
33	臺北市立體育學院			87	1			90	2	2	3	中等學校特殊教育
34	朝陽科技大學	88	2			87	1		2	3		
35	國立高雄師範大學	87	2	90	2				2	4	中教95停招	
36	國立東華大學	87	2						1	2		
37	世新大學	88	2	87	1				2	3		
38	國立臺南藝術大學	88	2						1	2		
39	長榮大學			88	2				1	2		
40	崑山科技大學	89	1			92	1		2	2	中教95停招	
41	南台科技大學	89	1	90	1				2	2		
42	玄奘大學	89	1						1	1		
43	台南女子科技大學	89	1			90	2		2	3		
44	弘光科技大學	89	1			90	2		2	3		
45	慈濟大學	89	1						1	1		

(續表1)

46	嘉南藥理科技大學	89	1			90	1			2	2	
47	國立清華大學			89	1					1	1	
48	元智大學					89	2			1	2	
49	中山醫學大學			89	1			89	1	2	2	中等學校特殊教育
50	國立臺北護理學院					89	1			1	1	
51	樹德科技大學					89	1			1	1	
52	國立台北藝術大學	89	2							1	2	
53	國立屏東商業技術學院	89	1							1	1	
54	國立高雄應用科技大學	90	2							1	2	
55	正修科技大學	90	2							1	2	
56	南華大學			90	1					1	1	國教95停招
57	文藻外語學院			90	1					1	1	
58	明新科技大學					90	2			1	2	
59	長庚大學							90	1	1	1	中等學校特殊教育
60	國立政治大學	90	3							1	3	
61	國立臺灣師範大學			91	1	93	1			2	2	
62	輔英科技大學					91	1			1	1	
63	國立彰化師範大學			91	1					1	1	國教95停招
64	國立臺北教育大學	92	1							1	1	
65	國立高雄餐旅學院	92	1							1	1	
66	中華技術學院	92	1							1	1	
67	國立臺南大學	92	1							1	1	
68	國立嘉義大學	92	1							1	1	
69	國立花蓮教育大學					93	1			1	1	
合計		55	95	21	29	17	21	3	4	96	149	

資料來源：修改於教育部公佈資料（2005）。

參、研究設計

本研究旨在探討師資培育機構運作滿意度，及不同背景變相受訪者對師培機構滿意度，在認知上是否存在異性。

一、研究架構

研究架構包括：（一）不同背景變項進行探討，包含年齡、身分、學歷、居住地區等。（二）師資培育機構運作滿意度相關項目共十八項（詳如圖1）。

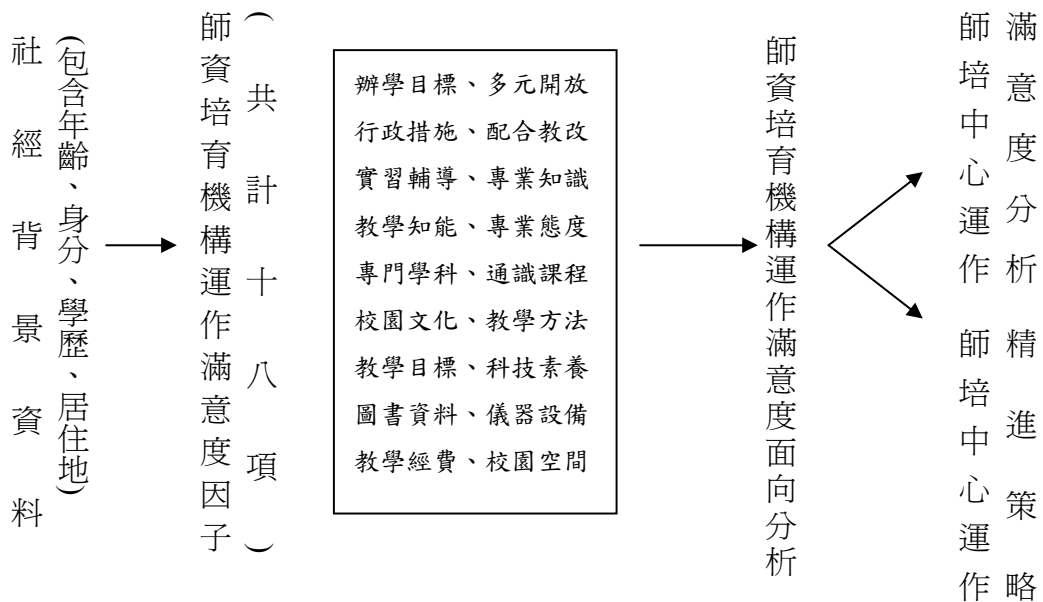


圖1 研究架構圖

二、研究方法

本研究問卷採「非常不滿意、不滿意、滿意、非常滿意」之四分量表，並以「1234」分別計分。）本問卷計十八題，分別代表對師資培育機構的辦學目標、多元開放、行政措施、配合教改、實習輔導、專業知識、教學知能、專業態度、專門學科、通識課程、校園文化、教學方法、教學

目標、科技素養、圖書資料、儀器設備、教學經費及校園空間等十八項的運作成效調查（問卷內容詳見表2）。

本研究的內部一致性分析，以回收問卷題項進行 α 係數（coefficient Alpha）信度之考驗，各項目之 α 係數在.4870與.9779之間，整體係數為.9083。問卷經由信效度考驗後，即編輯成正式「師資培育機構運作滿意度調查之問卷」。

表2 運作滿意度調查目標

項次	研究目標	題目
1	辦學目標	目前師資培育機構的辦學目標均能圓滿達成。
2	多元開放	目前不限師範校院而可由一般大學辦理的培育師資方式措施良好。
3	行政措施	目前師資培育機構的行政措施與辦學績效顯著
4	配合教改	目前師資培育機構辦學措施均配合教育改革的意旨。
5	實習輔導	目前師資培育機構的實習輔導措施完善。
6	專業知識	目前師資培育機構的師資專業知識精湛。
7	教學知能	目前師資培育機構的師資教學知能與實際教學表現甚佳
8	專業態度	目前師資培育機構能培育出教師敬業樂業的專業態度。
9	專門學科	目前師資培育機構的專門學科課程能符合中小學教學需要。
10	通識課程	目前師資培育機構的通識課程可陶冶學生的品格。
11	校園文化	目前師資培育機構的校園文化能激發學生的教育熱忱。
12	教學方法	目前師培機構教師的教學方法可作中小學教師的示範。
13	教學目標	目前中小學教師的教學方法能順利達成教學目標。
14	科技素養	目前中小學教師在教學上使用科技產品的素養相當足夠。
15	圖書資料	目前師資培育機構的圖書或非書資料相當充足。
16	儀器設備	目前師資培育機構的儀器設備使用成效良好。
17	教學經費	目前師資培育機構在使用教學經費上頗有成效。
18	校園空間	目前師資培育機構的校園空間利用頗有成效。

本研究「師資培育機構運作滿意度調查」使用統計方法如下：

- (一) 以次數分配、百分比、標準差、排序等描述性統計，各分析變項（包括個人基本資料、運作成效滿意度）的分布情形。
- (二) 以因素分析（factor analysis）作為問卷中師資培育機構運作滿意度題項分類之依據。刪除與其他題項相關高於0.85者：由題項相關矩陣中並沒有發現與其他題項之相關係數在0.85以上之題目。刪除與其他題項相關低於0.30者：由題項相關矩陣中並沒有發現與其他題項之相關係數在0.30以下，顯示所施測之題目並無不適宜投入因素分析中（王保進，2005）。
- (三) 以單因子變異數分析（analysis of variance）考驗自變項，在運作滿意度認知是否達到顯著差異。

三、敘述性統計分析

本問卷於2005年六月進行預試。完成預試修正後，正式問卷於七月施測，共發出問卷1588份，回收920份，回收率58%，其中有效問卷841份，有效率為53%。調查對象包括：（一）教育專業人員：包含師培機構教師、中小學行政人員、教育行政人員、教師會成員等，以及（二）非教育專業人員：包含中小學家長會代表、立法院教育委員會立法委員、縣市議會教育小組議員及產業公會代表。調查結果如下：

本研究共取得有效樣本841位，經由次數分配及百分比統計結果，樣本的基本資料如表3，茲說明如下：

- (一) 年齡而言20-29共計99（12%），30-39共計159（19.3%），40-49共計277（33.5%），50以上共計291（35.2%）。
- (二) 身分而言師培機構教師共計51（6.4%），中小學行政人員共計581（72.5%），教育機關行政人員共計51（6.4%），教師會成員共計28（3.5%），非教育專業人士（包含家長或社會人士、民意代表與學生）共計90（11.2%）。
- (三) 學歷而言大學含以下共計439（53.1%），碩士（含四十學分班）共

計320（38.7%），博士班以上共計67（8.2%）。

（四）居住地區而言北區（北、基、竹市，北、桃、竹縣）共計310（36.9%），中區（中市，苗、中、投、彰、雲縣）共計203（24.1%），南區（嘉、南、高市，嘉、南、高、屏、澎縣）共計269（32%），東區（宜、花、東縣）加金馬地區共計59（7%）。

表3 基本資料分析摘要表

基本資料		統計量	
		次數	百分比
年齡	20-29	99	12.0
	30-39	159	19.3
	40-49	277	33.5
	50以上	291	35.2
身分	師培機構教師	51	6.4
	中小學行政人員	581	72.5
	教育機關行政人員	51	6.4
	教師會成員	28	3.5
	非教育專業人士	90	11.2
最高學歷	大學含以下	439	53.1
	碩士（含四十學分班）	320	38.7
	博士班以上	67	8.2
居住地區	北區	310	36.9
	中區	203	24.1
	南區	269	32.0
	東區+金馬地區	59	7.0

肆、研究分析

一、師資培育中心運作滿意度之分析

有關師資培育機構運作滿意度，總平均約為2.50；調查項目中滿意度最高為「教學目標」（M=2.67），其次為「配合教改」（M=2.62），接著為

「圖書資料」(M=2.61)，滿意度最低為「多元開放」(M=2.14)，其次是「專業態度」(M=2.30)，接著為「校園文化」(M=2.37)。

若以標準差分析全體受試者對師培機構運作滿意度的一致性，對於「教學目標」法較為一致，「校園文化」看法最不一致。

總而言之，運作成效滿意度項目中以「教學目標」同意程度最高，看法也最為一致，「多元開放」同意程度最低，而「校園文化」意見最分歧（詳見表4）。

表4 師資培育機構運作成效滿意度之分析

項目內容 \ 同意程度	非常同意	同意	不同意	非常不同意	平均數	標準差	平均數排序
1 辦學目標	39 (4.7)	426 (51.0)	346 (41.4)	24 (2.9)	2.57	0.64	8
2 多元開放	51 (6.1)	195 (23.2)	418 (49.8)	171 (20.9)	2.14	0.82	18
3 行政措施	27 (3.2)	380 (45.6)	390 (46.8)	34 (4.4)	2.48	0.64	13
4 配合教改	42 (5.0)	467 (56.0)	296 (35.5)	27 (3.5)	2.62	0.73	2
5 實習輔導	37 (4.4)	452 (53.9)	319 (38.0)	28 (3.7)	2.59	0.65	4
6 專業知識	51 (6.1)	424 (50.5)	325 (38.7)	37 (4.8)	2.58	0.69	7
7 教學知能	45 (5.4)	411 (49.0)	349 (41.6)	32 (4.0)	2.55	0.67	11
8 專業態度	39 (4.8)	281 (33.6)	407 (48.6)	109 (13.0)	2.30	0.75	17
9 專門學科	35 (4.2)	448 (53.5)	323 (38.5)	32 (3.8)	2.58	0.64	6
10 通識課程	34 (4.1)	401 (47.8)	353 (42.1)	49 (5.8)	2.50	0.68	12

11	校園文化	34 (4.2)	304 (36.2)	421 (50.1)	80 (9.5)	2.37	0.98	16
12	教學方法	35 (4.3)	369 (44.6)	371 (44.4)	56 (6.7)	2.45	0.71	14
13	教學目標	31 (3.8)	528 (62.9)	257 (30.6)	22 (2.6)	2.67	0.59	1
14	科技素養	39 (4.7)	424 (50.6)	346 (41.2)	28 (3.4)	2.55	0.66	10
15	圖書資料	44 (5.5)	466 (56.1)	286 (34.4)	32 (4.0)	2.61	0.69	3
16	儀器設備	33 (4.3)	467 (57.0)	286 (34.8)	31 (3.9)	2.58	0.69	5
17	教學經費	24 (3.1)	340 (41.6)	422 (51.4)	31 (3.1)	2.40	0.67	15
18	校園空間	33 (4.2)	442 (53.5)	321 (38.9)	27 (3.5)	2.56	0.66	9
總平均						2.50		

二、師資培育機構運作滿意度面向分析

滿意度面向以因素分析進行，其結果：KMO（Kaiser-Meyer-Olkin）取樣適切性檢定值（.929），依據Kaiser（1974）的看法為「有價值的」（meritorious）因素分析適當性，表示變項間淨相關係數低，進行因素分析抽取共同因素的效果頗佳（引自王保進，2005）。而Bartlett球面性考驗之結果檢定值為1704.185，顯著水準極低（ $P < .000$ ），顯示本資料相當適合進行因素分析。

因素分析結果取得三個面向，三個面向解釋總變異量68.276%，面向一佔總變異量39.662%，包含題目5、6、7、8、9、10、11、12、13，從這些題目的特徵而言，可以「教學輔導」歸類。面向二佔總變異量20.379%，包含題目1、2、3、4，從這些題目的特徵而言，可以「行政目標」歸類。面向

三佔總變異量8.235%，包含題目14、15、16、17、18，從這些題目的特徵而言，可以「設施設備」歸類，三個面向的平均數排序為「設施設備」（2.54）、「教學輔導」（2.51）、「行政目標」（2.45）（詳見表5）。

表5 運作滿意度面向因素分析摘要表

因素	題號	題項內容	因素負荷量	共同性	平均數排序	解釋變異量 (%)
教學輔導	5	師培機構實習輔導措施完善	.568	.434	2 (2.51)	39.662
	6	師培機構師資專業精湛	.502	.538		
	7	師培機構師資教學知能表現甚佳	.583	.604		
	8	師培機構能培育敬業樂群的專業態度	.664	.587		
	9	師培機構專業課程能符合教學要求	.634	.462		
	10	師培機構通識課程可陶冶學生品格	.637	.468		
	11	師培機構教育文化能激發學生教育熱忱	.592	.393		
	12	師培機構教師教學方法可作為教師示範	.670	.544		
	13	教師教學方法均能達成教學目標	.574	.557		
行政目標	1	師培機構辦學目標均可圓滿達成	.654	.592	3 (2.45)	20.379
	2	一般大學辦理師資培育措施良好	.789	.636		
	3	師培機構行政措施與辦學績效顯	.593	.603		
	4	師培機構辦學均配合教育改革的旨意	.472	.437		
設施設備	14	教師在教學上使用科技產品素養足夠	.844	.747	1 (2.54)	8.235
	15	師培機構書籍資料相當充足	.842	.802		
	16	師培機構儀器設備使用狀況良好	.848	.805		
	17	師培機構使用教學經費頗具成效	.530	.664		
	18	師培機構校園空間利用頗具成效	.527	.617		
累積總變異量%						68.276

三、不同背景受訪者對師資培育機構運作滿意度認知差異之分析

以不同背景變項對師資培育機構運作滿意度面向進行單因子變異數分析（ANOVA），分析結果發現，不同年齡層對於「教學輔導」（ $P=.003<.01$ ），不同身分對「教學輔導」（ $P=.000<.001$ ）、「行政目標」（ $P=.000<.001$ ）、「設施設備」（ $P=.000<.001$ ），不同學歷對「教學輔導」（ $P=.000<.001$ ）、「行政目標」（ $P=.000<.001$ ）、「設施設備」（ $P=.004<.01$ ）等面向在認知上呈顯著差異（詳見表7）。

表7 運作滿意度變異數分析摘要表

因素	教學輔導		行政目標		設施設備	
背景變數	F檢定	顯著性	F檢定	顯著性	F檢定	顯著性
年齡	4.696	.003*	1.337	.261	1.988	.114
身分	7.937	.000*	6.221	.000*	5.217	.000*
學歷	13.417	.000*	10.989	.000*	5.528	.004*
居住地	1.127	.337	1.462	.224	.953	.415

以不同年齡層對師資培育機構運作滿意度面向進行單因子變異數分析（ANOVA），分析結果發現，不同年齡層對於「教學輔導」（ $P<.01$ ）在認知上具有差異性。

教學輔導面向中又以教學知能（ $P<.05$ ）、專業態度（ $P<.01$ ）、專門學科（ $P<.05$ ）、教學方法（ $P<.001$ ）等會因年齡不同使認知差異達顯著性；再經由Scheffe檢定發現20-29（ $M=2.66$ ）與50以上（ $M=2.44$ ）雙方對於教學輔導因素在認知上具有差異性（詳見表8）。

表8 年齡變項對運作成效單因子變異數分析摘要表

因素選項	統計量數 個人變項	平均數	變異數分析		差異比較
			F檢定	顯著性	
教學輔導	(1)20-29	2.66	4.696	.003*	1>4
	(2)30-39	2.50			
	(3)40-49	2.51			
	(4)50以上	2.44			
行政目標	(1)20-29	2.43	1.337	.261	
	(2)30-39	2.48			
	(3)40-49	2.48			
	(4)50以上	2.41			
設施設備	(1)20-29	2.42	1.988	.114	
	(2)30-39	2.56			
	(3)40-49	2.57			
	(4)50以上	2.53			

*顯著水準 P 值 $<.05$

以不同身份背景對師資培育機構運作滿意度面向進行單因子變異數分析（ANOVA），分析結果發現，不同背景變項對於「教學輔導」（ $P=.000<.001$ ）、「行政目標」（ $P=.000<.001$ ）及「設施設備」（ $P=.000<.001$ ）等在認知上具有差異性。

教學輔導面向中又以專業知識（ $P<.001$ ）、教學知能（ $P<.001$ ）、專業態度（ $P<.001$ ）、教學方法（ $P<.001$ ）等會因不同背景變項使認知差異達顯著性。行政目標面向中又以多元開放（ $P<.001$ ）、行政措施（ $P<.01$ ）等會因背景變項不同使認知差異達顯著性。設施設備面向中又以科技素養（ $P<.001$ ）、教學經費（ $P<.001$ ）等會因背景變項不同使認知差異達顯著性；

再經由Scheffe檢定發現教學輔導面向中，師培機構教師（ $M=2.81$ ）、非教育專業人員（ $M=2.62$ ）與中小學行政人員（ $M=2.45$ ）、教育行政人員（ $M=2.47$ ）在認知上存在差異。師培機構教師（ $M=2.79$ ）與中小學行政人員（ $M=2.43$ ）、教育行政人員（ $M=2.43$ ）、非教育專業人員（ $M=2.39$ ）對於行政目標面向認知上存在差異。設施設備面向上，師培機構教師（ $M=2.74$ ）、中小學行政人員（ $M=2.54$ ）與非教育專業人員（ $M=2.35$ ）的認知也具差異。（詳見表9）。

表9 身分變項對運作滿意度單因子變異數分析摘要表

因素選項	統計量數 個人變項	平均數	變異數分析		差異比較
			F檢定	顯著性	
教學輔導	(1)師培機構教師	2.81	7.937	.000*	1>2 1>3 5>2
	(2)中小學行政人員	2.45			
	(3)教育行政人員	2.47			
	(4)教師會成員	2.59			
	(5)非教育專業人士	2.62			
行政目標	(1)師培機構教師	2.76	6.221	.000*	1>2 1>3 1>5
	(2)中小學行政人員	2.43			
	(3)教育行政人員	2.46			
	(4)教師會成員	2.45			
	(5)非教育專業人士	2.39			
設施設備	(1)師培機構教師	2.74	5.217	.000*	1>5 2>5
	(2)中小學行政人員	2.54			
	(3)教育行政人員	2.60			
	(4)教師會成員	2.57			
	(5)非教育專業人士	2.35			

*顯著水準 P 值 $<.05$

以不同學歷背景對師資培育機構運作滿意度因素進行單因子變異數分析（ANOVA），分析結果發現，不同學歷背景對於「教學輔導」（ $P=.000<.001$ ）、「行政目標」（ $P=.000<.001$ ）及「設施設備」（ $P=.004<.01$ ）等因素認知上具有差異性。

教學輔導面向中又以實習輔導（ $P<.01$ ）、專業知識（ $P<.001$ ）、教學知能（ $P<.001$ ）、專業態度（ $P<.001$ ）、專門學科（ $P<.01$ ）、通識課程（ $P<.01$ ）、校園文化（ $P<.05$ ）、教學方法（ $P<.001$ ）等因學歷背景不同使認知差異達顯著性。行政目標面向中又以多元開放（ $P<.001$ ）、行政措施（ $P<.05$ ）、教育改革（ $P<.05$ ）等會因學歷不同使認知差異達顯著性。設施設備面向中又以儀器設備（ $P<.01$ ）、教學經費（ $P<.001$ ）等因子會因學歷不同使認知差異達顯著性；再經由Scheffe檢定發現教學輔導因素中，大學含以下（ $M=2.52$ ）、碩士（ $M=2.42$ ）與博士班以上（ $M=2.75$ ）彼此在認知上存在差異。博士班以上（ $M=2.72$ ）與大學含以下（ $M=2.44$ ）、碩士（ $M=2.40$ ）對於行政目標因素認知存在差異。設施設備因素上，大學含以下（ $M=2.54$ ）、碩士（ $M=2.49$ ）與博士班以上（ $M=2.72$ ）認知上也具差異性（詳見表10）。

表10 學歷變項運作成效單因子變異數分析摘要表

因素選項	統計量數		變異數分析		差異比較
	個人變項	平均數	F檢定	顯著性	
教學輔導	(1)大學(含以下)	2.52	13.417	.000*	3>1
	(2)碩士	2.42			3>2
	(3)博士班以上	2.75			2>1
行政目標	(1)大學(含以下)	2.44	10.989	.000*	3>1
	(2)碩士	2.40			3>2
	(3)博士班以上	2.72			
設施設備	(1)大學(含以下)	2.54	5.528	.004*	3>1
	(2)碩士	2.49			3>2
	(3)博士班以上	2.72			

*顯著水準 P 值 $<.05$

以不同居住地點對師資培育機構運作滿意度因素進行單因子變異數分析（ANOVA），分析結果發現，不同居住地點對於「教學輔導」（ $P>.05$ ）、「行政目標」（ $P>.05$ ）及「設施設備」（ $P>.05$ ）等因素認知差異不顯著（詳見表11）。

表11 居住地變項對運作成效單因子變異數分析摘要表

因素選項	統計量數 個人變項	平均數	變異數分析		差異比較
			F檢定	顯著性	
教學輔導	(1)北區	2.53	1.462	.224	
	(2)中區	2.50			
	(3)南區	2.48			
	(4)東區+金馬地區	2.41			
行政目標	(1)北區	2.49	1.127	.337	
	(2)中區	2.46			
	(3)南區	2.41			
	(4)東區+金馬地區	2.38			
設施設備	(1)北區	2.50	.953	.415	
	(2)中區	2.56			
	(3)南區	2.54			
	(4)東區+金馬地區	2.60			

*顯著水準 P 值 $<.05$

四、小結

本研究調查結果發現，受訪者對師培機構運作滿意度持普通態度，但其中對「教師教學方向皆能符合教學目標」（教育目標）滿意度最高，而「一般大學辦理師資培育措施良好」（多元開放）滿意度最低。師資培育機構

運作滿意度共有三個面向，分別是「教學輔導」、「行政目標」與「設施設備」。進行單因子變異數分析後發現，不同年齡、身份、教育程度之受訪者對師培機構滿意度的認知具有顯著差異。

師資培育機構的功能，應以培育了解教育職場及具備專業能力與素養之教師，但師資培育多元化政策實施後，對於以前師範教育體系所培育的師資評價似乎某些方面又高於目前培育的師資（林明地，2005），不禁令人懷疑師資培育多元開放後之成效。不論如何，分析結果顯示師資培育機構尚有許多值得努力的空間，所以本文於下一段「結論與建議」中將提出師資培育機構需努力的目標。

伍、結論與建議

告別了「師範教育」，建立了「師資培育」，這十年來師資培育機構運作滿意度如何？本研究根據調查結果，分析受試者對於師資培育機構運作滿意度選項填答情形，結果得到以下結論：

一、結論

（一）受訪者對師資培育機構運作滿意度持普通態度

本研究的第一個目的為「了解師資培育機構運作成效的滿意度」，研究結果顯示，施測總平均數為2.50，表示受試者對於目前師資培育機構運作滿意度整體而言，持普通、中間的態度。

師資培育機構運作滿意度可分為三個面向：「教學輔導」、「行政目標」與「設施設備」。以滿意度進行排序，第一為「設施設備」，「教學輔導」次之，最後則是「行政目標」。此結果顯示師培機構的圖書資料，儀器設備，教學經費與校園空間之運用上，滿意度獲得較高之評價。「教學輔導」部分為評價次之，最後談及「行政目標」，其滿意度低於其他兩項。主要原因可能是受訪者對於多元開放後的師培機構，不論是行政措施或是辦學績效較不滿意，雖均能配合政府在教育改革上的努力，但整體而言，滿意度較為偏低。

運作成效滿意度因子以「教學目標」，「配合教改」及「圖書資料」之滿意程度較高。即表示受試者對於師培機構培育之現職中小學教師的教學表現表示認同，其教學內容能達到教學目標。對於師培機構配合教育改革政策，受試者也持正面的態度，同時師資培育機構圖書資料的充足度受試者也表示滿意。

運作成效滿意度以「多元開放最低；即表示受試者對於師資培育多元開放持負面的態度，對於一般大學辦理培育師資之表現產生不信任感，有些受訪者甚至表示希望回復過去「一元培育」的政策。滿意度次低為「專業態度」；即表示受訪者對師資培育機構教師專業態度的養成不甚滿意。多元開放後，師資培育著重培育教育專業；教師教學專業提升了，那教學精神呢？教師是「志業」不是職業，所以師資培育應著重教育專業精神與敬業樂業態度養成為主，教育知識與教學技能為輔（周愚文，2005），以符應教育現場之需要。「校園文化」為滿意度第三低之因子；受訪者未能認同師資培育機構能激發學生教育熱誠，誠如前所說，部分學生把教師當成是職業不是「志業」，自然是沒有的教育熱誠。

對於師培機構所營造「校園文化」（ $S=0.98$ ）能增加學生的教育熱誠，該議題受訪者認知較為分歧。亦有可能是因為背景變項不同而產生差異，該議題於下一段再做更進一步之討論。

根據調查結果分析，吾人推論師培機構的校園文化，在激發學生教育熱忱上略為不足，以致於師培生投入教職之後，對教育工作敬業樂業的態度低落，進而產生師資培育多元開放後，師培生的教育專業態度未符合社會大眾及用人單位之期待。

（二）不同背景之受訪者對師資培育機構運作滿意度認知上具有差異性

年齡以20-29（ $M=2.66$ ）與50以上（ $M=2.44$ ）雙方對於教學輔導因素有不同的認知。受限於時代背景不同，早年師資培育為一元化政策，1994年《師資培育法》頒布，使師資培育政策由一元化走向多元化，保守走向開放。在新政策之下，師資培育課程內容上也不盡相同，尤其在「教育專業課程」與「教育專門課程」上因教育環境與學校發展特色背景不一，使師資培育課

程有些許差異，導致不同年齡對於「教學輔導」因素認知上產生差異。

學歷為博士班以上之受訪者與師培機構教師多為共同族群，該族群之受訪者對於問卷的填答不免有球員兼裁判之嫌，導致對於師資培育中心運作滿意度高於其他背景變項之人士。而非教育專業人士多為教育改革者、社會運動人士與學生，不免對當前教育政策懷憂，所以對於師資培育機構運作滿意度偏低。

（三）師資培育機構應重視潛在課程的影響

宏觀規劃能夠創造優質教學，追求專業成長，實踐專業知能，表現專業精神與優質卓越的師資培育（高強華，2005），是師培機構所努力之目標。除此之外，教學情境上，如何使準教師依據情境加強教學，這也是師資培育機構在課程設計上重要目標之一（Elliott, 1993）。師培生投入實際的教學環境必定面臨許多困擾跟阻礙，能夠堅定教學意念與教學作為有賴於師培機構規劃設計無形的潛在課程（廖居治，2005）。

本研究所呈現的結果，受試者對師資培育機構運作雖不滿意，但還可以接受，若從相關文獻的探討中亦有相同甚至較差（張鈿富，2002；吳清山，2002；吳武典a，2004；吳武典b，2004）。調查結果也顯示，目前師培機構的滿意度還有許多向上提升的空間，值得一一改進。

二、建議

本研究與諸多研究結果相同，關於探討師資培育由一般大學辦理之表現，結論多以：『未能達到「多元開放」之美意與理想，甚至與過去的「一元培育」相比，似乎尚有許多進步的空間』為總結。不論如何，教師培育應訂定標準，確保教師素質（Cimburek，2005）。師資開放，多元培育既是教育走向，也是既定政策，如今只能藉由持續推動「師資培育機構績效評鑑」制度來為「多元開放」來把關。

多元開放主要用意是透過市場競爭機制，提昇教師專業素質，而調查中也顯示教師的教學方法多能達到教學目標，不過教師的專業精神與敬業樂業的態度已漸漸淡化，這可能跟師培機構的校園文化未能激發學生的教育熱

忱有關。由於「專業態度」與「校園文化」的滿意度偏低，所以兩者之間有著相互連結之關係。未來師培機構應加強潛在課程的設計，可以藉著舉辦各項有意義的活動、表演、演講以增強潛在課程的影響力。例如：師培機構可安排「社會服務」；人師重於經師，師資培育除學識外，最重要乃品格、道德之培養。透過「社會服務」定期參訪孤兒院、安養院或青少年輔導中心，除了增強社區關係外，更可以讓學生加強人際關係、愛心耐心、寬容合群等。

三、結語

教師應重專業精神，社會雖然多元化，但如何培育下一代國民？將來成為什麼樣的國民？怎樣的國家？教育影響深遠。教師培育開放後，普遍認為多元化年輕教師缺乏團隊服務的精神，其專業能力皆以應付教學，獨教學熱忱不足；教師教學熱忱不足，對於學生學習成效提升有限，同時也辜負多元師資培育之美意。

教師對於學生的學習應深具愛心與耐心，視教育為志業，一心要把學生教好的不信春風喚不回的決心，與鍥而不捨的專業精神而言。這是以教學的情意為主的問題，不是充任教師的最基本要求，卻是教學成敗的最重要關鍵（何福田，2005b）。師資培育是國家重大的教育工程，師資培育機構是此教育工程之主要基地。教育乃百年大計，政策規劃、完備法制與良好施政皆為師資培育所不能匱乏的。正所謂良師興國，師資不但需要專業，更需要敬業，唯有要求師資培育機構精進，才能提升國民教師素質，提升國家整體競爭力。

參考文獻

- 何福田（2005a）。教育學程訪評去來（一）：教育學程的崛起。國立教育研究院籌備處簡訊第三十一期。
- 何福田（2005b）。論我國師資教育走向。研習資訊，22：6，1-7。

- 吳武典（2004a）。台灣師資培育的新貌。文教新潮，9：2，1-10。
- 吳武典（2004b）。師資培育與教師專業的挑戰。中國教育學會、中華民國師範教育學會（合編），教師專業成長問題研究：理念、問題與革新，4-24。台北：學富文化事業有限公司。
- 吳武典、周愚文、楊思偉、方永泉、吳清山、高熏芳、符碧真、陳木金、陳盛賢（2005）。中華民國師資培育建議書。台北：中華民國師範教育學會。（未出版）
- 吳清山（2002）。教育改革的迷思與省思。學校行政，17，2-9。
- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。研習資訊，22：6，23-29。
- 周愚文（2005）。結論與建議。載於何福田主持百年師校與十年師培的未來。台北：國立教育研究院籌備處。（未出版）
- 林明地（2005）。培育優秀的國小老師：國小校長的看法。研習資訊，22：6，14-22。
- 林清江（1996）。教育理念與教育發展。台北：五南。
- 紀金山（2002）。師資培育制度變革的社會學分析：朝向組織統理的制度轉型。高雄：復文。
- 張鈿富（2002）。2001台灣地區教育政策與實施成效調查。教育政策論壇，5：1，1-20。
- 張德銳（2005）。師資培育與教育革新研究（三版）。台北：五南。
- 高強華（2004）。當前師資培育的問題與改進。教育資料與研究，第五十八期。
- 教育部（2005）。八十四學年度第一學期至九十三學年度大專校院教育學程核准彙整表。台北：教育部。
- 教育部中教司（2005）。從單一到多元培育--師培制度的改變。教育部電子報2005年第117期。<http://epaper.edu.tw/177/mainstory.html>。
- 廖居治（2005）。從教師教學信念談師資培育機構應有的作為。研習資訊，22：3，89-94。
- Bridges, D. (1993). School-based teacher education. In : Bridges, D., and Kerry, T. (eds.), Developing teachers professionally: Reflections for initial and in-service trainers (pp.51-66).London: Routledge.
- Cimburek, S. (Ed.), (2005).Leading a profession: Defining moments in the AACTE agenda 1980-2005. Washington, DC: AACTE Publications.
- Elliott, J. (1993). Three perspectives on coherence and continuity in teacher education. In: Elliott,

J. (ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development* (pp.15-19). London: The Falmer Press.

Sadovnik, A. R., Cookson, P.W.Jr., & Semel, S.F. (2001). *Exploring education: An introduction to the Foundations of education*. MA: Allyn & Bacon.

國家管理、市場機制與德國 近年來師資培育之改革

State Steering, Market Mechanisms and Recent Teacher Education Reform in Germany

楊深坑 Shen-Keng Yang

教育部國家講座教授 National Chair Professor

國立中正大學副校長 Vice-President, National Chung-Chen University

摘 要

本文旨在分析德國近年來在國際競爭、國家管理鬆綁以及提昇教師素質的壓力下所進行的師資培育改革。首先，探討促進德國師資培育改革的各項動力因素。其次，分析波隆那宣言架構下，德國師資培育改革方向。再就德國師資培育改革的重要策略措施逐一檢討。最後評論德國當前師資培育改革的利弊得失，據以擬具可行建議，作為我國未來師資培育改革之參考。

關鍵詞：國家管理、市場機制、德國師資培育改革、波隆那宣言

Abstract

This paper attempts to present a critical analysis of recent teacher education reform in Germany under the public pressures of international competitiveness, deregulation and teacher quality control. First of all, the driving forces leading to German teacher education reform are discussed. The main directions of teacher reform within the framework of the Bologna Declaration are analyzed in order to explicate the recent major policy strategies of teacher education in Germany. This paper concludes with a critical review of recent German teacher education reform with a view to proposing feasible recommendations for the betterment of teacher education in Taiwan.

Keywords: state steering, market mechanism, German teacher education reform, Bologna Declaration

壹、緒論

德國教育體制統之於國家統一管理已有長遠的歷史。論者每謂德國政治與行政體制採行聯邦制度，而謂國家控制教育，兩者之間是否矛盾？實則不然。Mitter（1995:47）即曾指出，德國人對於國家的瞭解，一如法國，是指立法、政府中央集權化的結構，而在行政上採取階層化的組織。德國雖採聯邦制，但各邦(Land)政府與行政仍採中央集權化之階層化組織。早在中世紀各邦已體認到教育事業的重要，而強力介入教育制度之監督與管理。這種國家管理教育之基本精神具體體現在1919年「威瑪憲法」第144條及1949年「基本法」第七條之規定：學校制度由國家全面監督。

就師資培育制度而言，德國國家機器全面管控制度設計、學程規劃、標準訂定與資格取得已有長遠的歷史。早在1826年普魯士頒行「皇家通諭」，首次昭告設立實習教師研習班，並確立教師資格須經兩次國家考試（楊深坑，1994）。這個「通諭」可以說是國家強力主導師資培育之始，俟後，百餘年來德國師資培育幾乎沿襲是項規制，各邦師資培育大多先須接受6~8個學期的職前教育，經第一次國家考試後，取得實習教師資格，在實習教師研習班研習一年半至兩年，通過第二次國家考試即取得教師資格。如能取得教職，即為國家公務員。由於教師具公務員身份，職務固然得到終身保障，但相對的也難符應市場供需之「調整機制」。

國家管控師資培育除了難以因應市場機制而外，也有意識型態控制之虞，更難以應付日趨激烈之國際競爭。德國教師組織「教育與學術工會」（Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2001）即主張師資培育固為國家任務，但應改變國家在師資培育上的角色，讓教師有更大的專業自主權，以協商來代替命令（vereinbar statt verordnen）。不少學者也呼籲師資培育應去國家化，尤其應取消國家考試（Becker, 2000; Radke, 2000; Terhart, 2002）。教師的公務員身份，也宜取消，才能使教師市場流動順暢（Etzold, 2001），避免政黨意識型態介入，而有利於國際競爭。

正如Hüfner（2003）對於德國高等教育治理和經費等措施的觀察，高

等教育之從由國家管理走向更大的市場機能，也須從國際化的角度來加以討論。特別是1999年29個歐洲國家在Bologna簽署「波隆那宣言」（Bologna Declaration）後，建立歐洲高等教育區（European Higher Education Area）成為歐洲各國的共同訴求，德國高等教育在波隆那宣言架構下也加速其國際化之進行。師資培育中的職前教育向為高等教育的重要環節，也在波隆那宣言的架構下進行改革，以迎接國際競爭之挑戰。特別德國在「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment）的表現不如理想，學術界、家長、大眾媒體大多歸咎於師資培育體制僵化，師資素質低落，師資培育改革遂為各界殷切要求。本文的主要目的在於分析近年來在國際競爭、活絡教師流動、提昇教師素質下所進行的師資培育改革。首先探討促進師資培育改革之動力因素；其次，分析波隆那宣言架構下的改革方向；再就師資培育改革的重要措施加以探討；最後評論德國當前改革的利弊得失，據以擬具對我國未來師資培育改革之可行建議。

貳、影響近年來德國師資培育改革之重要動力

如前所述，德國師資培育向由國家管制，失之僵化，難以活絡師資市場供需機制，更難提昇素質，以迎國際競爭需求。近年來這幾項因素之檢討成為促進師資培育改革之動力。以下分別加以分析。

一、國家管理機制之轉變

「多樣化中的統一」（Einheit in der Vielfalt），正如Mohr（1991:11）的觀察，是德意志聯邦共和國建國以來的指導原則。各邦行政與政策雖然各自獨立，但卻有共同的統一架構。以高等教育而言，各邦各有自己的大學法，但卻須依聯邦大學基準法（Hochschulrahmengesetz）的基本架構來立法。整體而言，各邦情況不一，表面是分權結構，但各邦教育部卻又採取邦中央控制的體制。各邦教育事務之協調，則由「各邦文教育部長常設會議」（Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder），惟其決議必須是全體

一致（*einstimmig*），故磋商過程冗長而困難，少數意見勢被犧牲，難怪前總理Helmut Kohl曾批評「各邦文教部長常設會議」為德國最反動的機構。由於磋商曠日廢時，聯邦與各邦文教政策又受各執政政黨所左右，故想就德國高等教育改革作一整體性的分析，相當困難（Hüfner, 2003）。惟近年來的改革特色，根據Welsh（2004:363）的分析，可以說是，權力的再分配。過去對於個別教授而言，有實質的自主，但就邦對高等教育卻有實質的控制。但這種管理方式，隨著1998年「聯邦大學基準法」的修訂而有所改變。邦的控制權逐漸消弱，而大學自主權增加。

大學自主權的增加主要見諸經費分配、決策體系及人員晉用，邦政府的全面控制逐漸削弱。經費的籌措已經可由大學提出多年度預算計畫，或特別目的計畫，而不受限於年度預算，避免以往預算年度結束時經費濫用之所謂十二月發燒（*December fever*）情況出現（Hüfner, 2003:153）。大學管理模式也作了相當大的改變，賦予校長、學院院長更大權限，除原有大學評議會（*Senat*）為最大權力機構而外，另成立大學諮議會（*Hochschulrat*），由政界、企業界、工業界及獨立的專家代表組成，共同決定大學發展計畫及提供大學校長各項預算分配之建議。

大學自主權限之擴張，尤見諸人員之晉用。過去教授之任命，須先經冗長程序，先撰寫教授資格論文（*Habilitationschrift*），取得教授資格後，尚須經繁瑣的徵募（*Berufen*）手續，由大學建議2~3人選，請邦教育部任命（詳參楊深坑，1999：69-101）。新修訂「聯邦大學基準法」則設立「*Juniorprofessur*」一職不須經教授資格取得過程，逕由學位聘用，打破邦政府之任命。再者，擬議中的大學服務法（*Hochschuldienstrecht*）也計畫取消教授之公務員資格，改以聘雇關係，如此一來，國家掌控勢必更形消弱。

正如前述，師資培育中的職前教育是高等教育之一環，也隨著聯邦大學基準法之修訂，而改弦更張。以往師資培育從立法、課程、國家考試、聘任，悉由邦政府訂定法規。即就非屬高等教育範圍之實習教師研習班及其相關實習辦法與試教、考試等亦由邦政府立法規定（參閱楊深坑，1999：189-221）。新修訂大學基準法已賦各大學更大的自主性，使得大學有更大

的彈性自行師資培育課程之設計。再者，為了使得師資培育更富彈性，頗多學者，如Blöemecke（2001）、Terhart（2002）主張應取消國家考試，甚至取消教師之公務員資格，改以聘雇關係取代，使得師資培育去國家化，而達到完全的專業自主。事實上，隨著波隆那宣言執行進度之開展，德國頗多邦已經採取新的師資培育學程，廢止第一次國家考試。至於是否取消教師之公務員資格，爭論仍多，其後續發展有待觀察。

二、師資市場供需失調

前述國家管控師資培育表面似乎可以計畫性的培育，不致產生市場供需失調問題。就德國而言，計畫性的培育並不存在，過去教師由於具公務員身份，擁有多項保障，且工作半天，工作性質頗具吸引力，1960年～1980年之間教師職缺僅26萬4千個，具教師資格高達55萬7千人，僅有一半具資格者可取教職。

近十年來情勢丕變，隨著學校改革的進行，教師必須自行負責課程設計及協同教學，任務加多，且學校評鑑也使教師壓力備增，退休教師益增。未來十年德國75萬教師中將有30萬退休（Kraus, 2002）。「各邦文教部長常設會議」（KMK, 2003）預估，到2015年將會有37萬一千教師空缺釋出。Hessen邦和Nordrhein-Westphalen邦教師缺額尤其嚴重。

教師缺額雖多，但想投入教職之年輕一輩卻興趣缺缺，因為教師工作須高度付出，不能中途解約，且無激勵因素。再者，傳統德國師資培育過程時間太久，一旦市場有需要，學生無法立即畢業以應急需。尤有進者，師資培育管道不同，各級各類學校教師互轉非常困難，缺乏流通性與彈性的結果，使得教師普遍沒有激勵因素（Wissenschaftstrat, 2001）。一旦當上基礎學校教師，就得一輩子擔任基礎教師，缺乏專業生涯發展之未來展望，教師職位不具吸引力。國家如何鬆綁，以活絡教師市場供需，成為當前師資培育改革之重要課題。

三、師資素質有待檢討

德國向以師資培育過程嚴謹、實習設計切合學校實際、師資優良自豪，惟近年來多次國際學生成就評量，徹底摧毀了德國師資素質優越的幻象。早在「第三次國際教學與科學評量」（Third International Mathematics and Science Study, 簡稱TIMSS）就呈現德國學生表現不如預期理想（Prenzel & Drechsel, 2003）。2000年「經濟合作開發組織」（Organization for Economic Co-operation and Development）公布「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, 簡稱PISA）的結果，共有28個國家參與，德國學生閱讀能力表現排名落後於芬蘭、加拿大等17個國家；數學表現排名更後，落後於日、韓等21個國家；自然科學表現落後於日本、芬蘭等八個國家（Baumert, et al., 2002）。雖然PISA僅係對各會員國學生閱讀、數學、自然科學能力進行評量，不作比較之用。惟結果一出現仍難免引起各國檢討聲浪。尤其，德國一向自視甚高，評量結果竟然瞠乎其後，更引起各界強烈批判。檢討PISA成績落後的原因不一，但大多數矛頭指向師資素質良莠不齊導致學生表現低落。師資素質欠佳，則歸咎培育過程有待改弦更張。科學評議會（Wissenschaftsrat, 2001）在其《未來師資培育的結構建議》中，就指出了過去大學中的職前培育學程中缺乏實務課程。過去職前教育、實習與在職進修三個階段式的師資培育，彼此之間缺乏協調與聯繫也引起相當多的檢討（Wildt, 1996; Oelkers, 2000; Wissenschaftsrat, 2001; Rotermund, 2001; Terhart, 2002）。這些檢討的聲浪呼應了全球化趨勢下國際高等教育與師資培育改革浪潮，更直接觸動近年來德國師資培育之改革。

四、全球化與國際競爭的觸動

Eggin (2003:1) 在《全球化與改革：高等教育中的必然連結》一文曾經指出，全球化議題已經從過去想證明有全球化現象，到該文刊行時舉世廣為接受這種觀點：全球化已經徹底改變了人類及其周遭環境。事實上，早在2000年聯合國秘書長Annan (2000) 在其千禧年報告書《我們人民 聯合國

在廿一世紀的角色》中即已指出，進入廿一世紀，全球化正改變著全世界。Annan主要從經濟活動出發，認為國際貿易障礙之解除、資本流通順暢、科技進步以及運輸通訊等計費下降，使得全球化的綜合邏輯成為勢不可擋、無法抗拒的趨勢。

這種全球化的趨勢，不僅見諸經濟層面，也廣泛的擴及於政治、文化及教育層面（楊深坑，2005）。就教育體制之改革而言，Meyer與Ramirez及其在史丹福大學同事所發展出來的新制度理論（Neo-institutionalism）就從超越區域之上的普遍文化價值與規範來解釋世界性的教育改革，認為世界性的制度變革有漸趨於同形性結構（isomorphic structure）的基本傾向。教育改革亦然，教育制度之設計與課程改革，世界各國有趨於一致化、同質化的傾向（Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997; Meyer & Ramirez, 2000）。

全球化下的教育改革是否會使各國教育制度趨於同一化，泯滅地方特色？有些學者採取比較保留的態度。Eggins（2003:8）以高等教育改革為例，指出高等教育的改革深受全球化複雜動力的影響，這樣的影響形成兩股張力：其一趨於合作、社會凝聚與和諧、公平、多數人參與；其二又在新自由主義市場邏輯下，講求競爭，特別是國與國之間互別苗頭，各想在國際間領先。因此，普遍與特殊、公平與卓越、全球化與地方化形成教育發展的辯證張力（Shen-Keng Yang, 2004:29-30）。

以歐洲各國近年來的高等教育改革為例，即顯現這兩股張力的發展，一方面尋求合作，不得不邁向標準化、同一化，骨子裡各國卻存在著國際競爭的心態。1998年，英、德、義、法四國教育部長在法國Sorbonne共同簽署《索本宣言》（Sorbonne Declaration），指出歐洲除了經濟整合而外，更應建立知識的歐洲，為達此目的，大學教育透過科學與技術之研究，扮演著主導的角色，因此，大學除應尊重各國特色外，更應建立共同架構，以利教學、研究和師生的各國流通。1999年，29個歐洲國家的教育部長或高等教育負責人進一步肯定《索本宣言》理念，簽署《波隆那宣言》，旨在透過各種競爭合作機制，提昇歐洲各國高等教育國際競爭力，以及畢業生的就業力。為達此目的，必須建構學歷資格及高教人力可以互相比較、流通的「歐洲高等

教育區」(European Higher Education Area)。

在《波隆那宣言》架構下，歐洲各國均進行一連串的高等教育改革，簽約各國並定期檢視改革進度，出版年度報告書，期能在2010年完成「歐洲高等教育區」理想之實現。德國更是其中積極改革的國家之一，其主要措施包括了新設學士與碩士學位、課程模組化、成立學分制與認可制等均在於迎接全球化時代的來臨，希望高等教育發展能順應國際化的潮流，提昇國家的競爭力。德國師資培育向屬於高等教育之一環，高等教育組織結構的變革已經影響師資培育改革。有鑑於《波隆那宣言》係歐洲各國高等教育邁向全球化、國際化的重要里程碑，其影響至為深遠，對於德國行之百餘年的職前與實習分離的兩階段式師資培育尤有重大的衝擊，因此，以下一節即專就《波隆那宣言》對德國師資培育改革的影響進一步的分析。

參、波隆那宣言架構下的師資培育改革

前述分析顯示，德國師資培育一向由各邦立法規範，各邦體制不一，邦與邦之師資互相流通即已相當不易，更難以符應當前全球化與國際化的訴求。

不僅德國師資培育有難以國際化的困境，即就整個歐洲高等教育也因各國體制不一，互相轉銜頗為困難。近年來歐盟各國有感於提昇國際競爭力，必須建構歐盟各國足以和其他地區教育互相比較參照的標準。其中高等教育在提昇國際競爭力扮演關鍵性的角色，因此，改革高等教育，以迎向全球化和與日俱增的國際競爭，成為歐盟各國施政策略重點。

1998年5月25日，德、法、英、義、四國教育部長趁巴黎索本（Sorbonne）大學創校八百周年之便，共同簽署《索本宣言》（Sorbonne Declaration），指出歐洲除了經濟整合而外，更應建構知識的歐洲。為達此目的必須解除障礙，以利知識、教師、學生及其他大學人員的互相流通。1999年6月19日，15個歐盟和14個非歐盟歐洲國家的教育部長或高等教育負責人在義大利波隆那（Bologna）集會，肯定《索本宣言》理念，表達29個

國家到2010年之前建立「歐洲高等教育區」的共同願望，以利歐洲大學的國際競爭，為達此目的，共同議決下列策略措施：

- 一、引進可供比較之學位制度（學士／碩士學位）及額外補充文憑；
- 二、引進兩個階段（undergraduate/graduate）的畢業制度；
- 三、成立可以累積且可轉移的學分制度；
- 四、解除障礙，鼓勵師、生、大學人員之流動；
- 五、鼓勵歐洲各國在大學品質保證上的共同合作；
- 六、透過共同課程和大學之間的焦點合作，促進高等教育歐洲層面之完成。

波隆那宣言發佈後，幾乎成為歐洲高等教育改革的政策依據，各國大多依據波隆那宣言進行高等教育組織結構、法令規章與課程架構的調整與革新，難怪德國聯邦教育與研究部（Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005）稱「波隆那過程」（der Bologna Prozess）是近年來影響最為深遠的高等教育改革（die wohl tiefgreifendste Hochschulreform）。為了檢討波隆那宣言所揭政策措施的執行進度，歐洲各國分別在Prag（2001）、Berlin（2003），以及最近2005年5月19、20日在挪威Bergen舉行會議，檢視各國工作進度，策劃未來。下次會議將於2007年5月在英國倫敦舉行。值得注意的是Bergen會議參與簽署公報國家已高達45國，並有歐洲工會聯盟（Europäische Gewerkschaftsverband）、雇主聯盟（Arbeitsgeberverband）及歐洲品質保證學會（European Association of Quality Assurance）參與諮詢。而各國依波隆那宣言所進行之改革，近年來也引發相當多的評論，如Welsh（2004）、Vidal（2003）、Lindblom-Ylänne & Hämäläinen（2004）、Colet & Durand（2004）、Pechar & Pellert（2004）、Dittrich, Frederiks & Luwel（2004）以及Malan（2004）等分別對德國、西班牙、芬蘭、瑞士、奧地利、荷蘭、法國等地的實施情形提出檢討。其他黑海地區各國及東歐各國的執行困難也分別由Malitza（2003）和Miclea（2003）提出檢討報告。足見波隆那宣言對全歐高等教育改革影響至深且鉅。師資培育也將受到相當大的衝擊，可惜相關的研究文獻較高等教育為少，較為深入的研究是Bütikofer, Criblez & Zollinger（2004）等人針對英、法、義、德、奧等國依波隆那宣言所進行的師資培育改革之比較研究。

就德國而言，早在1998年波隆那宣言發佈之前就已經修訂《聯邦大學基準法》，容許各邦試行學士學位／碩士學位的學位體制。1999年《各邦文教部長常設會議》（KMK,1999）依《聯邦大學基準法》之規定議決《引進學士和碩士學位學程結構計畫》，這個結構計畫於2001年12月14日重新修訂。聯邦政府於2002年修訂，通過《聯邦大學基準法》，將1998年學士和碩士學位的試行規定，成為法定規定，各邦須依此法修訂各邦大學法，建立學士、碩士學程。2003年6月12日各邦文教部長常設會議議決《德國學士和碩士學位結構十項建議》（10 Thesen Zur Bachelor—und Masterstruktur in Deutschland）：建議包括引進學士／碩士學位、規劃兩階段學程、建立學分制、建立認可機制等。基於各邦文教部長常設會議之建議，2003年10月10日更依據聯邦大學基準法第九條第二款之規定建構《各邦共同認可學士與碩士學位學程之認可計畫》（Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäss § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelorund Masterstudiengang）。

師資培育也因應高等教育之改革，而產生相當重大的變化。1999年3月5日「各邦文教部長常設會議」（KMK, 1999a, 1999b）即已議決引進學士／碩士學位之試行辦法，及各邦教師資格考試及專業能力互相承認辦法。2002年3月1日更通過了師資培育學士／碩士學位結構之可能性及學程結構化／模組化與學程互相流通辦法（KMK, 2002），根據這項決議，師資培育學位之取得必須滿足下列條件：

- 一、師資培育學程必須設於大學或和大學同等地位之學院；
- 二、師資培育學程必須整合，學士和碩士學程均須整合專門學科和專業學科；
- 三、學校實習需在基礎或學士階段就開始實施；
- 四、學程階段時程7-9個學期；
- 五、學程與結業須依不同學校教師而有所不同；
- 六、國家對師資培育內容之責任在於透過國家的畢業考試或其等值之其他措施而承擔監督之責；
- 七、「各邦文教部長常設會議」建議對新設學程加以評鑑。

這項決議公布後，Nordrhein-Westphalen邦的Bochum大學和Mecklenburg-Vorpommern邦的Greifswalder大學開始試行師資培育之學士／碩士學程，基本上依照「科學評議會」（Wissenschaftsrat, 2001）的建議，將師資培育分為學士／碩士連續性的組織結構，惟兩者仍有以下的差異（參閱Bütikofer, Criblez & Zollinger, 2004）：

- 一、Greifswald大學的學士學位（BA），相應於專門學科的學士，雖然在通識科目中有教育科學內容，但並非導向教師執業資格。Bochum大學的學士學位一開始就導向教師資格。專門學科內容依教師資格要求而專業化。
- 二、Greifswald大學學士學位限於一個專門學科，而Bochum大學須學習兩個教學專門科目。
- 三、Greifswald大學的碩士學位係教育碩士（Master of Education），而Bochum大學的碩士則是藝術碩士（Master of Arts）或科學碩士（Master of Science）。

各邦師資培育傳統一向由各邦自主，類型不一。依波隆那宣言所進行之改革模式也不盡一致。為貫徹波隆那宣言之師資流通，2005年6月3日「各邦文教部長常設會議」（KMK, 2005）在Quedlinburg開會，議決《師資培育學位互相認可要點》，使得現有的以及即將設立的學士與碩士學位學程有較明確的法律地位，符應了波隆那宣言所揭，學位授予透明化，可以互相轉銜的要求。因而，波隆那宣言發佈之初各邦對於打破傳統之師資培育多存觀望態度，甚至有不少學者提出批判。但至2005/2006年冬季學期德國16邦中已經有15邦已經開始或計畫實施學士／碩士學位學程，2005/2006冬季期的師資培育學士／碩士學程遽增為439個，比2005年夏季期多達兩倍之多（HRK, 2006）。惟未來新制師資培育仍有許多困難有待克服，有鑑及此，「德國大學校長會議」（Hochschulrektorenkonferenz）和「德國學術基金會捐贈人協會」（Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft）在本年（2006）元月23～24日在柏林召開全面檢討會議，檢視各大學施行新制師資培育之情形，與會者包括各邦文教部及大學代表共300人，並有40多個大學用海報方式展

示其師資培育改採新制的情形，可以說是波隆那宣言落實在師資培育上規模最大的總檢討（Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & Hochschulrektorenkonferenz, 2006）。以下一節即就各校所展示的具體改革措施進一步加以分析。

肆、師資培育改革之具體措施

前節已經說明了德國各邦已經因應波隆那宣言進行師資培育之改革，各邦傳統師資體制不一，再者新修訂《聯邦大學基準法》已容許各大學有更多自主的彈性，因此，各邦的改革模式未盡一致。惟在《波隆那宣言》架構下仍有下述的共同改革措施。

一、師資培育的專業化或多樣化

前節分析已經說明Greifswald大學和Bochum大學雖然同樣依波隆那宣言採行學士／碩士學位兩個階段的學位制度，惟是否在學士學位階段即進行專業化的師資培育作法並不一致。Greifswald大學學士階段並不導向專業化的教師資格，而Bochum大學在學士階段已經開始進行師資培育，甚至已規劃導入式學校實習，以讓學生瞭解自己是否適合教師工作。到底師資培育應強調及早專業化？或在學士階段以培養專門科目的人才為主，到碩士階段才進行教育專業化？在德國學術界引發相當多的討論，各邦採行的體制也相當不一致。

二、建立學士／碩士學位學程及學分制度

如前所述，為了配合波隆那宣言建立歐洲高等教育區之要求，德國16邦中的15邦多已開始或計畫建立學士／碩士兩個階段的師資培育學程，並採用學分制，以利各邦，甚至歐洲地區的學分及學位的互轉並把傳統的實習制度融入學程中。茲以Bochum大學的師資培育學程結構為例證圖示如下：

文理中學和綜合中學師資培育學程Bochum模式					
教育碩士（4學期）論文15學分 第一次國家考試證明					
學科 1		教育科學		學科 2	
專門科學 最高 16 學 分	專科教材教 法 最少 15 學分	37 學分		專科教材教 法 最少 15 學分	專門科學 最高 16 學 分
實習研習班		核心實習 8 週--8 學分		實習研習班	

畢業口試 6 學分		人文藝術學士（6學期）畢業口試 6 學分	
學科 1 65 學分		選修範圍 （自由選修範圍）30 學分 其中有六週轉銜導引實習	學科 2 65 學分

出處：Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & Hochschulrektorkonferenz（2006）. *Von Bologna nach Quedlinburg—Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland*. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.

Bochum大學所採取的師資培育模式為目前德國大學多數邦所採行的師資培育模式，即學士學位導向多樣化的模式，修習兩個專門學科各65學分，選修30個學分，8個學分，兩個專門學科的畢業口試各6個學分，總共180個學分可以獲得人文藝術學士（BA）或科學學士（BSCI）。欲修習教育碩士須參加6週的轉銜導引實習。教育碩士須修習兩個專門學科各16學分及兩個專門學科的教材教法各15個學分，加上核心實習8學分、碩士論文15個學分，總計122個學分可取得碩士學位，碩士學位並有第一次國家考試證

明即可取得任教文理中學、綜合中學或職業學校普通科目的教師資格。其他各大學規定雖然不一，但基本上學士學位約180個學分，碩士學位約120個學分，為大多數學校所採的學位結構及學分制度（詳參Stifverband für Deutsche Wissenschaft & Hochschulrektorenkonferenz, 2006）。

三、師資培育課程模組化與核心課程

師資培育課程採取模組化（Module）的組織，模組是一個師資培育學程之較小單位，個別的學生可以依其將來想得到的學士學位種類及未來想任教學校種類而修習其所須的模組課程。Arning（2000）即建議大學課程應採模組課程，如此可以改變過去的國家考試形式，以修畢某些模組課程，通過考試，取得證明來代替。

師資培育採行模組課程的優點，根據Keufer & Oelkers（2001）的分析，可使師資市場的供需更符應供求兩方面的實際需求，學生可依未來的就業期望，選擇適當的模組組合得到其未來就業所需的兩個專門學科及任教學校種類或高、中、低年階所需的課程模組組合。未來個中、小學也因新的學校法的修訂，有更大的自主權限來聘用其所期望具有某種特質與能力的教師，這可以從應聘教師所修習的課程模組組合即可看得出來。

對於任教學科可以有多樣化的模組組合，但教育科學則採核心課程（Kerncurriculum），教育科學採核心課程主要的著眼於任何學科或層級的教師均須具備最起碼的教育專業知識及基本能力，為達到這些基本能力的獲得，必須訂定標準，以進行教育核心課程的模組設計。

四、實習課程融入各科教學

德國傳統師資培育中的職前教育雖也有見習與實習，但第一次國家考試和第二次國家考試之間的「預備服務期」（Vorbereitungsdienst）長達一年半至兩年的實習課程設計，卻與大學完全分離，形成理論與實踐之間的斷裂，久為相當多學者所批判。近年來的改革趨勢主要在於將實習融入各模組的課程之中，強化大學、中小學及實習教師研習班的聯繫。以Bochum

大學為例，在進入教育碩士學程就讀之前，須先通過8週的轉銜導引實習，從學校實務的親身體驗，讓學生瞭解教師工作性質，同時也考評其是否適合從事教師工作，以決定是否接受學生進入師資培育學程。在師資培育學程的各模組課程中，並均有約4週到6週的集中實習，使理論和實務能夠融合。

五、大學中增設師資培育中心，以收統合協調之效

傳統師資培育不僅大學和教師研習班及中小學分離，即就大學內部各負責師資培育部門也各自為政，缺乏聯繫。負責專門科目、專科教材教法與教育專業科目及實習分屬不同學院，正如Viebahn（2003）的分析，學生要修畢師資培育學程，幾乎須選讀三～四個不同學系的課程，經歷不同學科的專業文化與學科要求。這些要求有時互相衝突，有時教學內容互相重疊，為解決此問題，各邦修訂師資培育法均已規定大學應設師資培育中心，不僅負責師資培育課程之研究與規劃，也負責大學與實習中、小學及實習教師研習班之協調、聯繫及實習的安排。

六、建立學程認可制度

師資培育學程的設置與規劃，既賦大學更大的自主空間，為確保學生修畢學程有足夠的能力達到就業市場需求，也為了確保師資培育學程能符合波隆那宣言所揭建立歐洲高等教育區品質管理之需求，德國《聯邦大學基準法》1998年的修訂案第九條就已經規定聯邦與各邦須共同負責保證各大學之間學位、考試與資格之間的等值與互相承認與轉銜。「各邦文教部長會議」並於2002年3月1日議決《德國跨越各邦與各大學之品質保證之未來發展》即已決定應建立認可制度。2005年2月15日正式立法成立「德國學程認可基金會」（Stiftung zur Akkreditierung von Studiengänge in Deutschland）。這個基金會的組織如下：

（一）認可委員會（Akkreditierungsrat）：由大學代表、邦代表、職業團體代表、學生代表、外國專家及執行評鑑單位代表組成。

（二）理事會（Vorstand）

（三）基金委員會（Stiftungsrat）：各邦代表及大學校長會議代表。

這個基金會的主要職權如下：

- （一）定期認可與對執行認可機構的再認可。
- （二）綜合各邦共同性的，以及邦的特殊性結構問題給認可執行單位，成為其認可應考量的問題。
- （三）規範認可的最低條件及限制。
- （四）監督認可執行機構之認可過程。
- （五）保證各認可執行機構的公平競爭。
- （六）依照歐洲品質保證的發展，透過外國機構的做法，確立認可之條件。
- （七）促進認可與品質保證之國際合作。
- （八）定期向各邦報告，學程轉化為學士／碩士學位學程的發展動態及認可架構下的品質發展情形。

至於實際考評師資培育學程則交由基金會所認可的認可執行單位（Akkreditierungsagenturen），採用同儕評鑑，用客觀化、標準化的評鑑表為之。通過評鑑，由基金會給予證明，作為品質之保證。根據這些認可辦法，「德國大學校校長會議」（HRK, 2005）於2005年2月15日決議《依聯邦大學基準法改變各邦共同結構計畫以認可學士／碩士學程》，這項決議建議了未來由傳統師資培育要轉型為學士／碩士師資培育學程，須經評鑑、認可。2005年6月3日「各邦文教部長會議」（KMK, 2005）更通過《師資培育學位互相認可要點》，使得師資培育認可有了法制化基礎。未來師資培育學程透過評鑑與認可，將更易於確保品質，也更易於互相承認而逐漸邁向國際化。

伍、結論

本文旨在分析德國近年來在國際競爭壓力、師資培育供需失衡下所進行的師資培育改革。德國國家管理師資培育已有百餘年歷史，從立法、學程、實習、國家考試及任用均由各邦立法規定，教師並具國家公務員身

份。這種由國家全面管理師資培育的做法，雖有由國家保證教師素質之優點，惟近年來隨著全球化時代來臨國際競爭激烈，國家管理師資培育已難以符應師資市場供需平衡。再者，德國獨特的職前／實習兩個階段式的培育制度也難以和國際師資培育潮流接軌，兼以德國在多項國際學生評量（PISA）表現失利，檢討師資素質、改革師資培育成為各界的共同訴求。

至於直接觸動師資培育改革的動力直接來自於1999年29個歐洲國家簽署《波隆那宣言》，表達建立「歐洲高等教育區」之共同願望，以利歐洲各國高等教育之國際競爭及學位、學歷與人員的互相流通。歐洲各國多依此宣言，訂定高等教育改革進度，期在2010年真正完成「歐洲高等教育區」之建立。此即當前歐洲各國所稱的「波隆那過程」（Bologna Process）。德國在執行「波隆那過程」的進度中，表現甚為積極，已陸續完成修法和立法的工作，以符合波隆那所揭建立可供比較之學位制度，可累積與轉銜之學分制度，學程認可制度之國際合作等策略措施。

德國師資培育制度也隨著高等教育改革步幅而進行更新。主要的改革措施包括了打破傳統職前和實習分離的培育制度、建立學士／碩士學位及可轉銜的學分制度、師資培育課程模組化、實習課程融入各模組教學、大學中增設師資培育中心、進行師資培育學程之評鑑與認可。這些措施使得師資培育脫離國家全面控制，賦予大學更多自主的空間進行更切合市場需求、更富彈性且易於轉銜的師資培育學程設計，師資培育理論與實踐能夠密切配合，師資培育之品質保證可以透過超然獨立的評鑑與認可機構來認證，也較能符應國際學程認可與品質保證的潮流。

然而這些改革也引發了相當多的問題有待解決。首先是新舊制師資培育之轉銜與過渡須要審慎規劃。課程模組化的先決條件須先確定各級各類學校教師所須的專業與專門學科能力標準，這些標準如何確立有待審慎研究。實習融入各模組教學中因有結合理論與實踐之效，但也增加實習安排之困難。師資培育中心之設立固可收協調統合之效，但其組織結構與功能及其與各邦教育主管單位之關係仍有待進一步釐清。至於學程的評鑑與認可機制雖然可比照高等教育之認可，惟師資培育的專業實踐的標準如何訂定，仍須進

一步研究。且透過認可機制可能有導向齊一化的危險，如何使認可機制仍能保持各大學師資培育的特色，達到「多樣化中的統一」仍須進一步的探討。

雖然德國近年來的師資培育改革有上述難題有待克服，但其改革經驗仍足資我國師資培育改革之參考。我國自1994年公布新「師資培育法」後已經六次主要的修法改革，但仍有不少問題有待檢討。首先，教育部管控過多，致使各校師資培育課程固定僵化，難以發揮各校特色。師資培育審議委員會組織結構不健全，功能不張。實習改為半年，不僅理論與實踐難以結合，實習本身亦因規劃不周難以發揮功能。教師資格檢定考試以紙筆測驗為主難以評估教師實踐能力。師資培育中心雖已進行評鑑，但評鑑標準與認可機制仍有待建立。

解決之道，可以汲取德國師資培育改革經驗，教育部宜委由教育專業社團及專門學科社團釐定各級教師應具備之知識與能力標準，各大學依據標準自行設計獨具特色之師資培育學程。有如德國近年來師資培育學程採取模組課程設計，大學可依本身設施與條件，提供不同的模組組合，導向不同種類學校或學科師資培育。學生也可依自己興趣與生涯規劃，選修適合自己生涯發展之課程模組。如此一來各校不僅可以發揮其自身的師資培育特色，學生也可選修其所需求之課程，正符合市場供需法則，或可避免當前我國師資供過於求之失。

實習亦不宜硬性規定半年，應由各校依課程所須自行設計。德國各邦新制實習制度即不作統一規定，打破以往由國家全面管控實習，致生職前教育與實習分離之弊。新制實習制度以前舉Bochum大學為例，在進入師資培育學程之前即有轉銜導引實習，以進行性向試探，各模組課程並有相應之學校實地實習，以收理論與實踐融通之效。我國未來實習如能師法德國精神，聽任各校自行設計獨樹一幟之實習，不僅可以培養有實地經驗具實踐智慧之教師，更可讓各校在自由市場機制下，互相競爭，不斷改善，提昇師資水準。教師資格之取得不宜悉由紙筆測驗為之，而應由師資培育成績、實習成績及實地試教綜合考評。

至於師資培育學程之評鑑與認可，更應確立明確規準，委由獨立超然

單位為之，並宜有外國專家、學校實務人員、學生代表的參與，使得評鑑結果有助於實踐的改善，並能透過認可機制，確保師資培育學程維持最起碼的水準。未來我國師資培育學程之評鑑與認可宜師法德國認可與評鑑單位分離之優點。認可單位可由現行師資培育審議委員會改制為法人組織。評鑑單位由現有之財團法人高等教育評鑑中心基金會專司其職。認可單位在認可評鑑單位評鑑各校學程的任務之外，並對評鑑單位作後設評鑑，以監督評鑑單位之公正、透明、客觀。如此才能建立我國評鑑與認可的公信力，在具有公信力的認可與評鑑單位定期認可壓力下，才能促進各校師資培育學程的不斷改善，而使我國師資素質不斷提升。

本文係行政院國家科學委員會補助專題研究計畫「德國師資培育改革中的國家角色與市場機制運作關係之研究」（計畫編號NSC94-2413-H-003-016）部分研究成果，謹此向國科會申致謝悃。

參考文獻

- 楊深坑（1994）。德國的實習教師制度。載於楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲等，**各國實習教師制度比較**，93-116。台北：師大書苑。
- 楊深坑（1999a）。德國師資培育制度之歷史回顧與展望。載於**知識形式與比較教育**，189-221。台北：揚智。
- 楊深坑（1999b）。德國大學師資等級結構及其晉用辦法。載於**知識形式與比較教育**，69-101。台北：揚智。
- 楊深坑（2005）。全球化衝擊下的教育研究。**教育研究集刊**，51（3），1-25。
- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. & Teichler, U. (2005). *Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel.
- Baumert, J. Artelt, C. Klieme, E. Neubrand, M. Prenzel, M. Schiefele, U. Schneider, W. (herg) (2002). *PISA 2000- Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Berlin: Leske+Budrich.
- Becker, E. (2000). *Lehramtsausbildung - Illusionen ohne Ende?* Retrived Nov. 19, 2004, from <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/becker.htm>
- Beckmann, H. -K. (1968). *Lehrerseminar, Akademie, Hochschule*. Weinheim und Berlin: Verlag Julius Beltz.

- Bütikofer, A., Criblez, L. & Zollinger, L. (2004). *Die Lehrerinnen-und Lehrerbildung für Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II sowie die heilpädagogischen Berufe im angrenzenden Ausland und in England, unter Berücksichtigung der Umsetzung der Bologna-Reform*. Aarau, Schweiz: Fachhochschule Aargau.
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2003). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bellenberg, G. (2002). Polyvalenz für die Schule—ein anderer Blick auf die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung. In G. Breidenstein, W. Helsoer & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft-eine Streitschrift* (S. 113-124). Opladen: Leske + Budrich.
- Blömeke, S. (1999). "...auf der Suche nach festem Boden": *Lehrerausbildung in der Provinz Westfalen 1945/46, Professionalisierung versus Bildungsbegrenzung*. Berlin: Waxmann.
- Blömeke, S. (2001). *B.A./M.A.- Abschlüsse in der Lehrerausbildung – Chancen oder Probleme?* Retrieved Sep. 20, 2005, from <http://www2.hu-berlin.de/didaktik/data/Aufsatz%20BA.pdf>
- Blömeke, S. (2002a). *Zum Professionsverständnis von Lehrpersonen*. Retrieved Nov. 16, 2003, from <http://www.boell.de/downloads/bildung/doku-profession-ethos.pdf>
- Blömeke, S. (2002b). *Universität und Lehrerausbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brisard, E. & Hall, K. (2001). Tradition and Progress in Initial Teacher Education in France since the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 187-197.
- Buchberger, F. & Buchberger, I. (2005) *Europa – Kompatibilität der Lehrerbildung in Deutschland. Gutachten im Auftrag der Kommission „Lehrerbildung“ der Kultusministerkonferenz*. Retrieved Sep. 20, 2005, from, <http://www.pa-linz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/EuropaKompatibilitaet.htm>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005). *Der Bologna-Prozess*. Vortrag Zürich Dezember 20, 2005, from <http://www.bmbf.de/de/3336.php>
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001). *Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft*. Retrieved Sep. 30, 2005, from <http://www.uni.magdburg.de/iew/web/dgfe/kerncurriculum.htm>
- Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1999). *Stellungnahme zum Fragenkatalog Lehrerbildung des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. (Gesch. Z. II A2-2310)
- Dittrich, K., Frederiks, M. & Luwel, M. (2004). The implementation of Bologna in Flanders and the Netherlands. *European Journal of Education*, 39(3), 299-316.
- Eggin, H. (2003). *Globalization and reform in higher education*. Berkshire: Open University Press.
- Etzold, S. (2001). *Die Lehrerausbildung soll verbessert werden*. Retrieved Nov. 19, 2004, from www.zeit.de/2001/06/Hochschule/200106_lehrerausbildung.html
- Eurydice (2002). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe*, volume 3. Report I : initial training and transition to working life. General lower secondary education. Bussels: Eurydice.

- Eurydice (2002a). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe*, volume 3. Report II : supply and demand. General lower secondary education. Bussels: Eurydice.
- Eurydice (2003). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe*, volume 3. Report III : working conditions and pay. General lower secondary education. Bussels: Eurydice.
- Eurydice (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe*, volume 3. Report IV : keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education. Bussels: Eurydice.
- Eurydice (2005). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. *Key topics in education in Europe*, volume 3. Report IV : reforms of the teaching profession: a historical survey (1975-2002). General lower secondary education. Bussels: Eurydice.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2001). *Eckpunkte der GEW zur Reform der LehrerInnenbildung*. Retrived Nov. 29, 2004, from <http://www.lehrerbildung.de/docu/GEW-14eckp.htm>
- Habel, W. & Wildt, J. (Hrsg.). (2004). *Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform*. Bad Heilbrunn: Klinhardt.
- Herrmann, U. (2000). *Eine Bachelor-/Master-Struktur für das Universitätsstudium von Gymnasiallehrer/-innen – Chancen oder Holzwege?* Retrived Sep. 20, 2005 from <http://www.uni-ulm.de/paedagogik/bama.PDF>
- HRK (2005). Zu den Änderungen der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 Hrg für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen anlässlich der Überführung der Lehrerbildung in die Bachelor- und Masterstruktur. Retrived Feb. 17, 2006 from http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_2431.php?datum=100.HRK-Senat+am+15.2.2005
- HRK (2006). *HRK und Stifterverband fordern Konsequente Umsetzung des Bolognaprozesses auch in der Lehrerausbildung*. Retrieved Jan. 17, 2006 from http://www.hrk.de/95_1790.php
- KMK [Kulturministerkonferenz] (1999a). Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.3.1999*. <http://www.kmk.org.hschule/bsstrukt.htm> [Stand September 2004].
- KMK [Kulturministerkonferenz] (1999b). Gegenseitige Anerkennung von Lehramtsprüfungen und Lehramtsbefähigungen. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 22.10.1999*. <http://www.kmk.org/doc/publ/anerklab.pdf> [Stand September 2004].
- KMK (1999). *Beschlüsse zur Lehrerbildung*. Retrived Nov. 9, 2004, from <http://www.kmk.org/schulblick.htm>
- KMK [Kulturministerkonferenz] (2002). Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.3.2002*. KMK AL 112, Oktober 2003, S. 1 (1912.1).

- KMK [Kulturministerkonferenz] (2003a). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf> [Stand September 2004].
- KMK [Kulturministerkonferenz] (2003b). Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003*. <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf> [Stand September 2004].
- KMK (2003c). *Bis 2015 werden 371,000 Stellen für Lehrerinnen und Lehrer frei*. Retrived Dec. 14, 2003, from <http://www.kmk.org/aktuell/pm031118b.htm>
- KMK (2004a). *Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern-Länderbericht: Deutschland-*. Retrived Nov. 8, 2004, from http://www.kmk.org/aktuell/OECD_le.doc
- KMK (2004b). *Bericht von OECD-Experten „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern*. Retrived Nov. 8, 2004, from <http://www.kmk.org/aktuell/pm040922.htm>
- KMK (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor—und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzung für ein Lehramt vermittelt werden*. Retrieved Jan. 17, 2006 from <http://www.kmk.org/intang/home.htm?pub>
- Kraus, J. (2002). *Offensive im Lehrerberuf und für den Lehrerberuf!* Retrived Oct. 31, 2003, from <http://www.lehrerverband.de/unesco.htm>
- Lindblom-Ylänne, S. & Härmäläinen, K. (2004). The Bologna Declaration as a tool to enhance learning and instruction at the university of Helsinki. *International Journal for Academic Development*, 9(2), 153-165.
- Malan, T.(2004). Implementing the Bologna process in France. *European Journal of Education*, 39(3), 289-297.
- Malitza, M. (2003). Towards the European higher education area: inclusion of the borderline countries of the black sea area. *Higher Education in Europe*, 28(3), 273-294.
- Messner, R. (2004). *Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung*. Beitrag von Uni Kassel, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften.
- Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Society*, 103(1), 144-180.
- Miclea, M. (2003). Institutional-level reform and the Bologna process: the experience of nine universities in south east Europe. *Higher Education in Europe*, 28(3), 259-272.
- Mitter, W. (1995). Continuity and Change: a Basic Question for German Education[1986], in *Education in Germany: Tradition and reform in historical context*. David Phillops(ed.)London and New York: Routledge.
- Mohr, B.(1991). *Bildung und Wissenschaft in Deutschland West*. Köln: Bundesanzeiger.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2004). *Zum Lehramt über Bachelor- und Masterstudiengänge*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Oelkers, J. (2000). *Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung*. Retrived Nov. 19, 2004, from <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm>
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (2003). Schulleistungsforschung und Lehrerbildung: Folgerung nach TIMSS und PISA. *Die Deutsche Schule*, 7, 32-53.
- Radtke, F-O. (2000). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung*. Retrived Nov. 19, 2004, from <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm>
- Reiber, K. (2004). *Lehrer-Bildung als hochschuldidaktische Herausforderung – Neue Studienkozepte und ihre Reformpotenziale*. Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Heft 02, .
- Rotermund, M. (2001). Lehrerbildung für eine neue Schule- Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 47(4)*, 577-595.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland*. Bonn: the author.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft & Hochschulrektorkonferenz (2006). *Von Bologna nach Quedlinburg—Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland*. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.
- Terhart, T. (2002). Lehramtsstudiengang, im H-U. Otto & T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.) *Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium*, 45-56. Opladen: Leske + Budrich.
- Terhart, E. (2004). *Gestufte Lehrerbildung – Stand, Probleme, Perspektiven*. Referat an der Universität Bochum, Juni 2004. http://www.ruhr-uni-bochum.de/zfl/doenload/presentationen/vortrag_terhart_bochum.pdf [Stand September 2004].
- Thierack, A. (2004). *Lehramtsspezifische BA-MA-Studienkonzepte-offene Fragen für die Erziehungswissenschaften im Lehramt*. Retrived Dec. 5, 2004, from http://www.uni-hannover.de/bama-lehr/download/thierack%20_vortrag0304pdf.
- Verband Bildung und Erziehung (2002). *Lehrerklau wird Lehrermangel in NRW drastisch verschärfen*. Retrived Nov. 12, 2003, form <http://www.vbe-nrw.de/vbe.html?ClusterRef=1314>
- Vidal, J. (2003). Quality assurance, legal reforms and the European higher education area in Spain. *European Journal Education*, 38(3), 301-313.
- Vorspel, L. (2004). Das Bochumer Modell. In W. Habel & J. Wildt (Hrsg.), *Gestufte Studiengänge-Brennpunkte der Lehrerbildungsreform* (S. 252-268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Welsh, H. A. (2004). Higher education in Germany: reform in incremental steps. *European Journal of Education*, 39(3), 359-375.
- Viebahn, P. (2003). Teacher education in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 87-100.
- Wildt, J. (1996). *Reflexives Lernen-wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer*

reformierten Lehrerbildung. Retrived Nov. 19, 2004, form <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/wildt.htm>

Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln: Wissenschaftsrat.

Yang, Shen-Keng (2004). Educational Research for the Dialectic Process of the Dialectic Process of Globalization and Localization. *Chung Cheng Education Studies*, .3(2). 15-48.

國立教育研究院籌備處研究發展的回顧與前瞻

Research Development in National Academy for Educational Research: Retrospect & Prospect

洪若烈 / Jo-Lieh Hung

國立教育研究院籌備處副研究員兼研究組組長

葉雅卿 / Ya-Ching Yeh

國立教育研究院籌備處研究組幹事

依規劃教育研究院需整併教育部台灣省中等學校教師研習會、教育部教育研究委員會、國立編譯館、國立教育資料館、國立教育研究院籌備處、教育部人文及社會學科教育指導委員會與科學教育指導委員會之業務。國立教育研究院籌備處於民國91年7月15日納入教育部臺灣省國民學校教師研習會，掌理籌備相關業務、各級教師及行政人員之研習訓練、各級學校課程及教學研究發展等事項，雖未完成其他單位整併工作，在籌備階段仍致力於各項教育相關研究及業務的推動，目前共有18位博、碩士級研究人員，長期投入研究並扮演推動教育研究與實務結合的角色。

國立教育研究院籌備處研究組肩負國家教育研究的責任，必須協助國家教育政策推動、研議主要教育改革課題、推廣各項教育改革理念、建立屬於台灣教育理論並擔任教育行政部門之智庫，分別進行各項計畫及工作：

一、協助國家教育政策推動方面

（一）接受教育部委託籌畫及撰寫「全國人才培育白皮書」。（二）自民國84年至93年止，承辦82年版課程標準各科教科用書審查計畫，成立各科審查委員會，為教育部教科用書開放審定本政策進行把關。（三）九年一貫課程實施後，進行蒐集國民中小學課程綱要修訂意見、撰寫國民中小學課程綱要各學習領域補充說明、附錄及重大議題能力指標重點意涵與教學示

例，進而研議微調課程綱要。（四）承辦「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定計畫」，籌組委員會進行各科試題研究發展暨建置題庫之工作。（五）配合教育部提供部編本教科用書政策，自92年起進行數學學習領域一至九年級、自然與生活科技學習領域七至九年級之教科用書編輯計畫。（六）自93年起由教育部委辦逐年建置學生學習成就資料庫，辦理語文、英語、數學、自然與社會等五科學習成就調查，以提供將來教育研究更有利的資源。

二、研議主要教育改革議題方面

國家教育研究院規劃成立課程與教學研究所、測驗與評量研究所、教育政策與制度研究所、原住民族教育研究所、教材研發中心、教育人力發展中心及教育資源中心，各研究所需掌握國家教育重要議題與發展新的方向，除了於94年起逐年進行台灣地區重要教育議題看法之調查研究外，已於91年逐年研擬並舉辦具爭議性、前瞻性、有理論性及推廣潛力等特質議題之教育研究論壇，邀集相關機構之學者專家和現場教學者、行政人員及家長、並特別注意教育領域以外之代表，如：企業界、藝術界、新聞界以及經濟、法律、哲學...等等學科專家，以集中討論的方式，邀請二至四位理論立場不同之引言人，針對當前教育研究的焦點話題作深入探討，提出卓論互相切磋以及研究方向，先後完成之教育研究論壇有：（一）英語教學、（二）質的研究、（三）基本能力、（四）體育在學校教育中的轉型與發展、（五）二十一世紀台灣藝術教育新展望、（六）教育行政人員專業化之措施與進程、（七）音樂在生活課程的現況與展望、（八）社會領域第四學習階段教學現場的問題與展望、（九）國中畢業生免試入學高級中等學校、（十）教育人員專業發展、（十一）教師檢定面面觀、（十二）九年一貫「一綱多本」教科書對學生學習影響、（十三）基本能力的教學、（十四）教育孩子需要整個村落的力量、（十五）少子化對我國教育的影響及因應之道等議題，相關資料及現場實況錄影公佈於國立教育研究院籌備處網站（<http://www.naer.edu.tw>），提供各界參考。

三、推廣各項教育改革理念方面

除了從事研究外，亦進行教育研究推廣工作，包括（一）協助教輔組舉辦各學習領域種子教師研習，減少教師對教改的抗拒。（二）出版課程改革專書、教學創新手冊、教師增能手冊等輔助教材，協助學校教師進行課程發展工作，降低教師對教改的恐懼，減少教改的阻力。（三）出版國教學報，提供教育研究者一個交換研究心得的園地，增進學術交流機會，擴大研究成果，並提昇國內教育學術研究水準，至94年9月出版第十七期，每期均提供全文於本處網站（<http://www.naer.edu.tw>），並寄送全國各機關學校提供教育工作者閱讀。（四）辦理研討會，邀請相關機構之學者專家和現場教育工作者，以及教育領域以外之代表，針對當前國家重大教育議題深入探討，同時發掘現況問題及尋求解決方向。先後於91年辦理「中學生做研究學術研討會」、92年辦理「案例討論在師資培育之應用」、93年辦理「2004兩岸三地學術研討會：開啟課程評鑑對話」，94年12月辦理「運用科技增進數學教師專業發展」學術研討會，邀請荷蘭Freudenthal研究中心的兩位資深研究人員Dr. Maarten Dolk 和Dr. Marja van den Heuvel-Panhuizen與會，共同分享荷蘭和台灣的數學教師專業成長學習環境之建置模式、真實數學教育（RME, Realistic Mathematics Education）及討論式數學教學。

四、建立屬於台灣教育理論方面

自91年起，以現有的研究人力為基礎，另外邀請全國教育相關領域之學者專家，進行（一）教育部委託研究計畫：「義務教育階段課程發展與評鑑機制之研究-以生活課程為例」、「發展課程評鑑模式及其規準之研究（包含中央層級、地方層級與學校層級課程評鑑規準之研擬與試用）」、「國民中小學教師對九年一貫課程實施滿意度及專業能力研究」、「『藝術與人文』學習領域之綱要、教科書、師資結構及教學策略之規劃方案」、「健康與體育領域有關『健康』課程之問題解決與現況改善計畫」、「社會領域課程綱要與教科書研究-各版本中國史地教材之分析研究」、「國民小學一、二年級課程推行現況之調查及調適策略研究」、「藝術與人文學習領域成效

評量之研究」及「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試科目之研究」等九項。(二)自行研究計畫：91年執行「國民小學國語文統整教學模式之研究」、「讀國字？讀注音？從誤用線索看國小一年級新生的閱讀策略」、「『現實教學紀錄』對於數學教師專業成長影響之探討」、「促成思考過程之形成性評量在數學課程設計之應用」、「九年一貫教師對健康與體育課程統整認知與疑難調查研究-以第一階段種子教師為例」、「國民小學九年一貫課程『健康與體育』領域實施現況之評析-以台北縣國民小學為例」、「九年一貫『生活課程』教學創新可行途徑之研究」、「幼稚園美術教育現況之探討」、「多元文化課程轉化之研究」、「國小教師對資訊科技融入教學的觀點與實務」、「台灣原住民小學教育工作者之教育歷程與族群適應之研究」、「教師使用社會科教科書型式之研究」等研究計畫。92年執行「『現實教學紀錄』對於數學教師專業成長影響之探討」、「教師從事課程評鑑的敘述性探究：從理念與現實之間的穿梭找出可行之道」、「國語文統整教學模式之研究」、「數學課程設計模式之探討-以第一階段種子教師為例」、「教師生活的敘事探究：同事情誼與使能社群」、「教師法對學校行政運作影響彙總分析與發展趨勢之研究」、「教育人員專業成長研究」、「教育行政人員專業成長研究」等研究計畫。93年執行整合型「九年一貫課程綱要研究發展計畫」（包括課程基本能力的詮釋-以解題、溝通與探索為例、課程綱要基本能力的教與學初探及國民中小學九年一貫課程綱要一致性研究）、整合型「課程綱要與學童身心發展之研究」（包括生活課程綱要適切性之研究、綜合活動課程綱要適切性之研究、藝術與人文學習領域課程與教學問題之研究、健康與體育領域課程綱要適切性之研究及中小學數學領域課程實施狀況調查研究）、整合型「學童學習負荷量與學習興趣研究」（包括國民中學學生課後學習質量之研究、放學後的生活：國小學童課後質量之研究、國民教育階段學生學習節數規劃之研究、九年一貫一綱多本教科書政策衍生問題與因應策略研究）、「『現實教學紀錄』對於數學教師專業成長影響之探討」及「國民中學畢業生免試入學高級中等學校之研究」等研究計畫。94年執行「數位學習對於中小學教師專業成長影響之探討-以

數學教師為例」、「小學數學領域課程實施狀況調查(二)」、「國小社會領域學生身心發展之研究」、「綜合活動課程綱要適切性之研究II」、「國中階段藝術與人文領域課程能力指標的適切性研究」、「放學後的生活：中小學學生學習質量之研究」、「九年一貫一綱多本對國中學生學習壓力影響之量化研究」、「九年一貫課程基本能力的詮釋-以解題、溝通、探索為例」、「九年一貫課程之教與學-以數學、自然、語文為例」、「國民中小學九年一貫課程綱要一致性分析之研究」及「外籍配偶子女學前教育現況之研究」等計畫。(三)國科會委託專題研究計畫：91年執行「原住民鄉土文化教材課程發展經驗對教師專業成長影響之研究」、「多元文化學校知識轉化與更新之研究：一個合作行動研究的實例」、「在職教師研習課程設計與教師教學行為之研究-STS取向的探究」、「學校本位課程評鑑之研究：從單一學校到校際間評鑑模式的建立」、「走在銜接的路上：幼稚園大班與小一課程與教學之探討」、「生活課程中遊戲教學建構及其相關能力發展之研究」、「生活課程中主題探索教學建構及其相關能力發展之研究」、「以學校本位課程評鑑永續生活課程發展研究」、「臺灣地區國民中小學校長課程領導之系統性研究」；92年執行「生活課程中遊戲教學建構及其相關能力發展之研究」、「生活課程中主題探索教學建構及其相關能力發展之研究」、「以學校本位課程評鑑永續生活課程發展研究」；93年執行「生活課程中遊戲教學建構及其相關能力發展之研究」、「生活課程中主題探索教學建構及其相關能力發展之研究」、「以學校本位課程評鑑永續生活課程發展研究」；94年執行「學校變革之舞：二所小學課程實踐的敘事探究」等研究計畫。

上述研究投入大量的人力從事長期課程理論的發展、各國課程比較研究、兒童學習與認知的長期性研究，期望促成國內教育研究的本土化，並建立真正屬於台灣的教育理論。

五、擔任教育行政部門之智庫方面

致力長期的教育基礎研究，除了建立台灣教育理論外，透過參與各種研討活動與國外理論學者對談，進行比對，不僅多方了解目前全球性的教育

問題，同時也為未來台灣的教育改革方向奠定基礎，提供決策部門在從事決策時有長期、有效的教育研究基石。

目前國家教育研究院仍處在籌畫與整併階段，在研究人力不足的情況下，依然邀請許多不同領域之學者專家共同進行多項計畫與研究，努力扮演著推動教育研究與實務結合的角色，未來期能掌握國家教育重要議題、發展新的研究方向、革新課程與教學以增進教育成效，除了整合教育資源發揮研究效益外，具體提供建言及方案讓國家的教育制度合理化並提昇教育行政之決策品質，更進一步推動教育改革。

Bourdieu的「實踐」概念 及其在教育研究上的啟示

P. Bourdieu's 'Practice' and Its Implications for Educational Research

許宏儒 Hung-Ju Hsu

國立政治大學教育學系博士班研究生

Doctoral Student, Department of Education, National Chengchi University

摘 要

本文旨在探討Bourdieu的「實踐」概念及其在教育研究上的啟示。Bourdieu的實踐概念在國內教育研究上較少被探討，但事實上其實踐概念能為教育研究帶來新的思維方式。經過對於Bourdieu法文原著進行研讀後，本文的重點如下：一方面Bourdieu的實踐概念消解了傳統以來主觀主義與客觀主義之間涇渭分明的界線；另一方面，實踐具有其不同於理論邏輯的實踐邏輯，具有其節奏與步伐。最後，透過Bourdieu的實踐概念，教育研究更能肯認其曖昧性，焦點更能轉入至教育現場的實踐邏輯，並盡力探尋和理解富含變化與創造性的教育實踐活動。並且，對於教育研究在知識論上（主觀主義與客觀主義）的區分與研究取向（量化與質性）上的對立，Bourdieu的實踐概念給予其一個交融與轉化的起點。

關鍵字：理論邏輯、實踐、實踐邏輯

Abstract

This article is to investigate P. Bourdieu's concept of 'practice' and its implications for educational research. In Taiwan, Bourdieu's the concept of 'practice' seldom be inquired by educators', but it may provide new ways of thinking for Taiwan's educational research. By examining Bourdieu's work on this topic in French, the findings are as follows: on the one hand, Bourdieu's 'practice' dissipate the binary between subjectivism and objectivism; on the other, 'practice' has its own tempos and steps. Practice does not mean the logic of theory but the logic of practice. Finally, with Bourdieu's 'practice', educational researches may admit its ambiguity, turn to go deeply into the logic of practice in the educational field, and investigate variable and creative educational activities. Bourdieu's 'practice' also provides a chance to transform the duality between subjectivism and objectivism, and the duality between quantitative and qualitative approach on educational research.

Keywords: the logic of theory, the logic of practice, practice, Bourdieu

壹、前言

本文將以研讀Bourdieu的法文原著來探討其「實踐」概念及其在教育研究上的啟示。教育理論與實踐的落差一直是在教育場域中一個相當重要的課題。W. Brezinka便指出，教育工作者時常面臨著許多的問題，而教育理論便是對於這些問題進行探究與分析，並試圖解決這些問題（Brezinka, 1992: 127-9）。更進一步，教育理論試圖提供教育工作者、教育實踐者、家長及學生解釋甚至是預測教育實踐場域中，種種問題以及可能產生現象的解決之道以及應變方式。然而，如同知與行之間的落差一樣，當教育理論無法充分地解釋以及分析實踐者在教育現場所遭受到的種種問題時，甚至是當教育理論扭曲了教育的本質時，那麼吾人就必須考慮，這個理論是否未顧及實際情況，未能充分顯示出此一實踐場域中種種實踐活動的特質（溫明麗譯，1997：50）。

教育實踐場域中充滿了許多的變異性。事實上在任何領域中，沒有單一理論可以解釋所有現象（蘇永明，1996：25）。宣稱自己為放諸四海皆準的理論事實上是一種決定論，它簡化了許多重要的關鍵因素，並以一種普世的（universal）姿態出現來含括人類各種的實踐活動。這就是過份抬高理論及其理論邏輯在教育實踐場域中的適用性。所以，一個宣稱自己是放諸海皆準的理論必須被加以質疑。因為人類世界、教育場域，到處充滿了不確定性以及變異性。直至目前為止，還沒有任何一個理論可以解釋世界上的每一個現象，也沒有一個教育理論可以涵蓋所有教育的實踐活動。若有，那也則是經過某些獨斷性的鬥爭過程，打壓其它不同於自己的各種論述¹。事實上，在應用某種教育理論來解釋教育實踐現象時，必須承認自己的限制之處，並將這種理論或是方法視為是「對於教育現象各種可能理解的途徑之一」（楊深坑，1988: 262），而這也才是教育研究應有的審慎態度，也才真正能夠有

¹ 可詳見Bourdieu的《教育再製》（La Reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement, 1970）、《階級區分論》（La distinction: Critique Sociale du Jugement, 1979）等書。

助於教育實踐的理解甚或是問題的改善。

職是如故，實踐的重要性是任何的理論知識所必須加以審慎的考量的。然而，若是研究者企圖隨便套用一個理論並以這個理論全盤地加以解釋實踐場域中的所有現象，那麼此一研究所做出來的研究發現有可能讓許多重要的實踐遺失了，甚至是成為一種獨斷任意的理論視角。舉例而言，當科學研究應用在教育場域中，企圖解決教育場域中的問題以及幫助教育甚或是社會進步。然而，若是過份提高其普遍性，便會產生獨斷任意的視框：

科學研究維持著對於進步的社會轉變的承諾，並且相信作為根本性角色的科學研究，能夠幫助這種轉變。然而，這種典範是偏差的，因為這種模式的探究與所形成的知識事實上是特殊的而且是具體的，而非純然是普遍理論的特性。（Hammersley, 1995: 126）

事實上，科學理論提供的是問題的解釋與預測。然而，這種研究方法也只是許多理解教育實踐與解決教育場域中出現的問題方法中的其中一種，若只是純然套用，過份地提高科學研究在教育上的應用，就是一種「理論的邏輯」（la logique de la théorie）²，這種理論邏輯的意義就是上述所提的偏差的典範。

法國的社會學者Bourdieu（Pierre Bourdieu, 1930-2002，以下均統一使用法文原名Bourdieu）的實踐概念可以讓研究的重心轉移到行動者的實踐場域中，深入至行動者以及社會結構中二者交錯互動所形成的具有結構和建構雙重性質的實踐（Bourdieu, 1987：24）。Bourdieu深入地分析實踐的邏輯（la logique de la pratique）來反對企圖以全知全能姿態出現並解釋人類實踐的理論邏輯（Bourdieu, 1980: 135）。

另一方面，在教育研究上，對於Bourdieu的研究大多僅限於教育的再製。然而，Bourdieu總結揉合其各個思想的「實踐」（pratique）概念，尤其是其在《實踐的意義》（*Le Sens Pratique*, 1980）一書中所專章談到的「實

² 在第三部分便會提出Bourdieu對科學理論邏輯的批判，並分析理論邏輯的特性。

踐邏輯」，卻較少有相關教育研究有對其進行詳細的分析與探討³，但是其「實踐」概念在教育理論與實際上，以及教育研究的知識論與研究取向上，事實上更能開拓出一個研究教育實踐的新視野。而這也是本文的研究價值所在。教育實踐的邏輯也是一種藝術，並不是全然由主觀或全然由客觀的角度出發就能全盤瞭解，也並非全然以量化或是全然以質性研究的方式就能完全深入其中。而且事實上，使用某種教育理論來解釋教育現象時，也只能解釋教育實踐中的一部份而已。一個理論也有其解釋力上的限制。而當一個教育理論過份地宣稱自己的正當性，企圖以此來含括所有的教育實踐，並將所有的誤差的視而不見時，就是Bourdieu實踐概念所意欲批判的課題，這也相當於後現代主義的思想焦點核心所在⁴。而透過Bourdieu的實踐概念，教育研究的焦點更能夠深入至教育現場的實踐邏輯。教育場域中需要更多的理論來幫助教育實踐者，如教師甚至是家長，來解決教育現場所碰到的種種問題，但是每一個教育理論都必須能夠貼近教育現場的脈絡邏輯，而成為一種實踐的理論而非全知全能的理論。這就是本文要使用Bourdieu的實踐概念來應用在教育研究上的重要原因。

貳、實踐：脫離主觀主義與客觀主義

Bourdieu在《實踐理論概述：寫在三個卡拜耳民族誌研究之前》（

³ 邱天助（1998）的《布爾迪厄的文化再製理論》一書是國內以Bourdieu為著述主軸的專著，其中亦有提到其實踐概念，及實踐概念在知識論上的相關論點，不過對於所謂的實踐邏輯，則並沒有強調。另外，李文富（2003）「存有論（Ontology）在教育研究方法論的意涵——以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論」一文中，亦提到Bourdieu的理論在教育研究方法論上的啟示，其由Bourdieu的「生存心態」（即本文的習性）（habitus）概念出發，提出生存心態在主客觀層面的超越（李文富，2003:179），對於「實踐」概念，雖然指出「人文科學方法論經常犯的錯誤就是...把「邏輯的事物」當成「事物的邏輯」」（李文富，2003：178），但是這篇文章並沒有再深入探討Bourdieu的實踐概念，甚為可惜。並且，要探討Bourdieu超越主觀與客觀主義的思想，必須由其實踐概念出發，方為較完整且全面。

⁴ 即便Bourdieu的思想不被學界完全的歸納進後現代主義的思潮中，然而，Bourdieu同Lyotard、Foucault、Derrida、Deleuze等法國學者，其思想都具有批判與解構現代主義的精神，而這些精神也都是後現代主義其要義所在。

Esquisse d'une théorie de la pratique : Précédé de trois études d'ethnologie Kabyle. 1972) 一書中，相當深入且系統化的論述了何謂實踐。他以人類學深入觀察的方式，深入卡拜耳原始民族部落中，瞭解其實踐的邏輯。爾後，在《實踐的意義》一書中，他總結了其實踐的理論，而成為其哲學思想的重要著書。

Bourdieu所發展的實踐意義打破了傳統知識論上，主觀主義與客觀主義二者的交戰。事實上，主觀主義與客觀主義一直是西方現代主義思想中一個相當重要的課題：到底人與環境、建構與結構孰重孰輕？人是自由的，亦或是被決定的？這個問題在法國戰後開始在哲學思潮中的爭論更突顯出來。由Jean-Paul Sartre (1905-1980) 所代表的「存在主義」(L'existentialisme) 與Claude Lévi – Strauss (1908-1990) 所代表的「結構主義」(Le structuralisme) 就是這個思想爭辯中的代表人物。Sartre的存在主義重視人類「行動」的自由性，而Lévi – Strauss的結構主義所重視的則是人類行動背後其實是有有一個深層的穩定結構在影響著。這兩者便在Sartre所主辦的「現代雜誌」(*Les Temps Modernes*) 與Lévi – Strauss 所寫的文章以及其《野性的思維》(*La pensée sauvage*, 1962) 一書中，有著激烈的理論爭論(高宣揚，2003：169)。Sartre的存在主義高舉人的自由與主體性，Sartre他說：

人就是人(L'homme est ce qu'il se fait)。人不僅是知覺到他是什麼，而是他想要成為什麼(mais tel qu'il se veut)，且人就是在其已經存在後才有所知覺到自己為何——也就是說正是在其存在之後，他才能希望成為什麼。人除了是他所意欲成為什麼樣的人之外什麼都不是(comme il se veut après cet élan vers l'existence, l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait)。這是存在主義的第一個原則。(Sartre, 1946：29-30)

Sartre認為人可以是自己的主宰，人的存在價值是無庸置疑的。在Sartre的眼中，「存在先於本質」，一切必從主體(subject)開始，其結果也應由主體承擔。因此，他認為在人們塑造自己的同時，也代表自己的存在(Sartre, 1946：29)。換言之，Sartre高度肯定人的存在，他認為人的主體性的價值勝過於一切。但是，首先Bourdieu反對Sartre的存在哲學，認為這是

一種主觀主義的想像人類學（l'anthropologie imaginaire du subjectivisme）（Bourdieu, 1980: 71），因為這種思想忽略了客觀意義的存在：

Sartre理性地反對「客觀」的社會學（我稱之為客觀主義）……但是這樣是無法解釋到階級狀態或是階級制約狀態，以及各種持久生活風格的行為傾向（de dispositions et de styles de vie durables）。（Bourdieu, 1980: 71-2）

Sartre的存在主義忽略了社會結構的制約作用。然而，事實上人類的實踐活動是源自於社會，源自於社會的各個風俗、習慣。人是活在文化脈絡下，是活在人與人互動所型構出的社會網絡中。人並非活真空狀態中。在Lévi – Strauss《野性的思維》一書中，便質疑Sartre這種主觀主義的思考模式，他指出，Sartre由主體自我出發的思想，只能算是起點（un point de départ）。Lévi – Strauss認為，任何的社會實踐活動其背後都有一個深層的、最基本的心靈運作基礎，而研究就是去找尋這一普遍的結構法則，才是研究的終點（un point d'arrivée）（Lévi – Strauss, 1962 : 298）。他說：

研究的路已走向結構分析（l'analyse structurale）和對於群體間各種習俗、制度和被允許的行為作比較。我們也理解到在彼此相距甚遠的社會中，其生活形態、語言、藝術、法律、宗教，擁有許多本質上的類似性（analogies fondamentales）。同樣的...在個體的思考與行為的層面上，也是透過存在於心靈當中，無意識的普遍法則（lois universelles）實際運作狀態來展現的。（Lévi – Strauss, 1958 : 82）

舉例而言，在親屬關係中，Lévi – Strauss式的結構主義，總是致力於去尋找在其中深層的「親屬關係原子結構」（atome de parenté）（Lévi – Strauss, 1973 : 105）。這種理論研究取向，是要去找尋人類實踐背後的共時性（synchronic）的因素，即一種隱藏的、無意識的、且是無視於任何特殊的社會狀態的、普遍客觀的心智結構（Strinati, 1995 : 120-1），並以一種封閉的、能夠自我調和的系統理論，來凸顯其合乎所謂客觀、理性、科學的方法論。Bourdieu也承認結構主義的確是一門可以深入至社會深層的理論。他

認為結構主義可以看到社會的整體因素對人類實踐活動的影響。他說：

結構主義理論在知識的和社會的層面十分有效（*puissante*）。社會的意義即是，結構主義理論.....給予知識一種正式的將文本予以超越時空（*intemporels*）的方式拆解，形成一種科學性的氛圍（*une aura de scientificité*）。（Bourdieu, 1994: 63）

Bourdieu認為結構主義深入至社會深層，以科學語言相當深入地剖析社會現象。事實上，Bourdieu在早期作研究時，結構主義的理論和研究方法相當吸引著他⁵。然而，在經過時間的演進和其不斷地從事社會象徵性活動的研究後，他也對於結構主義的理論予以批判：

Claude Lévi – Strauss所分解和再組成的是一個缺乏意義的第一序列假象（*les sequences à première apparence dépourvues de sens de ces récits*），這是一種人文科學中一種過份理想化的實例。（Bourdieu, 1980: 9）

Bourdieu指出結構主義過份地將人類的主體活動排除在外，而將社會實踐的意義以一種深層結構來取代。他指出Lévi – Strauss的結構主義理論儘管是具有科學意義，但是這種科學意義是植基在主體性的缺席上。換言之，他認為結構主義過份忽視了社會結構的變異性以及行動者的能動性。Bourdieu他說：

結構主義詮釋文化活動（如語言、神話、和更進一步的是藝術作品）是一種被結構化的結構（*structures structurées*），這種結構是缺乏主體結構的結構，它只是一種在歷史中將思想特殊化的理想化罷了。（Bourdieu, 1994: 63）

⁵ Bourdieu曾對其所熟知的，所親身處於其中的村莊社會進行依結構人類學式的研究。他如是說出在早期他與結構主義之間的關係：

我想，如果我進行一種《悲傷的熱帶》（*Tristes tropiques*, Lévi – Strauss, 1970）（這本書在當時對我們來說，都是一個相當棒的研究知識的模型框架），並以一種顛覆的方式：去觀察一下，並且客觀化我所深處的本土世界對我生產了些什麼，及所造成的影響，那麼這一定是相當的有趣。（Bourdieu, 1992a: 163）

針對他土生土長的農村，Bourdieu進行了一連串對於農村青年婚嫁策略（*marriage strategies*）進行考察。

結構主義將人類的實踐活動根源於是一個已經結構完成的深層結構再現。人類的實踐活動，並非是人類的主體能夠加以控制的，事實上結構主義全然地將人類的主體性給排出在其理論之外。

Bourdieu認為，人和社會事實上是存在著兩個相互影響的雙重結構。一方面雙方不停的向對方施展各種影響，一方面又深受著對方的影響和制約（高宣揚，2002：4）。Bourdieu瞭解到了人類生活實踐，是具有著更複雜、更具建構力的因素在影響著人類思考及行動背後那更深層的、具有「建構」力量的、「生成」的結構。儘管Bourdieu不喜歡他人給自己的思想冠上一個什麼主義或是什麼論的名號，但他如是這麼說：

在某些意義上，假使要我去玩那些由某些哲學家將藝術場域中的模式與方式引入知識份子場域之中的，那些經常使用的標籤遊戲，我會說我所起草的是一個生成的結構主義（*un structruralisme génératique*⁶）：客觀結構的分析——在不同的場域中——與內部中生成的分析有著密不可分的關係，而生物性個體的心智結構的一部份也是社會結構與之融合下的產物；且客觀結構的分析亦是與他們自身所處的社會結構的生成分析也有著密不可分的關係。（Bourdieu, 1987：24）

在這樣的論據下，Bourdieu的概念就與建構主義的精神非常類似了：強調人與自然的影響力各半，並賦予社會行動者許多的創造力。然而他要加上結構主義的字樣，主要的也是在說明社會行動者會遭受到許多以往歷史環境的影響，但絕非完全地被決定或複製。事實上，這樣的結構還在結構化且永遠的繼續在結構化。換句話說，還有許多的變動因素在其中，而不會有一天就結構完畢。Bourdieu他又更進一步說：

假使我要以一兩句話來描述我所做的研究，也就是說，對我直到今天我所做的事情貼個標籤的話，我會說我是結構主義的建構主義者或是建構主義的結構主義者（*de constructivist structuralism ou*

⁶ 在這裡的斜體字，係根據Bourdieu的原文而來，其目的是在強調。以下若在直接引句中所出現的斜體，意義亦同。

de structuralist constructivism)⁷，而至於我去使用了結構主義這個字，是與Saussure及Lévi – Strauss的傳統不同，在結構主義或是結構主義者的部分，我要談的是那存在的，在其自身的社會世界的，且不只是在象徵系統、語言、神話等等的，那些獨立於行動者有意識的意志客觀結構，而此客觀結構是有能力去引導或限制行動者他們的實踐及表現。在建構主義的部分，我要談的是有那麼一個在知覺、思考和行動的圖式中一個社會生成的部分，而此知覺、思考和行動的圖式是組成了我所稱的習性和社會結構的其它部分且特別是我所稱的場域和群體，尤其是人們所說的社會階級中的常規。（Bourdieu, 1987：24）

主觀與客觀主義兩者交相融合與消解在此便成為Bourdieu理論的重心。有鑑於此，Bourdieu發展了實踐的概念，一個超越主觀主義與客觀主義的實踐"理論"：

這種行動哲學（cette philosophie de l'action）顯示出一種取向.....它是不需要再去檢驗那具有支配力的社會對立系列（une série d'oppositions socialement très），如個人或是社會、個體或是集體、意識或是無意識、參雜功利（intéressé）或是不參雜功利（désintéressé）、客觀的或是主觀的等等的取向。（Bourdieu, 1994: 10）

Bourdieu這種實踐取向的哲學深入至實踐者的實踐邏輯。他的實踐概念遠離了主觀主義以及客觀主義這種宏大的理論，而以一种貼近最類似的自然（quasi-natures）情境（Bourdieu, 1980：94）的視角出發。也就是說，Bourdieu的實踐理論並非是一種高抬主體性或是高抬客觀性的理論視角，而是將研究視角植基在研究場域中的各個環節脈絡，反思實踐場域所特有的習性與資本，並將歷時性（diachronic）與共時性（synchronic）二者融合加以考量。

⁷ "de constructivist structuralism ou de structuralist constructivism"這句話在Bourdieu的法文原著中是以英文來呈現關鍵字。而de以及ou是因為此句的上下文仍是法文的緣故，所以這裡是文句的連接詞。

參、實踐邏輯與理論邏輯

「實踐」(la pratique)，在Bourdieu的思想中，扮演了相當重要的角色。事實上，實踐，一直是綜合Bourdieu思想的一個重要的名詞：在1979年他所著的《階級區分論》一書中，便提出了這樣一個公式(Bourdieu, 1979: 112)：

〔(習性Habitus)(資本le capital)〕(場域le champ) = 實踐(la pratique)

實踐概念事實上也就是「習性」、「資本」與「場域」三者相乘下進行交互作用的關係。實踐就是個體或是群體內在所擁有的習性，具體的使用他們自身所擁有的各種資本(這裡的資本可以想成是種權力)，並在特定的場域中，出現了特定的行為(習性、資本和場域的概念所牽涉到的是Bourdieu相當複雜且深入的概念，若要詳盡的解釋，則需要另闢專文處理，在此僅以簡要的註解解釋)⁸。而各種實踐有其實踐的意圖，或稱為實踐的邏輯(la logique de la pratique)。

Bourdieu一開始先批判了各種理論的邏輯。他由分析理論邏輯的缺失來展開他對實踐邏輯的定位。事實上，他將現代科學的化約論就名之為「理論」。他說：

在科學場域中的人會排除了對當下狀況的可能性，即便這同時也許是相當真實的，但完全地理論化是相當突兀的，他們將自己置身在遊戲以及遊戲的籌碼外，就像一個觀察者，但是他讓

⁸ 在此簡要的介紹此三個概念，若要詳細瞭解，可參閱筆者(2003)碩士論文「Bourdieu文化資本的思想在教育機會均等議題上的闡釋」中第二章：

1. 「習性」簡單來說指的就是人類各種思考及行為等實踐，有意識及無意識的、在時空脈絡下的社會結構中，具有某種行為的傾向(la disposition)。
2. Bourdieu認為的「資本」，不僅僅只具有物質的(也就是以貨幣來交換物品的經濟市場中的經濟資本)意義。他認為資本更是具體的表現為行動者在場域中所持有的籌碼(les enjeux)，並供行動者在社會場域的遊戲活動中，作為競爭的武器(Bourdieu & Wacquant, 1992a: 135-6)。在他那裡，有「經濟資本」、「社會資本」、「文化資本」、「象徵資本」。
3. 「場域」的概念，則牽涉到的是具有力量和權力競爭的所在之處。

所有構成這個世界的急迫、呼籲、脅迫、實踐者遵循的步驟（*les urgencies, les appels, les menaces, les marches à suivre qui font le monde réel*）都消失了。（Bourdieu, 1980: 138）

事實上，科學以一種化約的方式來看待實踐。科學以一種「預先的預先」（*des anticipations d'anticipations*）（Bourdieu, 1980: 137），也就是一種形而上超越時空的普世價值來看待事物。這種預先的預先不容許任何的臨時異動的存在。他更指出科學不允許「時間」的存在。Bourdieu他說：

科學曾經有一段去時間（*le temps s'abolit*）的時期。科學分析的學者不僅僅不能描述任何不確定的偶然事情（*incertitude sur ce qui peut advenir*）之發生，而且他們也必須超越（*surmonter*）時間的影響來分析事物。（Bourdieu, 1980: 137）

Bourdieu指出科學的理論邏輯忽略調了在時間脈絡演進下，人類實踐所發生的任何微小的舉動。他認為科學以一種去時間的方式來建構其理論並企圖以之來解釋人類所有的實踐活動。「科學實踐是如此的被去時間的，以致於它們傾向去排除他們所排除的想法」（Bourdieu, 1980: 137）。事實上，實踐就是在時間中發生的，時間的演進就是構成實踐的暫時性結構的場地。Bourdieu他說

實踐是在時間中發生的（*la pratique se déroule dans le temps*），且實踐有著所有共時性（*la synchronisation*）的科學理論都想要去摧毀的、不可逆的關連性特徵；而它的暫時性結構（*sa structure temporelle*），也就是說它的步調、它的節奏、尤其是它的方向，組成了它的意義。如同在音樂這一個情況中，所有的操控結構是涉及到簡單地節奏變化，快或慢，實踐是對結構進行不可化約的解構（*une destructuration*）（Bourdieu, 1980: 137）

實踐的發生是在時間中。科學理論所要作的就是排除變異以達最準確的解釋及預測。在這種前提下科學理論就必須刪除所有可能的誤差或是變異，來使其理論進行具有絕對正當性及解釋力的合理化。主觀主義排除掉了客觀結構所帶來的變異；而客觀主義則排除掉了行動者的能動性。它們都以

忽略掉變異的方式來建構其理論的普遍解釋性。所以，人類的實踐活動所發生的各式各樣的變化也被丟棄在所謂的科學理論之外。但是這種視角讓許多在實踐中重要的事物給遺失了：

忽略了情境的轉變邏輯和社會狀態……分析者被帶到所有企圖混淆行動者和旁觀者視角的錯誤中，他們竟然不去問自己，是否實踐的特性真的是不存在於他所排除的問題，而只是一味地去尋找旁觀者自己在那邊所問的，但是實踐者卻並不會問（la pratique ne pose pas）的問題。（Bourdieu, 1980: 139）

理論的邏輯給予一套既定的方法來研究實踐。不論是以理性主義那種無所不在（omniprésent）和全知全能（omniscient）的方式，或是以旁觀者理論的客觀視角，都是預設了一種絕對公正無私的角度來看待實踐（Bourdieu, 1980: 139）。它們以它們自己所預設、所訂定的遊戲規則來檢視事物，並以它們所規定好的敘事方式來看待實踐。Bourdieu認為這種強加就是一種總和的特權：

總和的特權（le privilège de la totalisation）一方面預設了實踐功能的實踐中立化（la neutralization pratique）（所以是不需言明的）——也就是說，只有在特殊的情況下，才會附帶有時間記號的實踐運作（dans le cas particulier, la mise entre parentheses des usages pratiques des repères temporels）——如同「理論的」研究狀態下所預設的，對於那些懸而未決的實踐（按：在時間中易改變）所進行的各種研究投入，藉由其自身運作中立化在研究中所出現的任何關係（qu'exerce par soi la relation d'enquête）；一方面則又要求時間，也就是要以能夠無時間性限制的運作儀器……來寫作以及使用其它任何方式來記錄與分析，不論是理論的、方法的、大綱圖式的等等。（Bourdieu, 1980: 139）

總和的特權就是將任何實踐以其自己的邏輯將合於自己事物的東西總加起來。並且這種特權也將不合乎自己所預設的事物排除在外。換言之，它只是某種實踐被賦予理論化以及合法化的過程而將其它類似的實踐總加起來

罷了。它故意忽略掉許多在時間中可能會發生改變的實踐。是故，總加的特權並沒有絕對的正當性可以代表這個實踐場域中的所有實踐。這種總和的特權所使用的就是一種「預先的預先」來看待事物。Bourdieu使用了這種雙重的語詞，就是在強調它只不過是被特殊化的某種假設。它是預先的預先，但它也只不過是「預設的預設」。Bourdieu就指出將時間消解在其理論圖式的演進表中，是一種在理論邏輯上成立但在實踐邏輯上的矛盾邏輯結構。

Bourdieu他說：

由於錯置了（*en juxtaposant*）在不同位置及實際上不曾完全被動員的不同行動者他們暫時性相對的完全系列邏輯.....時間表的圖式完全地創造一群在不同程度且從未在實踐中被對比之不同層級的關係中（舉例來說，同時的、逐漸的、或是對稱的），即使他們本質上是邏輯矛盾的關係，他們仍舊成為了實際上可相容（*sont pratiquement compatibles*）的一群關係。（Bourdieu, 1980: 140）

理論的邏輯時常傾向將不可共量之事物以同一個方式或同一個角度加以估量。理論使用其所發展出來的一套時間表來看待實踐的事物，但是這種時間表並不一定真的是實踐所發生的順序。舉例而言，Bourdieu指出阿爾及利亞的卡拜耳（*Kabyle*）族群的曆法是由我們所謂的秋天開始。所以當我們以我們的曆法去看待卡拜耳族群，由於時間的邏輯、時間的順序彼此不相同，在研究時常會出現許多的誤解以及不解。作為一個外來的觀察者由於在研究的訓練以及內在的習性（*habitus*）的影響，便傾向去使用自己的視角來合理化某些他所不瞭解的事物，甚至是忽略他所沒有看到的事物。並且，將這種理論的套用合理化在其所發展出來的一套學術邏輯上，並聲稱自己的觀察是中立的。然而，Bourdieu懷疑這種「預先的預先」的實踐中立是否真的能夠貼近實踐的敘事，事實上是相當值得懷疑的。Bourdieu他說：

必須要在實踐中去再認一個不是我們所以為的邏輯，以避開去使用那實踐邏輯自身不會再問自己的理論邏輯問題，且避免讓實踐被奪取它自身的不一致性（*incohérence*），而被理論的邏輯強加一個一致性在它身上。（Bourdieu, 1980: 144）

Bourdieu所發展出的實踐邏輯概念就是要擺脫那種企圖以全知全能的角度來看待人類實踐活動的科學理論。事實上，實踐的邏輯與理論的邏輯在邏輯意義上大不相同。理論的邏輯，在他的眼中，總是要強加一個具有一致性的邏輯事物在實踐者以及實踐自身上。而Bourdieu認為實踐邏輯就是一種實踐者的遊戲：

因此我們只需回到實踐者他們的遊戲中，他們自身的社會遊戲終究能夠瞭解，遊戲的意義就同時是一種遊戲的理論（la théorie du jeu），和遊戲理論的意義其實就是否定了它作為一個理論（sa négation en tant que théorie）的意義。（Bourdieu, 1980: 136）

實踐是一種遊戲。這種遊戲所代表的意義就是，理論無法全然抓住實踐者甚至是實踐的進行。理論所抓住的只是暫時性的實踐結構。質言之，理論所抓住的只是實踐的某一個樣貌，而這一個樣貌也只是暫時性的樣貌，它也許隨即會馬上變化它的形貌，亦或維持它的樣貌。職是之故，實踐是變動的。實踐是有著暫時性的結構，但隨之又因時、因人、因地、因物制宜而改變了，但是理論性的論述總是隨手就抓取了實踐的某一片段，並與其它實踐的片段結合，並利用各種化約性的方法論，將它們結合在一起，以企圖去建立理論自身能超越時空的解釋力。Bourdieu舉了個例子，他說：

當農夫彎下腰來，不是土地升起來了，不是農夫所看到的，而是某些正在度假的藝術家用不可思議的攝影器材代替了農夫他們的眼睛。（Bourdieu, 1980：139）

藝術家認為美的農村景象，在農夫眼中不一定是美，而可能是每日辛勤生活的景象。實踐是實踐者的脈絡，而不是研究者的脈絡。當研究者企圖以他們自己的視角、他們所建構的工具來看待被研究者，甚至是對他們作理論上的分析時，便很有可能落入偏狹的視野。但是當研究者不加以察覺這種現象發生的可能性，並以一種高姿態的方式（如宣稱自己是相當科學的，如過份的只使用量化研究分析時常會發生的武斷性）宣稱這就是這些被研究者的真實實踐，以及影響他們實踐的原因。這樣獨斷的聲稱只有研究者以他自己所認定的理論建構出來的才是對的，其它不與他以相同角度出發的理論甚

至是常識就是錯誤的，這就是一種偏執的理論邏輯。質言之，要理解實踐，就必須將實踐放在實踐背後的客觀結構與環境情勢流變中才能夠深入的瞭解它。

另一方面，我們將焦點放在行動者能否感知到確切的實踐邏輯。事實上，實踐者是無法準確地意識到他所做出實踐中所隱含的邏輯。實踐是一種感知，是一種屬於特定實踐場域的特定節奏（Bourdieu, 1980: 137）：

實踐邏輯的想法，即邏輯自身，是沒有意識的反思和沒有邏輯的控制，它是一個藐視邏輯的邏輯（qui défie la logique logique），一種術語中的矛盾，這種矛盾是所有的實踐，或更準確地說，是所有的實踐感知，藉著在現在和在客觀可能形式中，所涉及到的實踐功能，實踐排除了對它自身的關注，忽略了打造實踐的原則和實踐所隱藏的和只能在運作中察覺的，也就是在時間中顯露的可能性。（Bourdieu, 1980: 154-5）

實踐者行動的是一種與當下環境脈絡交互作用的可變異有限行動。實踐者得參照實踐場域中所特有的習慣風俗才能作出實踐，然而這種參照時常是以有意識以及無意識兩種方式來生產出實踐。當行動者所遭遇到的問題是他所熟悉的，行動者就自然而然的生產出屬於這個場域中特有的實踐；當行動者所遭遇到的問題是他所不熟悉的，行動者才會有意識的求助於各種既定的風俗習慣。但是，行動者的實踐是因時制宜的，是會變動的：

這是無可避免的，應當要將思考的重點轉換到如下的事實中，即行動者僅僅只是在實際情況中和參照實踐功效中才能適當地掌握那使得他們生成正確的儀式習俗的實踐運作方式（le *modus operandi*⁹）。掌握以及控制實踐的行動是一種藝術。（Bourdieu, 1980: 151-2）

實踐的意義就類似於一種藝術。這種實踐的藝術既參照於既定的規則（結構面），也跟隨著環境脈絡的變化而改變（建構面）。實踐成為了實踐場域的一種特定邏輯，這種邏輯並非用科學語言就能夠解析。換言之，實踐

⁹ 此為拉丁文。Bourdieu常使用拉丁文來表達他所要表達的概念。

的意義就存在於行動者以及行動者所處的環境脈絡中：

簡單來說，實踐在時間中呈現了內在一致性，但它與時間的關連，不僅僅只是因為它在時間中遊玩，而是因為它有策略地玩弄時間和特別的是它也玩弄它的進行節奏。（Bourdieu, 1980: 137）

實踐者在時間中進行實踐的遊戲。實踐者並非一成不變的進行一致性的實踐生產，它也能夠有限度的自由操縱實踐。事實上，在Bourdieu那裡，實踐是一種臨場的表演。實踐是一種行動者在其生活場域中所獲得的、與場域所交互作用的，行動者就是知道該怎麼做和就是知道該怎麼變：

思考和表達獲得的圖式允許了規律化的臨場表演沒有意向的創造（l'invention sans intention），此臨場表演在已經完全準備好的「公式」中，例如成對的字或是形象的加以對照，而找到何時該下輕音及何時該下重音。（Bourdieu, 1972：273）

Bourdieu對於實踐的分析，說明了行動者在實踐的邏輯中，所呈現出來的是種沒有意向的意向性。也就是說，實踐的邏輯是種無法言明的暫時性法則，或是說變幻莫測的公式。行動者的實踐，無法用精確的語言文字表達與描繪出來，只能在實踐的邏輯（也就是不全然全時規律）而非理論的邏輯（也就是全然全時規律）下才能理解。

然而，針對這種實踐的意義，不該僅僅將Bourdieu的研究歸類為傳統人類學式研究。在《反思社會學導引》（An Invitation to reflexive sociology）這本書當中，他便對於社會學和歷史學研究進行方法論層次上的反省。他說：

對於歷史和社會的人為區分越是到了學門的最高層級越是明顯：但是我認為的是最偉大的歷史學家同時也是最偉大的社會學家（反之亦然）。（Bourdieu & Wacquant, 1992a：90）

Bourdieu所指的社會學者就是傳統社會學的量化研究取向的使用者；歷史學就是傳統質性研究取向的使用者。Bourdieu的思想也旨在融合傳統將社會學與歷史學截然二分的方法論，也就是區分了「共時性」(synchronic)與「歷時性」(diachronic)兩者雖然看似有一界線，但卻是同時且又是交互影響人類實踐活動的重要因素。事實上，Bourdieu便這樣說：「只需說將社

會學和歷史分開來是種不幸的區分，且它在知識論上的證據是付之闕如的」（Bourdieu & Wacquant, 1992a:126-7）。換句話說，延續Bourdieu的實踐概念融合了主觀主義與客觀主義之間的對立，在研究方法上，Bourdieu對於實踐概念的研究，也實際打破這種知識論所延伸而來的質性（主觀主義）與量化（客觀主義）兩種研究方法上的區分。他更在教育實踐、文化實踐、藝術實踐等層面的研究上，採用各種可能的研究方法來研究人類的實踐。這可以由他《教育再製》、《階級區分論》、《實踐的理性：談行動理論》（*Raisons Pratiques : Sur la théorie de l' action*, 1994）等書當中窺知。既然實踐的意義融合了傳統知識論上的對立，在研究方法上，不論是量化或是質性的研究方法，也都必須打破其嚴格的區分與界線，轉而由考量如何適當地運用各種可能與可行的研究方式，才有可能深入至實踐場域中的實踐邏輯，理解實踐者的一舉一動及其所蘊含的豐富意義，這也才是一個研究者所應該採取的思維方式。

肆、Bourdieu實踐概念對教育研究的啟思

Bourdieu的實踐概念事實上是一種實踐的理論。這種理論並非是一種鉅型的理論，而是一種深入至實踐者的實踐場域，理解其「實踐邏輯」的理論。在教育研究上，Bourdieu給予吾人的啟思為：

第一，教育研究必須肯認教育實踐的創造性以及變化性：研究教育的實踐問題時，事實上如同是一種對於教育實踐的詮釋。這種詮釋必須肯認詮釋本身具有其曖昧性（ambiguity）以及教育實踐的變異性。曖昧意味著，無論怎麼樣研究教育實踐場域，都可能會產生詮釋上無法窮盡實踐邏輯的問題。由於教育場域中，各種符號、意義以及實踐，富含著豐富的變化，所以無論以什麼樣的角度，什麼樣的思維方式切入來研究，都可能會顯示出每一種方法的侷限性。教育研究的思維點，於此也不能再是宣稱自己能以一個放諸四海皆準的研究方式，總括概觀的以一種「預先的預先」或是「總和的特權」來看待教育實踐的所有邏輯。職是如故，教育研究必須肯認教育實踐場

域中，實踐邏輯所具有的變化性、創造性、不確定性，並盡力以各種可能（而非絕對）的方式來試圖理解（而非定義）實踐者在其中具有藝術性的、暫時性的步伐與節奏。

第二，知識論上的轉化：主觀主義所代表的自由論，與客觀主義所代表的決定論，二者經常是教育研究所採行的理解方式，而且，這兩種知識論時常是處於對立的立場。然而，教育場域中所發生的各種實踐活動，都有著其獨特性與創造性，甚或是藝術性，並非可以全然用某種知識論或是某一（些）理論就能夠概括理解，或是說只是將人類的活動，獨斷的一分為二為純然自由亦或純然被決定。教育實踐有其特定的節奏，在其中的每個實踐者有其特定的步法，教育研究必須由實踐者的實踐場域出發，探尋存在其中的各種能動性（主觀主義）以及制約性（客觀主義）兩者交錯複雜交融下所產生的實踐邏輯。而這種實踐的邏輯所呈現出來的實踐理論，絕不會有固定的樣貌，也不會有具體的規則，必須有待教育工作者不斷的深入實踐場域，探尋這種「暫時性的教育理論」以及試圖理解富變化與創造性的教育實踐活動。

第三，研究取向上的交融：Bourdieu對於實踐概念的研究是一種人類學式的研究。他親自到了阿爾及利亞研究卡拜耳原始族群。在研究方法（method）上，乍看之下似乎應該被視為質性研究取向，但綜觀Bourdieu一生的研究論著及其理論要義¹⁰，或是上文所提及的其為「建構的結構主義者」或是「結構的建構主義者」，以及他將歷史學與社會學研究方法融合在一起的企圖（事實上他在其研究中也的確如此實踐），他所採行的研究方法應該被定位為量化取向與質性取向之融合。而教育研究，基於此一概念，也必須放棄量化與質性兩種研究取向上的對立。因為，教育研究並非是在兩種立場與方法中選邊站，重點更應該是，為了要理解教育實踐活動，必須採行各種可能的方法，深入至實踐場域中，探究實踐活動的各種不確定性與其中可能

¹⁰ 如在《國家菁英：菁英學校與群體精神》（*La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, 1989）一書中，Bourdieu使用了大量的統計證據，並以各種質性的資料與社會學上的理論分析，來探討法國教育的上層階級與菁英學校（*Grandes écoles*）之間綿密一貫的階級再製。

的邏輯性。在研究過程中採用可能的方法而非在研究一開始就選定了方法，這也才是教育研究應該有的認知，也是Bourdieu實踐概念對教育研究取向的啟思。

伍、結語

對於人類實踐活動，當然也包括在教育場域中的實踐活動，全然以某一種知識論理解或是研究取向來切入，其無法貼近教育實踐的實踐邏輯。Bourdieu的實踐邏輯概念解消了傳統主觀主義與客觀主義對於人類實踐活動研究的對立。他對於實踐的研究，深入至行動者以及社會結構中二者交錯互動所形成的具有結構和建構雙重性質的實踐。另一方面，透過Bourdieu的實踐邏輯概念可以得知，不管是所謂的實踐，或是教育的實踐，它們邏輯也是一種藝術，並非是理論邏輯能輕易將其概括含攝。而對於教育實踐的研究取徑，也必須盡可能使用相關的研究方法與研究視角來理解其中的步伐、節奏與藝術。

本文的目的旨在提供國內教育研究一個理解教育實踐的視角。事實上，探討教育理論與實踐的文章和專著不少，如本文所提到的W. Carr的《新教育學》（溫明麗譯，1996）就是其中之一，然而本文的重點一方面在介紹國內教育研究較少提到的Bourdieu「實踐」的概念；另一方面則是透過分析其「實踐」概念，提供教育理論與實踐、教育研究的知識論與研究方法，一個彼此對話、交融與轉化的起點。並且，也肯認教育實踐的創造性與變異性。而這也就是本文的主旨所在。

陸、參考文獻

- 李文富（2003）。存有論（Ontology）在教育研究方法論的意涵——以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論。《國民教育研究學報》，11，169-188。
- 邱天助（1998）。布爾迪厄的文化再製理論。台北：桂冠。
- 楊深坑（1988）。理論、詮釋與實踐——教育學方法論論文集（甲輯）。台北：師大書苑。

高宜揚（2002）。布爾迪厄。台北：生智。

溫明麗（譯）（1996），Carr, W. 著。新教育學。台北：師大書苑。

蘇永明（1996）。知識的運作效能與教授之死——李歐塔對現代性知識的批評。教育研究資訊雙月刊，50，24-29。

Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge: An introduction to the foundations of science of education, philosophy of education and practical pedagogics*. (J. S. Brice & R. Eshelman Trans). London: Kluwer Academic Publishers.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1972)

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992a). *An Invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press.

Hammersley, Martyn (1995) *The politics of social research*. London: SAGE Publications.

Strinati, D. (1995). *An Introduction to Theories of Popular Culture*. London: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J. – C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. & Wacquant L. J. D. (1992b). *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (1964). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Geneva: Droz.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique Sociale du Jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980). *Le Sens Pratique*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons Pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.

Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Pocket.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Pocket.

Lévi-Strauss, C. (1973). *Anthropologie structurale: deux*. Paris: Pocket.

Sartre, J. P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Gallimard.

英國高等教育品質保證制度新發展： QAA機構審議的作法

New Developments in the Quality Assurance System of Higher Education in Britain: the Practice of QAA's Institutional Audit

蘇錦麗 Jin-Li Su

國立新竹教育大學教育學系教授

Professor, Department of Education, National Hsinchu University of Education

詹惠雪 Hui-Shueh Chan

國立新竹教育大學教育學系副教授

Associate Professor, Department of Education, National Hsinchu University of Education

摘 要

為追求大學卓越，提昇高等教育品質，必須藉由實施或改革評鑑機制，以瞭解各校辦學績效，並不斷改進創新，以達到增進整體高教素質及國家競爭力之目的。近年來歐洲的高等教育評鑑作法開始受到重視，其中英國為高教發展歷史最為悠久的國家之一，且自1980年代以來，隨著績效責任要求的增加及高教預算的削減，英國開始成立不同的評鑑組織，監督各高教機構品質保證制度的運作與執行情形，以致造成高教機構必須重複接受不同機構的評鑑，造成評鑑頻繁，並浪費人力及資源。故在1997年英國為整合不同的評鑑機構及作法，成立高等教育品質保證局，以負責高教機構對教學品質保證機制及機構課程學術品質的審核工作，並自2002-2003年起，開始採取以審議為本的新品質架構，將機構和課程層級的評鑑加以統整，發展一套對大學內部品質保證程序進行外部審核的方式，稱為機構審議，為英國高等教育評鑑又開創新的局面。

爰此，本文旨在探討英國高等教育品質保證制度的最新發展--高等教育品質保證局的機構審議作法，首先分析英國高等教育品質保證制度

的沿革與發展，其次分別探討機構審議的實際作法及其特色與問題，最後提出對我國大學評鑑的啟示與建議，以提供相關單位未來規劃與實施大學評鑑工作時之參考。

關鍵字：品質保證、機構審議、英國高等教育品質保證局、高等教育、大學評鑑

Abstract

The quality assurance systems in European higher education have been receiving great attention in recent years. Britain is one of the European countries with the most profound history and the most complicated and diverse quality assurance systems in higher education. After 1997, the Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) was established to provide an integrated quality assurance service for Britain higher education, the system ushered a new era. Especially, since 2002-2003, the institutional audit in England replaced universal subject review, and institutional-level review. It was a new frame to ensure the effectiveness of an institution's internal quality assurance structures and mechanisms. Therefore, the purpose of this paper is to explore new developments in the quality assurance system of higher education in Britain, focusing on the practice of institutional audit by the QAA. In order to achieve this objective, this paper is organized into five sections. The first section presents an introduction. The second section reviews the historical development of quality assurance systems in Britain. The third and fourth sections explain the practice of institutional audit and analyze its characteristics and problems respectively. In the last section, the inspirations and suggestions to the development of Taiwan's evaluation system in higher education are given.

Keyword: quality assurance, institutional audit, Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), higher education, university evaluation, Britain

壹、前言

追求大學卓越，提昇高等教育品質，已是當前世界先進國家高等教育發展的主流。尤其在各國政府財政支出日益拮据，以及全球化的國際競爭之下，大學除了不斷地自我發展與改進外，亦須藉由實施或改革評鑑機制，以瞭解各校辦學績效，並針對缺失，思謀對策，不斷改進創新，以因應內外環境變遷，進而提昇大學辦學品質，最後達到增進整體高等教育素質及國家競爭力之目的。

蘇錦麗（1997：249）曾針對美英法等11個國家¹，以及兩岸三地（臺灣、中國大陸及香港）的高等教育評鑑制度，進行比較分析，發現這些國家皆能基於其政經文化與歷史背景，而發展出各具特色的高等教育評鑑制度。以作法而言，這些國家高等教育評鑑制度最基本之作法皆以從事品質評估之活動為主；另外再實施政府後設評鑑或品質審議（audit）的國家有英國與荷蘭；實施認可制（accreditation）的有美國、英國、大陸地區、日本、韓國、印度、墨西哥及香港。

在上述這些國家高等教育評鑑制度的作法中，美國認可制的實施已有一百多年的悠久歷史，被大多數國內外學者認為是一項高等教育品質保證的有效工具（Eaton, 2003）。認可制係一外部品質審核的過程，藉由詳細檢查高等教育的機構及專門領域，以確保其品質保證與品質改進，其成功結果是一所機構或一門專門領域受到認可（蘇錦麗，2003）。

長久以來，各國大學評鑑的實施深受美國的影響。以上述蘇錦麗（1997：248-50）的研究為例，許多國家或地區的高等教育評鑑制度即採用認可制。此外，該研究亦指出各研究國家或地區亦都採取美國兩階段的評鑑方式，即高等教育機構先實施自我評鑑；接著再由校外同僚專家至受評機構實施訪問評鑑。我國大學評鑑工作自民國64年實施以來，亦採取此種方式。最後，由國內探討美國高等教育評鑑制度或認可制等相關論著眾多的情況觀

¹ 此11個國家包括：美國、英國、法國、荷蘭、芬蘭、丹麥、日本、韓國、印度、智利及墨西哥。

之，可見我國高等教育評鑑的作法亦深受美國的影響。

近年來，歐洲高等教育品質保證的作法也開始受到重視，其主因在於1999年6月19日歐盟29個國家教育部長共同簽署坡隆那（Bologna）宣言，要求高等教育更具能見度、透明化及比較性；以及2001年5月19日頒佈實施布拉格公報（Prague Communiqué）。根據此公報，32個簽約國須檢討自坡隆那宣言以來的進展情形，並制定未來方向與優先次序。因此，歐洲的大學、其他高等教育機構、國家機構及歐洲高等教育品質保證網絡（European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA）即一起合作，以建立一共同的參考架構及宣傳優良實務（good practice）（Danish Evaluation Institute, 2003）。

在歐陸國家中，英國為高等教育發展歷史最為悠久的國家之一，且英國大學向來享有極高的自主權，並具有高國家標準（蘇錦麗，1997：108）。英國早期係一大學與多元技術學院二元並行的高等教育制度，惟大學教育並未受到外在機構的監管或考核，但多元技術學院須接受國家學術授予評議委員會（Council for National Academic Awards, CNAA；以下簡稱學術授予委員會）的評鑑與認可。該委員會成立於1964年，旨在對達到標準的學院，賦予其頒授學位與證書的資格。

惟自1980年代以來，隨著績效責任要求的增加，英國政府並不滿意高等教育機構對社會變遷與需求的反應緩慢，尤其1981年高等教育預算遭大幅削減後，政府對高等教育「評鑑」的興趣與活動即更加熱烈展開（蘇錦麗，1997：109）。於是，英國政府開始成立相關評鑑組織，監督各高等教育機構品質保證制度的運作與執行情形，希望大學能藉此發展自我反省、自我檢討的能力。但由於政府、經費補助單位及大學代表之間，對品質保證之目的、形式，一直有不同的看法，使得英國負責評鑑的單位或機構不斷更迭，評鑑項目也變遷頻繁（Brown, 2004: 122）。因此，英國高等教育品質評議委員會（Higher Education Quality Council, HEQC；以下簡稱品質評議委員會）的一位主管，Norman Jackson於1996年曾說：「英國高等教育系統有

一個世界上最多樣、最複雜的內部與外部教育品質保證程序及評鑑過程。」²（賴書通，1999：24）。

因此，在1997年英國為整合不同的評鑑機構，成立高等教育品質保證局（Quality Assurance Agency for Higher Education, 以下簡稱QAA）。QAA主要負責高等教育機構對教學品質保證機制及機構課程學術品質的審核工作，至於高等教育機構研究品質的評鑑，則仍由原來的高等教育撥款評議委員會（Higher Education Funding Council, HEFC；以下簡稱撥款評議委員會）負責。惟自2002-2003年起，QAA開始採取以審議為本（audit-base）的新品質架構，將機構和課程層級的評鑑加以統整，發展一套對大學內部品質保證程序進行外部審核的方式，稱為機構審議（institutional audit），為英國高等教育評鑑又開創新的局面（Brown, 2004: 122）。

而我國大學評鑑工作自民國64年實施以來，長期均由教育部全權負責辦理，缺乏大學內部自我評鑑機制，而這種由上而下的外部評鑑方式，常使評鑑徒具形式，淪為只為應付上級或為爭取經費而做評鑑的表面功夫，對大學教育品質的提升助益有限。鑑於大學評鑑面臨的問題，在去（2005）年12月13日立法通過的大學法修正案（〈欣見大學法完成修法〉，2005）中，第五條即明訂大學應定期進行內部自我評鑑，教育部亦應定期對大學辦理外部評鑑，並公布其結果，同時得援引作為政府經費補助及學校調整發展規模的參考。

值此國內大學評鑑發展關鍵之際，如何做好大學評鑑實為一重要課題。除了上述美國認可制外，英國高等教育品質保證制度正可提供作為我國參考。包括：該制度的沿革與發展情形為何？QAA於1997年成立後有哪些主要工作？其於2002-2003年實施的品質新架構—機構審議的作法又是什麼？機構審議的特色及可能產生的問題有哪些？英國高等教育品質保證制度的發展及機構審議的作法對我國大學評鑑有何啟示？這些議題皆值得進一步探討。

² 內部係指大學內部教育品質控制，外部評鑑則包括：學術品質審議、教學品質評估、研究評估及社會專門職業技術團體的專業評鑑（賴書通，1999）。

爰此，本文旨在探討英國高等教育品質保證制度新發展—QAA機構審議的作法，以及英國高等教育品質保證制度的發展對我國大學評鑑的啟示。本文共分五節，除本節前言外，第二節分析英國大學品質保證制度的沿革與發展；第三、四節分別探討機構審議的實際作法及其特色與問題，最後一節提出對我國大學評鑑的啟示，以提供相關單位未來規劃與實施大學評鑑工作時之參考。

貳、英國高等教育品質保證制度之沿革與發展

英國高等教育的評鑑制度主要歷經四個階段的演變（楊瑩，1997；Barnett, 1996；Brown, 2004）：第一階段由1960年代中期至1980年代中期的廿年間，為學術授予委員會（CNAA）的評鑑時期；第二階段從1980年代中期至1990年左右，為英國大學副總長與校長委員會（Committee of Vice-chancellors and Principals of the Universities of United Kingdom, CVCP）的評鑑時期；第三階段自1990至1997年，為品質評議委員會（HEQC）的評鑑時期；第四階段則自1997年以來，為QAA的評鑑時期。茲說明此四階段的重要內容如下：

一、CNAA的成立及評鑑工作—1960 ~1980年

如同上述，長久以來，英國高等教育體系向以「雙軌制」著稱。一邊是獲頒皇章（Royal Charter）而享有充分自主權的大學及高等技術學院（Colleges of Advanced Technology, CATs），其經費雖主要來自中央政府授權的大學經費補助委員會（University Grants Committee, UGC）的分配。但傳統上大學並不受中央政府的控制，此獨立自主權反映在教育目標上，使各大學可以訂定本身的教育目標，而非政府強迫大學訂定統一的教育目標，甚至各大學也可以建立本身的教育績效與標準，而不必經由政府同意。同時，大學亦毋須接受校外的評鑑或審核。另一邊則是由英國政府直接控制，並由學術授予委員會（CNAA）認可其頒授學位及文憑資格的多元技術學院及師資

訓練機構。此種「雙軌制」高等教育體系的存在，使得大學與多元技術學院雙方形成分立的狀態（楊瑩，1997）。但隨著1992年「推廣與高等教育法」（The Further and Higher Education Act）的頒佈實施，多元技術學院改名為大學，此雙軌制與學術授予委員會（CNAA）廢除後，此種分立現象即不復存在。

詳言之，學術授予委員會（CNAA）係英國政府為確保大學以外高等教育機構的品質與水準，於1964年所成立的機構。係一全國性的品質保證網絡，對達到標準的多元技術學院准予其授予學位與證書。其作法分為兩種：第一，對於有待認可之新成立的學院，委員會扮演認可團體的角色，以確認學校確實有能力提供有效的課程，它採取「課程審核」（course review）和「機構評鑑」（institutional evaluation）兩種不同方式。前者旨在檢視該學位或學程的課程計畫書，若訪視結果認為該課程能符合學術水準要求，並能提供學生良好的學習環境，則此課程得以核准設立；機構評鑑則在確認學校確保教育品質之系統設計與實施情形，評鑑標準包括：學院發展的優先次序、研究及職員發展的政策與執行情形、品質確認的管理方式、教學策略、學生服務、以及圖書館設備與學習資源之提供等。第二，對於已成立多年且獲得認可的學校，委員會仍須每隔五至七年對其進行追蹤評鑑（蘇錦麗，1997：111-112）。

綜言之，在此階段，儘管學術授予委員會（CNAA）為了確保多元技術學院的教學能達到與大學水準相當的品質，而訂定了所謂大學教育的「適當標準」，作為多元技術學院教學的參考；但在大學方面，由於其享有高度的自主權，因此早期並未受到外在機構的監督或考核。英國大學開始考慮選擇一些與教學品質相關的議題，則是1980年代中期以後的事（Barnett, 1996）。

二、CVCP的評鑑工作及AAU的成立—1980~1990年

1979年保守黨執政後，因為財政赤字增加，英國政府從1980年代開始實施「私有化」政策，鼓勵私人興學以降低政府補助額度。因此當1981年大學經費補助委員會（UGC）預算遭受大幅刪減時，即引起高等育機構不

滿，認為政府企圖限制大學之自主性。但教育與科學部認為高等教育機構過去太過依賴政府補助，不與企業雇主溝通，以致無法與社會需求相結合，主張高等教育應減少依賴公共經費補助、以及更適當地配置資源，以達到卓越的境界，同時高等教育要有成本觀念，增進其效能與效率。

有鑑於此，由上述大學領導人組成的大學副總長與校長委員會（CVCP）開始與中央政府授權的大學補助委員會（UGC）合作，從事一系列有關效率的研究，並提出「傑瑞特報告」（Jarrett Report），該報告強調需對大學管理進行仔細檢視，對大學內部及外部表現指標擬定策略計畫，進行大學內部資料蒐集，以及外部的比較，該報告書並從內部、外部、運作三方面分別提出高等教育的成效指標（Jones & Taylor, 1990: 5）。同時，大學副總長與校長委員會（CVCP）也在1983年成立「學術標準組」（Academic Standards Group, ASG），研究學術標準問題，提出雷諾德報告（Reynolds Report），提倡建立大學內部品質管理標準，並要求所有大學加以引用（蘇錦麗，1997：114）。

在此期間，雖可見到各大學不斷地表達其對教學品質的關切，但由於大學副總長與校長委員會（CVCP）並不像學術授予委員會（CNAAC）係一擁有監督執行權力與資源的機構，因此在實施初期，它對各大學是否確實遵守其建議並未具有執行的控制權，反而各大學基於自主的前提，對該委員會提出的指引有自行決定是否照作的權力。因此，該委員會於1988年追蹤各大學實施內部管理標準的結果，發現執行並不徹底。再加上1988年教育改革法案通過後，政府開始要求各大學需自資源使用的經濟與效率、目標達成的效能觀點，加以判斷學校活動及說明學校資源和表現。因此，英國於1989年將大學經費補助委員會（UGC）改為大學撥款評議委員會（University Funding Council, UFC）。新委員會係一有強制力的大學外部組織，在此之前大學係無條件接受政府經費補助，自此之後，該委員會明確宣示，大學必須採取行動，以檢視並改善其教育品質與標準，否則必須自尋經費來源。為因應撥款評議委員會（UFC）的要求，於是大學副總長與校長委員會（CVCP）成立學術審議單位（Academic Audit Unit, AAU），負責檢視大學之品質保證機

制。學術審議單位（AAU）在性質上是大學主動設立的一個非官方單位，它的設立開啟了針對機構實施評鑑方法之品質進行審議的新作法（王保進，1997；蘇錦麗，1997：116）。

學術審議單位（AAU）的主要功能在於透過評鑑機制，以檢視並提昇大學達成其教育宗旨與目標之學術標準，同時對各大學維持其教育品質實務之程序提出評論。為達成上述功能，學術審議單位（AAU）的評鑑由大學自我評估其教育品質並提出報告、外部專家審核其品質保證機制之效能，以及提出審核報告等三個要素所構成。而評鑑的內容主要包括以下六項：大學之品質保證機制；課程與學程之結構與計畫；教學及溝通方法、教職員素質；學生對教學品質之評量意見；學校對教師生涯發展所擬定計畫及提供之協助，以及大學所提出之自我評鑑報告內容（王保進，1997）。

綜言之，由上述撥款評議委員會（UFC）及學術審議單位（AAU）的成立，可見在此階段，一方面，英國政府認為高等教育為政府公共事務與經濟政策的一部分，必須加以適當的干預；但另一方面，高等教育的領導者也提出及實施新的管理步驟，加強大學自我檢查與增進品質的功能。

三、HEQC的成立及評鑑工作—1990~1997年

英國政府於1991年公布「高等教育白皮書」，正式宣示廢除雙軌之高等教育體制。接著，「擴充及高等教育法案」於1992年通過後，允許多元技術學院改名為大學，同時獲得授權，可以頒予學位及開設課程。至此，學術授予委員會（CNAA）授予學位及核准開設課程的功能已無法發揮，故於1993年解散。但其成立以來（1964—1993），對技術學院授予之學位與課程品質之維護，功不可沒。

「擴充及高等教育法案」同時也規範了高等教育機構須有實施品質保證的責任，並規定政府對所提供的預算應確保其有效的運用。於是高等教育機構於1992年組成一法人性質的品質評議委員會（HEQC），將之前成立的學術審議單位（AAU）併入，並繼續從事品質審議工作。同時學術授予委員會（CNAA）所負責的高等教育品質的支持和加強工作，亦由品質評議委

員會（HEQC）所取代（蘇錦麗，1997：116-117）。具體而言，新委員會具有兩項主要的職掌，一是承續學術審議單位（AAU）的功能，繼續擴大辦理所有高等教育機構品質保證機制的審議工作；二是仿效學術授予委員會（CNAA），成為維持及提昇高等教育品質的單位（Barnett, 1996）。自此英國不論新、舊大學，均需接受公開的審核與評鑑，各大學往昔以自主為由、閉門自守的情形不復存在（楊瑩，1997）。

品質評議委員會（HEQC）係由90所大學及143所學院或地位相當之高等教育機構所組成，主要負責高等教育之品質審議工作。下設三個單位，分別是（王保進，1997；蘇錦麗，1997：117）：

- 1.學分與入學部門（Division of Credit and Access, DCA，取代CNAA）：主要任務在負責學分累積與轉換之審核工作，透過其學分承認，各高等教育機構得以加速開放其入學機會，吸引本國或外國之學生入學。
- 2.品質審議部門（Division of Quality Audit, DQA，取代AAU）：主要任務在負責對高等教育機構教育品質之外部評鑑工作，以提供社會大眾有關高等教育機構，維持與提昇其教育品質與標準的資訊；同時激勵高等教育機構發展自我評鑑機制、以體認提昇教育品質與效能之重要性。品質審議的重點在於各大學的教學品質，而較少涉及有關研究性質的活動或內容。審議工作進行時，通常以「校」做單位，較少以系所為評鑑單位。
- 3.品質提昇部門（Division of Quality Enhancement, DQE）：主要功能在扮演提昇高等教育品質的領導角色。藉由經常舉辦全國性或國際性的活動，以蒐集、分析、評鑑有關教育品質之各項資訊，並提供給高等教育機構參考。亦舉辦或執行各項有關品質之研討會及研究計畫，以協助高等教育機構持續地改善及提昇其教育品質。

根據「擴充及高等教育法案」的規定，英國政府除須設置品質評議委員會（HEQC）外，亦須成立撥款評議委員會（HEFC），並依區域性分為英格蘭、蘇格蘭及威爾斯三個委員會，取代過去大學撥款評議委員會（UFC）的角色。同時在撥款評議委員會（HEFC）之下成立一個品質評估委

員會（Quality Assessment Committee, QAC），負責評估高等教育機構的教學品質，並做出經費撥款的建議（蘇錦麗，1997：117）。據此，品質評估委員會（QAC）設立之宗旨在於：（1）評估高等教育機構之教學品質；（2）提供教學品質評估報告；（3）根據教學品質評估結果，提出經費撥款之建議，作為撥款評議委員會經費補助決策之參考。品質評估主要以教學品質為重點，主要內容包括：（1）教育目標與課程規劃；（2）課程設計與評鑑；（3）教學環境；（4）教師素質；（5）學習資源；（6）課程組織；（7）教師教學與學生學習實況；（8）學生支持方案；（9）教學評量；（10）學生作業；以及（11）教學輸出、結果與品質管制（王保進，1997：285）。

綜言之，在此階段，英國高等教育品質保證制度包括三個層面，分別是：高等教育機構內部本身的自我評鑑機制，負責自我之「品質管制」；其次，是品質評議委員會（HEQC）針對高等教育機構內部自我評鑑機制，所進行的外部「品質審議」工作；最後，英格蘭、愛爾蘭及威爾斯三個地區的撥款評議委員會（HEFC）之下又設品質評估委員會（QAC），評估高等教育機構的教學品質，並決定對高等教育機構之經費補助。至此形成品質評議委員會（HEQC）推動學術品質審議，而撥款評議委員會（HEFC）則進行教學品質評估的兩套評鑑制度。

四、QAA的成立—1997年以後

在1993年的大學副總長與校長委員會（CVCP）的年會中，為解決兩套評鑑系統重複的問題，該委員會及撥款評議委員會（HEFC）組成高等教育品質保證的聯合規劃小組（The Joint Planning Group for Quality Assurance in Higher Education），開始研議規劃一套高等教育機構都能夠適用的品質保證架構。該小組在1996年12月公布期末報告書，建議英國政府應該協助設立一所新的單一機構，專門負責監督英國全國境內各高等教育機構的品質保證評鑑工作，並創造一套統整的品質保證程序的測量或評鑑指標。

根據此建議，1997年英國政府發表「學習型社會中的高等教育」報告書，報告中指出為了型塑國家之長期發展需要，針對高等教育之目標、

結構、規模與功能等，應該有一完整之規劃與設計。同時應該將經費補助有關的教學品質評估與品質審議這兩項功能加以結合，設置一個專責之機構，負責高等教育學術品質審議之工作（Liston, 1999）。

為反映報告書之建議，英國隨即在同年整合原有品質評議委員會（HEQC）執行的學術品質審議，以及原屬於撥款評議委員會（HEFC）的學術審議單位（AAU）的教學品質評估功能，成立了QAA，以提供英國高等教育一整合的品質保證服務，並負責高等教育機構之學術品質與標準的審議工作（QAA, 2001）。

QAA係一獨立組織，其資金來自由大學校院所繳的會費與捐款，以及與主要高等教育撥款團體簽訂的契約經費（QAA, 2003）。

QAA由一董事會負責管理，董事會需對QAA業務的經營與策略性方向負全責。董事會指派執行長、考量主要的政策發展，以及對照所同意的目標來監管QAA的績效表現。此外，QAA也發行期刊，名為高品質（higher quality），以提供最新的活動訊息（QAA, 2003）。

QAA的責任係在高等教育資格證書的健全標準方面，確保社會大眾的利益，並鼓勵對高等教育品質的管理，不斷求改進。為履行其責任，QAA審核高等教育機構的學術標準與品質³，並提供全國一致的參考點，以協助界定清楚、明白的標準（QAA, 2003）。

質言之，QAA的宗旨包括（QAA, 2005a）：

- 1.維持高等教育學術授予的標準與品質，以確保學生與廣泛社會大眾的利益。
- 2.公布學術標準與品質的資訊，提供學生選校、雇主瞭解學校，以及決策者制定公共政策之基礎。
- 3.提昇高等教育標準與品質的保證與管理，並促進對該確保的標準與品質的價值有一更廣泛的瞭解。

³ 學術標準係描述學生為獲得學術授予（如：學位），所需達到成就水準的一個方法；而學術品質乃描述機構可以提供多好的學習機會給學生，以幫助他們獲得學術授予的一個方法（QAA, 2003）。

4.促進對高等教育標準與品質的本質有一更廣泛的瞭解，並維持從英國、歐洲及國際實務所引用的共同參照標準。

綜言之，QAA的成立，一方面希望能減少各種現存外部品質保證程序與機構自我評鑑機制之間的重複，並和機構發展出夥伴關係；另一方面也為高等教育及其課程品質提出學術參考標準，使大學品質保證制度更為完整。於是，QAA於1997年8月正式取代了品質評議委員會（HEQC）及撥款評議委員會（HEFC）的品質保證功能，將原先撥款評議委員會（HEFC）所從事的教學品質評估，變成了學科審核（subject review）⁴；而品質評議委員會（HEQC）原先所推動的學術品質審議則變成延續審議（continuation audit），亦即後來的機構審核（institutional review）（廖鴻裕，2001）。

惟自2002-2003年開始，QAA將機構審核和學科審核統整為一套對大學內部品質保證程序進行外部審核的方式，即機構審議的新品質架構，為英國高等教育評鑑又開創新的局面（Brown, 2004: 122）。此架構已由英格蘭及北愛爾蘭率先實施，以2002至2005年為過渡期，先完成兩區境內所有高等教育機構的審議工作，自2006年開始以六年為一循環的方式⁵，實施機構審議（QAA, 2005c）。此種方式是否能達到其預期目標？其未來發展與實施成效，實值得吾人密切觀察。

參、QAA機構審議的作法

本節旨在探討機構審議的作法。共分四小節，包括：機構審議的目的、機構審議的範圍、學術標準的建立，以及機構審議的實施作法。

⁴ 本文將subject譯為學科，係指一項實施或一特定教育學科，例如：資訊與通訊科技或學生諮商；discipline譯為學門，係指學術研究領域，例如：工程學的所有領域（Danish Evaluation Institute, 2003）；program譯為學程與學位課程，係指為頒發一學術授予所提供的結構化的學習機會與支援。例如：電機工程的學士學位課程（QAA, 2003）。

⁵ 此外，QAA打算在六年的中間，即第3年結束時，至每一機構實施一簡短的訪視，以審查機構自上一次審議以來的進步情形，並針對機構自目前至下一次審議的未來三年間，如何管理其品質與標準等相關議題，與機構討論（QAA, 2002a）。

一、機構審議的目的

機構審議主要關注機構所提供的學程與學位課程的品質及學術授予的標準（quality of program and standards of awards），以及機構的基本責任。其作法係檢查機構層次的內部品質保證系統，以及仔細調查這套系統是否以一預期的方式在學門（discipline）層級運作。機構審議期能結合兩者，以達成其目的，包括：確保機構能在令人滿意的品質及適當的標準下，提供高等教育、學術授予及資格證書，以及確保機構正在以適切的方式執行其授予學位的法定權力（QAA, 2002a）。其具體目的包括：

1. 促進及加強高品質的教與學。
2. 確保學生、雇主或其他人對於高等教育機構所提供的課程及學術授予的資格與品質，是否符合國家學術標準和品質的程度，能有快捷管道來獲取易於瞭解的、可靠的及有意義的資訊。
3. 當高等教育機構授予學位的學術品質有缺失時，能透過審議程序，確保其採取快速行動以求改進。
4. 確保公共經費用於高等教育機構的績效責任。

二、機構審議的範圍

由於機構審議係結合QAA原先實施的機構審核及學科審核兩種，故以下針對機構審核、學科審核及機構審議三者之範圍分別說明如下：

（一）機構審核

機構審核定位為：「評鑑學校對學位水準及教學品質的管制」，亦即對整個機構的品質保證機制進行評鑑。評鑑事項包括（王保進，2003）：

1. 學程與學位課程的核准、監督及審核的程序。
2. 學校的外部評鑑機制。
3. 對學生學習評量過程的管理。
4. 與其他高等教育機構學術合作的管理。

（二）學科審核

學科審核則針對學程與學位課程成果(outcome)的學術水準與該課程

的學習機會品質兩方面進行評鑑，學程與學位課程的成果包括（McGhee, 2003: 126-127）：

1. 學生成就符合學科基準說明標準、資格定義或資格架構計畫層級的程度。
2. 學生達成在課程計畫書中所定的目標的程度（包括相關的主要能力）。
3. 課程在傳遞預期成果的設計、內容及組織的有效性。
4. 測量學生預期成果的評量方法及工具的適當性。

在學習機會的品質方面則包括：

1. 教學和學習；
2. 學生支持和指引；
3. 學習資源；
4. 品質的管理和加強。

（三）機構審議

機構審議的範圍包括以下三項（QAA, 2002a）：

1. 機構內部品質保證結構和機制的有效性：主要依據QAA制訂的高等教育學術品質與標準保證之實施規則（the code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education），審查機構的制度符合實施規則的程度。審議小組的焦點在於機構內部品質保證制度及結果的審查，同時審查機構如何使用QAA所公布的參照基準，包括：實施規則、高等教育資格架構（Framework for higher education qualification, FHEQ）及學科基準說明（subject benchmark statements）（這些參照基準將於下一小節說明）。
2. 機構出版資訊的正確性、完整性及可靠性：審查高等教育機構出版有關其學程與學位課程品質及學位授予標準的資訊是否正確、完整及可靠。這些資訊應對學生及有興趣的團體特別有用。
3. 學門（discipline）層級的審議：由於機構審議整合了過去的機構審核和學科審核，故採取學門審議追蹤（discipline audit trails）的作法，係在每次訪視時選取若干學門進行審議追蹤，不似以往採取全面評鑑的

作法。其重點旨在檢核學門內部品質保證過程，及其提供資訊的可信度。

當審議小組檢查這些範圍時，特別專注於以下諸項（QAA, 2002a）：

- 1.內部品質保證審查及其成果，特別在學門及/或學程與學位課程的層次。
- 2.外部參照點的使用情形，包括：高等教育學術品質與標準保證之實施規則、高等教育資格架構及學科基準說明。
- 3.大眾可獲取有關學程與學位課程品質及學位授予標準的資訊。
- 4.資訊管理的內部系統，以及此系統如何促進有效的監督品質與標準。
- 5.學程與學位課程說明的發展、運用及出版。
- 6.期望學生達成的學術標準及其達成程度。
- 7.學習者（即學生）的經驗。
- 8.教師的品質保證機制，包括：教師聘用準則，以及評估、改善及獎賞其教學效能的方法。

綜言之，機構審議即透過對此三種範圍及八項重點的評鑑，以確保高等教育機構正採取一有效的品質保證過程，並加強其適當學術標準的基礎。

四、標準的建立—學術基礎建設

為使高等教育有一致的學術標準，QAA和大學機構之間共同討論建立不同學門的學術基準，這些統稱為學術基礎建設（academic infrastructure），包括四個部分：（1）高等教育資格架構；（2）學科基準說明；（3）學程與學位課程計畫書；以及（4）高等教育學術品質與標準保證之實施規則，以下分述之。

（一）高等教育資格架構

一般而言，符合英國高等教育資格架構所授予的學位包括五個層次（levels），依序為：結業證書（Certificate Level）、中級證書（Intermediate Level）、學士學位證書（Honors Level）、碩士學位證書（Master Level），以及博士學位證書（Doctoral Level）。為使社會大眾能信任該學位的學術標準，實有必要規劃獲得某一高等教育資格學位所代表的成就水準，故資格架

構的設計即在確保獲得某一學位資格其學術水準的一致性。因此高等教育資格架構的主要目的在於（QAA, 2002b）：

- 1.使雇主、學校、家長、學生能瞭解學位資格所代表的成就和特質。
- 2.可維持一定的標準，便於進行國際比較，以確保國際競爭力。
- 3.為學術水準的建立，提供重要的參照標準，可協助高等教育機構的外部審查者，以及QAA的審議人員，作為進行審議時的參照。

高等教育資格架構的內涵主要在描述每一學位層級應有的成果，並提出示例，為每一層級提供清楚的參照點。其描述分為兩部分，第一部分是敘述獲得該學位資格的學生應該表現出的成就，此部分關注的是學術學程與學位課程的設計、核准和檢討，以及每一個學程與學位課程所提供的課程和評量，俾使學生有機會達成所設定的成就。第二部分是敘述一個學生應該發展的更廣泛的能力，幫助雇主或其他人更瞭解擁有該資格學位者的一般能力（McGhee, 2003）。

該資格架構係以能涵蓋大多數現存學位資格所需達成的成果，加以描述，惟該架構仍保有彈性，以包容其他具多樣性或新設置的學位。

（二）學科基準說明

學科基準說明係指在某一學科領域中獲得學位資格應達到的水準，亦即敘述一個畢業生在該學科領域所應具有的技術或技能。因此，學科基準說明可說是學術社群用來描述特定學科所包含課程的本質和特色的一種方法，它代表了對某一程度學位授予應有標準的期望，以及擁有該學位資格者所應展現的能力（QAA, 2002b; McGhee, 2003）。

學科基準說明欲達成多種目的，包括：

- 1.作為機構規劃課程的參考：當大學設計新的學程與學位課程或發展某一學科領域時，它可作為重要的外在參考資訊，並為學程與學位課程的學習結果提供一般的指引。學科基準說明並不會詳述該學科領域的課程，大學在規劃學程與學位課程時仍可兼具多樣化和彈性，即在一大家同意的架構上，鼓勵大學機構創新。
- 2.提供機構進行內部品質保證時的參照：大學在進行內部品質評鑑時，

對於某一特別學程與學位課程的學習結果，都可以用這些標準加以檢視和評鑑。

- 3.作為學術評鑑的參照標準：它也可以作為在進行學術評鑑時引用的外在資訊來源，用來判斷特定學科是否符合門檻標準。但評鑑人員並不是很粗糙地將它作為核對的清單，實際運作時須與學程與學位課程計畫書及機構自身內部評鑑的相關文件相結合，俾便評鑑人員有較廣泛的證據做出更完整的判斷。

學科領域的學術標準係由QAA結合各領域學科專家，基於學群的利益所制定，並由QAA負責其後續發展工作。QAA目前將大學的不同領域分為47個學科，每一個學科均發展出其學科基準說明並加以出版，提供各大學參考。

（三）學程與學位課程計畫書

學程與學位課程計畫書係對學程與學位課程中所欲達到學習成果的簡要敘述，其主要的策略在幫助高等教育機構更清楚地呈現學習的成果，也促使高等教育教學社群對不同學程與學位課程的學習成果應有的標準，加以討論。課程計畫書的焦點放在單一領域的學程或學位課程，描繪學生完成此一學程或學位課程時所欲達成的知識、理解、技能及特性，同時也提出教學和評量方法的細節，並能和高等教育資格架構相聯結（QAA，2005）。

課程計畫書的撰寫必須參考QAA所出版的學科基準說明，同時必須對下列項目制定清楚和一致的內容：

- 1.學程與學位課程所欲達成的學習成果。
- 2.學習者能達成這些結果的教學和學習方法，以及能展現其成就的評量方法。
- 3.該學程與學位課程及其與資格架構間的關係

（四）高等教育學術品質與標準保證之實施規則

QAA為了對相關學術的標準與品質之管理提供良好的引導，特別為各機構的品質保證訂定細步的工作事項，同時指引機構應該如何符合這些規則。原則上，每個機構皆應履行實施規則中的規定，但實際運作時，也允許

機構的自主性。機構可根據自身的任務和地區情況，加以調整其工作事項。實施規則範圍廣泛，從外部的審查到與他校合辦學程或學位課程，在學生經驗部分則從招生入學到職業教育的資訊導引，均有一定的規範，其工作條例規定有10項條款：

1. 研究生研究課程
2. 與他校合辦學程或學位課程
3. 殘障學生
4. 外部的檢查
5. 學術訴求與學生抱怨
6. 學生的評估
7. 課程的核准、監控、審查
8. 職業教育、資訊及導引
9. 分班或分組的學習
10. 招生與入學許可

QAA視實施規則為一組逐步形成和不斷擴展的指引，它涵蓋了為高等教育學術品質和標準所安排的全部事項，提出對高等教育廣闊性、制度性的期望，也為高等教育機構在主動、系統地確保其學程與學位課程或授予學位的學術品質和標準的過程中，提供一權威的參考。

五、機構審議的實施過程

QAA進行機構審議的過程主要包括：準備、訪視，以及判斷和提出報告三階段，茲分別探討如下（QAA, 2002a）：

（一）準備階段

機構審議活動大約在正式訪視評鑑前的10個月開始進行準備工作，首先QAA的資訊單位會將大學提出的資訊，以及其他團體在六年內對該大學所作過的報告，經整理分析後提供給審議小組的副召集人（assistant director）。接著，進行預備會議，釐清審議的範圍、確認要進行審議追蹤的學門領域及數目，並任命適當專家構成審議小組。最後，根據審議

訪視的需求，要求受評機構在審議訪視前，提交機構的自我評鑑文件（self-evaluation documents; SEDs）；該文件必須以機構層次及欲審議的學門範圍為對象分別撰寫。機構的自我評鑑文件是審議小組在訪視期間的關鍵參考點。

此外，學生是機構審議過程的核心，故提供給學生資訊的品質、促進及支援學習的方法、期望學生達成的學術標準及其實際達成的程度皆是審議的重點。同時，他們除了會被邀請參加預備會議外，有時也需在訪視前提交一份書面報告。

（二）訪視階段

訪視階段包括簡報訪視和審議訪視兩個步驟，最後要對機構的品質審議作出判斷，以下分述之。

- 1.簡報訪視（The briefing visit）：審議小組為了要釐清已收到的訪視機構所提出的資訊或進一步蒐集其他額外的資訊、決定審議訪視所要探究的細節，需要訪視的學門、以及分派小組成員個別的任務等，通常在審議訪視的5週前先進行三天的簡報訪視。簡報訪視以機構管理的層次為主，而不是個別的學門，並包括和機構教職員及學生代表的會議。簡報訪視後再進一步和學校確認審議訪視的學門，以及審議小組希望機構能再提供或補充的文件。
- 2.審議訪視（audit visit）：審議訪視一般是五天，從星期一至星期五，深入訪視每一個學門，並視需要和教職員及學生會談。訪視的重點包括：（1）審議小組檢閱各種文件，包括外部審查者的報告以及有關內部審查的文件。（2）探究機構品質保證的機制。（3）探究機構品質保證機制在學門層級的運作及其效能。（4）檢核機構如何使用「資格架構」、「實施規則」及「學科基準說明」的情形。（5）進行學門追蹤審議。（6）探究出版資訊之正確性、完整性及可靠性。（7）探究為維持學程與學位課程品質及學生學習成就所提出的主張，以及為維持學生學習機會品質所採取的方法。

（三）判斷及提出報告（Judgments and reports）

機構審議結果必須提出報告，報告中就文件審查與實地訪視的結果做出判斷。

1.做出判斷：機構審議報告的判斷包括兩方面，一是對於高教機構品質管理的信任程度，二是對於高教機構出版其運作資訊的信賴程度。判斷結果不僅提供品質直接的優點，也包括機構對這些優點敘述的可信度。值得一提的是，機構使用外在審查的程度，將是判斷品質的主要因素。這包括了外部審查者的角色、外部評鑑小組成員的組成，以及雇主或其他利害關係人在課程設計、管理、學習材料檢查及教職人員發展計畫中所扮演的角色。

(1) 信任程度：包括對機構學程與學位課程品質目前及未來管理的健全程度，以及其授予學位的學術品質的信任程度。共分為三種信任的表述：廣泛的信任（**broad confidence**），有限度的信任（**limited confidence**），不信任（**no confidence**）。信任的表述實際上是一種可能性的判斷，一般而言，當審議小組判斷該機構的管理品質和標準是很健全、有效，未來也可能維持下去時，就給予「廣泛的信任」，如果對其目前的品質和標準保證，或對未來能否繼續維持，兩者之一有所懷疑時，則給予「有限度的信任」，但很少會做出「不信任」的判斷。

(2) 對於機構有關其學程與學位課程品質和學術標準出版資訊的正確性（**accuracy**）、廉正性（**integrity**）、完整性（**completeness**）及坦誠性（**frankness**），則給予「信賴」（**reliance**）的判斷。此信賴度的決定有助於達成信任程度的判斷。

(3) 最後的建議：除了做出信任程度及信賴程度的判斷外，報告會依急迫性提出三個層次的建議：

- 必須接受建議（**essential**）：對於迫切需要採取必要的行動以保障其品質和標準的機構，要求其必須接受報告的建議。
- 最好接受建議（**advisable**）：對於品質和標準有潛在危機，但較不迫切需要採取正確行動的機構，要求其最好接受報告的建議。

· 機構自行決定是否接受建議（desirable）：對於已達到可以提昇其品質或確保其標準程度的機構，則由機構自行決定是否接受報告的建議。不同的結論判斷通常會導致不同的建議結果，舉例而言，廣泛的信任通常不會導致「必須接受建議」的結果。

2. 提出報告：審議小組最後必須提出審議報告，報告內容主要包括：評鑑背景說明、機構自我評鑑的設計和執行、審議小組對機構品質保證機制方法、特色及限制的分析，以及學門審議追蹤結果（即審議小組對學門在學程與學位課程品質和學位授予標準上，實際達成的情形）。報告初稿會在審議訪視8週內送給受評機構，受評機構得向QAA進行必要的申覆。最後，經審議小組修正並確定內容後，審議報告會在審議訪視後的20週內公布。

3. 持續追蹤：QAA根據不同的結論判斷，做出不同的持續追蹤方式。舉例而言，若審議報告做出有限度信任判斷時，QAA會要求學校在報告出版的三個月內提出行動計畫，其後並要有該行動計畫如何實行的進步報告。QAA並視實際需要，針對學校補救行動的成效，進行進一步的訪視。

茲將機構審議三階段實施的主要項目、完成時程及主要工作內容，歸納如表1。

表1 機構審議三階段實施的主要工作內容

項目	完成時程	主要工作內容
一、準備階段		
1. 蒐集資訊	審議訪視前 10個月	QAA的資訊單位蒐集並整理大學出版的資訊，提供給審議小組副召集人(assistant director)參考。
2. 召開預備會議	審議訪視前 9個月	舉行預備會議，以釐清審議的範圍、討論大學、QAA及審議小組的互動方式、確認大學自我評鑑文件足以配合審議的進行、討論有關出版及內部資訊背景的事項、確認學門審議追蹤的領域。
3. 組成審議小組	審議訪視前 8個月	QAA任命適當專家構成審議小組，通知大學有關審議小組的人數、進行學門審議追蹤的數目。

4. 繳交自我評鑑文件	審議訪視前 18週	機構提交自我評鑑報告及其他相關文件。
5. 進行最後確認	審議訪視前 14週	1. QAA確認審議小組的成員。 2. 確認學門審議追蹤的名單，以及審議追蹤所需文件的細節。
二、評鑑階段		
1. 簡報訪視	審議訪視前 5週	1. 審議小組釐清已收到的資料或蒐集額外的資料。 2. 考慮審議訪視所要探究的細節。 3. 提出要訪視的學程或學位課程。 4. 和機構教職員及學生代表舉行會議，並讓學校有機會更新其先前提出的自我評鑑報告。 5. 確認審議訪視的學程或學位課程，以及審議小組希望在審議訪視前取得的說明文件。
2. 審議訪視	審議訪視週	1. 審議訪視一般是五天。 2. 閱讀用來支持該審議的文件，包括外來審查者的報告，以及有關內部審查的文件。 3. 必要時和資深的教職員舉行會議。 4. 學門審議追蹤。 5. 審核參照標準的使用。
三、判斷及報告階段		
1. 做出判斷	審議訪視結束時	根據審議結果，做出信任程度及信賴程度的判斷。
2. 送交報告初稿	審議訪視後 8週內	將報告初稿送交給學校。
3. 回應報告初稿	審議訪視後 4週內	機構要向QAA確認初稿所載事實的正確性，最後的報告會根據學校的回應修正。
4. 公布報告	審議訪視後 20週內	出版並公布品質審議報告。
5. 進行追蹤： 針對「廣泛的信任」	審議訪視一年後	報告做出「廣泛的信任」判斷時，QAA一年後會對機構針對報告回應的情形，進行簡短的審查。

6. 進行追蹤 ：針對「 有限度信 任」	審議訪視後 三個月內	報告做出「有限度信任」判斷時，QAA會要求學校在報告出版的三個月內提出行動計畫，其後並要有該行動計畫如何實行的進步報告。QAA並視實際需要，針對學校補救行動的成效，進行進一步的訪視。審議小組須等到QAA滿意其計畫已經成功實行了才正式簽署，時間最長限制在18個月內。
7. 進行追蹤 ：針對「 不信任」	審議訪視後 三個月內	報告做出「不信任」判斷時，QAA會要求學校在報告出版的三個月內提出行動計畫，且每一季要有進步報告，敘述被指出的缺失如何改進。18個月後QAA會進行簡短的追蹤訪視，檢查其進步情形。

資料來源：作者整理。

肆、機構審議的特色及問題

綜合上述英國大學品質保證制度的沿革與發展，以及機構審議的實際作法，本節分別歸納若干特色與問題如下：

一、特色

（一）成立單一專責組織，以減少評鑑的重複與資源的浪費

傳統上，英國的評鑑機構非常複雜且多變。在1992年以前採行雙軌制的高等教育體系，多元技術學院及一般大學各有不同的評鑑機構和系統。自1992年「擴充及高等教育法案」頒佈實施後，其高等教育評鑑制度的轉變更加快速。除廢除「雙軌制」、解散學術授予委員會（CNAA）外，高等教育機構組成一法人性質的品質評議委員會（HEQC），其下設置品質審議部門（DQA），以負責對高等教育機構教育品質之外部評鑑工作。除此之外，並根據法案之規定，設置撥款評議委員會（HEFC），委員會之下另成立一品質評估委員會（QAC），負責對高等教育機構之品質評估工作，並作成經費撥款之建議。如此一來大學必須重複接受不同機構的評鑑，且兩個機構功能部分重疊，造成評鑑頻繁，並浪費評鑑人力及資源。因此，自1997年開始，英國整合了各種外部評鑑機構，並將經費補助與品質保證審核這兩項功能加以結合，設置QAA此一專責機構，負責學術品質的審核工作，除減低

不同外在評鑑過程的重複外，並能統一事權。多種評鑑機構的整合在一向強調大學自主的英國無疑是一大特色。

（二）確保大學內部品質機制的自主性，並強調對內部品質機制的再審核

在2002-2003年之前，QAA採行的是機構審核和學科審核兩項並行的途徑，之後才有新的審議為本的品質架構。新舊兩種作法的差異在於：過去的作法是直接審核教學品質，而審議則是對機構品質保證的安排加以審核，而非直接審核教學品質。此外，審核的重點在於教學，檢視學生在某一學位層級的成就，而審議則審視機構如何維持其學術水準（Brown, 2004:152）。

因此，機構審議可說是一種對內部品質機制的「再」審核。一方面，機構保有其自主權利，可依其需要訂定自我品質管制的機制；另一方面，機構也有外在的管制來確保其機制的有效運作。傳統以來，英國高等教育都是自我管制的，由個別機構或學術社群自行評鑑，現兼採自我管制和外在管制。而外在管制係以促進有效的自我管制為目的，並促使高等教育機構學術人員更嚴謹地管制其品質，這也是機構審議最主要的目的，其目的並非向顧客保證機構的教育品質，或者根據審議結果以作為經費獎補助的依據。

（三）訂定參照標準，使大學學術品質有一致的標準

QAA為使機構審議有更客觀的參照標準，開始訂定所謂的學術基礎建設，包括：高等教育資格架構、學科基準說明及品質保證的實施規則。學術基礎建設的訂定在於鼓勵學術社群透過對話，將傳統內隱的形式轉變為對標準的明文規定，以對大學的學術水準有一定的要求，避免過去大學各自訂定標準的問題。惟學術基礎建設不同於國家對課程標準的規定，學科基準說明係代表一種學術標準的「參照點」，而不是要求各學科一定要達成的結果。

此外，這些標準不但可以作為大學機構規劃課程及授予學位的參考標準，也是大學自我評鑑時外部審查者可使用的標準。QAA在進行機構審議時重點之一即在審核大學對這些基礎建設的運用，此種作法能使大學在學位標準及學門的品質水準有效達到一定程度的要求，使學位資格的標準更為明確，也使每一學門欲達成的學習成就結果，都有更為具體的標準，有助於維持及提昇大學的學術品質。

（四）重視內部品質機制中的外部審查制度，善用獨立的外部審查人員

機構審議係一項外在管制，針對機構內部自我管制機制的品質加以審核。它同時強調機構自我管制機制的運作，應有外部審查制度，機構使用外部審查的程度，將是判斷自我管制機制品質的主要因素。這包括了外部審查小組的成員、外部審查者的角色，以及雇主或其他利害關係人在課程設計與管理、學習材料檢查及教職人員發展計畫方面的角色。審議小組做判斷時特別注意QAA兩個主要的期望，第一是機構在評估過程會謹慎利用獨立的外部審查者，第二是學門層級的內部定期評估也會利用獨立的外部人員。假如這些項目機構表現不足，小組就無法對該大學給予「廣泛的信任」的判斷（QAA, 2002a）。

可見QAA機構審議相當重視機構實施內部品質機制時，引進外部審查的制度，以避免過去大學內部同儕評鑑的盲點，而能由外部審查者以更中立、客觀的角度來進行審查，並更有效地瞭解大學內部品質管制運作的成效及問題。

二、問題

機構審議自2002-2003年開始實施迄今，雖有上述之優點，惟仍存在若干疑慮，其能否繼續運作仍有待觀察。機構審議存在的問題包括：

（一）QAA單一機構可能只是暫時的整合，能否穩定運作有待觀察

如同上述，英國高等教育評鑑制度自1992年「擴充及高等教育法案」頒佈實施後，開始有快速的轉變，探討其原因，主要在於政府、經費提供單位及大學代表之間，對品質保證的目的、形式、範圍及所有權（ownership）等，一直有兩派不同的意見：第一派的主要觀點是從效率（efficiency）著眼，他們認為藉由機構間的競爭（包括學生及收入）可以獲得最好的品質保證。一方面，學生若選擇了某一大學提供的學習機會，即表示對其品質的認同；另一方面，大學在充足學生來源及經費下，也能提昇其品質，以回應學生的選擇；這是一良性的循環。第二派的觀點則認為，品質保證應藉由機構自身的品質安排，例如：加強機構價值及人員的專業性等。換言之，有關

品質的確保及品質資訊的提供皆須藉由內部過程；品質係經由專業的動力而改善。

可見早期重視效率、競爭，以吸引學生，故須有外部評估，且焦點放在學門層級的教與學，評鑑要有明確的結果，要有分數等第的判斷，並作為經費補助的依據。相反地，目前強調的效能（effectiveness），可以用在機構的任何層級，不需要有任何評鑑結果，也不會涉及門檻的判斷。因為此種不同的觀點，對於品質保證的目的、適用、形式也一直有不同意見，這也就是從1992年以來，評鑑體制一直缺乏穩定的原因。有學者（Brown, 2004: 152）認為QAA單一機構的成立，只是各界協調的結果，並非完全解決了這些不同的意見。

英國負責評鑑的單位或機構，在1990年代轉變迅速，機構名稱、評鑑工作與項目的改變頻繁。一個組織能快速因應時代而做出改變固然為好事，但就另一面向來看，快速的變革常常使一般民眾與教育機構不知所措，而評鑑團體一再更替，其所進行的工作時常因組織更替而有所改變，常令人混淆不清，在英國實施新的品質架構之後，是否能更趨於穩定與步上軌道，仍有待觀察。

（二）訂定一致的學術標準，可能有礙大學多元化發展

機構審議此一新品質架構有二項重要轉變：第一，推展對學術標準的外部審查；第二，將品質保證從適當地達到目的轉變至目的的適當性。未來機構的判斷標準不是由自己內部訂定，而是由QAA來協調。惟此途徑仍有一些限制，根據QAA制訂的實施規則，外部審查者須審核每一機構的學術標準是否符合學位標準、學科基準說明及國家的資格架構。但如果運用不當，可能會使這些參考標準成為變相的國定課程，外部審查者將變成檢查員。而且大學最擔心的是基礎建設，造成對大學自主性、多元化發展及革新的威脅，他們害怕「科層化」，更關心外部審查者在評鑑時會如何根據這些文件來做判斷（Brown, 2004: 141）。

由於這些疑慮的存在，故早期QAA雖強調評鑑者和機構須依據基礎建設來進行評鑑。但後來QAA採取更自由的立場，他們不斷強調學科基準聲

明的用途，係作為發展學程與學位課程計畫書的參考，或作為其內部品質保證的參照基準，有助於確保學程與學位課程的水準。學科基準聲明並非是某一學科領域的國家課程，每個大學機構都可提供不同型態的教育，給予學生良好的課程內容，學科基準聲明不是在抑制這些不同教育型態的提供，而是使大眾更容易瞭解達到某一學程與學位課程資格的標準，其需求為何；同時也關心學習的結果，針對學生在受教階段應達成什麼學習成就，提出一更廣闊的理念；它們不是一種限制，不會阻礙高等教育學程與學位課程或學門發展的彈性。雖然如此，在進行機構審議時，審議小組如何審查大學機構對學術基礎建設的運用，將是大學能否接受這些標準的關鍵。

（三）訂定學術基礎建設，能否真正落實仍有疑慮

QAA的二項主要工作包括：策劃新的品質過程，以及發展引導評鑑的學術基礎建設，QAA在品質基礎建設的發展基本上是成功的，但對其制定及更新仍有不少的疑慮。有人認為學術基礎建設無法反映學術群整體的價值，QAA的學科基準說明的專家群多半來自「老」大學，只有部分來自新大學。多元學門（multidisciplinary）課程是新大學的特色，但15位特別諮詢團體成員中，只有2人來自這些機構，因此學術基礎建設無法反映課程的多樣和革新性。其次，學術基礎建設如何保持更新，也是一大難題。蓋新學術領域快速的擴張和發展，新科際整合的學門也不斷出現，國際化的學術競爭也很劇烈，目前將學術工作分為47個領域，要維持此一系統的外部審查過程，並不斷更新，實有其困難。此外，有些人認為標準無法用外在的方式來傳播，它們是有賴潛移默化的（Brown, 2004: 142-43）。

再者，對於要求大學依照QAA制定的實施規則來進行品質保證工作，也有人批判這種期待實施規則能有強力影響的想法，未免太樂觀了。英國一向是不成文法且習慣依賴傳統的作法，加入一些外在的要求是不可行的。未來評鑑將會被一大堆文件所引導，而非真正看到其內在的學術成果，強調遵循法則，並非是學術或行政的進步，因此對這些實施規則能否真正為大學所遵循，仍令人質疑。

伍、對我國大學評鑑的啟示

綜合上述英國大學品質保證制度的沿革與發展，以及機構審議實際作法的特色與問題，本節提出對我國大學評鑑的若干啟示與建議，茲說明如下：

一、大學宜建立有效的內部自我評鑑機制

英國大學傳統以來即採取內部自我評鑑，並有不同的團體進行外部評鑑，不同評鑑團體彼此也處於競爭關係，有助於評鑑的多元發展。反觀我國大學評鑑工作自民國64年實施以來，均由教育部全權負責辦理，故我國大學一向缺乏內部自我評鑑機制，也不像英國的大學可以採取各種不同的評鑑途徑。一般而言，大學若未能建立內部自我評鑑的機制，僅依賴外部評鑑，仍不足以有效提昇大學的品質，因這種由上而下的評鑑方式，常使評鑑徒具形式，淪為只為應付上級或為爭取經費而做評鑑的表面功夫。另一方面，內部自我評鑑機制係基於大學自主自治與自動自發的精神，發揮自我批判與自我決定的能力，由大學本身或其指定團體所規劃和執行的評鑑活動。其目的在於藉由建構一套自我品質管制機制以持續改進大學教育品質，進而證明其教育表現符合社會期望目標，故被一般學者認為是有效提昇機構教育品質的主要關鍵。

爰此，大學宜建立有效的內部自我評鑑機制。所謂「有效」，係指此一機制能達到持續改進大學教育品質的目的。為達成此目的，此一機制必須符合制度化與專業化的原則。所謂制度化係指大學應訂定自我評鑑辦法，明訂負責之單位與人員、評鑑目的、評鑑對象與範圍、評鑑方式、評鑑週期、評鑑報告的處理方式、評鑑結果的運用，以及後續追蹤等。在此法定責任下，促使大學評鑑工作能有效地持續運作，並達成其改進之目的。

所謂專業化係指評鑑工作應符合評鑑專業要求。首先，除上述有專責之單位與人員外，並編列預算，以提供充足之評鑑資源；其次，大學宜辦理專題演講、工作坊等，或透過其他培訓計畫，以充實校內相關人員的評鑑知能。此外，評鑑的規劃與執行宜符合民主化與溝通性，即評鑑制度與作法能獲得學校人員的共識，且全校能及時且持久地溝通相關評鑑事宜；評鑑對象

與範圍的規劃宜講求公平性，如校內每一單位皆需接受評鑑；評鑑準則應具備完整性，以能涵蓋評鑑範圍；評鑑過程宜講求全體參與、共同合作，以順利完成評鑑工作，並能引進校外的專家學者參與評鑑，使結果更具客觀性與可靠性；最後，此一機制之設計需能發揮效用性，換言之，評鑑結果需能對提昇行政人員的工作績效、教師的教學效能及學生的學習成效，有所助益，故後續追蹤即顯得特別重要。

二、整合「外部評鑑」與「內部評鑑」，建立完整品質保證機制

當一所大學尚未建立內部自我評鑑的機制之前，外在的（通常是政府）管制或外部評鑑還是需要的。惟大學應儘量藉由減少外在的控制力量，以發展學術系統自我評鑑的能力，以達到實施自我管制機制之目的。

一般而言，外部評鑑者可採取的作法包括：品質評估、後設評鑑或品質審議，以及認可制；此亦為上述各國高等教育評鑑制度普遍使用的作法。其中認可制經常藉由品質評估的程序，以確保其品質保證與品質改進，最後再決定是否授予受評學校認可資格與期限。

相對地，品質審議者的責任則在於評鑑各大學／學門是否確實建立內部自我評鑑機制、其程序是否周延、評鑑結果是否可靠，以及是否根據評鑑結果持續改進？蓋依據教育評鑑學理及先進國家實務經驗，當評鑑者與被評鑑者處於資訊不對稱之情況下，「外部評鑑」與「內部評鑑」必須整合與接軌，建立一完整的教育品質保證體系，並能順應國際品質認證制度（類似ISO-9000）的主流趨勢。

為此，甫於去年年底立法通過的大學法修正案，其第五條即明訂大學應定期進行內部自我評鑑，教育部亦應定期對大學辦理外部評鑑。同時，教育部亦自94年度起，編列五年五千萬元預算籌設「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），該中心也已於去年12月26日掛牌成立。此一半官方⁶專業評鑑機構將在新大學法的依據下，負起辦理大學外部評鑑的規劃與執行等工作。

因此，展望未來，我國大學評鑑制度可參考英國機構審議的作法，即

⁶ 該中心係由由教育部出資1500萬元、153所大學各出資10萬元共同成立的獨立單位（〈高教評鑑中心採三級認可〉，2005），故稱之為半官方機構。

在確保大學內部品質機制的自主性下，從大學內部自我評鑑機制的建立開始，再由高教評鑑中心扮演「後設評鑑者」的角色，強調對大學內部品質機制的再審查，以有效引導大學內部評鑑機制的落實。相信在大學法修正案的法源依據，以及高教評鑑中心專責組織的設置下，此一內外部評鑑機制的整合，除了將使國內的大學評鑑制度朝向制度化、專業化的方向發展外，亦將對我國高等教育品質與國家競爭力的提昇，有所助益。

三、相關教育主管機構宜訂定明確的學術標準以維持大學學術品質

長久以來，有關國內大學學術標準的維持，其作法為：政府在核准大學設立時，審查其系所或學程的辦學目標、課程規劃、以及教學資源的提供等，以確立其合乎學術標準，可以頒授學位。但此種審查多半委由學者專家進行，缺乏一致的審查標準；且對於各學門領域所應達到的水準、或學生應有的表現，亦缺乏適當的評估標準。在我國大學數量激增的今日，各系（所）及各類學程的開設呈現多元、創新的景象，為維持各學門領域的專業素質和水準，可參考英國訂定學術基礎建設的作法，經由各專業社群的努力，建立各學門領域一致的學術水準，並訂定學生應達到的能力水準，如此不但有助於各學門水準的齊一，也可讓社會大眾、學生和家長，以及各界雇主明白各學門領域的要求，並有助其選校或選才之決定。

惟在發展各學門的學術標準時，宜有學術標準係一「最低門檻品質」的概念，即學門應遵守的最低辦學參照點。此外，學術標準宜能在確保大學發展的自主性下，促使各學門依據國內社會需求及國際發展趨勢，而有更好的多元發展。尤其在國內大學評鑑制度即將邁向「認可制」，且評鑑結果將結合退場機制⁷之際，各學門學術標準的訂定實為當務之急。除可作為大學發展學門、學門發展內部品質機制的參照基準外，亦可作為外部評鑑者決定學門是否獲得認可的一項重要依據。

⁷ 根據報載（〈高教評鑑中心採三級認可〉，2005），高教評鑑中心規劃自今（2006）年始，將以5年為1周期實施系所教學評鑑，採「認可制」，分為「通過」、「待觀察」、「未通過」三等。若評為「待觀察」者不得擴增招生名額，也不得申請增設研究所，「未通過」者必須減招。這兩者都須於次年接受追蹤評鑑，若連續兩年均為「未通過」，則必須停招。

參考文獻

- 王保進（1997）。大學評鑑模式（二）—品質保證制度，載於陳漢強（主編），**大學評鑑**（頁257-296）。臺北市：五南。
- 王保進（2003）。規劃成立辦理大學評鑑事務之財團法人專責單位案。教育部委託研究計畫成果報告。未出版。
- 高教評鑑中心採三級認可（2005，12月27日）。聯合報，C8版。
- 欣見大學法完成修法，國內大學邁入新的里程碑（2005，12月）。教育部電子報，**184**。2005年12月15日，取自<http://epaper.edu.tw>-焦點新聞
- 楊瑩（1997）。英國大學評鑑制度對我國大學教育之啟示，載於陳漢強（主編），**大學評鑑**（頁477-555）。臺北市：五南。
- 廖鴻裕（2001）。中英高等教育評鑑制度之比較研究。國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文。未出版。
- 賴書通（1999）。英國大學教育評鑑制度專題研究。八十六年度行政院所屬各機關因公出國人員出國報告書。未出版。
- 蘇錦麗（1997）。高等教育評鑑—理論與實際。臺北市：五南。
- 蘇錦麗（2003）。美國大學校務評鑑認可標準之探析—以WASC為例。論文發表於淡江大學高等教育研究中心、財團法人國家政策研究基金會聯合舉辦之「大學校院品質指標建立之理論與實際」學術研討會，臺北縣。
- Bernett, R. (1996). The Evaluation of the higher education system in the United Kingdom. In R. Cowen (ed.), *The Evaluation of higher education systems* (pp. 144-158). London: Kogan Page.
- Brown, R. (2004). *Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992*. London: Routledge Falmer.
- Danish Evaluation Institute (2003). *Quality procedures in European higher education: An ENQA survey*. Helsinki, Finland: European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- Eaton, J. S. (2003). *An overview of U.S. accreditation*. Retrieved April 17, 2005, from http://www.chea.org/pdf/overview_US_accred_8-03.pdf
- Jones, J., & Taylor, J. (1990). *Performance indicators in higher education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Liston, C. (1999). *Managing quality and standards*. Buckingham: Pen University Press.
- McGhee, P. (2003). *The academic quality handbook: Enhancing higher education in universities and further education colleges*. London/Sterling, VA: Kogan Page.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2002a). *Handbook for institutional audit*:

- England*. Retrieved June 28, 2005, from http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/handbook/audit_handbook.pdf
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2002b). *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland - January 2001*. Retrieved June 29, 2005, from <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp>
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2003). *The quality assurance agency for higher education*. Gloucester, UK: Author.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2005a). *The quality assurance agency for higher education: An introduction*. Retrieved June 30, 2005, from <http://www.qaa.ac.uk/aboutus/qaaintro/intro.asp>
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2005b). *About academic infrastructure*. Retrieved June 30, 2005, from <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/default.asp>
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2005c). *Institutional audit: England and Northern Ireland*. Retrieved December 4, 2005, from <http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/default.asp>

大學校院資產經營的人力職能

The Human Competency of Asset Management in Universities

王宗坤 Chung-Kun Wang

國立台南大學教育經營與管理研究所博士生

Doctoral Student, Graduate Institute of Education Entrepreneurship and Management, National University of Tainan

摘 要

大學校院資產經營的挑戰，除了傳統金融資源的調控之外，更需要以治理的思維，在合情合理的規範下，於兼顧社會期待的責任之餘，擴大經營的治理層面，以創造更多元的資產經營效能。資產的經營是大學校院增加財源的可行通路，為此大學學校治理的人力職能必須有所變革，以適應變遷。本文藉由大學校院可用資產的來源探究，提出學校資產營運的工作分析，藉以提出學校資產營運的人力職能，冀希在學校人力資本有效運用下，能發揮最大的資產經營效能，以達成學校追求「經營經濟資產，產出知識資本」的終極目標。最後本文也透過資產經營的人力職能分析提出（一）依據學校不同特色，評估人力需求，並設計訓練課程。（二）透過部門的人力職能分析，協助員工職業生涯發展。（三）人力職能分析在經營管理人力庫存及接替的意義等三項啟示，以作為學校資產經營人力資源管理的參考。

關鍵字：資產經營 大學治理 人力職能

Abstract

To manage university assets, university governance should consider using traditional resources of finance; expand administration strata with views of administration and tally with expectation of society, and then to create more benefits in asset management. Asset management is a way to add funds for universities. In order to suit the trend, university governance should adjust their human competency. This study reviewed literatures about university asset management and investigated human competency as a source of available assets in university. It hopes to administrate school human capital effectively to create more benefits for asset management and to achieve 'managing commerce asset to make knowledge capital' for schools. Based on the results of the analysis of human competency in asset management, the following suggestions are offered to university governance. First depending on the specific characteristics of each school, to evaluate human resource needs and then to design training curriculums. Secondly, it is to help career development for employees by analyzing of departmental human competency. Thirdly, it is to explore the meaning of human competency analysis in human resource management, especially in reserve and replacement.

keywords: asset management, university governance, human competency

壹、前言

十年來台灣高等教育急速擴充，但隨著政府未償債務餘額增加，以及福利支出因素增多，未來在教育資源的分配大幅萎縮也就不足為奇。然而，校園財務的調控，雖然有「教育經費編列與管理法」的保障，但這種教育經費保障的制度化，卻不敵經濟現實的衝擊，衍生出近年來高學費的社會爭議。從市場觀點而言，高等教育是一種非完全競爭市場，價格機制並不能充分發揮作用，所有權、經營權與服務對象之間，並非僅是單純線性的交易交換關係，而是夾雜著政策調節、資源配置技術甚至政治力介入等類似計畫市場的作為（湯堯，2004）。因此，高等教育財務營運的挑戰，除了傳統金融資源的調控之外，更需要以治理的思維，在兼顧社會期待的責任之虞，於合情合理的規範下，擴大經營的治理層面，以創造更多元的財務營運效能。

美國麻省理工學院教授Thurow在《資本主義的未來》（*The Future of Capitalism: How Today's Economic Forces Will Shape Tomorrow's World*）一書中，即點出知識經濟的特徵，腦力產業勢必取代自然資源產業成為主流，因此如何創造、運用與組織腦力資源，取代自然資源的資本，成為新的競爭關鍵。而過去學校資產的經營，主要聚焦於經費執行的合法性，並未觸及經費使用的效能，基本上談不上所謂的經營，然而公立大學自實施校務基金制度以來，自籌經費與教育市場自由競爭的需要，促使學校的資產經營策略更需要以目標管理的思維，來計算學校經營的成本效益。學校改善設備，充實師資，招生誘因機制，都需要更多的財源來實施，因此擴大財務營運利基更顯重要，大學導入市場機制形成產業經營的方式，近來已成為趨勢，美國的大學紛紛以產業化的市場機制及商業化，帶來教育經營的經濟效益，成為學校經濟動力的重要來源（Bok, 2003）。而國內國科會也鼓勵產學合作，以技術移轉的作為來強化學術研究的商品化，以增加學校收入；同時學校也廣開推廣教育，擴大大學校教學設備使用效能，這些都是學校資產有效經營的因應作為。新世代的高等教育發展，在面臨資源不足的窘迫情境下，資源的來源必須加以變革而有所因應，因此，高等教育可用資產的經營相對重要。

不可諱言，學校具有腦力生產的特質，在知識經濟時代，學校運用這股特質，實施有效的資產管理，是展現優勢的可用作為，而面對新經濟浪潮的來襲及教育市場化的競爭，教育產業如何創造最大的價值？如前所述，學校想要提升並創造新的競爭優勢，勢必重視學校的資產管理，才能踩在知識經濟的浪頭，迎向下一波的成功趨勢。但學校真的了解自己擁有哪些資產嗎？學校如何衡量、管理各種寶貴的資產呢？這些疑問都有賴學校經營管理者，以不同的思維以及有別於過去的人力職能來加以因應，而專業經理人（Business Officer）、首席財務長（Chief Finance Officer, CFO）開疆闢土的職能發揮，更是扮演中流砥柱的角色（Lapovsky *et al.*, 1999）。

基此本文主要目的，將藉由大學校院可用資產的來源探究，在現行相關規章為依據下以治理的精神，提出學校資產經營的工作分析，藉以提出學校資產經營的人力職能體系，冀希在學校人力資本有效運用下，能發揮最大的資產經營效能，以達成學校追求「經營經濟資產，產出知識資本」的終極目標。

貳、大學校院可用的資產來源

學校資產不光只是過去認為的實體資產，例如校舍、教學設備、土地等，應該還包括事實存在的學生顧客與教職員工等資產。而過去的資產強調管理，多半是談有形的資產管理，但學校現在的競爭趨勢，卻是來自於無形的資產，包括知識的聲譽與服務，強調的是能創造機會的經營模式，學校如能善用不同的資產組合，對於學校的競爭優勢將有所提升。

1999年「大學校院校務基金設置條例」觸動了台灣高等教育擴充財源的產業化觸角，逐步鬆綁了大學校院資產經營的束縛，也成為學校理性治理學校資產的基礎，Williamson（1996）對「治理」，有這樣的詮釋，他認為治理即是在有限的理性與機會主義的衝擊下，描述兩者造成的風險屬性，再以有次序的結構來舒緩這樣的風險。基此，在理性與機會的羅織中大學的資產經營不能只侷限於金融財務的流動運行，除了兼顧教育平衡的槓桿之外，

經營者需要思考任何可生產的資源，以增進學校可用資產的效益，進而服務顧客的需要。而這些資產，從財務經營與投資學的觀點來看，包括有形的金融財務、產物、物資等資產，以及無形的技術能力與品牌資產（伍忠賢，2003；Lapovsky *et al.*,1999）；而從大學現場的觀點來看，依據耶魯大學前校長Brewster指出，在立基於教育的服務與社會的需要下，學校的可用資產包括教師的技術能力資產，支援性服務的設施，以及可供投資的金融財務體系，而這些資產所衍生的品牌效益，則是營造更多經營成效的重要延伸資產（Lapovsky *et al.*,1999）。

學校資產經營必須植基於維護教育學術品質的範疇，並在此範疇下掌握經營的機會。基此，本文依據「大學校院校務基金設置條例」規範下的大學校院收入範圍，在可能的經營機會下，來探究學校可用的資產來源，其中包括政府的編列預算撥付，學雜費收入，孳息收入，捐贈收入，場地設備管理收入、推廣教育收入、建教合作收入、投資取得等收入；以及在產學合作中產生的收入；再加上「政府科學技術研究發展成果歸屬及運用辦法」中所列的智慧財產權或成果收入（管理及運用研發成果所獲得之授權金、權利金、價金、股權或其他權益），這些收入配置成大學校院可用資產的內容雛型。學校將資產從公部門投資，轉化為市場化經營後，資產一般可分為有形資產與無形資產，有形資產方面在金融財務體系的資產經營，所衍生的具體作為有爭取政府補助、擴大學雜費及捐贈收入、融資、孳息、投資等獲得報酬的方式；其次在支援性服務設施的經營方面，則包括了場地設備、物資供應與延伸性的進階服務（如：諮詢服務、資訊供應、生活服務等）。無形資產方面在技術能力資產的經營，學校具備的教學活動技能（包括推廣教育、教育訓練、講座演說等），產學合作研究成果的技術移轉，乃至於研發成果的商品化，則都是建構學校技術能力資產的基本架構；而學校經營成效所建立的形象推廣（如：學校形象、品牌推廣）與延伸（如：品牌認同、延伸商品、品牌使用費）則造就了學校品牌資產的價值，這些經營的機會，形成了大學校院可用資產的結構（如圖1）。

運用資源發揮影響力，無可避免需要面對競爭的風險，但面對風險如

能採行調整計畫的經營策略，才能更準確的配合市場的條件，降低風險創造更大的成就（Cohen, 2004）。學校資產的經營從公部門投資，擴大為市場化經營的策略調整，經營的範疇擴大了，但風險也增加了，對教育本質的穩固程度更有著潛藏的風險存在，因此學校結合資產經營與財務管理的經理人，在學校長期發展的策略規劃上，將義無反顧扮演組織未來建築師的角色，不只兼負學校組織財務效能的重任，也將成為學校存活及經營發展的重要指標人物（Haskins & Makela, 1997）。以下將依循治理精神的次序結構，從來源取得的交易技術、法律層面的管理依據，以及組織中的經營工作分析，來探究大學校院資產經營的人力職能體系。

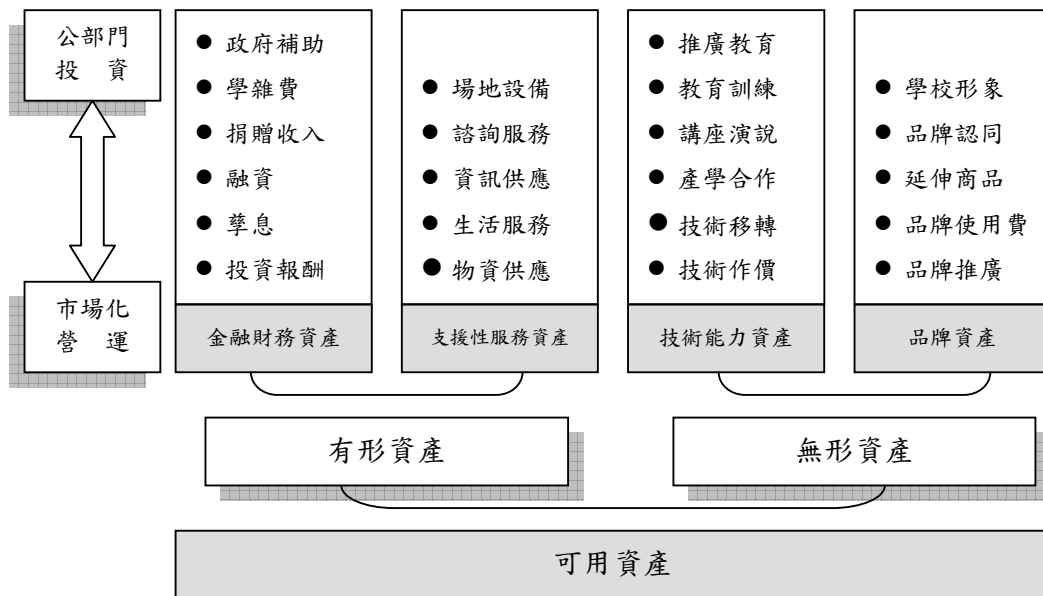


圖1 大學校院可用資產結構圖

資料來源：本研究整理

參、大學校院有形資產經營的工作分析與人力需求

有形資產（Tangible Assets）就是有形而可以估價的現金、股票、房子、車子等，學校在經營這些有形資產時，必須考慮資產的獲利性、收益性以及風險，對學校而言，更需要重視這些資產經營時的教育功能。以下將依循上述金融財務資產，以及支援性服務資產兩方面來探討大學校院有形資產的經營。

一、大學校院金融財務資產經營的工作分析與人力需求

學校執行預算常面對變革的牽制，但卻經常無法將預算反映在面對變革的活動上，因此，財務管理人員必須具備將策略規劃與金融預算有效整合的能力，以使成本能快速反應在面對變革的方案執行上（Leitzel *et al.*, 2004）。因此，金融財務資產一般而言必須融合低自主性與高自主性的經營作為，以因應市場快速變革的挑戰，未來學校CFO將負有組織資金調度、決策投資方向以及經營風險管理的責任（Buffett, 2001）。

大學校院的金融財務資產就是資金的流動體系，在低自主收入方面，首先是「教育經費編列與管理法」保障的政府補助經費，其主要目的是政府為維護教育健全發展需要，所給予的經費補助與獎勵，在治理上學校應該強調預算的合理使用，並重視預算的目的達成率。其次是學雜費收入，在衡量學雜費時，除了考量培養學生的直接成本之外，也應該考量學生家庭的經濟承受力，物價指數，區域經濟差異等因素，務必使學雜費的徵收更具合理。上述兩項收入在經營上，處於相對被動的情況，受會計法、審計法、預算法、決算法等法條規範，並接受會計單位管轄，因此在人力的需求上，除了必須具備尋求資源供應的公關能力外，資金收納流程提供便利收費制度的規劃能力，以及發揮成本效益提升辦學績效的資源配置能力，乃至強化金融稽核管控的內控能力，都是經營人力必要的技術能力。

在高自主收入方面，可區分為浮動收入與融資兩部分，在浮動收入方面，依據「校務基金設置條例」陳述，首先是捐贈收入，在經營的治理上，

應致力提升教育品質，尋求社會認同，再以積極的教育行銷，結盟相關社群籌畫募款，以擴展社會人士參與學校的經營。其次，在投資取得與孳息收入方面，校務基金的運作除了存放銀行，購買公債外，其實可以積極的作為，參與增進效益的投資，然現階段國內大學在金融資產的配置上，主要還停留在存款孳息的保守作為上，至於投入資本市場，則因顧慮風險而相形卻步。另外在融資的部分，主要操作方式包括有價物抵押融資、銀行信貸、內、外部融資，發行教育彩券、教育債券等，目的在增進學校資金的流通。上述收入，在現行法規中的管理，只授權各校訂定收支管理辦法，藉以管轄經費稽核，因此在人力的需求上，除了必須具備尋求社會認同的服務行銷能力外，營造最大獲利空間的投資理財規劃專業，以及保障資金安全的風險管理能力，都是學校經營治理時必要的技術能力。大學校院金融財務資產經營的工作分析與人力需求體系見圖2。

大學校院金融財務資產的經營，基本上除了活化、效率、效益的要求外，學校經營者在治理的過程中，應本諸建立次序結構的治理原則，在避險的原則下，執行安全的經營方式，使學校能在穩定中求發展，以維護社會資源的公義。

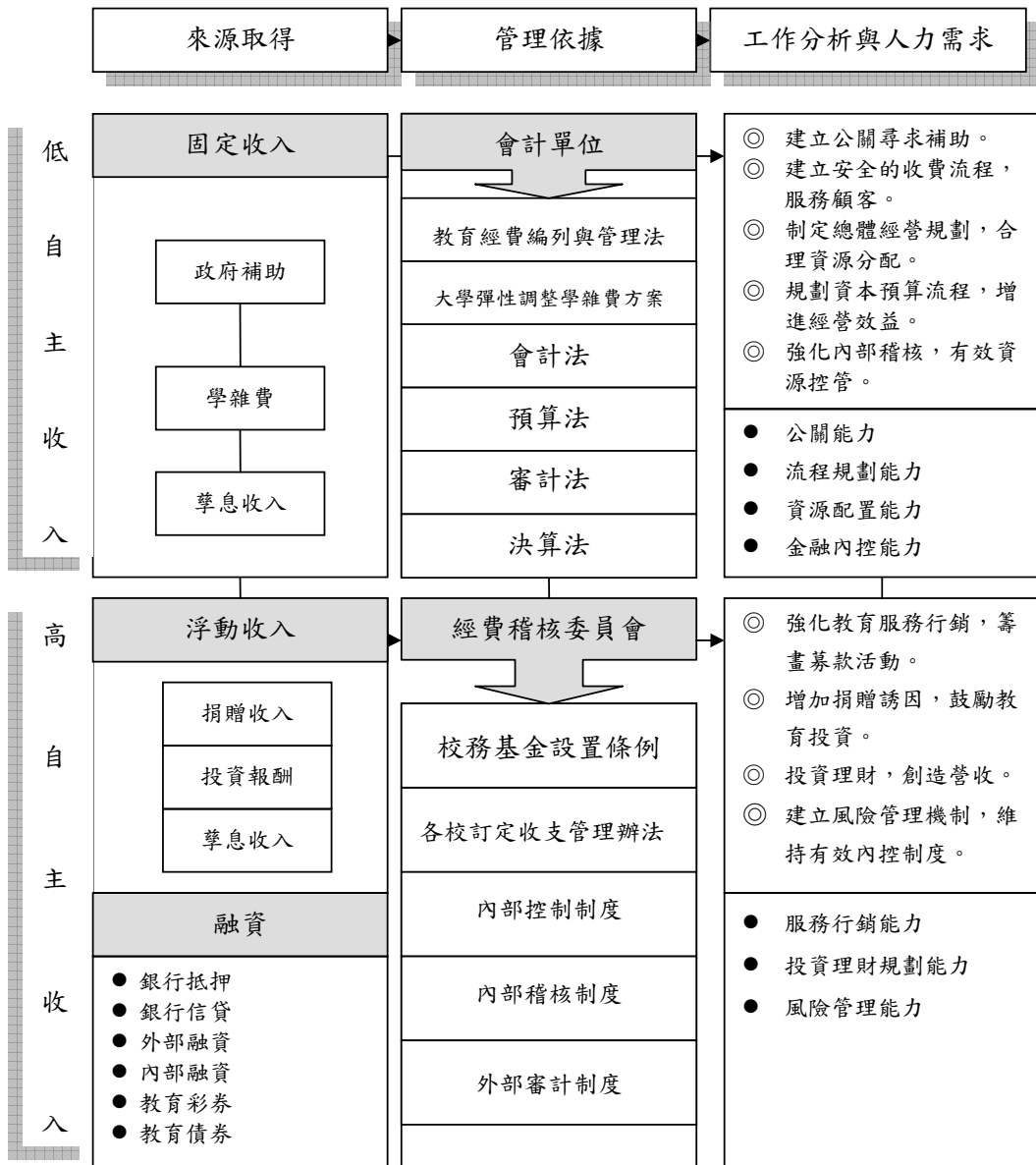


圖2 大學校院金融財務資產經營工作分析與人力需求體系

資料來源：作者整理

二、大學校院支援性服務資產經營的工作分析與人力需求

由於大學校院校園愈來愈多朝向整體生活圈的方式來加以規劃經營，因此生活上的支援性服務成為大學校院經營的一環，為使支援性服務資產有效營運，有賴內部的有效控管，以增進營收來改善服務品質。以德國大學生服務中心（Deutsches Studentenwerk, DSW）為例，其主要職志即是支援服務學生的生活機能，該中心收入來源除了政府補助與學生支付的福利費外，63%收入來自於營運的成果，績效可為豐碩；而中國高校后勤服務中心，則提撥營收獎勵金，協助學校整治校園環境（王培根，2004；姜大源，2000），這種引進社會資金，促進市場活絡，降低政府負擔，充實服務學生品質的三贏做法，是大學校院支援性服務資產經營的可用作法。

我國大學支援性服務資產經營獲利的項目，傳統上仍以場地設備管理收入為主，其營收納入財務管理體系，受各校收支管理辦法約束，大學校院在這個體系中，應建立主動經營的而非單純管理的推動機構，以利用市場資本，提供服務。其次，物資供應也是可茲經營獲利的項目，一般而言有餐飲服務、超商零售、書局、藝文展售、娛樂中心等，而未來在電子通訊、網路服務、交通運輸、衛生醫療、學習就業諮詢等因應個別學生需要的進階服務上，都是值得開發的領地。上述資產的經營主要受學校「場地租借使用管理條例」、「校務基金設置條例」、「員生消費合作社章程」等規章規範，而在採購的過程中則受「政府採購法」的圈限，因此在人力的需求上，首先需要具備特許經營（Franchising）的管理能力，以有效運用市場資金；其次需要具備服務行銷能力，以活化學校資產利用，改善學生學習與生活條件；最後基於保護學校資產的需要，應具備風險管理能力，以達成成本控管的最高效能，這些技術能力對於學校支援性服務資產的經營，具有重要的影響力。其經營的工作分析與人力需求如圖3。

綜上所論，大學校院並非營利組織，提供支援性服務，必須以服務學生及相關社群顧客的態度來為之，才不致於流於市儈，總之，這方面無非給予師生最便利的生活條件，使學生的學習無後顧之憂，老師的教學更有效率；其次為因應個別顧客的需要，在型態上更必須把握活化的原則，使支援性服務能更多元、更全面，以提升資產經營的最大效益。

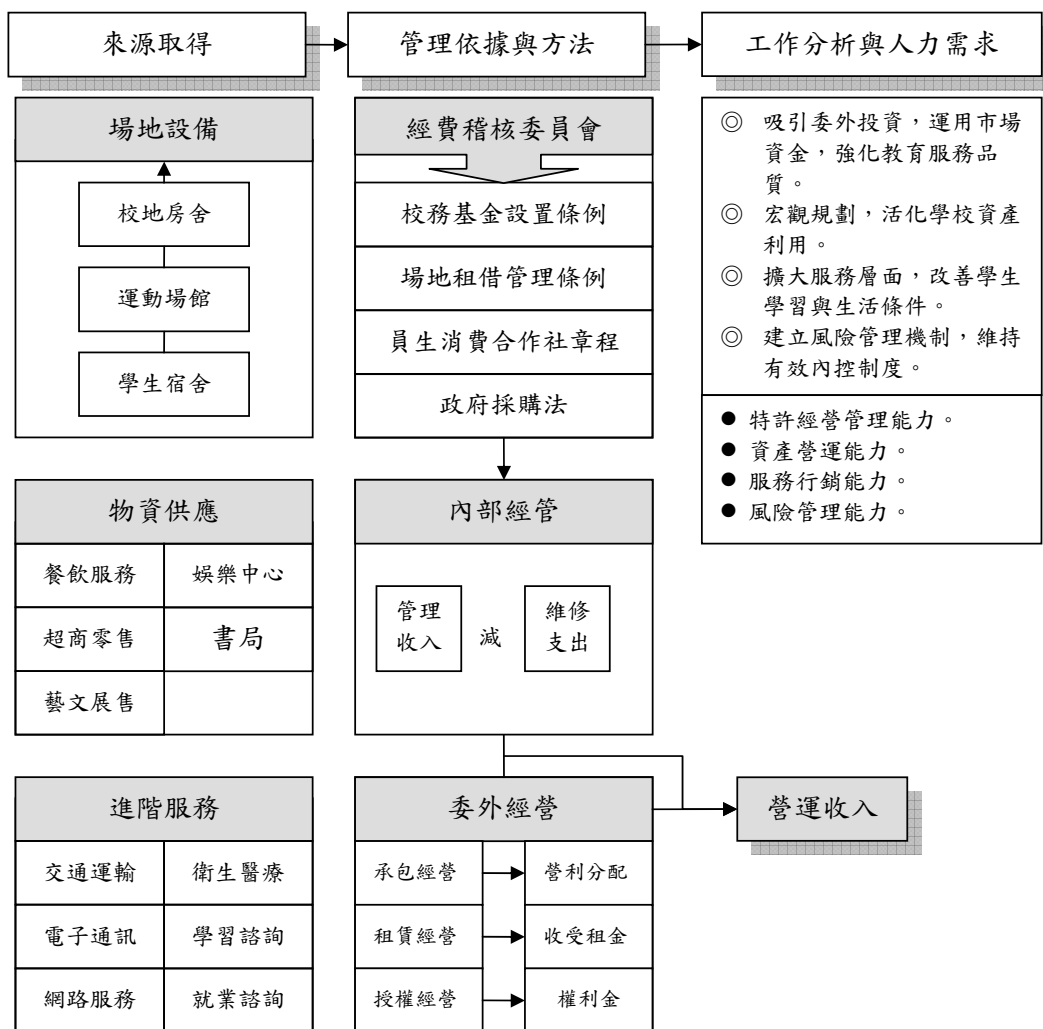


圖3 大學校院支援性服務資產經營工作分析與人力需求體系

資料來源：作者整理

肆、大學校院無形資產經營的工作分析與人力需求

知識經濟的資產與工業經濟的資產完全不同，用管機器與廠房那一套來管，在現代資產的經營管理上，完全是風馬牛不相及、格格不入，原來的有形資產，已經不再是學校創造競爭優勢的唯一利器，反而是無形資產（

Intangible Assets) 的價值顯得愈來愈重要。因此，無形資產可說是現代產業創造價值的新興勢力，產業將藉由創新的產品服務、前瞻的資訊技術、高效率高品質的作業流程、乃至綿密的顧客關係、形象塑造等無形資產的經營，去創造市場價值與競爭優勢。大學校院具有腦力開發的教育本職，因此，技術能力的發展與經營，以及研發氣質的品牌形象，這種無形資產可說是學校最值得開發的資產來源體系，以下將從此兩方面來探究學校無形資產經營的工作分析與其人力需求。

一、大學校院技術能力資產經營的工作分析與人力需求

以知識為本，是大學校院主要的技術能力資產，而透過技術能力轉移的服務過程，則是大學校院技術能力資產經營的主要做法，這種服務過程可涵括學校的教育行動、技術移轉以及技術商品的作價。技術能力成為可用資產的根據，主要來自於交易成本 (Transaction Costs) 的概念，資訊的取得、諮詢與授權都是一種可以成本交換的行為 (Gardner, 1989)，基於此，大學校院以技術及能力去傳播智慧的資訊、提供諮詢或予以授權以取得經濟的利益，以經濟學的觀點是足以獲得支持的。

教育產業化後所滲入的市場機制，以及知識經濟、終生學習的推波助瀾，促使知識生產、問題解決成為知識社會中，高等教育可茲運用的服務元素 (Tilak & Jandhyala, 2002)。依此概念大學校院技術能力資產的經營。首先是在教育行動方面，為提升公眾學識技能，可依消費者導向管控課程設計與品質，以深化教育推廣的目的，在經營上，受「大學推廣教育實施辦法」的規範，因此學校必須在有限的人力資源與教學設備下，推動教育推廣活動，除了因應學生顧客需求外，發揮學校資產的成本效益也是重要的經營思維。其次，在技術移轉方面，則希望透過技術供需雙方的動機效益，實施建教合作與產學合作，在經營上受「建教合作實施辦法」與「經濟部推動研究機構產學研合作委員會設置及運作要點」以及「行政院國家科學委員會補助產學合作研究計畫作業要點」的規範，在此方面，如何使合作雙方在增進技術與經濟效益間取得平衡，是經營者所要思量的。最後，在技術作價方面，

則依據「科學技術基本法」第六條規定，學校得將智慧財產權與成果所獲得的效益，歸屬學校所有或授權使用，在經營上受「政府科學技術研究發展成果歸屬及運用辦法」的規範，在此方面如何促動學校研發動力，並轉移成為創業投資的資本，以使研發成果發揮最大影響力，是經營者所要關注的。由上述以知識為本的服務元素分析可知，大學校院除了傳統教育行動的經營外，研發成果的商品化，無論是技術授權、衍生公司、或是合資經營、策略聯盟等技術包裹（Technology Package）的方式，都是大學校院技術能力資產可茲經營的方式（Adoutte, 1989）。

依據上述技術能力資產經營的工作分析，在治理人力的職能需求上，首先必須具備教育服務產業經營的能力，以擴大教育經營市場。其次需要具備技術行銷能力，以符應合作對象的需求，擴大技術市場佔有率。再則需要具備成本效益的管理能力，以平衡研發成本及價值取得，增加收益。另外則需要科技管理能力，以對技術商品化程序的經營有所助益。最後則需要形象管理能力，以塑造學校品牌的價值，延伸未來的資源投入。技術能力資產經營工作分析與人力需求如圖4。

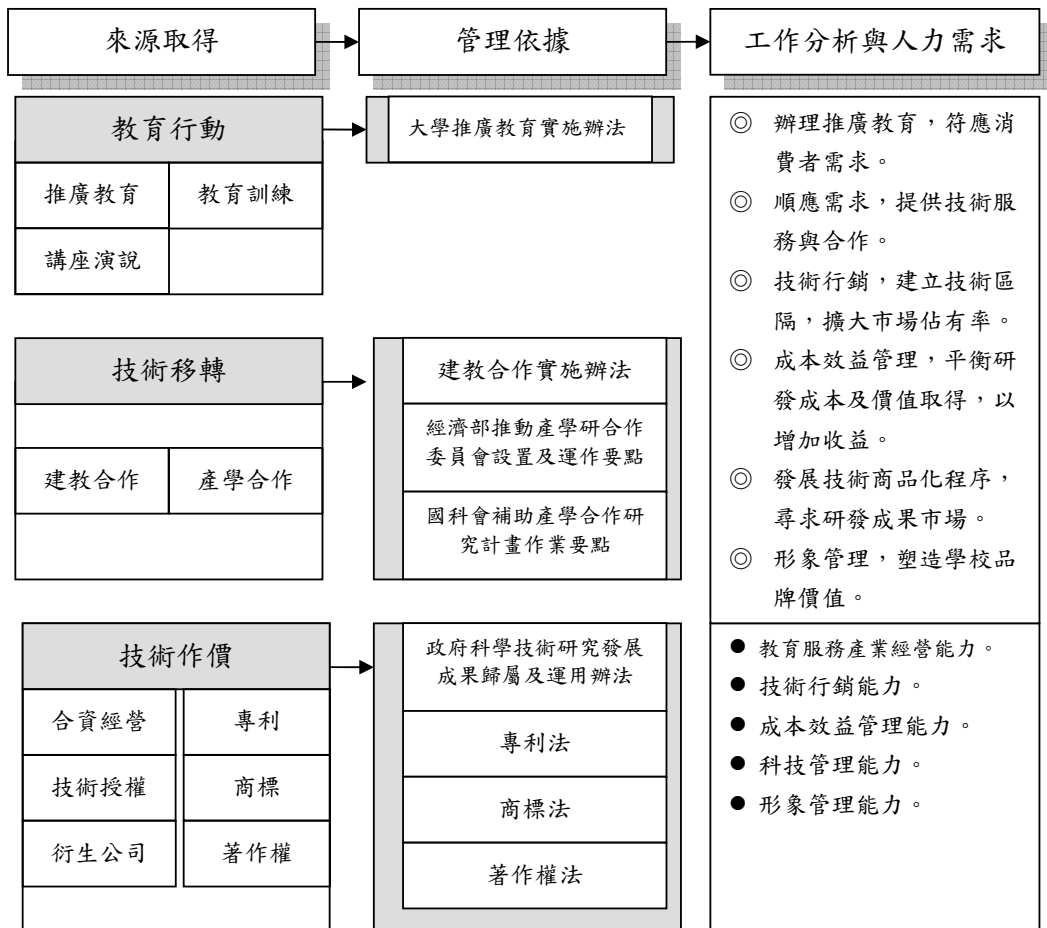


圖4 大學技術能力資產經營工作分析與人力需求體系

資料來源：作者整理

傳統大學校院致力於基礎知識的研究與傳播，常受到理論與實際無法配合的非議，學校擁有研發人才的研究能力及研究成果，如果無法提供給社會改善群眾的需求，就某種社會正義上顯得極為不公，如果能將研發能力透過經營，結合企業所擁有的社會需求敏感度與技術轉化成商品的生產銷售團隊，那麼對於學校經營技術能力資產或許會有更深一層的意義。

二、大學校院品牌資產經營的工作分析與人力需求

大學為了符應學生和雇主的需求以取得資金的來源，學校的經營愈來愈強調資金與績效的連結，美國科羅拉多州即依據績效評估給予大學資金補助。其次，私人捐款對於績效的要求也愈來愈強烈，唯有學校經營獲得認同，獲得外界青睞的機會才會變大，因此學校必須建構高品質的教學與強化研究成果的價值，藉此建立聲望，才能獲致公眾與社會的支持，這種建立聲望的過程意即是學校品牌被認同的過程（Newman *et al.*, 2004）。大學校院品牌資產的經營，是學校行銷策略的一環，而其中最重要的是提供顧客創新差異化的價值，使學校的價值能與他人形成落差，致成為一種價值的區隔，這種組織創造的自我價值，便成為組織未來競爭力的一環（李貞淑，2004）。品牌的經營根據英國Interbrand品牌顧問公司副董事長Blackett於「2004年CEO國際品牌策略高峰論壇」指出，應該強調「以客為尊、注重設計」，以擴大品牌資產經營的效益。其次，也不要忽略品牌推廣所產生的附加價值，這種延伸性的可用資產，實已獲得重視，在美國一般會計準則（Generally Accepted Accounting Principles in the United States, GAAP）與國際會計準則（International Accounting Standards, IAS），甚至都已將品牌等商譽資產列入公司資產負債表中，可見大學校院在汲汲欲增加經營收入當下，品牌資產經營的重要性，自不在話下。學校在品牌的經營上，首先需要透過內部公共關係的營造以獲得內部的支持；在尋求外部的支持上，學校經營者則必須制定相對應的傳播策略以擴展公眾認知的基礎（宋大崙，2004）。至於在品牌延伸的部分，學校可藉由建立品牌獲取品牌使用費的營收，包括商標的使用權，專利轉讓權，以及經銷權利金，甚至可將品牌延伸至商品，例如成立出版事業，獲取版稅與銷售營收，成立附屬機構增加學校財務資源。

大學校院品牌資產的經營，主要依據「科學技術基本法」規定，分配智慧財產權與成果的歸屬與運用，至於收支管理則依據各校訂定的收支管理辦法，加以控管。其次在交易過程的費用權責，則以「商標法」、「專利法」、「著作權法」等規定來加以界定。依據上述工作分析，在治理人力的職能需求上，首先必須具備市場定位能力，以區隔學校目標市場；其次需要

具備形象塑造能力，以營造學校價值，建立學校優質形象；再則必須擁有品牌經營能力，以強化品牌行銷，重視服務績效；最後則必須熟悉產品定價的治理程序，以有效評估品牌價值，經營品牌所衍生的商品。其經營工作分析與人力需求體系如圖5。

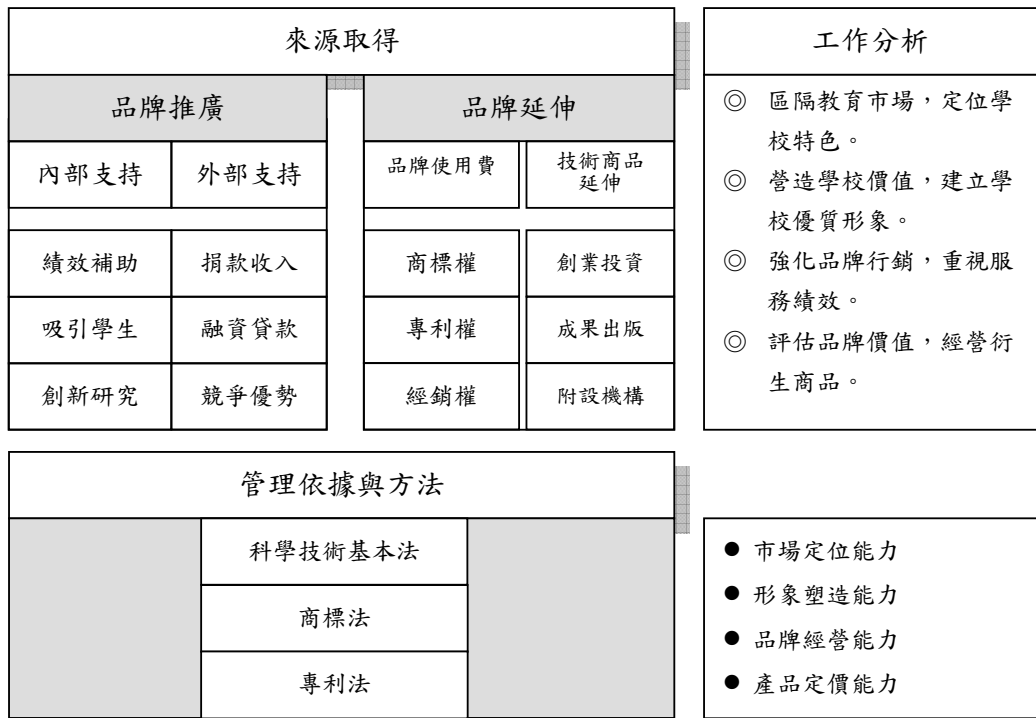


圖5 大學品牌資產經營工作分析與人力需求體系

資料來源：作者整理

由於國內學校品牌資產的經營仍停留於增加辨識度與知名度的傳統「名牌」思維中，對於學校品質、質感與美感的聲望行銷，尚在起步，未來學校應強化品味與認同感的行銷策略，以增進學校品牌的經營價值。

伍、大學校院資產經營的人力職能

大學教育的發展從精英化走向大眾化後，社會公眾的期待與人力供需

之間的平衡，在大學教育的功能比重，正不斷的擴充當中，而缺乏特定政策的定位，也使得市場化競爭的風險性不斷增加（Newman *et al.*, 2004），大學教育面臨如此的轉變，不得不採取多樣化的發展型態，以因應多方不同的需求，而在資本投入、教育成果輸出、獲取資本，再將資本投入教育行動的循環裡，學校可用資產的結構勢必重新調整，而這樣的調整，學校在治理人力的技術能力上，也就有調整以符合經營的需要。

學校資產管理經理人的任務，參酌NACUBO（National Association of College and University Business Officers）對於大學校院經營管理人（Business Officer）的任務分析，主要在提供金融與資產經營方面的諮詢，涵括了會計、融資、稅務、校園資產的營運、學生金融服務、資訊科技等方面的領導與管理；而在學校經營的專業特質方面，學校經營管理人，首先需要具有經營學校的經驗，並對教育事業發展的目標，具有高度的專業認識，對於經營的影響因素也必須能充分掌握，同時對於學校經營社群成員間均能維持良好的公共關係，最後更必須熟悉經營的責任範圍並能掌握角色的定位，因此專業經營管理人必須擁有魅力特質，並能充分授權，尋求多方合作，並有穩固的核心價值與理念，以處理學校資產的經營（William, 1985；Kenneth, 1985）。一般而言，學校通常設立副校長來擔任經營管理人乃至CFO的角色，且最好具備工商管理的專業背景，以統合學校多元資產的經營角色任務（William, 1985；Jeanne, 1998）。依據上述學校有形與無形資產經營的工作分析發現，大學校院資產經營的人力職能涵括以下幾項專業技術能力。

在資產經營的運行專業技術能力方面，治理的人力必須具備學校總體經營流程的規劃能力，使學校能在既定的策略規劃下，於經營的流程中能有所依循；而面臨資源來源有限的限制下，資源配置的能力相形重要，務使學校有限資源能轉化為最大的有用資產，以作為經營的經濟基礎；而當資源成為有用的資產後，資產經營的運作能力，成為發揮經濟效益的成敗關鍵，學校治理人力是否具備將教育視為服務產業的經營能力，是否具備智慧授權的特許經營管理能力，乃至於是否具備技術移轉過程的科技管理能力、技術產品定價能力，都是學校資產經營治理人力的重要職能。

其次，在資產經營的行銷專業技術方面，學校資產經營，首先必須有資源來建置資產，才能談及後續的資產經營，因此與相關教育社群維持良好關係的能力，是治理人力行銷專業技術必備的職能；而當面對競爭對手呈現多樣性的技術配置時，如何建立技術區隔，擴大市場佔有率，以區隔學校的教育市場，定位學校特色，也是治理人力的重要職能；學校形象的定位來自於學校價值的營造，需要以專業的人力及時處理學校形象的管理，以作為後續服務行銷的基礎，教育服務的行銷，除了服務流程的評估之外，教育產品的價值、成本效益管理、市場評估、乃至於技術能力衍生的商品經營，甚至是學校聲望所形塑出的品牌經營，都是未來學校治理人力的重要職能。

最後，在資產經營過程的稽核管控方面，首要重視的是成本的效益管理，治理人力需要具備平衡研發成本及價值取得的能力，以增加學校資產經營的收益；收益的損益除了外在經營的成效之外，學校內部的控管能力，亦是收益是否回饋學校收入的重要因素，因此，學校治理人員必須具備金融內控的職能，以對學校經營流程有所控管；資產得來不易，經營必須關注風險的管理，在經營避險的原則中，風險管理機制的規劃與執行能力，絕對是未來學校治理人力所要具備的重要職能。綜上所述，大專校院資產經營人力職能體系見圖6。

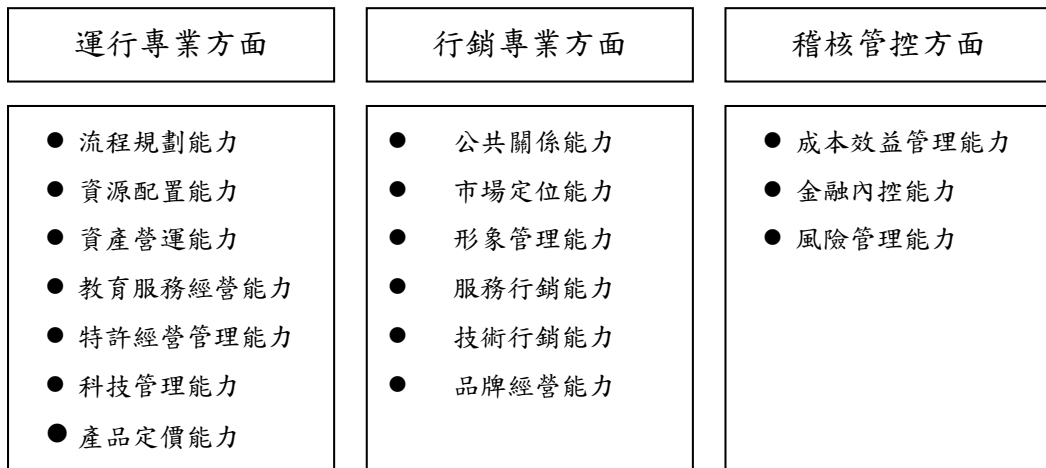


圖6 大專校院資產經營人力職能體系

資料來源：作者整理

陸、大學校院資產經營人力職能分析的啟示

學校資產經營在加入企業治理的元素後，如何開源節流、防弊興利、權責區分，除了需要一套健全的經營制度以提升經營效益外，更需要強化人力資本的職能，以落實經營目標的達成。而學校經營在人力的選、用、育、留等方面的決策制定，職能模式幾乎都可以應用於人力資源管理的所有工具上（Mclagan, 1983），而值此我國大學校院資產經營仍屬方興未艾的階段，本文除了提出學校資產經營人力職能的評估與分析外，以下也對學校資產經營人力職能分析的啟示，陳述於后，以提供治理者經營時的參考。

一、依據學校不同特色，評估人力需求，並設計訓練課程

大學校院資產經營，不同的學校可用資產也有不同的價值評估焦點，有形資產豐碩的學校，可能堅守於流動資金的預算執行，也可能視不同操作環境，在避險原則下著重於資金的評估分析。相對的，以無形資產傲視群倫的學校，就可能著重於智慧資產的價值評估，及資源的開發流程、延伸流程、商品化過程、擴張過程、產權分配等技術能力上。可見人力職能的選擇與後續的訓練課程安排，首先需要依據學校經營目標從事工作分析，之後依據工作分析擬定經營配置方案，人力職能的選擇與訓練課程安排才能有所依據。

二、透過部門的人力職能分析，協助職業生涯發展

學校資產經營，從傳統確保穩定收入政策的工作職能，到現代財務預算的資訊收集與籌畫、成本控制，乃至校園資本的宏觀規劃（master planning），資產經營的風險管理、投資，以及技術商品的行銷等等，工作內容的專業程度愈來愈高，相對的也代表著經營人員的職業生涯發展通路愈來愈多樣化，因此，人力職能分析可以作為個人發展乃至個人職業生涯的規劃參考，對於經營個人甚或是組織全面的職業生涯發展，是個重要的參考指標。

三、人力職能分析在經營管理人力庫存及接替的意義

學校資產經營具有長期延續的特性，人力的庫存與接替必須有所依循，以對事權的掌握能快速上手，無策略的摸索，可能造成宏觀經營策略的無法延續，對於經營的整體績效，勢必無法全然呈現，人力職能的分析可以提供工作人力的動機（motive）、特質（trait）、自我概念（self-concept）、知識（knowledge）及技巧（skill）等五種基本型態的需求模式，對於經營的內容、工作掌握的特質、因應策略的選用，都能有比較全然的呈現，因此經營者在培訓人力，或是選擇適用人選如能依據人力職能的分析，將較有依循的標準，對於工作的接替也將具有較佳的延續效果。

現行大學校院資產的經營，在管理與監督的機制上，主要受到會計法，審計法，國有財產法，事務管理規則，以及「國立大學校院校務基金管理及監督辦法」等相關法規管轄，主要以查核、稽核及審核的管理為主，但在經營的成效與資產經營的安全保障上，相關法令則尚未有明確的規範，因此，學校一邊在建立內部的控制與稽核機制之虞，人力職能的提升相形重要，學校為了服務公眾追求經濟效益，如果能理解並落實風險控管，並提升經營人力的效能，相信對於日益緊縮的高等教育資源運用必能有更高的經營效益。

參考文獻

- 王培根（2004）。高等教育經濟學。北京：經濟管理出版社。
- 伍忠賢（2003）。投資學。台北：三民。
- 宋大崙（2004）。品牌評價與實例探討。科技發展標竿，4（2）。
- 李貞淑（2004）。打造最HITO的自我品牌。台北：晶冠出版社。
- 姜大源（2000）。高校後勤社會化的德國模式（Deutsches Studentenwerk）。中國教育報，2005年5月10日，擷取自<http://www.54youth.com.cn/gb/paper214/1/class021400004/hwz176645.htm>
- 教育經費編列與管理法（2000.12.13）。2005年5月15日，擷取自<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=T0020025>

- 國立大學校院校務基金管理及監督辦法（2004.08.13）。2005年5月15日，擷取自
<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0030032>
- 湯堯（2004，7月1日）。大學學費可以不要中央「控」調。中國時報A4版名家論壇。
- Adoutte, R. (1989). High Technology as a Commercial Asset, *Int. J. Technology Management*, 44, pp.397-460
- Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. New Jersey ; Princeton University Press.
- Buffett, W. (2001). *Role of CFO*, Retrieved May 10, 2005, from <http://www.algerco.net/P900709-CFO.htm>
- Cohen, W.A. (2004). *The Art of the Strategist-10 Essential Principles for Leading Your Company to Victory*, Amacom Books .
- Gardner, D.P. (1989). Guidelines on University-Industry Relations. *University of California Office of the President* , Retrieved May 10, 2005, from <http://www.ucop.edu/ott/unindrel.html>
- Haskins, M.E., Makela, B.R. (1997). *The CFO Handbook*, McGraw-Hill.
- Jeanne, M.C. (1998). Ten steps to creating a Corporate University. *Training & Development*, 52(11), p38, 6p
- Kenneth, O.W. (1985). Management and the Chief Finance Officer in the Christian, Liberal Arts College. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (Memphis, TN, November 1986).
- Lapovsky, L., McKeown-Moak, M.P., Spitz, W.T. (1999). ***Roles and Responsibilities of the Chief Financial Officer: New Directions for Higher Education***, Jossey-Bass NACUBO , Retrieved May 15, 2005, from <http://www.nacubo.org/x39.xml>
- Leitzel, J., Corvey, C., Hiley, D. (2004). Integrated planning and Change Management at a Research University. *Change*, 36(1), p36, 8p, 3c
- McLagan, P.A. (1983). *Models for Excellence*, D.C., The American Society for Training and Development.
- Newman, F., Couturier, L., Scurry, J. (2004). *The future of higher education-Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market*. Jossey Bass, San Francisco.
- Tilak, G., Jandhyala, B. (2002). Knowledge Society, Education and Aid, National Institute of Educational Planning and Administration, *New Delhi [I]Compare*, Vol. 32, No. 3, 2002
- William, J. A. (1985). The Role of the Chief Financial Officer in Large Public Universities. *Business Officer*, p27-30 Jan 1985
- Williamson, O.E. (1996). *The Mechanisms of Governance*. Oxford University Press.

審稿辦法

● 壹、審稿流程

本刊之審查包括預審、初審、複審。

一、預審

主編就來稿之性質、格式、體例及嚴謹程度進行審查。

二、初審

1.通過預審之文章由編輯委員會聘請兩位審查人進行匿名審查。

2.初審意見分為五類：

(1) 極力推薦採用 (90 分以上)、(2) 推薦採用 (80-89 分)、(3) 修正後不必再送原審者審查 (75-79 分)、(4) 修正後再送原審者審查 (70-74 分)、(5) 不予採用 (69 分以下)。

分數達 75 分以上者，原則上予以刊登。

3.若兩位審查人分數相差過大時，且其中一位分數達 75 分以上者，應送第三位審查人審查，本刊將依據第三位審查人之意見決定是否刊登。

三、複審

若審查人建議為「修正後不必再送原審查者審查」及「修正後再送原審查者審查」之文章，本刊將請作者修改，作者須於二周內寄回，並隨文附上「修改、答辯相關說明」，本刊將把修改之稿件及此說明文件交由主編或原審查人進行複審。本刊將根據複審意見及稿件數量決定是否採用。

● 貳、稿件刊登

經審查為「極力推薦採用」、「推薦採用」、「修正後不必再送原審查者審查」及複審通過之稿件，將提請編輯委員會進行刊登確認，通過後本刊將寄發「接受刊登證明」及「出版同意授權書」，以利文章刊登出版。

● 參、審稿作業原則

- 一、編輯委員會依稿件主題，推薦國內外該領域之專家進行審查，並考量投稿者之論文指導教授、同系所同事等利害關係，迴避不適合之審稿人。
- 二、本刊之編輯委員及編務相關人員如投稿本期刊，不得參與所投稿件之任何討論，亦不得經手處理或保管與個人稿件相關之任何資料。
- 三、編輯委員會及編務相關人員對於投稿者與審稿者之資料應負保密之責，稿件審查並採雙向匿名作業。

● 肆、撤稿作業原則

- 一、投稿者應以書面掛號方式，提出撤稿申請。
- 二、對凡已進入初審階段之稿件，若投稿者提出撤稿申請，本刊一年內不接受投稿。

徵稿啟事

《教育研究與發展》（ Journal of Educational Research and Development ）為國立教育研究院籌備處發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展（ R&D ）方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照國科會人文處「臺灣社會科學引文索引」資料庫（ TSSCI ）之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

● 徵稿事項

1. 本刊為季刊，全年徵稿，徵稿主題如下：

徵稿主題	出刊日期	截稿日期
師資培育	3月31日	12月31日（前一年）
課程與教學	6月30日	3月31日
教育政策與制度 （含教育行政、學校行政等）	9月30日	6月30日
測驗與評量	12月31日	9月30日

2. 所有稿件皆隨到隨審，編輯部於收到稿件五個月後通知採用與否。

● 投稿原則

- 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以 15000 字為原則，至多為 20000 字（含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。中文摘要請勿超過 500 字，英文摘要不超過 500 字，並列出中英文關鍵字至少各 3~5 個。如以英文撰稿，請勿超過 12000 字。
- 來稿正文與中英文摘要為一式三份，請以 A4 紙印出，並將檔案存於 3.5 吋磁片或光碟中（以 Word 檔貯存），連同「投稿者基本資料表」一併寄至本刊編輯部，本刊不接受電子郵件之投稿。
- 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。

4. 來稿文件之註釋（採當頁註方式）及參考書目，請用APA格式第五版。詳細規範可至本期刊網站下載說明文件，或來函（請附回郵信封）至編輯部索取。
5. 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
6. 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
7. 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。

● 著作財產權事宜

1. 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
2. 來稿一經刊登，著作財產權即屬本刊所有，並通知簽署著作財產權授權書乙份，本刊將敬贈作者當期刊物 6 冊，不另支稿酬。

● 稿件審查

1. 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改之後再由編輯委員決定是否刊登。
2. 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯委員會同意後，擇期刊登。

● 稿件交寄

來稿請以掛號郵寄「(237) 台北縣三峽鎮三樹路 2 號 國立教育研究院籌備處轉資料中心《教育研究與發展》編輯部收」。

Call for Papers

Journal of Educational Research and Development (JERD) is the official periodical of National Academy for Educational Research, the national level for educational research institute in Taiwan. JERD provides a forum to discuss the issues regarding perspectives of educational research and development (R&D) to convey a brand new worldwide vision.

● Publish Schedule (2006~2007)

Subjects	Date of publication	Deadline of submission
Teacher Education	31, March	31, December (last year)
Curriculum and Instruction	30, June	31, March
Educational Policy and Administration	30, September	30, June
Testing and Assessment	31, December	30, September

● Information for authors

1. Manuscripts must be word processed and double spaced on A4 (210 x 297 mm) size paper with margins at least 1 inch on all sides.
2. The suggested maximum length of manuscripts is 12,000 words including an 500-word abstract, texts, tables, footnotes, appendixes, and references. 3-5 keywords or key phrases are required.
3. The manuscript should be in MS Word format, submitted with a compact disk suitable for IBM PC.
4. All submissions should follow standard APA style (5th Edition).
5. The manuscript should be original, and has not been published previously. Do not submit material that is currently being considered by another journal.
6. Authors of the articles being accepted are required to sign the

Transfer of Copyright Agreement form.

7. Author of the manuscript should fill a submission form.
8. Author will receive 6 copies of the issue of the journal containing their article.

If more details regarding JERD are needed, please contact:
jerd@mail.naer.edu.tw

● Review Procedures

1. The manuscripts not meeting the requirement will not be reviewed, or accepted and will be returned for modification.
2. The author should not place his/her name on any of the manuscript pages to ensure anonymity during the review procedure.
3. All paper will be submitted for anonymous peer review by domain experts.
4. Acceptance, revision, or rejection letter will be mailed within 5 months after the manuscript is received.

Enclose three copies of the manuscript. Please send all manuscripts, the compact disk of the text files and the submission form to the following address by registered mail:

Editorial Board, Journal of Educational Research and Development
National Academy for Educational Research
2, San Shu Rd., Sanhsia, Taipei County, 23703 Taiwan, R.O.C.

《教育研究與發展》投稿者基本資料表

Journal of Educational Research and Development Submission Form

姓名 Author(s)	中文： 英文：	投稿日期 Submission date	
投稿篇名 Title	中文： 英文：		
擬投稿之主題 Category of submission	☐ 師資培育(Teacher Education) ☐ 教育政策制度(Educational Policy and Institution) ☐ 測驗與評量(Testing and Assessment) ☐ 師資培育(Teacher Education) ☐ 其他(Others)_____		
稿件字數 Word count	全文共_____字（含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等）(Abstract, text, references, appendixes, tables are included)		
服務單位 及職稱 Affiliation & Position			
最高學歷 Highest Degree			
專長領域 Specialization			
通訊地址 Address			
聯絡電話 Telephone	(O) (H) (M)		
電子郵件 E-Mail			

授權書

作者（即撰稿人）於【教育研究與發展】期刊所發表之

論文：_____

並同意下列所載事項：

- 一、此篇論文作者從未曾發表或出版。
- 二、作者同意全部內容授權國立教育研究院籌備處基於公共利益作為學術研究使用之刊登、上網、複製、翻譯或以其他電子形式出版。
- 三、國立教育研究院籌備處【教育研究與發展】得於不破壞著作原意之範圍內修改稿件。
- 四、著作財產權歸國立教育研究院籌備處【教育研究與發展】期刊所有。惟作者仍有著作人格權，並得於個人著作、演說、網站、或教學使用此篇論文中之全部或部分內容。

立授權書人（作者）：_____（簽名）

身分證字號：_____

戶籍地址：_____

聯絡電話：_____

Email：_____

中 華 民 國 年 月 日

Transfer of Copyright Agreement

The copyright of this article is transferred to National Academy for Educational Research (NAER, Taiwan, R.O.C.), effective if and when the article is accepted for publication in the *Journal of Educational Research and Development* sponsored by NAER.

Title of the article: _____

Author(s): _____

1. The copyright transfer covers the exclusive right to reproduce and distribute, including reprints, translations, photocopies, electronic reproductions, and other forms of electronic publication.
2. The signed Agreement ensures that the NAER has the author's permission to modify and publish the article.
3. The Author warrants that the article is original and has not been published before.
4. The Author ensures that co-authors are informed of the terms of the copyright transfer and signs on their behalf.
5. The Author retains the rights to use all or part of this article for his/her own works, such as books, lectures, websites or teaching materials without the need to obtain further permission.

Signed: _____ Name printed: _____

Date: _____

教育研究與發展

第二卷・第一期 2006年3月31日出刊／創刊日期：2005年6月

出版者：國立教育研究院籌備處

總編輯：何福田

本期執行主編：周愚文

編輯委員：陳迺臣、楊深坑、李俊湖

執行編輯：朱麒華

助理編輯：陳璵哲

地址：台北縣三峽鎮三樹路2號

電話：(02)8671-1296

傳真：(02)8671-1480

網址：<http://www.naer.edu.tw/>；<http://journal.naer.edu.tw/>

排版印刷：魔瓶視覺設計

電話：(04)2292-9922

展售：政府出版品展售中心

國家書坊台視總店台北市八德路三段10號

TEL:02-25781515轉643

五南文化廣場：台中市中山路6號

TEL:04-22260330；FAX:04-22258234

定價：每期新台幣250元

版權所有・翻印必究

Journal of Educational Research and Development

Vol. 2 No.1, March 31, 2006

Date Founded: June 30, 2005

Publisher : National Academy of Educational Research Preparatory Office

Editor in Chief : Ho, Fred Fwu-tyan

Executive Editor in Chief : Chu, Yu-Wen

Editorial Board : Chen, Nai-Chen / Yang, Shen-Keng / Lee, Jun-Hu

Executive Editor : Chu, Chyi-Hwa

Assistant Editor : Chen, Nancy

Address : 2 San-Shu Rd., Sanhsia, Taipei County, 23703, Taiwan, Republic of China

Price : NT\$250 (for each copy)

Copyright@2005

National Academy of Educational Research Preparatory Office