

教育資料與研究

Educational Resources and Research

雙月刊 第 72 期

中華民國95年10月

Bimonthly Volume 72

October 2006

教師進階

▶ 編輯弁言

溫明麗

教育研究

- ▶ 我國中小學教師進階制度政策規劃析論
- ▶ 高中職以下學校教師生涯發展進階之研究
- ▶ 高級中等以下學校教師進階制度審查機制之研究
- ▶ 美國教師專業成長與生涯進階制度之探討
- ▶ 英國教師專業發展進路之探討
- ▶ 當前德國師資培育制度改革的爭議
- ▶ 澳洲高等教育教師進階制度
- ▶ 國民小學校長情緒智力影響集體教師效能感之研究
- ▶ 批判教育學的媒體素養探討

陳益興

陳木金、邱馨儀、陳宏彰

張素貞

劉世閔、羅雅莉

沈姍姍

張炳煌

李瑞元、藍易振

蔡進雄

張慈軒、吳雪綺

教育資料

教育名詞與哲語

- ▶ 組織學習
- ▶ 學習型社會與組織學習

吳清山

溫明麗

教育法令

王清標

館藏與學術掃描

- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 館藏資料（書類、非書資料）

林文虎、張雅淨、吳雪綺
羅天豪、李詠絮、周仲賢、李嘉鈞

連之瑜

洪嘉駿、陳智榮

國立教育資料館 編印

目次

教師進階

編輯弁言 / 溫明麗

教育研究

- 我國中小學教師進階制度政策規劃析論 / 陳益興 01
- 高中職以下學校教師生涯發展進階之研究 / 陳木金、邱馨儀、陳宏彰 17
- 高級中等以下學校教師進階制度審查機制之研究 / 張素貞 33
- 美國教師專業成長與生涯進階制度之探討 / 劉世閔、羅雅莉 47
- 英國教師專業發展進路之探討－兼論對我國教師進階制度構想之意義 / 沈姍姍 67
- 當前德國師資培育制度改革的爭議 / 張炳煌 79
- 澳洲高等教育教師進階制度 / 李瑞元、藍易振 95
- 國民小學校長情緒智力影響集體教師效能感之研究 / 蔡進雄 103
- 批判教育學的媒體素養探討 / 張慈軒、吳雪綺 119

教育資料

教育名詞與哲語

組織學習 / 吳清山 133

學習型社會與組織學習 / 溫明麗 134

教育法令 / 王清標 136

館藏與學術掃描

國內教育輿情 / 林文虎、張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、周仲賢、李嘉鈞 137

國外教育訊息 / 連之瑜 148

館藏資料（書類、非書資料） / 洪嘉駿、陳智榮 162

Contents

Teacher Advancement

EDUCATIONAL RESEARCH

- A Study on the Planning of Teacher Grade-up System below Senior High School
in Taiwan / *Yi Hsing Chen* 01
- The Study of Steps of Teacher Career Development for Taiwan Secondary School,
Primary School and Kindergarten
/ *Mu Jin Chen, Shin Yi Chiou, Hung Chang Chen* 17
- Study on Teacher Grade-up System Evaluation Mechanism below Senior High
School / *Su Jen Chang* 33
- A Study of the Professional Growth and Career Ladder Systems of Teachers in the
U.S. / *Shih Min Liu, Ya Li Lo* 47
- The Study of Professional Development of Teachers in England—Its Implication to
Taiwan's Teacher Advancement Policy / *San San Shen* 67
- Controversies over the Current Reforms of Teacher Education in Germany
/ *Ping Huang Chang* 79
- An Overview of Academic Promotion Systems in Australian Tertiary Education
/ *Maria R. Lee, Yi Chen Lan* 95
- The Study of the Relationships between Principals' Emotional Intelligence and
Collective Teacher Efficacy in Elementary Schools / *Chin Hsiung Tsai* 103
- A Critical Review on Media Literacy: A Perspective of Critical Pedagogy
/ *Tzu Hsuan Chang, Hsueh Chi Wu* 119

EDUCATIONAL RESOURCES

Terminologies & Wisdom Words

- Organizational Learning / *Ching Shan Wu* 133
- Learning Society and Organizational Learning / *Sophia Ming Lee Wen* 134

Laws and Regulations / *Ching Piao Wang* 136

Important Events

- Domestic Events / *Wen Hu Lin, Ya Ching Chang, Hsueh Chi Wu, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee, Chung Hsien Chou, Chia Chun Lee* 137
- International Events/*Chih Yu Lien* 148
- Educational Materials / *John Hung & Chih Zong Chen* 162

編輯弁言

韓愈言：師者，所以傳道、授業、解惑也。一個人一生的成就，總離不開良師的教導、支持和提攜。牛頓的慣性定律清楚地告訴我們，若無任何外力的介入，則一個物體將會保持其原來的狀態。生命也是這樣一個運動體。若無教師的諄諄教誨，我們的生命不會加速成長，心靈不會意識清明，智慧不會多方增長，生物的人不會變成德行的人。本期體念天下教師作育英才的辛勞與偉大，特以「教師進階」為主題，一則呼應國內外對教師進階制政策的制訂，再則為我國教師進階制度的方向，提供多方的思考和國際的借鏡，期國內的教師進階制度，能在尊重教師專業之餘，達到提升教師專業知能和教學效能之功。

為達上述目標，本期特別邀請教育部中教司司長陳益興，就我國中小學教師進階制度政策的規劃，提出政策制訂的背景、發展，及政府考量的面向，並拋出共同思考的議題，期能透過本期的刊登，建立共識；其次，本期同時選登政大陳木金教授協同邱馨儀博士生及台北市教育局科長陳宏彰等人，針對高中職以下學校教師生涯發展進階之研究，依照「教育信念與教學技巧」、「教學新知與教育發展」、「班級經營與學生輔導」、「學科知識與教材教法」、「專業態度與研究知能」、「實用智慧與生活經營」、「教育管理與教學領導」等七大模組，探討教師生涯發展之專業發展指標，提供教師自省其進修方向，也提供教育主管單位設計教師專業發展相關課程之參考；建立教師進階制度，最引人爭議的是如何建立公正、客觀且又專業的審查機制，本期喜獲實踐大學助理教授張素貞提供鴻文，文中也比較世界主要國家的相關制度，足供有志者共同思考審查項目與審查標準的合理性。

此外，為能更深入地瞭解國際先進國家在教師進階制度的構想、實際作法，及其實施成效，拓展國內制訂教師進階政策的視野，並能擷取他國之優點，讓國內的教師進階制度，無論在制度上和實施上，均能更臻完美。因此本期有高雄師大劉世閱副教授與羅雅莉教師分別考量理論與實務的需求，深入探討美國教師專業成長與生涯進階制度；另外，對英國教育相當關切的新竹教育大學沈姍姍教授，為文闡述英國教師專業進路，並提出其對我國教師進階制度的構想；至於師資培育教育甚為周全的德國，則由獲德國博士學位，現任職於高雄師大的張炳煌助理教授，介紹德國師資培育制度，及其國家考試制度之特色，並反省德國近期的師資培育改革；澳洲政府近年來對於高等教育和師資培育也相當重視，本期獲實踐大學李瑞元教授賜稿，甚為感恩，為更深入而精確的掌握澳洲教師進階制度的精髓，特別力邀雪梨大學的商學院副院長Yi Chen Lan共同撰稿。

上述對於我國、英國、美國、德國與澳洲等國之教師進階制度，均有翔實而精闢的闡述、比較和分析，並各提出精湛的觀點與建言，彌足珍貴，相信對我國教師進階制度的制訂與落實，將可提供相當程度的參考。本期也在投稿者中，擇優選出輔仁大學蔡進雄副教授針對影響教師效能甚深的校長情緒商數進行實證研究，呼籲提升教師效能時，不能忽視

校長的專業領導；又有鑑於二十一世紀為數位時代，優質教師的專業效能亦需涵蓋批判性思考及教學能力，台師大博士生吳雪綺老師和參與媒體節目製作多年的世新大學張慈軒先生，共同以台灣媒體素養作為探討的主軸，實際運用批判性思考，針對台灣媒體素養亟需提升者提出反省，點出國內制訂教師進階時，宜同時提升教師批判性思考及其教學的專業素養。

除了教育研究之外，本刊仍提供教育資料，以饗讀者。本期吳清山教授針對近年來學界、企業與管理界相當重視的「組織學習」，精闢的闡述該理念的緣起與內涵；溫明麗教授呼應吳清山教授所撰述的教育名詞，選編赫欽斯的教育哲語，結合學習型組織與組織學習撰文，期能藉「教育名詞與哲語」的闡述，提供國人對教育名詞和意涵有更精確的掌握。國外教育訊息仍由連之瑜小姐整理「教育優先區」之相關訊息，呼應政府審慎規劃辦理之「教育優先區計畫」；又商請教育部國際文教處張欽盛處長，力邀駐法國代表處文化組、駐美國台北經濟文化代表處文化組、台北駐日經濟文化代表處文化組，在百忙中積極蒐集相關資料，擇取精華撰文，資料甚為珍貴，無論對國內的教育政策規劃或實際教育活動，均提供重要的訊息。教育法令部分仍由教育資料館王清標先生為讀者悉心的過濾、編撰和整理；為讓讀者能廣為善用教育資料館的館藏，書籍類與非書籍類的館藏資料，本期由教育資料館洪嘉駿、陳智榮分析撰述之，提供讀者更多知的訊息。

為深入掌握社會對「教師進階」的輿情，本期國內輿情，除了從報章的輿情中整理撰述外，特邀請台北市家長教育成長協會副理事長林文虎，言簡意賅的彙整家長的意見，表達家長的心聲，於此特別感恩。另外，則仍委由台師大溫明麗教授指導研究生共同討論後，擇其重大者，加以整理分析，分別由張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、周仲賢和李嘉鈞等人撰寫而成，期提供讀者快速掌握國內教育輿情。

本刊的篇幅有限，國內尚有為數不少有關教師進階的大作，難免有遺珠之憾。下一期本刊將針對「學習成就」廣為徵稿，期盼專家學者、第一線的教育工作者、以及各行各業的專家學者們，能不吝賜稿，豐富本刊的內容。本期起編輯委員會新增台灣大學陳文團教授、台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所劉春榮所長及台北護理學院師培中心段慧瑩主任，於此特表歡迎與感恩。本期仍感恩編輯委員、審查委員、教育資料館相關同仁及編輯團隊的鼎力協助，尤其魏明通、吳清山、陳文團、邱美虹、段慧瑩等委員更為本輯的內容和編排提供高見，對提升本輯之品質及確立未來的發展，奠定良好的基礎。本期刊所以能逐獲好評，除了作者無私的奉獻文思、審查委員的嚴格把關、編輯委員的支持與建言、編審團隊和京美印刷公司的認真執著外，更應該感謝教育資料館館長王世英的傑出領導與投入心力，當然，讀者的讚賞和高投稿率都是對本刊最大的督促和肯定。為因應數位時代的來臨，本刊即日起已進行投、審稿電子化作業，歡迎關心教育的伙伴們多多利用本刊投稿網站註冊投稿，網址為：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>。

總編輯

溫明麗 謹誌

2006年10月於太極軒

教育資料與研究雙月刊
第72期 2006年10月1-16頁

我國中小學教師進階制度政策規劃析論

陳益興¹

摘要

本文旨在闡述我國中小學教師進階制度建立之必要性、可能面臨問題，並臚列教育部「教師進階先期工作小組」相關議題之討論內容與結論，以期作為我國推動高級中等以下學校及幼稚園教師進階制度推動之參據。本文綜合國內外文獻研究，指出建立我國中小學教師進階制度可能面臨的問題，包括：評鑑標準、審查及評鑑人員之公平性與公正性等不易建立；教師尚仍有疑慮；不同職級教師間易產生對立與衝突；經費需求龐大；進修配套措施缺乏等種種因素，使中小學教師進階制有令人期待的施行願景，但如規劃不當，易致使學校行政與教學環境反生不安。為尋找可行實施模式，教育部已組成專案小組，其中探討議題包括：中小學學校行政體制、教師教學與行政負荷、教師專業進修與專業表現、教師進階級別、職責及其他縣市經驗、教師進階時程規劃、實施對象、實施方式、審查組織、審查標準、審查程序、校園生態、經費預算及相關配套措施等。文末歸結我國教師進階制度之政策規劃朝向：自願參與、採外加獎勵、專業表現先於專業成長、分期試辦、階別功能化、主體互動及結合配套等原則，強調中央部門將以審慎穩健、循序推動之政策執行方式，提升教師專業成長與教學品質。

關鍵詞：教師進階制度、教師生涯發展理論、專業進修、專業表現

陳益興，教育部中等教育司司長

電子郵件為：lhbridge@mail.moe.gov.tw

來稿日期：2006年9月11日；修訂日期：2006年9月25日；採用日期：2006年10月13日

A Study on the Planning of Teacher Grade-up System below Senior High School in Taiwan

Yi Hsing Chen

Abstract

The study is to expound the essentiality of the establishment of the teacher grade-up system below senior high school in Taiwan, and to deal with problems which might be encountered. The relevant issues and research conclusions of the MOE (Ministry of Education) "Teacher Grade-up System Working Group" is listed in order to be taken as references for promoting the teacher grade-up system below senior high school. The encountered problems while establishing the teacher grade-up system include: the establishment of the evaluation criteria and the equitableness of the examiners and evaluators; the teachers' doubt and anxiety about the system; the conflicts among teachers of different grades; the enormous budget for carrying out the system; the lack of on-job advanced training measures. Therefore, although the grade-up system is expected, the propriety of planning and practice is to convince the school administration and teaching fields. In order to find out the feasible models and get along with the amendment of the Teachers' Act, the MOE has assigned a project group to do research on the following issues: the administration framework below senior high school, the load of teaching and administration work shared by teachers, the teachers' professional further education and performance, the levels of teacher grade-up system, and the outbound experiences. Furthermore, the schedule planning, subjects, methods, the examination organizations, criteria, procedure, the campus environment, the budget and the relevant measures of establishing the teacher grade-up system are also included. The policy planning of the teacher grade-up system leads to: the principles of voluntary participation, added rewards, professional performance prior to professional growth, practices by stages, leveled functions, interaction of subjects and relevant measures. The MOE will be firm and cautious to put the policy into practice by stages so as to elevate the professional growth and teaching quality of the teachers.

Keywords: teacher grade-up system, teacher career development, professional advanced education, professional performance

Yi Hsing Chen, Director, Department of Secondary Education, Ministry of Education

E-mail: lhbridge@mail.moe.gov.tw

Manuscript received: September 11, 2006; Modified: September 25, 2006; Accepted: October 13, 2006

壹、前言

自1960年代以後，世界主要國家如美國、日本、德國及英國等國家，出現各種教育改革活動，並紛紛感受到教師生涯發展與專業知能的提升，攸關教師素質與教育品質之維繫，各國政府教育部門認為透過適當的績效控制與職等劃分，來激發教師專業成長的動力，可有效避免教師在教學或輔導知能上停滯不前，所以不約而同提出各類教師職級或進階改革制度方案，其目的乃為促進教師同儕教學良性競爭，因應教師生涯發展潮流趨勢。

我國近年來推動教育改革，其中「師資素質」向為頗受關注之議題，尤其「師資培育法」在1994年開放多元儲備後，對於師資培育素質及教師專業知能之提升，更成為「行政院教育改革審議委員會」、「全國教育發展會議」等相關會議討論議案。其中教師進修、專業成長方面已歸結出多項具體結論與建言，並逐漸形成決策之依據；此外，歷年教育部多位部長在其任內，對於中小學教師進階制度之規劃與研議，亦多所關切。

隨著開放、多元及專業化的教育發展趨勢，教師相較於過往，在專業角色方面，被期許有更優秀精進的品質與內涵；因此，如何建立我國教師進階制度使能符應教師專業化發展需求、促進教師生涯發展及維護學生受教權益等教育面向，其重要性不言而喻。本文即從建立我國中小學教師進階制度之必要性、建立我國中小學教師進階制度可能面臨問題、規劃建立我國中小學教師進階制度相關議題及我國教師進階制度政策規劃方向等角度加以闡述，以作為推動我國實施高級中等以下學校及幼稚園教師進階制度之參據。

貳、背景及發展歷程

「教師進階制度」，又稱為「教師職級制度」、「教師分級制度」，其構想源自於教師生涯階梯（Teacher Career Ladder）理念。依據Murphy於1985年提出「職級制度」說法，是為提供教師一個升遷的管道，使其在教學生涯中能因能力、特殊貢獻或服務而獲得職位、地位升遷或酬賞與回饋，因而設計一系列的職務階段，以提高教師留任的動機，並促進教師專業成長與發展（蔡培村，2000）。換言之，職級制度是建立教師生涯階梯，設計合理的專業晉升管道，使教師經由體系的升遷，得到更高的地位、酬賞和自我成長，以提升專業發展，進而促進學校組織的革新（歐用生，1995）。爰此，「教師進階」的概念正如在企業公司中有職員、課長、經理等序列的職位設計一樣，使教師在不同階段（職位），各有其角色與工作，同時也負擔不同的責任與任務，惟兩者不同之處，在於「工作階梯」是一種科層體制階梯，注重人員職級升遷，而教師生涯階梯是「專業成長階梯」，注重教師專業成長。

回溯我國師資素質改進之目標，多與教師專業知能提升有關。以1994年六月教育部召開之「第七次全國教育會議」為例，各界對於「中小學教師進階制度」，正式提出具體建言，其中重要結論為：

「配合教師資格檢定，規劃建立中小學分級或進階制度，以提高教師生涯規劃能力」（教育部，1994）。1996年，行政院教育改革審議委員會提出「教育改革總諮議報告書」，有關提升教育品質方面，再度作出以下具體建議：「建立教師進階制度，提供多元教師進修管道，在教師生涯發展中應以積極性的進階制度鼓勵教師進修，

如此才能不斷提升教師之教學品質（行政院，1996）。」

依據前開建議，教育部分別於1994年及1999年，正式委託國立高雄師範大學蔡培村等人進行「中小學教師生涯進階與等級劃分可行性研究」及「建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃」計畫案，最後並提出教師分級實施草案、分級方式（含級區分及敘薪表）草案、升級審查方式草案等，兩項研究結果甚具價值、可行性及理想性，因此影響教育部於2000年，在教師法修正草案中正式將教師評鑑及教師分級納入該法修正草案，並於2000年四月，由教育部中教司等相關業務單位，向杜正勝部長作專案簡報後，決定中小學教師進階制度可朝下列方向進行規劃：

- 一、教師分級制度，事關教師地位及待遇，需有法源依據及相關配合措施。
- 二、依專業研究及各界意見，將教師分級與教師專業評鑑分開規劃。
- 三、教師分級之級別、各級教師功能職責，以目前之專業研究為基礎，並廣聽各界意見後，再行確定。
- 四、分級機制以整體教師制度為考量，可以學術研究費分級支給為主要機制，以教學時數分級酌減為次要機制。
- 五、分級之審查、審查標準、審查組織及進修規定等配套措施，相關權責單位亦應明訂。
- 六、分級制度規劃時，應保障現職教師之既有權益。

配合上述規劃重點，現階段教育部暫將教師分級與教師評鑑分別進行規劃，並各有其主政單位；另外以「教師進階」取代「教師分級」，主要目的乃藉此以「階」

來彰顯「教師進階」之積極性，從生涯發展梯階為依據，作專業性引導，避免從「級」進而影響教師同儕級別分化與負面影響。

參、建立我國中小學教師進階制度之必要性

教師進階制度之建立，對教師個人專業地位的維護尊重，對教育整體專業能量的精進提升，對學生受教品質的保障促進，應有其正向影響。此項制度之規劃與實施，隨著教育生態、受教權益與國際經驗的發展互動，已彰顯積極、深入但務求穩健周延的必要性。茲簡要闡述如下：

一、符應教師專業化發展需求

聯合國國教科文組織（UNESCO）早於1966年在「關於教師地位的建議書」中即主張教師必須被視為專業。所以，教育不但是一種專業，教師更是專業人員。吳清山（2001）更指出教師專業化是教師在專業生涯中，由「普通人」變成「專業教育工作者」的社會化過程，其社會化作用主要來自師資培育的養成教育和教學生涯的在職教育，藉由教師進階制度的推動與實施，對於建立教師專業地位及協助教師教學成長精進，應助益良多。

二、促進教師生涯發展及專業知能提升

教師在教學生涯中應不斷成長，這不但是其義務，也是權利，如此才能確保教學品質進步。另從「教師生涯發展理論」發現，教師生涯發展具有挫折、低潮或滿意等週期與循環，而且各種階段均可能出現，藉由「專業成長階梯」，可提供向上流動機會與管道，使教師在歷經職前養成教

育訓練後，進入實際教學情境中，運用所學專業知識，不斷自我充實與改善，使得自己在漫長教學生涯中，降低職業倦怠感，維繫最佳教學品質。

三、維護學生受教權益

邁入知識經濟時代後，受到國際全球化教育潮流發展影響，國內隨著教育生態的演變，家長會、教師會、學校行政已呈三足鼎立，惟以「學生為中心」，共同贏得教育的成功，一直是教育工作不變的理則。實施教師進階制度，能使教師增進專業知能、提升研發能力，進而促進學校組織發展與革新，相信必能共創家長、教師、學校「三贏」之教育新時代。

肆、我國中小學教師進階制度可能面臨之問題

國立教育研究院籌備處於「2005年台灣地區民眾對重要教育議題看法之調查結果」報告顯示，接受受訪民眾對於中小學教師實施「教師進階制度」有將近七成三表示支持，另更有高達九成受訪者支持「教師專業評鑑」理念。

在民意基礎上，實施教師進階制度受到支持；師資培育發展歷程，亦具有提升教師專業能力之重要性。惟該項政策何以迄今仍未能推動實行？其主要原因，蔡清華在「我國中小學教師職級制度研究」（2000）即指出，從問卷及訪談調查發現，大多數教師對於教師進階制度實施，皆抱持著正向態度，顯示其可行性；但他更一步指出：若想獲得更多數教師的肯定態度，教師進階制度之實施模式應為其關鍵性之決定因素。國立教育研究院籌備處在

完成「高級中等以下學校及幼稚園分級實施辦法草案」結案報告中，也直言教師進階制度於實質上屬績效考核，所以採績效（外部）評鑑，其中最具爭議者，「仍屬為審查項目中的『專業表現評鑑』」，因為「教師能力與教學成效是很難評量的，若一不小心可能會培養只會配合評鑑期望之統一型教師；也可能導致學校現場人際關係惡化及家長可能會選擇高階教師，導致教師情緒兩極化等許多問題（吳清山，2001）。」

綜合國內外研究者對於中小學實施教師進階制度「可能面臨問題與困境」，不外乎制度公平與公正、人事經費、教學能力評鑑、教師疑慮、校園文化及研習進修等配套問題，分述如下：

一、評鑑標準之公平性與公正性

由於教師進階的關鍵在於教師評鑑的結果，惟實施本制度最困難的為教學評鑑指標訂定，因為受評者與評鑑者皆為人，如何發展出專業公信指標、如何就指標內涵予以具操作型定義或量化及如何判定指標等，均待發展建置。

二、審查及評鑑人員之專業性與代表性

教師進階因涉及教師個人權益，如由學校教評委員擔任實質審查工作，其信賴度可能不高、專業性易被質疑；又如由學校資深教師擔任審查，將誤以「資深」等同於「績優」的概念推動進階制度。所以，審查者及評鑑者之產生辦法及代表性、評鑑人員是否接受足夠訓練、擔任審查（或評鑑）委員者是否須通過專業認證等事項，均須謹慎規劃，否則易令外界質疑，評鑑結果。

三、教師心理壓力與疑慮，添加進階制度實施阻力

在台北市政府教育局完成之「台北市中小學教師分級制度評估研究」中(2001)，研究人員針對1~5年、6~15年、10~15年的教學年資教師，分別調查後發現，其中青壯派階層教師，普遍對本制度仍持有懷疑、矛盾、焦慮及不信任態度。這些青壯派「主流教師」的疑慮包括：審查過程無法完全排除行政掌控、客觀審查標準不易建立、客觀審查公正人士是否存在、進階後被貼上「專業標籤」心理負擔過重等。該項調查顯示，尚有教師對於本制度仍持保守、質疑及負面看法。

四、不同職級教師易被標籤化，導致校園產生對立與衝突

目前中小學教師採導師制或包班制，依我國目前國情及學校文化，不同職級教師易被標籤化及商品化，尤其當家長選擇缺乏專業判斷時，恐成爲「選班、選秀」之參考，進而導致校園階級文化，同儕團體因分級而惡性競爭，製造校園紛亂現象，使教師教學情緒受到影響。

五、經費需求龐大，現有預算恐無法支應

教師進階制度外加獎勵優惠措施(如津貼、減授課鐘點費)，需國家穩定財源支持，方可長期運作。惟在目前教育經費及教育資源有限情形下，國家財政負擔、各縣市經費如何有效分配、是否影響人事薪資結構等整體因素，尚須通盤考量。

六、相關進修配套措施缺乏

完善制度之建立，須輔以充足資源及配套措施，方能順利推動。當教師進階制

度在鼓勵教師追求專業時，宜先給予教師合理的資源與進修環境。目前我國教師進修管道仍屬點狀散布，進修課程疊床架屋，未符教師專業發展及需求；有關教師專業成長進修辦法，亦尚待研擬規範。總之，我國目前教師進修「質」與「量」，都待建置完整體系架構及法令規範，方能使本制度達成預期目標及效益。

七、家長與教師不同立場

教師進階制度能維護學生受教權、提升教育品質。以家長立場，使孩子接受更優質的教育，爲其優先考量，所以家長及一般社會大眾，樂見其成；另家長認爲較高階教師具有優秀教育念及教學技術，故授課時數應提高或增加。但是，教師團體則對於實施教師評鑑或職級制度，仍持保留態度，因爲評鑑的客觀性、審查的公正性及現行整體教育環境、學校校園生態，均不利該制度推動。至於針對不同職級教師之授課時數，教師團體與家長團體態度，尚未能一致，甚至看法相左。所以，對於兩方種種不同意見，如何整合，取得共識，尚須協調與溝通。

從以上論議，固然教師進階制度有令人期待的施行願景，但其中可能引發的各項問題與困境，在在需要審慎規劃探討，方不致引發更多爭議，致使學校行政與教學環境反生不安。

伍、我國中小學教師進階制度相關議題

教師進階制度之建立有其必要，惟社會各界尤其相關人員對其實施仍有爭議與疑慮。教育部爲配合「教師法修正草案」

修法進度，並逐步規劃「教師進階制度」具體可行方案，經於2005年六月籌組成立教師進階工作小組，研擬推動先期準備工作。截至目前已召開約10次會議，為中小學教師進階制度，預作規劃與準備。

爰於該制度涉及層面複雜廣泛，乃以議題解決模式，循序深入討論，其探討議題各個面向存在之正、負向看法及尋求共識之結論，摘述如次：

議題一：有關中小學學校行政體制、教師教學與行政負荷事項

教育行政人員在近年中小學學校民主化後，其專業地位及領導能力，面對更高更多的挑戰。在校園內，「行政領導教學」，仍為多數教師所詬病。另外，現行中小學由於職員編制人數不甚充裕，致大部分行政工作仍須由教師兼任，教師不僅必須負責教學，還分擔導護、清潔、工程、事務等多種工作，與教育先進國家相較，我國教師擔任行政事項，相對偏多。

以國中小及高中為例，依據規定，高中每班置教師2人，每滿4班，增置教師1人；綜合高中每滿2班增置教師1人。每班置導師1人，由編制內專任教師兼任。至於國中則為每班置教師2人，每滿9班，增置教師1人；目前台灣省國小編制每班1.5人，台北市略增，公立幼稚園編制每班置教師2人。從上開數據顯示，國中小學教師員額不如高中及幼稚園，其教學工作遠比高中教師沈重，加以為了配合課程改革，中小學教師的教學負荷較以往更為繁重。

故教師進階制度於學校行政體制執行時，如何不增加學校教師行政負擔，避免影響教學的正常運作及其他可能衍生問題，歸納研究結論包括：

- (一) 現行高級中等以下學校校內之委員會繁多，建議未來教師進階制度之相關組織，宜與學校現行既有組織，再行整併或結合，避免過多外加組織，造成疊床架屋。
- (二) 教師進階審查委員會之相關業務承辦單位，於學校行政體制內，宜考量其專業性與工作負荷，另涉及專業認定部分，建議交由相關委員會或專業人士，以提高信賴度。
- (三) 學校行政處室提供教師專業表現之資訊，涉及客觀性和專業性記載，對於行政單位人員之專業水平、工作負荷和教師與行政人員信賴程度等事項，須緊密結合。
- (四) 建議學校行政組織彈性化、人員編制合理化、行政運作數位化、教學和行政二元化。

議題二：教師進階制度各國實施情形

為瞭解世界各國實施「教師進階制度」最新資訊，在教育部駐外單位協助蒐集下，目前已彙整完成韓國、日本、英國、美國、法國、澳州、奧地利、比利時、德國及加拿大等10國教師進階制度之分析研究。考量本文篇幅所限，茲摘引韓國、美國及法國等國家實施教師進階制度情形（如表1）供讀者參考。

各國實施教師進階制度對我國之啓示如下：

- (一) 英、美等國實施職級制度乃因師資不佳、師資來源不足，希望藉由進階制度「救失」。

- (二) 我國師資生資質良好、教師流動率不高，如實施教師進階制度，其出發點為「長善」。
- (三) 應邀請行政人員、教師、學者、各師資培育中心及家長等代表，建立一套「全國教師專業表現標準」，提升國內中小學及幼稚園教學品質。
- (四) 教師進階制度，應有3~5年「試辦期」，並以「獎勵」取代「懲罰」，同時結合民間教師團體等單位，建置良好溝通平台，以提升成效。
- (五) 國內其他專業證照（例如醫事人員）分級制度，亦值得參考。

表 1 韓國、美國、法國教師進階制度比較

國家/項目	韓國	美國	法國
實施區域	韓國全地區。	明尼蘇達州明尼亞波里斯市 (Minneapolis, Minnesota) 1.全美約有 100 多個學校實施由密爾肯家族基金會 (Milken Family Foundation) 於 1999 年所建立的「教師進階計畫」(Teacher Advancement Program, 簡稱 TAP)。 2.明尼蘇達州甫於七月立法通過成立教師進階計畫專案補助 (Quality Compensation for Teachers), 供學區或學校申請。	全法國。
實施期間	自 1997 年起迄今, 為期約 9 年。	自 2004 年迄 2005 年, 約為期 1 年。	查無相關資訊。
現是否仍繼續辦理	現仍繼續辦理。	現仍繼續辦理。	現仍繼續辦理。
正式實施前有無試辦期	無試辦期。	有試辦期, 約 1 年。	查無相關資訊。
教師於該國之地位與職責	該國教師地位崇高。(包括: 報酬優待、教員於校園內具有不得逮捕權、訂定「教員禮遇規定」, 禮遇教師)。	整體而言受社區重視、家長尊敬。教師職責包括: 配合學校年度教學計畫, 設計教學課程、內容與進度; 輔導、協助學生學習; 評量、記錄學生學習成果 (評寫成績單)、與家長保持良好溝通管道等。	法國教師社會地位屬中間階級。教師職責包括: 督導學生之學業, 並就學習過程提供個人化之輔助、瞭解個別學生之學習狀況, 同時予以督導評量, 以就個人生涯發展性向提供建言。
分級制度法源	【中央】 幼兒教育法、初中等教育法。	【地方】 明尼蘇達州 2004 年章程。	【中央】 1948 年 7 月 10 日發布行政命令: 「一般退休制度相關之國家文武官員聘用與職等分類制度」。
實施方式	採強制性。	採自願性 (由學區或學校向州政府教育廳提出申請, 核准取得專案補助後施行。)	採強制性。
主辦單位	地方(州、區域)、各市、道(省)教育廳。	地方(州、區域)、學校 (由學區或學校提出申請、並自行訂定實施標準; 由州政府提供經費。)	中央主管機關。

表 1 韓國、美國、法國教師進階制度比較(續)

實施目的	激勵教師專業成長。	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求負起績效責任 4.建構生涯發展體系	1.激勵教師專業成長 2.要求教師負起績效責任 3.建構教師生涯發展體系 4.其他：協調整合公務體系人員薪資等級，並確保其透明化。
對象	資深教師。	1.初任（或新進）教師（具正式教師資格）。 2.資深教師、續聘教師。	1.初任（或新進）教師（具正式教師資格）。 2.資深教師。
薪給	未與薪資配合。	與薪資配合。	與薪資配合。
教師評鑑	未與評鑑結合。	以評鑑結果作為進階標準。	於教師從業之前3年，僅以年資作為晉級升等依據。逾3年後，升等則以規定期限內之教師評鑑為依據。
審查項目	1. 專業知識 2. 課程設計 3. 研究能力	1. 專業知識 2. 教學能力 3. 課程設計 4. 教學態度 5. 進修活動 6. 行政能力	1. 教學能力 2. 課程設計 3. 教學態度 4. 進修活動 5. 行政能力 6. 與家長溝通
辦理情形	實施後受大多教師肯定，主要原因：因為是具一定之教學經驗後，即可參加研習活動後升級，教師沒壓力。	實施後受大多教師肯定，主要原因為：實施學校學生成績表現皆有大幅進步。	實施後好壞參半，並無全國一致評論。主要原因：教師期望透過督學評量達成晉級升等。然而，大部分教師都承認，目前的督學工作於實際執行上有其相當之限制。教師們期望督察工作能夠以更規律、更具體、同時更能帶給教師實質效益的方式進行。目前之督學參訪評量頻率低且為時倉卒，除了少數亟需建議之新任教師外，教師們鮮少能從中獲致教學工作之助益。
近五年教師分級制度	維持現狀。	儘管目前採用教師分級制的學校仍不多，但愈來愈多的學校、學區開始觀察教師分級制度的發展，作為未來參與之考量。	維持現狀。

資料來源：教育部（2006）。

議題三：教師「專業進修」與「專業表現」之分際與競合

陳木金（2005）認為，從良好教師教學效能的向度來建構教師應具有之專業能力以規劃教師專業進修研習課程而言，目前我國之教師進修研習機構規劃之教師專業發展課程，尚未針對不同年資、職務專業能力教師而規劃「教師基本績效評量」、「教師專業表現指標」的教師評鑑模組作為

推動教師專業發展的指標，造成推動教師專業發展的增能研習進修課程疊床架屋現象。他更一步指出，教師經由職前和導入教育進入教育情境的生涯進階來說，在實際教學中要運用專業知能、發揮專業權威以有效的引導學生是相當重要的生涯進化，因此教師本身要透過研習進修和教師同儕社會化，來充實自我專業成長。

從教師進修需求面而言，不同生涯發

展階段的教師有不同的專業發展需求，教師專業成長與進修也應依據教師的生涯發展需求來設計，並據此配合生涯進階與等級劃分的規劃，則將能使教師更有目標的、有方向的選擇或接受教師進修與研習，促成專業發展與成長（蔡培村，1994）。

目前教師進階制度（草案），主要有：年資、專業表現及專業進修等三大主軸。但在現行制度，敘薪部分，是有年資才進級；在教師進修部分，係採鼓勵方式，未具體規範；至於專業表現部分，則有待建立一套全國性「教師專業表現標準」。

為有效提升教學品質及確保教師專業素質，教育部中教司於2005年十二月委託中華民國師範教育學會研擬「各師資類科專業表現之標準」（草案），目前在該草案中，各師資類科教師共同專業標準涵括：課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度及教師專業素養等面向，預計2006年十二月年底前完成；另外，目前亦刻正規劃籌備教師進修學院事宜。

對於教師「專業進修與專業表現之實際與競合」議題，主要歸納結論包括：

- （一）教師之專業發展良好與否直接顯示於其專業表現，此為教師晉階與否的重要指標。
- （二）教師晉階審查標準應包括專業表現與專業進修兩者，惟基於「教師專業標準本位」立場，教師「專業表現」宜優於「專業成長」。
- （三）實施教師進階制度前，宜對於教師進修時數或學分數、進修品質及內涵，具體規範。
- （四）儘速建立教師專業表現標準，以

利教師進階制度之推動。

- （五）配合教師專業發展評鑑試辦結果與教師進階制度作整體配合。

議題四：教師進階級別之實施方式及時程規劃

目前教師已依相關法令進級及調升學術研究費，但現職教師進級方式不需任何條件，似不具實質激勵的意義。李俊湖（2005）曾提出未來教師進階制度規劃的三種模式提供選擇：

- （一）依據目前敘薪制度，設計適當的機制：

現行教師雖然沒有實施進階制度，但待遇依年資逐年晉級，且在達一定年資後「進階」（委任升薦任及薦任升簡任）（敘薪制度請見表2），支領更高之學術研究費，因此雖無實施進階制度，但已經隱然具有進階制度之意涵，因此，在現行敘薪制度下，可以考量設計某些機制，如設計進階資格與條件，使得教師必須符合這些規範，方得以進階。

- （二）依據目前敘薪制度，重新設計有系統進階制度：

政策實施應避免牽動過大，在敘薪制度不變動之前提下，重新思考一套有系統的教師進階制度，如降低年資及進修時數之重要性，建構以專業能力、專業發展、專業證照及專業表現為主軸的進階制度，作為教師進階制度之依據。

- （三）調整目前敘薪制度，重新設計系統性進階制度：

現有敘薪制度，並不符合教師進階制度之需求，在不變動教師待遇總額的前提下，可以思考酌減初任教師的待遇，拉大初、中階及中、高階之教師薪水差距，以

增加教師進階之誘因。在進階制度上如檢討年資及進修時數之必要性，設計專業發展與專業證照制度，建構以專業能力及專業表現為核心的進階制度，作為教師進階制度之依據。

前開（二）與（三）項之進階制度比較大的差別除更動敘薪制度外，尚有部分差異，在第（二）項仍考量專業發展與進修及證照等方式作為進階制度之依據，但在（三）則完全以專業能力及專業表現作為進階依據。

無論採取何種規劃方式，需強調教師進階制度要結合「專業評鑑」，並應俟試辦之專業評鑑成效檢討後，再行評估如何調整「進階制度」架構，讓教師進階與教師評鑑適當結合，才是務實可行的方案。

關於教師進階制度推動階段及時程，專案小組歸納為「研究」、「試辦」、「實施暨檢討」等三階段。其任務如下：

- （一）「研究階段」：研訂進階制度、研議全國性教學專業標準、建立各領域（科）教師專業標準、研究發展各項標準評鑑方式與工具。
- （二）「試辦階段」：宣導教學專業標準、試辦教師評鑑、訓練教師運用評鑑工具、採取小規模地區性試辦、評估與修正。
- （三）「實施暨檢討階段」：採種子教

師自願參與方式、自願教師先實施後，經檢討考量有無全面實施之必要。

議題五：教師進階制度之審查標準、審查組織、審查程序

國立台北教育大學孫志麟教授及實踐大學張素貞教授在擔任本專案小組議題報告人時，分別對於教學專業標準、類型、審查組織及程序、與教師進階制度的關聯性，作以下定義、歸類及分析：

- （一）「教學專業標準」係指教育當局或教育專業團體對教師教學專業一致同意的原則，可作為引導或判斷教師專業表現成就或結果的形式。
- （二）教學專業標準包括三種類型：1. 最小標準（minimum standard）：不勝任教師的處理；2. 競爭標準（competitive standard）：教師考核、教師生涯進階；3. 發展標準（developmental standard）：教師專業發展等。
- （三）以美國肯塔基新進教師訓練及認證標準為例，總計規範：設計 / 計畫教學、創造和保持學習氣氛、執行 / 管理教學、評量 / 溝通學習結果、省思 / 評量教學、與同事 / 家長 / 其他人協

表 2 現行教師敘薪制度

19,030 元								21,900 元								24,870 元								29,830 元							
委任								薦任																簡任							
八	七	六	五	四	三	二	一	十二	十一	十	九	八	七	六	五	四	三	二	一	九	八	七	六	五	四						

資料來源：教育部（2006）。

同合作、從事專業發展、對所教科目擁有豐富知識及示範科技的應用等九項教學標準。國內潘慧玲教授、張德銳教授及張新仁教授等多位學者專家，對於教學專業標準、教學評鑑已有精闢見解與研究，未來可持續深入探討，建立共識。

- (四) 教師進階審查委員會由學校自組，然而學校教師目前彼此平權問題需要思考，其執行任務前，須先確認「權能相當」，審查委員應先接受訓練，以具公信力，同時進階審查委員會之委員的遴聘辦法須先制定。
- (五) 各階教師在任滿一定年資，可向服務學校申請進階審查，申請程序應按階依序申請，不宜跳階申請，並以申請較現有資格高一階級之審查為限。
- (六) 建議由教師、校長、學者專家及家長等組成審查小組，根據事先公布之標準進行審查，作出是否通過進階之決定。
- (七) 進階審查標準為：教師年資、專業表現及專業進修等層面，惟從幼稚園到高中教師等各階段教師之工作性質不一，應有不同審查方式與標準；另校際間審查標準，隱含學校文化，宜予以考量彈性，並能多元，而且提前公布，讓教師有效尤及準備的依據。
- (八) 「進階」係為專業認定事項，其「中階審查」可由學校辦理，以充分授權，至「高階」部分，

建議由學校初審，經主管行政機關複審，以昭慎重。

其他相關之重要議題如：教師進階制度之審查方式、申訴管道、行政救濟、晉階指標、須配合研修增訂之法令規定、經費預算、校園生態、教師態度及溝通平台等等，均待進一步溝通研議。

目前教師進階專案小組仍定期召開會議，進行專題探討，其目的與功能包括：發掘問題、交換觀念、瞭解需求、蒐集資訊、匯集意見及分析檢討等。小組組成成員除了學者專家、中央與地方機關代表外，並邀請家長團體、教師團體及人事行政單位，藉由每項議題深入探討、需求表達、陳述觀念及意見溝通等互動模式，期獲致多元開放參與之效果，進而減少誤解、避免衝突、建立共識，為中小學教師進階制度尋求最妥適的政策規劃方案，並提出有效因應策略。

陸、我國中小學教師進階制度政策規劃方向

現階段中小學教師進階先期工作小組已深入探討數個議題，經歸納彙整，相關具體結論，規劃未來政策方向，包括：以維護教師現有法定權益，鼓勵現職教師自願參與為原則；以年資、專業表現及專業進修為晉階之審查重點、教師「專業表現」優先於「專業進修」；結合民間家長及教師團體，建立溝通平台；分期試辦推動，適時調整，再行全面實施；階別名稱以考量「大多數教師能接受」、「避免階級化」等原則，析述如次：

一、自願參與原則

中小學教師進階制度推動初期可採「申請制」為主，換言之，無論是新進教師或現任教師，皆不予強迫，尊重現有體制，採鼓勵及自願原則，沒有意願之教師可以不參與，以保障其既有權利；而有意願參與之教師，進階後，可以選擇繼續進階，也可以停留原階級，或選擇回到傳統的人事制度。此一規劃模式，教師進階初期專案小組認為較能兼顧教師現有權益，以提高推動的可行性。

二、外加獎勵原則

中小學教師進階制度需以績效考核為基石，因而與薪資待遇亦會密切相關，考量相關法令如「教師待遇條例」等法案之修法，涉及層面複雜，影響範圍廣大。所以對於進階獎勵，規劃採外加方式，包括：酌減授課時數、酌發獎金、津貼等，而且在不改變、不減少現有薪資下，作外加「職務加給」之調整，期能減少牽動人事制度的變革，同時減輕國家財政負擔。

三、「專業表現」先於「專業成長」原則

教師進階擬以年資、專業表現及專業進修為晉階之審查重點。所謂「專業表現」包括：教學表現、輔導學生表現、研究著作表現等；教師「專業成長」則可包括：教育知能、學科知能與行政知能等進修研習。兩者關係密切，互有影響。惟基於教師專業標準本位，在教師進階制度中，專案小組取得共識認為「專業表現」應優先於「專業成長」。換言之，教師進階的專業審核項目、審核順序及配分比重，「專業表現」將高於、優先於「專業成長」，以明示本制度之建立係以提升教學素質，維護學生受教權益為先位原則。

四、主體互動原則

政府制定政策不應閉門造車，應開放組織溝通管道，與相關主體互動。教師進階制度在規劃、推動、檢討等過程中，均須與地方政府、人事單位、民意代表、立法委員、師資培育之大學、各級學校、教師組織、家長團體、教育專業團體等溝通對話，進行意見彙整，以取得共識；並提供參與機會，分享決策權力，原有教師進階制度方案得加以修正，使更加適用，最後再行修法，付諸實行，期能化解、降低各界對該制度的爭議與疑慮。

五、分期試辦原則

為實際可行，未來本方案規劃完成後，將依學校規模、區域性質，擇其代表學校，以半年至一年為期，試辦推動；試辦之後，再針對教師進階制度作一適當評估與檢討，收集教師及社會各界對此制度實施之意見，瞭解執行之優缺點，以供未來改進之參考。

六、階別功能化原則

對於中小學教師進階制度之階別名稱，例如：倘稱「輔導教師」易於與現行中等學校「輔導教師」混淆。又「研究教師」則易有偏重「研究」而偏廢「教學」之聯想。是以，各階別名稱應以「大多數教師能接受」、「避免階級化」為原則，並賦予各階教師較具「功能性」的角色、任務及名稱。

七、配套措施原則

中小學教師進階制度涉及範圍極廣，其中審查標準、審查組織為該制度實施之成敗關鍵。惟目前各級學校及各主管機關

各類任務編制組織繁多，如何善用原有資源組織，避免造成學校單位行政負荷，至為重要。另外「教師專業表現」各個面向及占分比列，適可給予彈性，因地制宜，避免造成齊一化。又教師專業表現之核心標準與向度，應及早訂頒；對於評鑑專業人員訓練、預算經費、校園生態、教師態度、宣導溝通、統整教師進修研習系統，是否與教師換證相結合等事項，其種種事前工作籌備與評估，均須詳加妥善研議規劃後，方可漸進推展。不致使此一制度於實施時喪失其原有精神，造成校園、教學現場或教師心慌意亂、不知所措。

柒、結語

教育是「生命引導生命」的工作。當社會變遷的趨勢持續不已，無論是個人及教師，在任何階段均需更多的學習。中小學教師進階制度，不僅可以鼓勵優良教師，且可以協助初任教師更早適應教學現場，進而引導教師專業成長，助益教學品質提升，彰顯中小學教師之尊榮與地位。

參照先進國家的作法，我國最終目的仍在建立本土性的中小學教師進階制度。舉例而言，歐美等國實施職級制度的原因有師資來源不足、藉教師進階制度救師資不佳之失；我國因師資素質較為齊一，實施中小學教師進階制度的出發點為「長善」；另外，美國以教學成效為主要標準的晉升評鑑制度，多半配合證照的有效限期。但是，我國教師資格取得雖然已經邁向「檢定考試」制度，惟教師證書年限，隨著「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」廢止，現仍未有法令具體規範，所以，以鼓勵、自願、外

加獎勵等方式，自應納入建立我國中小學教師進階制度之考量，其他如校園生態等，均須審慎研議，以期發展適合我國國情之教師進階制度，方能逐步建立中小學教師生涯階梯之願景。

教育工作是永續經營之志業，而師資培育之革新與動力，需要來自於行政部門的規劃與推動、需要來自學術與研究機構的診斷與建議、更需要來自於學校、教師及家長的建言與參與。

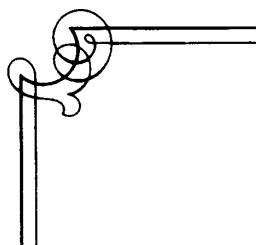
師資培育制度變革以來，師資的養成、教師的專業呈現嶄新的面貌與嚴峻的挑戰，亟待透過評估與變革，適時提出師資培育改良與再造的政策，才能確保優質而專業的師資素質。目前教育部已著手研訂教師專業表現標準、試辦教師專業發展評鑑、規劃教師進修學院等制度；另外對於教師進修研習系統、積極營造良好教師專業環境、研擬教師換證制度等配套措施，亦已納入「師資素質提升方案」專案列管執行中。未來將秉持：專業周詳、整全通貫之政策規劃與作為；審慎穩健、循序推動之政策執行方式；使師資培育朝向優質與適量、職前培育與在職成長並重，讓我國師資素質在專業上求成長，更在優質中求卓越。

參考文獻

- 中國教育學會、中華民國師範教育學會（主編）（2002）。**新時代師資培育的變革**。高雄：復文。
- 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）（1996）。**師資培育制度的新課題**。台北：師大書苑。
- 中華民國師範教育學會（主編）（2002）。**師資培育的政策與檢討**。台北：學富。
- 李俊湖（2005）。教師進階與評鑑制度之探討。**師友月刊**，416，17-21。
- 吳清山、張煌熙、張芬芬、陳麗華、王保進、陳幼慧、楊益風（2002）。**台北市中小學教師分級制度評估研究**。台北市政府教育局委託臺北市立教育大學研究。
- 林清江（1972）。**教育社會學**。台北：國立編譯館。
- 教育部（2006）。**高級中等以下學校及幼稚園教師進接制度先期工作小組彙編資料**。台北：作者。
- 高強華（1996）。**師資培育問題研究**。台北：師大書苑。
- 陳木金（2005）。創造專業與評鑑結合的教師進修文化。**師友月刊**，461，12-16。
- 國立教育研究院籌備處（2004）。**高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法（草案）規劃報告**。台北縣：作者。
- 教育部（1994）。**第七次全國教育會議分組研討結論報告**。台北：作者。
- 張德銳（2000）。**師資培育與教師評鑑**。台北：師大書苑。
- 蔡培村、陳伯璋、蔡清華、蘇進財、孫國華（1994）。**中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究**。教育部中教司委託國立高雄師範大學研究。
- 蔡清華、汪履維（2000）。**我國中小學教師在職進修制度研究**。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫。
- 蔡培村（1996）。我國實施中小學教師職級制度的基本構想。載於教育部主辦，國立高雄師範大學成人教育研究所承辦，**「中小學教師職級制度」研討會論文集**（未出版）（頁111-136），高雄市。
- 蔡培村、鄭彩鳳、蔡明昌、吳思達、許雅惠（2000）。**建立我國高級中等以下學校及幼稚園教師分級制度專案規劃案**。教育部中教司委託國立高雄師範大學研究。
- 潘慧玲（1994）。**美國初中教師證照制度之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

註釋

1. 現任教育部中等教育司司長，曾任台北市政府教育局副局長、國立台灣藝術教育館館長。



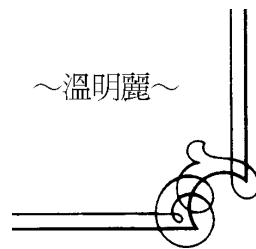
愛 與 智

愛的故事並不重要，重要的是，我們要有愛的
能力—Helen Hayes.

心若不靜，縱令三珍海味，無樂可言；
人若無知，縱令財富五車，無價可言；
行若無德，縱令才高八斗，無智可言。

愛，是教育所以成功不可或缺的要件。師者所以是人師，所以是良師，均需要本著教育愛，教育才有生命。不論您我是否有宗教信仰，我們每天都需要有愛、能愛：以愛對待人，以愛處理事情，若能如此，世界將是美好的。證嚴法師說：「普天之下，沒有我不愛的人；普天之下，沒有我不信任的人；普天之下，沒有我不原諒的人！」包容、善解與感恩的大愛，對一般人或許不是很重要，但是身為教師者，應該有此愛人的能力與智慧，才能成就天下英才。期望政府制訂教師進階時，亦能將教育愛與教師品格納入教師進階的內涵或指標，讓教育的發展更具人文性，也更能彰顯生命的律動。於此願以普天三無和天下的教師們、家長們、朋友們一起共勉，讓人生煥發美麗的光和熱。

～溫明麗～



教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月17-32頁

高中職以下學校教師生涯發展進階之研究¹

陳木金 邱馨儀 陳宏彰²

摘要

在中小學及幼稚園的教師教學場域之中，教師的工作面對著傳道、授業、解惑的基本責任，也同時面對著「變革」與「未來」趨勢的典範變遷，教師進修攸關教師的素質，是為教師專業生涯所必須進行的終身教育，同時也是教師的權利與義務。因此，本文分析在教師生涯發展進階的歷程中，歸納教師專業能力為七大模組：「教育信念與教學技巧」、「教學新知與教育發展」、「班級經營與學生輔導」、「學科知識與教材教法」、「專業態度與研究知能」、「實用智慧與生活經營」、「教育管理與教學領導」。並試著以高中職、國中小及幼稚園層級教師生涯發展進階指標，從文獻探討、文件分析、專家訪談及進點座談，歸納分析「1-2年探索期」、「3-10年建立及轉化期」、「11-20年維持期」、「21年以上成熟期」的教師進階指標及內容，規劃建構出一整體性、進階性、專業性的教師增能研習課程，以提升教師的教學效能，進而促進我國教育品質的提升。

關鍵詞：教師專業表現、教師生涯發展

陳木金，國立政治大學教授兼總務長

邱馨儀，國立政治大學教育學博士

陳宏彰，台北市教育局國小科科員

電子郵件為：mujinc@nccu.edu.tw

來稿日期：2006年9月20日；修訂日期：2006年10月3日；採用日期：2006年10月13日

The Study of Steps of Teacher Career Development for Taiwan Secondary School, Primary School and Kindergarten

Mu Jin Chen Shin Yi Chiou Hung Chang Chen

Abstract

In the field of teacher's teaching in the secondary school, primary school and kindergarten, the teacher's work is in the face of the basic responsibility for preaching, imparting knowledge, explaining the puzzle. Teachers faced the paradigm of future trends and model changes. Thus teacher professional performance is important to the teacher career development. Although teacher professional performance is it concern teacher quality, life-long education. The step of teacher's professional career and development are the teacher's right and obligation at the same time. But present domestic teacher professional performance training channel was single, content can't react predicament. So, this text analyses in teacher's career development course to sum up 7 parts of teacher's professional performance module for 4 steps: 1.educational faith and teaching skill, 2.teaching new knowledge and education development, 3. the classroom management and coaches with students, 4.discipline knowledge and teaching material method, 5.professional attitude and research ability, 6.practical intelligence and life management, 7.educational management and instructional leadership. This text develops teacher profession performance of teacher career development for teachers to empower their professional competence for teacher's teaching in the secondary school, primary school and kindergarten. The refresher course include three parts of basic curriculum, enter steps curriculum and special curriculum. It includes 4 steps:

- 1.The step of explore of teacher career development.
- 2.The step of establish and transform of teacher career development.
- 3.The step of maintain of teacher career development.
- 4.The step of mature of teacher career development.

We suggest education government to build and construct out a globality of teacher in-service learning system, in order to improve the teacher's professional career development and professional competence to promote the improvement of the educational quality of our country.

Keywords: teacher professional performance, teacher career development

Mu Jin Chen, Professor of College of Education of National Cheng Chi University

Shin Yi Chiou, Ph.D of Education of National Cheng Chi University

Hung Chang Chen, Master of Education of National Cheng Chi University

E-mail: mujinc@nccu.edu.tw

Manuscript received: September 20, 2006; Modified: October 3, 2006; Accepted: October 13, 2006

壹、緒論

就教師專業發展而言，饒見維（2000）指出教師專業發展不是教師知識量的累積，而是建構知識之方法的演進。國民小學教師的專業發展一定要讓教師們感覺是專業發展的「主體」，而不是成為被行政單位指定或安排的「客體」。林文生（2000）指出國民小學教師們應該有機會決定（或選擇）其所要專業發展的型態，同時也擔負專業產出的責任。邱馨儀（2004）指出：「教師專業發展」係指教師在教學生涯中，為提升自己的專業知識、能力、態度、技能和素養，主動積極參與正式和非正式的學習、進修等活動，以使自己在教學知能、學生輔導、專業態度等各方面更為提升的歷程。因此，探討教師專業發展模組之內涵，藉以提升教育人員對教師專業發展之認知及實踐，進而能提升教師的專業發展，乃當前教育研究的重要焦點。因此，在中小學及幼稚園的教師教學場域中，教師面對著傳道、授業、解惑的基本責任，也同時面對著「典範變革」與「未來趨勢」的創新發展，持續進修的教師文化攸關教師的素質提升，是為教師專業生涯發展所必須進行的終身教育，同時也是教師權利與義務的保優策略之一。

其次，因為在近年來改革風潮的教育之下，家長們、學生們及社會大眾已經對於教育品質與教育績效，產生高度的重視與深切的期許，舉凡學校課程安排、教師教學實施、學生學習內容、教師專業增能等議題不斷被熱烈討論與檢視，教師的專業問題受到社會各界的關注。例如，許多教師專業團體也以教師專業發展為口號，藉以強化教師專業角色與形象；許多大學

校院也主動發展「教師基本績效評量」、「教師專業表現指標」及「學生評鑑教師教學」來確保學生受教的權利與品質；教育部目前正在規畫教師進階制度，將依教師「專業表現」及「專業成長」分級，薪資也依照級數給予，作為善意的回應。

雖然，當前我國教師經由師資培育機構的職前教育、學校現場的教育實習、經檢覆成為合格教師、經甄試進而進入職場，理應具備足夠的教學專業能力，但由於知識變遷快速，資訊來源多元，使得教師的專業知識必須不斷地跟著時代腳步前進，邁向終身學習的新時代。然而目前我國教師進修與研習之教師專業發展策略，缺乏一套完整且統整的規劃系統，容易使得教師專業發展之進修研習的機會與資源重複或浪費。因此，就教師生涯發展的理論而言，如何建構符應不同階段教師生涯發展進段的教師進修制度，規劃整體性、進階性、專業性的教師專業發展的持續增能課程，促進教師專業發展的提升，確保教育素質的優良，以提升教師的專業表現，進而促進教育品質的提升，已是當前教育的關鍵焦點，值得進行分析探討作為我國教師專業發展與專業評鑑的參考。

因此，本研究根據文獻探討和文件分析法，並以台灣地區之公私立國民中小學校長、教師及相關研究領域之學者專家為研究對象進行焦點座談和專家訪談。藉以瞭解與建構教師專業發展指標、生涯發展進階體系，與進修研習課程之內容，探討我國高中職、國中小及幼稚園教師生涯發展進階體系，作為我國未來教師研習進修課程規劃之參考。以下擬從：1.從教師專業表現建構教師生涯發展進階指標；2.依不同學校層級建構教師生涯發展進階指標之權重，兩方面來加以探討及說明。

貳、從教師專業表現建構教師生涯發展進階指標

首先，從良好教師教學效能的向度來建構教師應具有的專業能力來規劃教師專業進修研習課程而言，目前我國之教師進修研習機構的規劃之教師專業發展課程，尚未針對不同年資、不同職務專業能力教師而規劃的「教師基本績效評量」、「教師專業表現指標」的教師評鑑模組作為推動教師專業發展的指標，造成推動教師專業發展的增能研習進修課程疊床架屋現象。誠如，國內學者蔡培村（1994）指出，從教師進修需求面而言，不同生涯發展階段的教師有不同的專業發展需求，故教師專業成長與進修也應依據教師的生涯發展需求來規劃設計，並據此配合生涯進階與等級劃分的規劃，則將能使教師更有目標的、有方向的選擇或接受教師進修與研習，促成專業的發展與成長。黃政傑（1997）也指出，教師需要具備一定的能力，有良好的專業態度、豐富的知識及優異的教學方法和技巧，才能有良好的教學成果。張清濱（2001）從教學效能研究的觀點，認為教師要改進教學，就要採用有效的教學技術，表現良好的教學風格，選擇適當的教學方法及發揮創意的教學藝術。因此，發展以解決目前教師進修制度缺乏系統規劃，建立以教師專業發展指標為主軸，結合目前辦理教師研習進修機構或專業團體的教師進修研習方案，建構我國教師進修研習的階梯式及職務晉級之一貫體系，進而規劃教師發展指標的增能進修研習課程，依教師教學年資的不同的進階制度，區分不同的進修研習的發展模式，是當前急需發展教育政策來面對的重

要議題。

其次，教師經由職前和導入教育進入教育情境的生涯進階來說，在實際教學中要運用專業知能，發揮專業權威以有效的引導學生是相當重要的生涯進化，因此教師本身要透過研習進修和教師同儕社會化，來充實自己 and 自我專業成長。誠如，李俊湖（1994）指出，教師的專業成長確實是教師欲求勝任教學工作所必要加以強調的事實。蔡培村（1996）針對我國高級中學、國民中學與國民小學教師的教師生涯發展現況，所從事之實證調查結果顯示，教師的生涯進階與職級劃分的級數，適合化分為「初任教師」、「中堅教師」、「專業教師」及「資深教師」四個階段，並以教師年齡、教學年資為指標和劃分的依據，劃分方式大致為年資一至六年為初任教師，六至十一年為中堅教師，十一年至十六年為專業教師，十六年以上則為資深教師，來探討教師在生涯發展週期中的專業的教學生涯需求及特徵，由初任教師逐步進化至資深教師。

第三，就教師專業發展指標的內涵，根據國內外學者之教師教學效能、教師專業發展階段、教師分級制之相關研究，大都以配合教師教學年資的教師生涯階梯為主。陳木金（1998）研究指出，教師教學效能的意涵，包括「教師自我效能」與「教師有效教學」兩個部份。而教師的效能，可以從「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」等六個向度進行效能評量與研究。吳政達（1999）建立的國民小學教師評鑑指標體系研究指出，教師評鑑可以協助教師改進教學，促進教

學革新，以提高教學效果，達成教學目標，並可根據教師教學表現的弱點，提供適當的在職進修課程和計畫，以促進教師的專業發展。其共歸納九個向度「專業知識」、「教學準備能力」、「教學策略與實施能力」、「教學評量能力」、「運用教學資源能力」、「班級經營能力」、「專業責任」、「校務參與及服務績效」、「人際溝通能力」，以作為評鑑一位有效能教師的向度指標。張德銳（2004）建構教師教學專業發展標準的研究結果建議：建構教師職前教育與在職進修課程內容，應根據教師教學專業發展標準為範疇，並進一步發展出與指標相關的理論與實務，以設計各種職前或在職進修課程內容。

另外，陳木金（2005）歸納整理分類為五個教師專業發展階段指標的教師評鑑模組，依序為探索期（一至二年）、建立期（三至五年）、轉化期（六至十年）、維持期（十一至二十年）、成熟期（二十一年以上），其專業發展指標規劃核心依序為應用、分析、綜合、評價、創造，並分類規劃以「教師基本績效評量」、「教師專業表現指標」的教師專業表現評鑑模組來推動教師生涯發展進階的指標方面，內容包括教師專業表現指標內涵之七大向度：1.教育信念與教學技巧：內涵著重在教師教學理論與實務之結合，教師自我信念之建立、統整與檢視；2.教學新知與教育發展：內涵著重在教師對教育趨勢之瞭解、專注與評價，及對教育新興議題之探討與發表，並增加資訊能力運用於教學中；3.班級經營與學生輔導：內涵著重於教室的經營管理技巧、學生輔導知能、親師之互動方法；4.學科知識與教材教法：內涵著重於教材教學之設計、創新與研發，及學

科知識之研發與創新；5.專業態度與研究知能：內涵著重於教育人員專業倫理及相關法規之探討，及教師研究能力之養成；6.實用智慧與生活品質：內涵著重於促進教師於教學專業課程外能學習其他促進生活知能之課程如人際溝通、生涯規劃等課程；7.教育管理與教學領導：內涵著重於教師行政運作知能之培養，以促進教師行政規劃、管理知能力。詳如表1所示。

參、依不同學校層級建構教師專業發展進階指標之權重

延續陳木金（2005）的觀點，本研究透過文獻探討、訪談、專家諮詢等方法，來對研究主題進行探究。茲將本研究之實施過程說明如下：1.文獻分析：首先針對教師專業發展、教師專業進修課程、教師研習課程規劃研究等主題，進行國內外相關文獻之蒐集與探討分析，並參酌國外教師進修研習之具體作法，以發展我國「高級中學以下學校及幼稚園新進及在職教師研習課程」之研究向度與內涵。2.文件分析：針對本研究主要探討高級中學以下學校及幼稚園新進及在職教師研習課程之規劃，除蒐集相關研究進行文獻分析，亦佐以教育政策報告、公報、會議記錄等相關文件，進行文件分析。3.訪談大綱：經由文獻探討，歸納分析國內外有關「新進及在職教師研習課程」之研究向度與內涵，並依據我國現行幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、高級職業學校教師研習課程的現況，據以草擬訪談大綱，進行高級中學以下學校及幼稚園新進及在職教師研習課程規劃之深度訪談。4.深度訪談現任專家學者、校長、教師各五人，共十五

表 1 以教師專業表現建構教師生涯發展進階指標的內容分析表

教師生涯階段		探索期 (一-二年) 應用能力	建立期及轉化期 (三-十年) 分析及綜合能力	維持期 (十一-二十年) 評價能力	成熟期 (二十一年) 創造能力
專業表現指標					
教師專業發展指標內容	一、教育信念 與 教學技巧	1.能瞭解學生的發展與學習理論 2.能熟悉各種教學法 3.能熟悉資訊科技融入教學的技巧	1.能統整自己的教育、學習理念 2.能設計自己的有效教學模式 3.能設計資訊科技融入教學方法	1.能系統化的應用自己的教育理念 2.能進行創新教學 3.能應用資訊科技融入教學	1.能檢視、省思自己的教育理念 2.能應用有效教學進行創新教學 3.能應用資訊科技融入教學
	二、教學新知 與 教育發展	1.能瞭解教育策略趨勢及理念 2.能應用教育時事議題及發展 3.瞭解學校及社區的文化發展	1.能統整教育策略的趨勢及理念 2.能統整教育時事議題 3.能分析教學新知	1.能以系統化觀點關切教育時事議題 2.能評價教學新知	1.能檢視與省思教育時事議題 2.能瞭解教學研究新知 3.能創造教學新知
	三、班級經營 與 學生輔導	1.能與學生制訂生公約並執行 2.能解決教室突發狀況 3.能活用教室管理技巧 4.瞭解基本輔導知能	1.能發展班級自治與培養幹部能力 2.能解決教室突發狀況 3.能瞭解並應用諮商與晤談技巧	1.能運用班級團體動力 2.能活用各項輔導諮商方法	1.能運用班級團體動力 2.能帶領團體輔導活動 3.能傳授、推廣各種輔導、諮商知能與技巧
	四、學科知識 與 教材教法	1.能夠精熟學科知識內容 2.能精熟各學科特有教材教法	1.能瞭解專門學科新知與發展 2.能掌握學科相關知識與教學資源	1.能編製專門學科補充教材 2.能評選專門領域學科教科書	1.整合學科科際知識 2.能結合與運用社區教學資源
	五、專業態度 與 研究知能	1.能提升教師自我教學效能 2.能遵守教育人員專業倫理（法規與規範） 3.能接受教學工作與任務	1.能提升教師自我教學效能 2.能進行教學個案分析 3.能願意投入教學工作與任務	1.能促進教師有效教學 2.能進行行動研究 3.能熱意接受教學工作與任務	1.能促進教師有效教學 2.能獨立發展教育研究 3.有熱忱接受教學工作與任務
	六、生活品質 與 實用智慧	1.能培養理性思維能力 2.人際關係技巧	1.能培養批判思考能力 2.婚姻與家庭生活適應	1.能培養問題解決能力 2.健康保健與休閒生活	1.能培養創新思考能力 2.生涯回顧與再出發
	七、教育管理 與 教學領導	1.能配合學校行政運作 2.能瞭解學校行政運作流程	1.能與家長、社區建立良好關係 2.能規劃與設計領域課程	1.有能力進行校務規劃與領導 2.能發展學校本位課程與學校特色課程	1.能參與學校行政決策 2.能進行課程評鑑 3.能帶領團隊學習

資料來源：陳木金（2004）。

人：本研究為深入瞭解我國幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、高級職業學校新進及在職教師研習課程規劃的內涵與

指標，進行專家、校長、教師訪談。對象為幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、高級職業學校教師進修學有專精之專

家學者各一人、現任幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、高級職業學校校(園)長各一人及現任國民小學、國民中學、高級中學、高級職業學校教師各一人為樣本進行深度訪談，以蒐集幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、高級職業學校工作者及學者專家對新進及在職教師研習課程規劃的看法。5.專家焦點座談：本研究為深入瞭解幼稚園、國民小學、國民中學、高級中學、高級職業學校新進及在職教師研習課程規劃的內涵與指標，進行專家焦點座談，以蒐集目前學校工作者、專家學者、教育行政主管機構人員對學校新進及在職教師研習課程規劃的看法，共舉行三場專家焦點座談。

本研究根據前述之研究實施程序，深入了解高中職、國中小及幼稚園教師生涯發展進階的現況分析及問題探討，以形成決策策略。以下分別從：1.高中職階段教師生涯發展進階分析；2.國中小階段教師生涯發展進階分析；3.幼稚園階段教師生涯發展進階分析等三方面加以探討。

一、高中職階段教師生涯發展進階分析

本研究根據文獻分析、文件分析、訪談及焦點座談分析之後，深入了解高中職教師生涯發展進階的現況分析及問題探討，發現不同生涯發展階段別的教師在專業發展上會有不同的發展特徵，進而影響到其專業發展及進修課程設計的不同。以下分析依：1.一至二年（探索期）；2.三至十年（建立及轉化期）；3.十一至二十年（維持期）；4.二十一年以上（成熟期）等四階段加以分析，並綜合以上訪談與專家焦點座談的結果，進行教師生涯發展進階指標的權重分析。以下分別加以說明：

（一）一至二年（探索期）

依據蔡培村與孫國華的研究發現，年資一至二年的教師是處於適應階段，雖然擁有很高的專業精神與態度，但在導入階段時所表現的行為往往會不如預期，對照於本研究的訪談結果，專家焦點座談之學者指出，初任教師在新的知識方面是比較沒有問題的，問題在於因為他的經驗不足，所以在班級經營或學生輔導方面就會顯得比較需要加強。另外，高中職校長們的見解亦相似，他們認為初任教師的學科能力並不需要擔心他是否具有足夠的知識，重點在於他是否能將自己的教學內容清楚地轉化為學生可以理解的話語，讓學生可以聽懂教師的教學。所以對照於表一，文獻與訪談資料都認為年資一至二年的教師在進修課程的規劃上應該是比較偏重於班級經營、學生輔導、人際溝通等方面的知能。

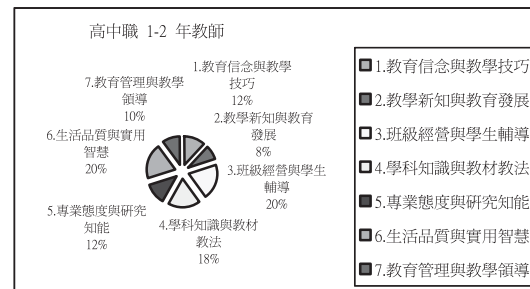


圖 1 高中職一至二年教師生涯發展進階指標比重分析圖
資料來源：作者自行整理。

（二）三至十年（建立及轉化期）

年資三至五年的教師屬於能力建立期，在專業發展上有顯著的成長。不過高中職校長們認為，在此時期的教師雖然已慢慢累積教學經驗，克服班級經營與學生輔導上的困難，但此階段教師更重要的要務是重新去檢視教師的教育理念與價值

觀，因為教師必須透過澄清和認同之後，才能持續維持其教學信念。在學科知識上，其認為依舊相當重要，黃炳煌則進一步強調，由於知識的新陳代謝非常快，三至十年的教師在學科知識上不應該只是加深，更要進一步的加廣，並且發展課程統整的能力。

六至二十年的教師則處於成熟期，在專業知識、態度與技能上的發展上均已邁向生涯的高峰。依本研究的劃分，此時期的教師可分為六至十年與十至二十年兩階段進行分析。六至十年的教師因為慢慢開始有自己的婚姻生活，因此在家庭經營和時間管理的能力上顯得格外重要，否則教師恐會因家庭生活的問題影響到教學效能，同時在學科知識上仍應加深加廣。

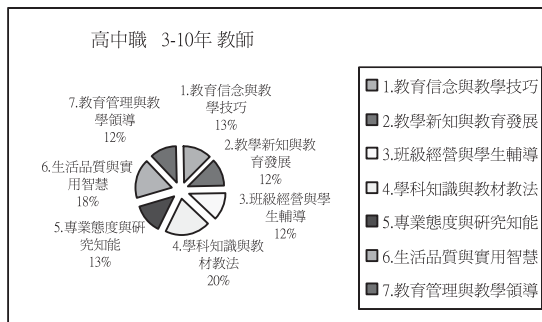


圖2 高中職三至十年教師生涯發展進階指標比重分析圖
資料來源：作者自行整理。

(三) 十一至二十年（維持期）

十一至二十年的教師已累積豐富的教學經驗，因此在學校中定位可以以「教學輔導教師」的角色看待，讓其透過經驗的傳承來帶領新進教師，在進修課程的規劃上可偏重於教材的研發，並加強其組織、領導的能力。

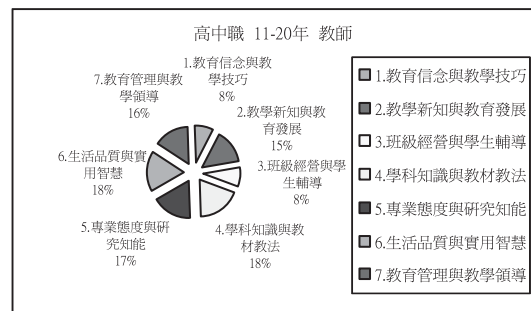


圖3 高中職十一至二十年教師生涯發展進階指標比重分析圖

資料來源：作者自行整理。

(四) 二十一年以上（成熟期）

二十年教學經驗以上的教師已進入穩定與後發展期的階段，在專業發展的需求與動機將逐漸下降。因應此現象，學者認為進修課程的設計可以慢慢偏向於休閒與健康的課程方向進行規劃，因為年資二、三十年的教師已開始面臨退休的到來，在專業進修上的需求勢必不如從前，進修課程倒不如強調於人生修養與身心健康維護等主題上，協助資深教師順利面對退休生活。同時，二十年以上的教師在教學經歷上可謂已累積相當豐富的經驗，因此在學校的地位應扮演類似精神領袖的角色，透過擔任學科教學研究會的主席等方式，來帶領學校教師的專業發展，故在進修課程上同樣可以強調組織、領導與協調的能力，並且進一步去肯定教師的教育信念。

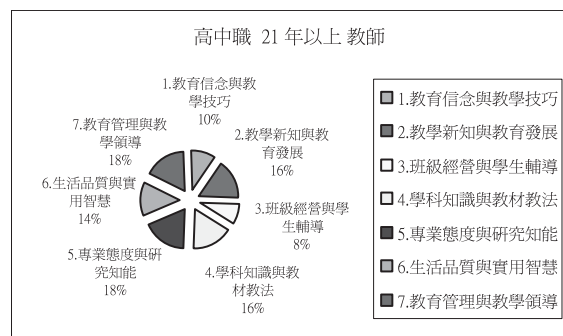


圖4 高中職二十一年以上教師生涯發展進階指標比重分析圖

資料來源：作者自行整理。

(五) 高中職教師進階指標之權重分析

綜合以上訪談與專家焦點座談的結果，本研究歸納教師專業進修研習的階段重點為：1.一至二年的教師應著重於「實用智慧與生活經營」、「班級經營與學生輔導」、「學科知識與教材教法」等能力；2.三至十年的教師應著重於「學科知識與教材教法」、「專業態度與研究知能」、「教育信念與教學技巧」等能力；3.十一至二十年的教師應著重於「學科知識與教材教法」、「專業態度與研究知能」、「實用智慧與生活經營」等能力；4.二十一年以上的教師應著重於「專業態度與研究知能」、「教育管理與教學領導」、「教學新知與教育發展」等能力。

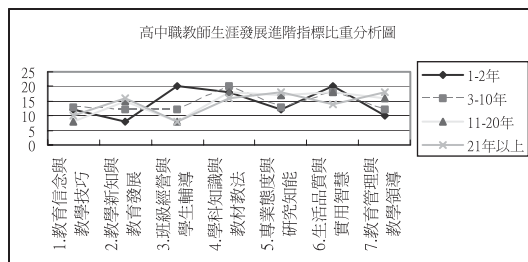


圖 5 整體高中職教師生涯發展進階指標權重分析圖
資料來源：作者自行整理。

二、國民中學、國民小學教師生涯發展進階分析

本研究根據文獻分析、文件分析、訪談及焦點座談分析之後，深入了解國小教師生涯發展進階的現況分析及問題探討，發現不同生涯發展階段別的教師在專業發展上會有不同的發展特徵，進而影響到其專業發展及進修課程設計的不同。以下分析依：1.一至二年（探索期）；2.三至十年（建立及轉化期）；3.十一至二十年（維持期）；4.二十一年以上（成熟期）等四階段加以分析，並綜合以上訪談與專家

焦點座談的結果，進行教師生涯發展進階指標的權重分析。以下分別加以說明：

(一) 一至二年（探索期）

經過深度訪談與專家焦點座談的整理中發現：「瞭解教育環境現場的狀況與自身習得的理論結合，重點在如何把理論付諸於實施，此外，他還必須要重視學校行政的現況與實務。所以教師的帶班技術、班級經營，不管他是否創新，在學生輔導的部份必須要掌握，還有關於教材的組織呈現教法，在各領域的教材教法須非常精熟，至少要精熟兩門以上。除此之外，通識素養、心理衛生、人際關係（親師之間與教師之間的溝通）也必須要掌握。」

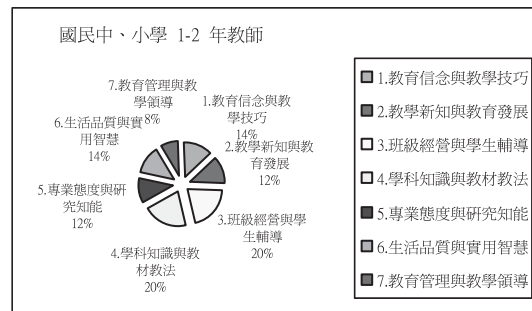


圖 6 一至二年國小教師專業發展的階段重點
資料來源：作者自行整理。

(二) 三至十年（建立及轉化期）

經過深度訪談與專家焦點座談的整理中發現：「這階段的教師，著重在他的充分的準備教學、探討教材的組織分析，以幫助學生學習地更好。所以，進修的重點著重在課程的部份，著重在他的教材教法。」「五至十年的教師可以慢慢把他的想法展現出來，並且達到創新教學。所以進修應著重在行動研究方面，來讓教師對自己的教學有所瞭解、突破，並在創新之後將他表現出來。還有資訊、教學媒體製作與應用。」

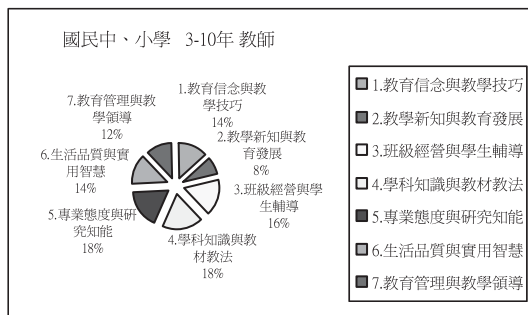


圖 7 三至十年國中、小學教師專業發展的階段重點
資料來源：作者自行整理。

(三) 十一至二十年（維持期）

經過深度訪談與專家焦點座談的整理中發現：「十到二十年的時候，我覺得必須去重新洗滌一個教師的教育哲學，以及他對教育研究法、教育行政的概念，因為他會成爲一個學校的中堅，第二個是瞭解學生的心理發展，因為教了十年之後，對於學生的一個心理發展和學生的輔導會有一個固定僵化的呈現概念，對於現在兒童的看法，會產生一些偏見。所以要培養我們的教師重新洗滌他的概念，處理學生的問題。所以教育哲學、研究方法、教育行政、領域教學必須擴展。尤其是到了國中，是分科教學爲重，並且在學生本位與教學系統裡，拓展生活經驗與經驗課程。」

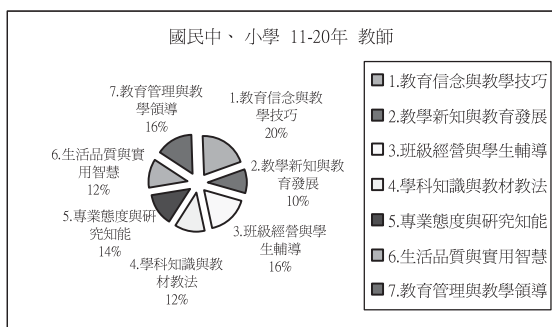


圖 8 十一至二十年國中、小學教師專業發展的階段重點
資料來源：作者自行整理。

(四) 二十一年以上（成熟期）

經過深度訪談與專家焦點座談的整理中發現：「這時候他已在學校裡有一個相當的基礎，所以要做教學領導跟課程領導的部份，因此，教學創新、行動研究，這個部分要放進去。那我們的教師能夠成爲一個課程領導的教師，還有研究型的教師，教學領導型的教師。而他們碰到的困難可能是使用科技化器材，所以教學媒體的應用、電腦資訊的運用、電腦資訊融入教學，我們要給他們機會去學習。」

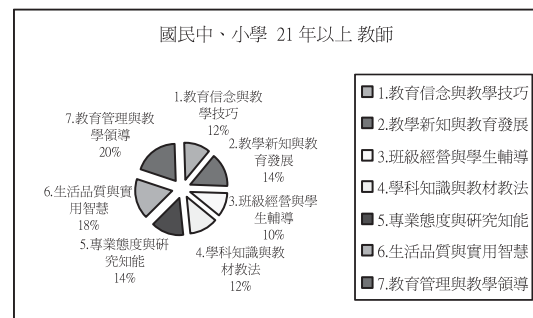


圖 9 二十一年以上國中、小學教師專業發展的階段重點
資料來源：作者自行整理。

(五) 國中小教師進階指標之權重分析

綜合以上訪談與專家焦點座談的結果，本研究歸納國民中、小學教師專業進修研習的階段重點爲：1. 一至二年的教師應著重於「學科知識與教材教法」、「班級經營與學生輔導」、「教育信念與教學技巧」等能力；2. 三至十年的教師應著重於「學科知識與教材教法」、「專業態度與研究知能」、「創新教學」等能力；3. 十一至二十年的教師應著重於「教育信念與教學技巧」、「教育管理與教學領導」、「班級經營與學生輔導」等能力；4. 二十一年以上的教師應著重於「教育管理與教學領導」、「專業態度與研究知能」、「生活品質與實用智能」等能力。

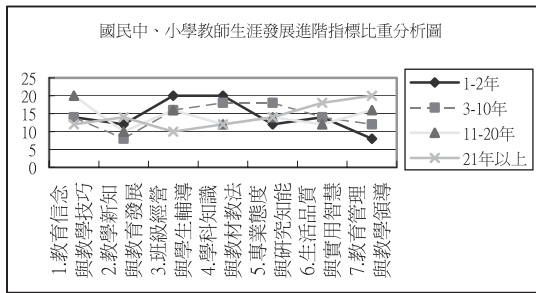


圖 10 整體國民中、小學教師生涯發展進階指標權重分析圖

資料來源：作者自行整理。

三、幼稚園教師生涯發展進階分析

本研究根據文獻分析、文件分析、訪談及焦點座談分析之後，深入了解幼稚園教師生涯發展進階的現況分析及問題探討，發現不同生涯發展階段別的教師在專業發展上會有不同的發展特徵，進而影響到其專業發展及進修課程設計的不同。以下分析依：1.一至二年（探索期）；2.三至十年（建立及轉化期）；3.十一至二十年（維持期）；4.二十一年以上（成熟期）等四階段加以分析，並綜合以上訪談與專家焦點座談的結果，進行教師生涯發展進階指標的權重分析。以下分別加以說明：

（一）一至二年（探索期）

此階段的教師剛進入職場所以仍屬於適應環境階段，從訪談資料中得知此階段教師可分成三類：

- 1.自視高、剛愎自用：「第一種教師，是那種自視很高，他總認為他什麼都懂，因為他剛畢業嘛，他覺得他什麼都會，那學校教的都是最新的，所以他自視很高的之候，他不想學習，他會固著他所學所得，所以他可能會把教授教他的通通想要搬到幼稚園去用，可是他

不會去聽別人給他的一些建議，他認為他的就是最新的，你們的那都是老古板了，我不想聽了」

- 2.沒信心：「第二種教師，他比較沒有信心，他會怕，他會覺得說我都不懂，我什麼都不會，可是他有可能沒信心之後，他也不敢問，所以這樣的教師是需要人家給他關懷，主動關懷指引的只要有人去主動關懷，去引導他，他就會開始有信心。」

- 3.不懂、但願意學習：「第三種教師，他會覺得說他好像真的是不懂，他自己自認為他真的是願意去學習，所以有第三種教師他是積極想要成長，他會一直不斷的想要再去跟一些比較資深的教師學習，最成功的就是第三種，因為他不斷的求新求變，他才會成功。」

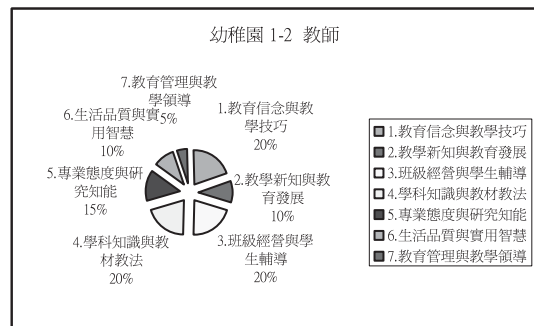


圖 11 一至二年幼稚園教師專業發展的階段重點

資料來源：作者自行整理。

（二）三至十年（建立及轉化期）

- 1.已適應環境，可再加強教學及帶班技巧：「第二年以後的教師，環境差不多適應了，可是

部份教學技巧還有待提升；2至5的教師之教學技巧還是有待提升，甚至包括班級經營都需要提升；5至10年的教師，可能會有一點安逸，所以在這個時候，研習課程還可以給他一些新資訊，讓他稍微了解一些新的理論基礎給他。」

2. 三類型特性：從訪談資料中得知，此階段教師可依初-2年幼稚園教師教學特性中所提到的三種類型教師再持續延伸發展至3-10時，此三種教師的教學特性如下：

- (1) 無法適應工作，且困境無法解除：

「這種教師在初-2年的時候就是比較剛愎自用，無法接受別人的建議，這樣的教師在3-10這個階段中如果沒有改變，就會很辛苦，因為遇到困境也不願請教或接受別人的意見，所以困境會一直在。」

- (2) 逐漸建立信心而能勝任教學工作：

「這種教師一開始比較沒信心，又不趕問別人，可是在初-2階段中如果有人主動關懷、協助他，便能逐步建立信心，開始能適應和掌握教學工作。」

- (3) 穩定、蓬勃發展：

「第三種類型的人，他五年做滿之後，他馬上就會很穩定，而且他會蓬勃發展。」

3. 三至十年為十至二十年能否轉變的奠基期：

「五至十年這個階段，其實這個階段是很重要的，我個人認為這個應該算是中間的一個年齡，所以很多概念都要在這個時候打下好的基礎。」

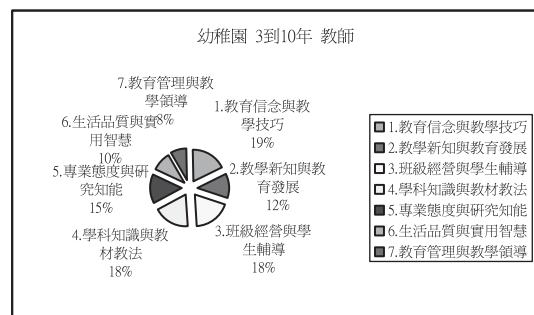


圖 12 三至十年幼稚園教師專業發展的階段重點

資料來源：作者自行整理。

(三) 十一至二十年（維持期）

會維持現狀或轉型：「然後10年以上的教師，他可能稍微醒過來了，那你就得要給他一些實做的課程，他開始想到說好像要開始有一番作為，他會開始自我反省，這是我看到的，他會反省說好像這樣茫茫的過了10年了，如果他都一無所展的話，他可能會思考說，為什麼我到現在別人都已經當園長了，我還停留在這裡，所以10年左右的教師，到20年的教師他開始會反省，然後真正會想改變的。」

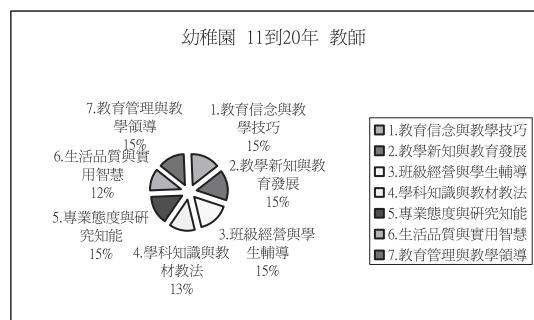


圖 13 十一至二十年幼稚園教師專業發展的階段重點

資料來源：作者自行整理。

(四) 二十一年以上（成熟期）

「到教了20年的教師會有兩種人，一種維持現狀，他動也不想動了，因為他可能習慣，他可能開始想嘛，可是有的教師他就安於現狀，第二種人是他開始要改變，

所以真正會改變的，有可能是教了20年的教師，他也有可能突然想開了，他就會想要去突破改變，他會尋求新的契機，這是我看到的。」

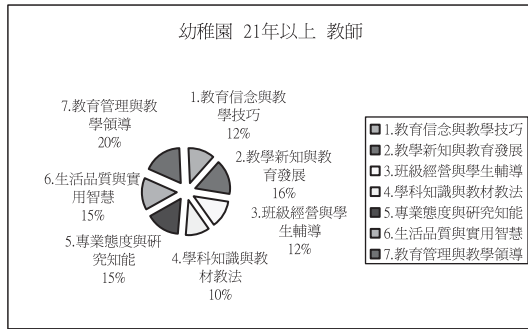


圖 14 二十一年以上幼稚園教師專業發展的階段重點
資料來源：作者自行整理。

(五) 幼稚園教師進階指標之權重分析

綜合以上訪談與專家焦點座談的結果，本研究歸納幼稚園教師專業進修研習的階段重點為：1.一至二年的教師應著重於「教育信念與教學技巧」、「班級經營與學生輔導」、「學科知識與教材教法」等能力；2.三至十年的教師應著重於「學科知識與教材教法」、「班級經營與學生輔導」、「教育信念與教學技巧」等能力；3.十一至二十年的教師應著重於「教育信念與教學技巧」、「教育管理與教學領導」、「教學新知與教育發展」等能力；4.二十一年以上的教師應著重於「專業態度與研究知能」、「教育管理與教學領導」、「生活品質與實用智能」等能力。

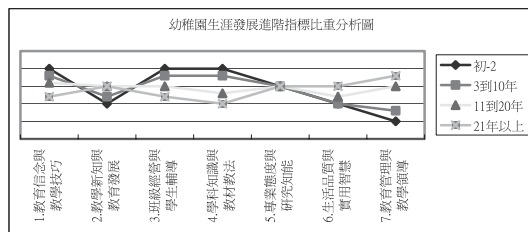


圖 15 整體幼稚園教師生涯發展進階指標比重分析圖
資料來源：作者自行整理。

肆、結論與建議

一、結論

首先，本文從如何結合教師評鑑機制與持續教師進修的文化觀點論述，主要核心主軸以「從教師專業表現建構教師生涯發展進階指標」及「依不同學校層級建構教師生涯發展進階指標之權重」兩方面探討，主要目的乃期望能為規劃建構出一整體性、進階性、專業性的教師生涯發展進階指標的增能進修課程及實施體系殫盡全力，並為教育素質提升工作貢獻心力。

其次，分析本文對於從教師專業表現建構教師生涯發展進階指標的規劃，其最主要原理應該是配合教師生涯發展理論進行設計，因為不同階段的教師所面臨到的問題並不雷同，對於不同階段教師專業發展的增能研習進修課程之實施檢討成效，建立教師生涯發展進階以教師專業表現為基礎的機制，進而重視教師增能進修研習實施的品質保證。

再則，本研究綜合學者專家之訪談與專家焦點座談的結果，歸納分析各不同生涯發展階段教師在「教育信念與教學技巧」、「教學新知與教育發展」、「班級經營與學生輔導」、「學科知識與教材教法」、「專業態度與研究知能」、「實用智慧與生活品質」及「教育管理與教學領導」等方面的專業發展重點，並分析其指標內涵之權重，藉以作為教師進階制度研擬之參考，建立教師專業表現要接受檢驗與評鑑的同時，也能激發起教師專業發展之持續進修的主動需求感的同時出現，幫助教師生涯發展進階更有良好的成效。

綜合而言，本研究乃是為能協助目前教師生涯發展進階之系統建構與推動，建立以教師專業表現為主軸，發展教師專業

表現的七大核心內容，結合教師進階制度與教師評鑑機制的推動，締造主動、認真、持續專業發展的教師文化，進而幫助每位教師都能在面對傳道、授業、解惑的基本責任，也同時面對著典範變革創新發展的未來趨勢，透過教師生涯發展進階指標之研究，促進教師在其教學基本績效與專業發展表現之優良品質的保證與提升。

二、建議

(一) 依教師進階指標立法規範教師在職進修之權利與義務

本研究在焦點座談或是專家訪談都發現，教師在職進修推行不易最關鍵的原因即是缺乏法源保障，即使教師不參加進修，也不會有任何不利的影響。對照日本為例，教師在職進修之權利與義務在教育公務員特例法有明確規定，必須立法規範教師進修。另外，分析各不同教師生涯發展進階之增能需求要素，檢視「高級中等以下學校及幼稚園在職進修辦法」雖然已被廢除，因此目前教師參加在職進修的權利與義務並未有法律明確規範。因此，建議教育部宜盡快重新擬定相關法規，依教師進階指標立法作為在職進修增能制度的法源依據。

(二) 依教師進階指標，依不同階段提供教師增能進修的機會

本研究在焦點座談或是專家訪談都發現，教師增能進修內容會因不同生涯發展階段而不同，建議教育部可透過實質方式，依不同生涯發展階段獎勵教師參與進修，例如進修成績優良者給予敘獎、列入年終考核參考、增加教師晉升職種或作為配合未來教師分級制之配套條件。另外，學校教育乃為現在的學生做未來的生活準備，各階段之教師應需具備多面向之生活

體驗，提供學生豐富多元之課程內涵以及對未來生活之認識，因此教育部可根據任教年資及教育階段別的不同，規劃全國性傑出教育人員參與社會體驗進修與國外進修，瞭解其他各行各業及各國教育發展現況之機會，以擴充國內教師生活廣度及國際視野。

(三) 強化國家教育研究院的研習業務的功能發揮，作為教師進階增能的重鎮

本研究在焦點座談或是專家訪談都發現，在《國家教育研究院設置條例草案》中明示其業務範圍，含：教育人力之研習及培訓事項、教育研究成果之推廣與教育諮詢服務之提供及促進國際教育學術交流與合作事項。唯在2003、2004年研習計畫中，以國中小九年一貫課程、華文教師回國研習課程居多，因此建議國家教育研究院可在教師在職進修系統中扮演重要角色，在教師進階關鍵年（例如，第五年，第十年，第二十年），規劃各種教師進階制度之重要研修課程體系，培訓面對典範變遷及未來趨勢能力，配合教育部推動教師進階制度的實施。

(四) 推動全國性教師進修電子護照系統，建立教師進階制度的體系

本研究在焦點座談或是專家訪談都發現，目前各縣市教師進修研習單位各自獨立運作，彼此間缺乏聯繫，致使部分教師調任至其他縣市時，所參加過的進修資料都得重新換發，另外各地方教師研習中心之研習類別並無共同之分類向度，因此建議教育部發展全國性教師進修電子護照系統，供教師進修資料的登錄，解決不同縣市教師調任時所產生的問題，也讓教師透過此系統瞭解本研究案所規劃之七大在職進修課程向度上的進修情形，作為日後規劃進修的參考。

(五) 依據教師專業表現指標設計不同階段進修課程，重視進階的實務增能

本研究在焦點座談或是專家訪談都發現，依據教師專業表現指標設計不同階段進修課程，重視進階的實務增能的重要性。建議教育部可依據本研究規劃之七大課程規劃向度設計相關的進修研習課程，在職進修課程的實施或授課方式上，應要與職前教育有所區別，避免純理論性的授課，應增加著重教師進階的實務增能課程，例如優秀教師經驗傳承、分享，從教師專業表現建構教師生涯發展進階指標，依不同學校層級建構教師生涯發展進階指標之權重。

參考文獻

- 朱益明 (2000)。我國小學與初中教師學歷提升問題的初步研究。**教育研究發展**，3月號，上海市教育科學研究院。
- 余民寧、賴姿伶、王淑懿 (2002)。教師終身進修相關議題之調查研究。**教育與心理研究**，25 (下)，543-584。
- 林文生 (2000)。從後現代課程觀來談學校本位課程。2006年9月30日，取自 <http://www.rges.tpc.edu.tw/map3/>
- 吳政達 (1999)。國民小學教師評鑑指標體系建構之研究—模糊德菲術、模糊層級分析法與模糊綜合評估法之應用。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 李俊湖 (1994)。專業成長涵義之分析。**竹縣文教**，8，85-90。
- 邱馨儀 (2004)。啟動教師專業發展建置教師教學檔案，**政大實習520季刊**，秋季號。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 張德銳 (2004)。國民中小學教師教學專業發展標準及其資源檔之研究。台北：國立教育資料館編印。
- 張清濱 (2001)。九年一貫課程的理念與實施。**菁莪季刊**，13 (1)，2-19。
- 陳木金 (1998)。國民小學教師教學效能評鑑指標建構之研究。**藝術學報**，61，221-253。
- 陳木金 (2004)。我國中小學教師在職進修規劃之研究。教育部委託專題研究計畫報告。
- 陳木金 (2005)。創造專業與評鑑結合的教師進修文化。**師友月刊**，461，12-16。
- 陳木金 (2006)。從教師效能來塑造良師典範的師道精神。**師友月刊**，463，8-16。
- 陳舜芬、丁志仁、洪儷瑜 (1996)。師資培育與教師專業進修制度的檢討。行政院教育改革審議委員會教改叢刊。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 陳益興 (2005)。教師專業表現及專業成長分級的規劃。**國語日報**，第1版，2005年8月28日。
- 黃政傑 (1997)。教育評鑑。台北：師大學苑。
- 楊思偉、梁恆正 (1994)。中學教師在職進修的理念與做法。**高市鐸聲**，5 (1)，7-12。
- 楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉 (2002)。我國中小學教師在職進修制度規劃之研究。**教育研究集刊**，48 (2)，113-156。
- 蔡培村 (1994)。國民小學教師生涯能力發展之研究。南投：台灣省教育廳委託研究。

- 蔡培村 (1996)。我國實施中小學教師職級制度的基本構想。載於蔡培村 (主編)，*教師生涯與職級制度* (頁161)。高雄：麗文文化。
- 鄭博真 (2000)。教師在職進修問題與改進途徑之探討。*台灣教育*，592，50-58。
- 饒見維 (1996)。教師專業發展—理論與實務。台北：五南。
- 饒見維 (2000)。九年一貫課程與教師專業發展之配套實施策略。2006年9月21日，取自http://www.trd.org.tw/Dresource/NINE/7_2.htm
- Ebbeck, M. (1990). Preparing early childhood personnel to be pro-active, policy-making professionals. *Early Child Development and Care*, 58, 87-95.
- Harris, P. D. (1995). *Factors contributing to professional growth at assiniboine community college*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED389348).
- Harris, L. B., & Others. (1997). *Using performance based assessment to improve teacher education*. (ERIC Reproduction Service No. ED 406346).
- NAEYC. (1995). *Guidelines for early childhood professional preparation*. Washington, D.C.:Author.
- Olson, G. (1994). Preparing early childhood educators for constructive teaching. In S.GGoffin&D.E.Day(Eds.), *New perspectives in early childhood teacher education* (pp.37-47). N.Y.:Teacher College Press.
- Parkay, F. W., & Stanford, B. H. (2000). *Becoming a teacher*. Boston, Mass : Allyn and Bacon.
- Peacock, A., & Rawson, B. (2001). Helping teachers to develop competence criteria for evaluating: Their professional development. *International Journal of Educational Development*, 21, 79-92.
- Pelletier, C. M. (1994). *Teacher portfolio: Reflection in action. Part 1 and Part 2. An alternative to traditional teacher evaluation; and creating teacher portfolios. Report of Resource in Education*. Retrieved August 20, 2005 from <http://www.eric.ed.gov>
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.

註釋

- 1.本論文為教育部中教司九十三年度委託教師進修專題研究報告改寫，特此感謝。
- 2.特此向本專題研究辛勞研究助理張雅婷、陳添丁、呂孟真及全體接受訪談座談的專家們致謝。

教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月33-46頁

高級中等以下學校教師進階制度審查機制之研究

張素貞

摘要

本文係以學校實施教師進階制度審查機制為研究目的，參考國內外相關文獻和分析教師進階制度之文件為主要研究方法，綜述實施教師進階制度之目的性，探討英、美兩國及我國規劃實施教師進階制度的審查機制，以及分析學校實施審查時可能產生的問題和原因，並藉此提出未來我國推動教師進階制度，學校具公正、客觀、專業性的審查機制。

關鍵詞：教師進階制度、教師分級制度、教師專業評鑑

張素貞，實踐大學家庭研究與兒童發展學系助理教授

電子郵件為：hn127358@mail.usc.edu.tw

來稿日期：2006年9月11日；修訂日期：2006年9月25日；採用日期：2006年10月13日

Study on Teacher Grade-up System Evaluation Mechanism below Senior High School

Su Jen Chang

Abstract

This article is to study the schools' implementation of teacher grade-up system that has referred to related literature and analyzed teacher grade-up documentaries as major research methods with a general statement to declare the purpose of implementing teacher grade-up system, to investigate the planning and practice of grade-up system evaluation mechanism in England, the United States and Taiwan, and to analyze the possible questions and causes during evaluation mechanism implementation in order to propose a candid, objective, and professional evaluation mechanism in the future for teacher grade-up system in school in our country.

Keywords: teacher grade-up system, teacher career ladder program, teacher professional evaluation

Su Jen Chang, Assistant Professor, Department of Family Studies and Child Development, Shih Chien University

E-mail: hn127358@mail.usc.edu.tw

Manuscript received: September 11, 2006; Modified: September 25, 2006; Accepted: October 13, 2006

壹、緒論

師資之良窳影響教育之成敗至鉅，為促進教師專業成長與終身學習，教育部於2000年1月20日正式委託高雄師範大學蔡培村教授進行「建立我國高級中學（含）以下各級學校及幼稚園教師分級制度專案規劃草案規劃」，直至2001年1月16日完成期末報告（教育部，2006）。

政策研究案雖無法完全對實際政策具實質影響，但政策研究過程對於研究者與政策制定者良性互動的增進及研究結果可能影響社會大眾對政策的理解（王麗雲，1999），因此，政策研究案對制定政策存在一定的價值與重要性。完成研究案的同時，為促使教育政策的合理可行，教育部遂委託國立教育研究院籌備處展開十二場的研討與諮詢會議，提供表達意見的管道，蒐集未來實施的對象—教師及主管教育行政機關之意見，獲得重要的結論為：

教師進階制度涉及相關的法令繁多，如：教育人員任用條例、教職員敘薪辦法、教師待遇條例、學校教職員成績考核辦法等須配合修訂；審查項目以專業表現評鑑最為具爭議，建議教育部訂定參考規範並先行試辦，使得進階實施更為順利（教育部，2006）。

爾後，再經由全國教師組織的建議，以及教育部召開政策制定相關會議，教育部明確將教師分級制度改為教師進階制度，並由教育部中教司組成「教師進階」先期規劃工作小組，其主要目的是以完成教師進階制度實施辦法草案為重要任務，會議中就研究案或是諮詢會議所彙整之相關意見，回應於進階實施辦法，如：實施

對象是全體現職教師或是新進教師？實施方式採全面規範進階或是自願參與？進階分為幾階，名稱如何制定？各階教師的職責為何？審查的項目、方式和標準為何？由哪些組織和人員進行審查等等。

先期規劃工作小組參加的成員涵蓋中央與地方政府人事單位、中央法制單位、教師組織、家長團體及學者專家代表等，採用焦點團體法，首就執行進階制度的問題研訂討論主題，由專家學者進行專題報告，再進行討論與對話，並考量相關法令的橫向聯絡，作為修正或制定教師進階試辦實施辦法草案，從2005年六月開始，至2006年八月已經召開十次會議（教育部，2006），草案初步決議，為鼓勵現職合格教師自願參加，原則上分為三階，名稱原則上避免「階級化」，朝「功能化」考量，至於審查機制，包含：由誰來審、如何審、審些什麼，以及審查的標準為何？則是教師最關切的課題。

本研究試以學校實施教師進階制度審查機制為研究重點，參考國內外相關文獻和分析教師進階制度之文件為研究方法，所欲達成之研究目的，分別為：瞭解教師晉級與進階制度之實施目的，探討教師進階制度之審查組織、項目、方式與標準；分析教師進階制度在學校實施審查可能產生問題之因素，期能合理規劃可行政策的參考。

貳、教師晉級與進階制度之實施目的

教師分級制度，主要是為了提供教師一個升遷發展的機會，這種機會是專業生涯的重要特質之一（單文經，1992）；根

據教師生涯發展之相關研究，從教師踏入教職至退休這段時間，不同階段各有不同的需求及危機，為滿足教師在不同階段之需求並解除危機，使其能順利完成各階段的任務和自我期許，提供適切的環境和措施，藉以鼓勵教師追求各階段之成就感與自我實現（吳清山等，2001）。

張德銳（2000）及蔡培村、鄭彩鳳（2003）亦指出中小學實施教師分級將可促進教師專業成長，終身學習；從郭希得（2003）以屏東縣國民中學教師為調查對象，及陳進吉（2004）以高雄市國民小學教育人員為對象進行調查研究，瞭解國中小教育人員傾向贊同教師職級或分級制度對於促進教師進修學習、鼓勵教師終身學習的目標、提供教師生涯進階機會；2003年教育部召開的全國教育發展會議，決議將建構教師專業生涯進階制度、並研訂教師專業評鑑辦法、促使教師專業成長等列入會議重要結論（教育部，2003）。

我國實施教師進階制度的目的性緊扣教師專業成長與終身學習，至於國外的作法如何，亦是我國制定政策的參考，教育部於2005年九月設計結構式的調查表，發書函請駐外文化辦事處，蒐集到日本、韓國、英國、美國、澳大利亞以及法國等國家對於教師分級或進階的目的性之具體回覆（教育部，2006），其中日本並無教師分

級，係根據培育將教師分為普通執照、特別執照和專修執照，英國、美國、澳大利亞等國之實施目的為促進教師專業成長、確保教育品質、教師負起績效責任、建構教師生涯發展，韓國則主要是促進教師專業成長，法國並未將提升教學品質列入目的，但加上以協調整合公務人員薪級和透明化為目的，茲整理如表1。

教育部教師進階制度先期規劃工作小組（教育部，2005）討論會議研議的教師進階制度實施辦法之實施目的為：「基於維護教師法定權益下，為促進教師專業成長，提升教學品質及維護學生受教權益」，與根據原研究案和十二次諮詢會議所擬訂草案原條文之實施目的：「強化教師專業能力，落實教師終身學習，促進專業成長，並提升教學品質」不盡相同。

先期規劃工作小組強調在維護教師法定的權益下進行，並將配合新修訂的教師法草案30條的精神將「學生的受教權」納入，原條文則較單一從教師生涯發展，激勵教師專業成長，強化教師專業能力，提昇教學品質的思維出發；教師進階制度先期工作小組則從保障教師權益優先的前提下思維，比較容易獲得教師的認同，不過同時要達成維護學生權益的目的，能否獲得雙贏，尚待討論。

表 1 先進國家對於教師分級或進階的目的性整理表

國家 項目	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
實施目的	激勵教師專業成長	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.提升教學品質 2.激勵教師專業成長 3.要求教師負起績效責任 4.建構教師生涯發展	1.激勵教師專業成長 2.要求教師負起績效責任 3.建構教師生涯發展 4.協調整合公務體系人員薪資等級並確保透明化

資料來源：教育部（2006：4-8）。

基於此目的，經由先期規劃工作小組的多次討論，初步決議採取教師自願參加進階，以外加「學術研究加給」及酌減授課時數為誘因，以鼓勵教師專業成長、終身學習，並確保教學品質，透過自願性以避免反彈而失焦，減少大幅度人事制度的變革，提高推動的可行性。

參、探討我國及世界主要國家教師進階制度之審查機制

教師進階制度之審查機制，是落實教師進階達到實施目的最關鍵之處。吳清山等（2001）針對台北市教師、專家學者以及行政人員進行抽樣調查，認為教師晉級的關鍵在於教師專業評鑑，如何公正、公平的鑑定出教師的表現，遂成為實施教師分級制度的關鍵（Shlechty, 1989; Lerman, 1990）。事實上，各方倡導教師晉級、分階制度的同時，「審查機制」必須列為重點。

本研究所論及的「審查機制」，將之界定為審查的組織和成員，審查之項目和方式，以及根據何種專業表現標準進行審查等，茲分別探討如下：

一、審查組織與人員

根據教育部所制定的教師進階制度實施辦法草案之原條文¹加以分析，主管教育行政機關應成立教師進階審查委員會，由學校行政人員代表、教師代表、家長代表、學者專家、主管機關相關業務單位代表等組成之，以辦理中小學教師進階審查；學校之審查會由學校教師評審委員會負責，其中規範家長代表及專家學者不得低於1/4。就原條文的審查組織從主管教育

行政機關及各級學校分別探討。

（一）主管教育行政機關

三階教師的審查，其中第二階採「內審」由學校的教評會擔任審查會負責實質審查，第三階採「外審」由學校初審，再送主管教育行政主管機關複審，因而，教育行政主管機關必須組織「縣市級的教師進階審查委員會」（簡稱審查會）負責複查。

未來執行上，業務單位應該是縣市政府的人事單位，執行實質複查的為審查會。審查會之組成，由教育局長指派兼任主任委員及負責聘任委員，委員在實施辦法草案原條文中規定有：學校行政人員代表、教師代表、家長代表、學者專家、主管機關相關業務單位代表等。

對於審查項目之一「專業表現」的評鑑，實施辦法草案原條文亦規範主管教育行政機關應另定分項審查要點及細目供學校審查會遵循，同時對學校組織的專業表現評鑑小組組織視導小組進行瞭解與輔導，負起監督的責任，雙重把關。

不過，整體而言，我國二十五縣市的組織，因直轄市與縣市政府不同，在執行上仍有差異，當前我國北、高兩直轄市在教育局內有專屬人事單位的編制，其他縣市政府的教育局與人事室則為縣府的同級單位，將來實施三階教師審查，送到教育主管行政機關複審，人事單位屬於業務單位，審查會則是任務編組，真正承辦執行，應該仍在教育局內部主管「師資與教師專業」的科（課）室負責執行，如：台北縣政府教育局的學務管理課、中等教育課，桃園縣政府教育局的學務管理課等，負責國中小教師進階之複審，以及視導學校辦理教師專業表現評鑑之情形。

綜合上述，我國在訂定教師進階制度

相關實施辦法，都應要考量到直轄市和縣市政府組織的不同有所調整，至於提到縣市層級的審查會各類代表席次亦應以原則規範保留彈性，較有助於可行性；另對於單位與組織之間的分工也不可輕忽，如縣市政府人事單位和教育局權責，學校人事單位與教評會、專業表現評鑑小組之間，都須事先思考如何規劃與分工。

(二) 各級學校

根據實施辦法草案原條文加以分析，學校之教師進階審查會，由教師評審委員會負責，人事為業務單位，但是對於專業表現之評鑑，又傾向得組織學校評鑑小組，由教師代表（含兼任行政之教師）、家長代表、專家學者等組成，兩者的主要組織都以學校教師為主，唯審查會家長代表及專家學者不得少於1/4，由此可見，為使「審查會及專業表現評鑑小組」順利運作，成員必須具備審查知能、熟稔審查任務，以及專業受認定，以確保公正，客觀和專業。

二、審查項目和方式

(一) 審查項目

教師進階審查的項目，根據先期規劃工作小組討論的初步結果係根據「年資、專業表現（professional performance）和專業進修」為審查項目，其作法如下：

1. 教學績效、學生輔導、教學相關研究成果，及服務推廣專業表現為四項內容，需要先行評鑑，再據以為審查項目。

對於「年資、專業表現和專業進修」三個審查項目，其中年資與進修時數爭議性不大，相當具體，至於專業表現的內容為何就需要討論，草案原條文指出專業表現為：「教師之教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及服務推廣等」，分數以百

分法計算，進階第三階分數高於第二階。審查的分項要點由主管教育行政機關另定之，由學校據以研擬評鑑表，組織評鑑小組評鑑之。

2. 根據分階教師職責不同，專業表現項目之審查占分比例不同。

三階教師的專業職責是有所不同的，初步討論以第一階教師而言，主要負責班級教學、班務經營、學生輔導等教學及輔導工作，並按專業能力發展參與教材教法的改進，擔任導師工作，第二階教師而言，除第一階的工作外，還需從事教材教法的设计與開發，第三階教師，除擔任第二階教師的工作外，還需從事教學輔導課程與教學教育革新相關議題之研究工作，並參與學校改革、教育實驗、社區資源整合等校務發展事項。根據職責不同其專業表現的評定亦應不相同。根據職責不同教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及服務推廣之專業表現的占分比例不同，例如：申請晉級第三階教師的教學研究及服務推廣就應該比申請第二階比例高一些。

參考先進國家之審查項目，對我國的進階制度設計應有裨益。根據教育部2005年的調查，韓國、英國、美國及法國都相當明確指出項目，澳大利亞則依出缺的職務再決定審查項目，茲整理如表2。

(二) 審查方式

未來執行教師進階制度審查有兩大關鍵處，主管教育行政機關及其所組織的教師進階制度之審查會，以及學校的相關處室、教評會與專業表現評鑑小組，一個是擔負研擬評鑑的要點和細目，負責複審及督導學校專業表現評鑑之單位，一個則是承辦教師進階申請，並研擬評鑑表、辦理教師評鑑評定教師專業表現，同時亦負責

表 2 先進國家對於教師分級或進階之審查項目整理表

國家 項目	韓國	英國	美國	澳大利亞	法國
審查項目	1.專業知識 2.課程設計 3.研究能力	1.專業知識 2.教學能力 3.課程設計 3.教學態度	1.專業知識 2.教學能力 3.課程設計 4.教學態度 5.進修活動 6.行政能力	依出缺職務之需求而定 職務亦視學校的需求而定 審查項目	1.教學能力 2.課程設計 3.教學態度 4.行政能力 5.與家長溝通

資料來源：教育部（2006：4-8）。

進行年資、專業進修和教師專業表現之實質審查。

草案原條文對於專業表現評鑑的方式並未完全敘明，僅提到由學校根據專業表現項目自訂評鑑細目、評量指標及評量途徑和方法，製成教師自我評鑑表，供教師自我檢核，由此而論，學校在專業表現評鑑上必須有一番努力，才能順利運作並具公信力。

我國教育部最近公布的「高級中等以下學校補助試辦教師專業發展評鑑計畫」（2005），將評鑑方式分成自我評鑑與校內評鑑，得採教學觀察、教學檔案、晤談教師及蒐集學生或家長教學反應等多元途徑辦理，不過此計畫較偏向形成性評鑑，通常「形成性教師評鑑」旨在發現教師教學之優劣得失及其原因，輔導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。但是顯然評鑑專業表現應屬「總結性教師評鑑」旨在評定教師專業表現水準的優劣程度，以作為敘薪、晉級、續聘教師的參考，並不相同。然而，能夠如此試辦，對於未來實施教師進階的專業表現評鑑已跨出了一步。

至於如何進行審查，我國並未進一步規範尚有討論的空間，參酌外國先進國家實施教師進階制度的作法，其中以英、美兩國較具代表性，英國於1998年設置進階

教師（Advanced Skill Teacher，簡稱AST），當時設置的背景是英國優秀人才不願意投入教職，政府投入鉅資提高薪資約10%，提高獎學金給予師資生，以及提供捷徑給願意擔任教職者進修，其目標有三：獎勵優秀之班級教師；為額外工作提供津貼；擴大優秀教師之工作範圍至校外，其審查的方式為：教師自提申請書、TV教育與技能單位²（TV Education and Skills，簡稱TV單位）約定時間實地到申請人的學校進行一天的審查，採用教室觀察、晤談、審查委員與候選人校長之會談，以及文件之審查並參考校長之評語。

美國各州審查方式不盡相同，Kenneth D.Peterson（2002）指出美國評估專業表現的資料與管道，所採用的方式為家長調查、學生調查、學生成就、專業活動文件、教師測驗、管理者的報告、行動研究成果、學校改進方案成果，和美國國家專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards，簡稱NBPTS）的認可。再以明尼蘇達州最近通過教師進階計畫專案補助（2005）加以說明，採用的系統為教師進階方案（Teaching Advancement Program，簡稱TAP）是一套教師評鑑及獎勵系統（詳細資料請參考<http://www.tapschools.org/>），基本上的審查方式有：書面審查和實地觀

察，評鑑結果做為進階的依據。

綜合上述，審查的方式包含靜態與動態，年資與進修應可提供靜態的文件送審查，專業表現評鑑的結果亦可採靜態資料提審，但實施評鑑的管道相當多元，計有：教室觀察、教師晤談、學生學業成就、家長的調查、管理者的報告，以及提出可以證明自己專業表現的文件等多元的方式進行審查，將有助於提高客觀性。

三、審查標準

至於審查的標準為何，根據何者決定通過與不通過，也是相當值得基層教育人員關注，就草案原條文專業表現是將：「教學績效、學生輔導、教學相關研究成果及服務推廣」分項打分數以及計算總分，教師進修則以每年進修時數以18-54小時或三學分為限，年資以連續擔任第一階教師三年可以提出申請進階，但對於特殊成就優良教師之晉級不在此限，保有彈性，這些設計立意良好，唯執行上，專業表現給分的標準需要更深入的討論。

試以英國為例，對於教師進階審查標準提出六項，分別為：傑出教學能力、豐富學科知識、卓越課程規劃能力、優良教學與管理能力、優秀的評量和評鑑能力、對其他教師展現優良的指導與支援能力等（教育部，2005）。對於以上之審查標準，似乎仍欠缺判斷是否達成的規準，以及評定優、良、尚可、待改進的表現水準等級之依據，根據審查規準進行審查之結果的分數或等第才會具有公信力。國內學者溫明麗就曾在《英國教育評鑑之後設分析》一文指出，英國國家標準局（Office for Standards in Education，簡稱Ofsted）所訂定的教育評鑑中，結合教師的教學與學習

結果，明確的訂出教師教學評鑑的項目與判準，但是更困難的應該是，「優等」、「尚可」、「劣等」的界線與區隔（溫明麗，2004），而教學包含認知、技能與情意三部份，三部份的範圍又過份廣泛且抽象，評鑑不易分出良窳，英國從特優、優等、普通、尚可、劣等五等，改為優、良、可、不滿意四等，後來又簡化為優、良、不滿意三等（Ofsted, 2001），顯然評定不合理想較為明確，要判斷教學之優與良則相當不易，不過這些表現水準的判準仍須明確訂出，才有依循的根據（溫明麗，2004）。

張芬芬（2001）亦曾經對於英國教師進階制度深入討論，依規定六項標準應全部達到，如審查未過，日後若有新證據顯示進步，可以再行申請。審查會要求申請人與校長所提的資料，應該都是具體的證據，以顯示申請人的過去表現，而不是一般的文字描述而已。令人擔憂的是我國未來實施進階制度時，申請人和校長是否已具備提供專業表現具體證據的能力？

溫明麗（2004）在《英國教育評鑑之後設分析》又指出：「評鑑人員在教育評鑑時如何做到自主自律，簡言之，就是讓事實說話」，為達此目的，教育評鑑人員必須熟練評鑑流程、內容與規準，更且經過嚴謹的培訓，充分掌握教與學實際的觀察重點與方法、對教與學之成就和進步情形能做客觀的判斷、精確的分析資料推論問題、實施認知教學和態度的評鑑，以及對評鑑結果迅速的回饋等，才能提高專業評鑑的公信力。

綜合上述，我國所規劃的進階制度係根據年資、專業表現與專業進修三項目，草案原條文之審查標準：對於「年資、專

業表現與專業進修」都採量化，年資與專業進修量化是有助於明確評定，專業表現的審查標準則以教學績效、學生輔導、教學相關研究及服務推廣四項，採百分法計分，其計分的參考規準，和評分者的專業，在在都是我國實施教師進階制度應該據以努力的重點。

肆、教師進階制度在學校實施審查可能產生之問題分析

以上對於我國教師進階制度的實施目的與審查機制，進行可行性與合理性的分析，希冀據此對於學校實施時可能產生的問題深度探討。

我們從相關研究瞭解到實施教師進階制度有正向的功能，但也可能面臨一些問題，例如：評鑑標準的公平性，以及人員的專業性和客觀性不足（張瑛珊，2000；郭水得，2003；陳進吉，2004）、擔心家長據此選擇教師（陳進吉，2004），以及會為教師帶來更多壓力與負擔（張瑛珊，

2000）等，即使未來作法上採自願方式辦理，有超過四成的高雄市國小教師有意願，但是仍有超過四成的教師不願意或視最後條件而定（陳進吉，2004）。這些不願意參與的因素，有部分來自於根本抵制分級，一部份有可能是認為實施教師進階制度仍有許多問題，這些問題必須突破和解決，才願意參與。

推動教師進階問題相當多且廣泛，本重點僅就學校教育人員最關注的進階制度之審查機制加以探討，例如：學校教師評審委員會之組織和成員如何組成，根據何種專業表現、審查的標準和實施的方式為何，不僅是教師有疑慮，更是學校實質審查運作有待探討的議題（張瑛珊，2000；吳清山等，2001；劉建志，2001；郭希得，2003；陳進吉，2004）。

表3問題係來自相關實徵性研究的發現，並參照焦點團體的紀錄文件加以彙整：綜合上述，深究導致問題產生的原因，試圖從根源找到解決問題之道，茲分述如下：

表3 學校教育人員關注學校實施教師進階制度之審查機制問題彙整表

問題類別	問題內容
質疑教評會的運作	1.教評委員不具專業性 2.找不到教評會開會的時間 3.委員對任務與運作方式不瞭解 4.教評會的委員，未接受進階制度的審查，未具備審查資格
組織權責分工與運作不明確	1.審查會（教評會）與專業表現評鑑小組之間的關係與分際 2.人事單位與審查會如何分工 3.學校人員身兼學校數個組織之委員
對專業表現的評定有疑慮	1.缺乏具體、客觀的評鑑規準 2.專業表現評鑑小組是否有能力訂出評鑑項目細目與規準 3.專業表現評鑑小組的客觀與公正問題 4.教學工作範疇廣泛不易評定
學校規模過小人力和資源有限	1.不易組織教師進階審查會 2.進行審查之各項資源不足，包含缺少同領域的教師評鑑專業表現等

資料來源：研究者自行整理。

一、教評會組織運作之成效不彰

根據教育部（1999）提出教師評審委員會運作可能產生的問題，如：「教評委員成員的比例、教評委員誰來監督的問題、教評委員的態度問題、教師代表的水準及家長代表的素質等」，李水勝（2003）就曾以高雄縣50所國民中學為母群，進行抽樣學校行政人員、家長、教師和校長進行問卷調查，研究指出教師參與教評會意願不高、很難找到開會的時間、對教評會任務及運作方式不夠瞭解等組織上的問題；運作上則是無法有效處理不適任教師，畢竟審議教師解聘停聘或不續聘是教評會的重要任務，然而，其中行為不檢、教學不力或不能勝任工作，容易流於主觀認定，教評會處理上確實有技術上的問題，不易突破。教評會過去成效不彰的問題，導致教育人員質疑，由教評委員擔任教師進階制度審查的公正性與客觀性。

二、審查者與評鑑者的專業訓練不足

張德銳（1999）指出決定教師晉級主要來自工作表現，如何正確的評鑑工作表現，正是教師評鑑的主要功能。教師評鑑涉及的問題有三：第一評鑑者和被評鑑者是否具備正確的觀念，第二教育當局是否有一套公正合理的評鑑系統，第三評鑑人員是否接受足夠的專業訓練；目前這三個問題都有待加強，溫明麗（2004）亦指稱英國進行教育評鑑之前，評鑑人員須接受專業培訓，對於評鑑人員水準相當重視，值得我國參考。

三、審查與評鑑需要時間

教評會的運作問題中，已產生學校開會時間難覓的問題，擔任審查委員和評鑑

小組者，在正常上班時間課務已經相當重的情況下，恐需利用外加的時間才能進行，靜態的審查尚易處理，動態的教室觀察、晤談等則需要透過調整課務的方式進入教室進行觀察，申請人的數量少還容易處理，量多時需要額外付出時間，也有可能找不出時間，更且從擔任教評委員類推，顯然這些委員亦是無償性的，為此，審查和評鑑時間的來源與多寡勢必影響到進階制度審查和評鑑的落實。

四、學校教師彼此平權

Bole和Troen（1997）指出，學校教師「教學地位的平等」，不知該如何引導同儕，因而，剛開始推動，在教師都平權的狀況下，同儕間擔任審查委員和評鑑小組，是否能讓申請人信服，讓學校同儕感受到公信力，正考驗著未來教師進階制度的推動！

不過，教師進階實施辦法草案之原條文提及：「審查會的成員規範家長和專家學者人數不低於1/4」，這或許對此問題的解套有幫助，可以引進部分的專家學者參與審查和評鑑，避免因教師平權產生的相關問題。

五、公共對話能力及開會技術待加強

未來審查教師進階的申請，須要充分對話的機制，才能提高客觀性與公信力，當前中小學教師參與校務的機會日益增多，然而，對於開會對話的能力與開會的程序、技術都不夠成熟，有影響實質審查之虞，不得不審慎因應。

六、中小學之各項委員會繁多且人員疊床架屋

中小學校的委員會相當繁多，且人員多數重疊，小型學校更是問題，學校教育人員身兼數個委員會，對各委員會之職責與分際並未透徹了解，導致權責分工不清，影響教師進階制度審查組織之運作。

七、校際間的合作不易

對於小型學校教評會的組織和運作，向來鼓勵採取校際間的合作，不過，偏遠小型學校之間的距離遠，及對他校教師的瞭解不足，校際合作組織教評會的情況不理想，校際間合作不易的因素，對於小型學校人力與資源不足的問題就較難突破。

綜合上述，教師進階制度之審查機制的健全是落實教師進階的關鍵，歸納教育環境人員對於審查機制的問題，找出問題的成因，規劃者務必正視這些導致問題的原因，如：教評會組織運作成效不彰、審查與評鑑需要時間、審查者與評鑑者的專業訓練不足、學校教師彼此平權、公共對話能力及開會技術待加強、中小學各項委員會繁多且人員疊床架屋、校際間合作不易等，一一提出因應措施，以降低對教師進階制度的疑慮，提高其可行性。

伍、結論與建議

綜述實施教師進階制度之目的性、探討英、美兩國及我國規劃實施教師進階制度的審查機制，以及分析學校實施審查時可能產生的問題和原因，並藉此提出未來我國推動教師進階制度，學校具公正、客觀、專業性的審查機制，茲將結論與建議分述如下：

一、結論

(一) 審查組織與人員

1.以學校教評會組織為審查會，就教評會原有負責教師聘任審查的功能而言，加上避免學校又另組新的委員會，人員疊床架屋，以教評會為審查組織應該是適切的。但是為使組織發揮功能，必須讓擔任教評會委員及評鑑人員者先增能，具備審查和評鑑專業表現的能力，另為增加評鑑的客觀性及專業性，外加聘請具專業性的專家學者共同參與，應可提高審查組織與人員的公信力。

至於審查組織與人員因工作繁重導致人員的流動快速，以及找不到開會時間而影響審查，必須針對其原因再研議可行策略，例如：學習開會的議事規則、設法減輕委員在校的行政工作、教評委員或評鑑小組的課務編排有較完整的半天沒課時間，以提高參與之可能性和開會之效率。

2.審查要點及細目的研訂，會關係到實際審查，主管教育行政機關應積極規劃，並輔導學校落實專業表現的評鑑。不過必須回到源頭思考，主管教育行政機關是否有專人承辦業務、是否具備輔導學校的能力，以及所組織的縣市層級教師進階審查會之人員代表的健全性、運作要點制定的周延性，以及教育局、人事室等相關單位的明確權責分工與互動等，基本面的問題能先行處理，將有助於審查機制的公正、客觀與專業性。

3.對於小型學校的審查組織與人力資源之問題，校際合作存在困難，此次推動已規劃試辦期，可藉試辦機會選擇數個小校合作辦理，找尋校際合作的可行模式。

(二) 審查項目與方式

1. 審查項目以年資、專業表現和專業進修為主，與實施目的：「促進教師專業成長、確保教學品質」相互呼應，也與國外的作法相近。唯在教學績效、學生輔導、教學相關研究成果，及服務推廣專業表現的評鑑應該審慎規劃，包括：評鑑細目、指標和工具，須以專業性和可行性為原則設計，並在推動之前積極展開評鑑人員的培訓，透過認證，提高評鑑者的專業度，也解決教師平權問題。

2. 審查方式應視項目決定，年資與進修可採書面靜態提供，專業表現則應動態、靜態兼顧，蒐集資料的管道能多元化，才能有助於分數判斷的客觀性。

(三) 審查標準

1. 目前我國教師進階實施辦法草案原條文，僅呈現分階教師專業表現項目評鑑的分數，對於審查要點與細目係由主管教育行政機關另定之，想必最需著墨的也是教師最關心的是：「判斷達成標準之參考規準及表現水準」，主管教育行政機關應有專屬單位或委託專家學者研究，提供學校參考，提高評鑑的公信力與專業化。

2. 學校對於評鑑標準的認定上，除了以量化用分數表現，英國進階教師制度中提到對於專業表現證據的描述，應是可以借鏡和學習的，但是對於專業表現證據的描述我國仍在起步，是必須透過學習以具備描述能力的，爰此，審查時才能更客觀的認定。

二、建議

(一) 目前教育部正展開中小學「教師專業發展評鑑」的試辦，對我國的教師專業評鑑，以及教師進階制度規劃之落實性

都具推動參考價值，建議此次的試辦重點在於據實以告，或採取行動研究，提供促進落實的具體建議，才能有助於教師專業表現評鑑的實施。

(二) 對於主管教育行政機關長期人力不足，借調教師充任承辦人員，以及視導人員課程與教學的專業素養待加強等問題，應該要徹底檢討和積極改進，才能發揮審查的功能。

(三) 檢討現行教師專業成長的課程，對於「審查專業表現之判準與參考規準」、「文字描述專業表現之進步證據」、「開會議事規則與對話能力」等課程，應列入教師專業成長的內涵。

參考文獻

- 王麗雲 (1999, 3月)。教育研究與教育政策。論文發表於國立台灣師範大學教育系舉辦之「教育行政論壇」第四次研討會，台北市。
- 吳清山等 (2001)。台北市中小學教師分級制度評估研究。台北市：作者。
- 李水勝 (2003)。高雄縣國民中學教師評審委員會組織與運作之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 單文經 (1992)。美國教學專業報酬制度改革的啓示。載於中華民國師範教育學會 (主編)，教育專業 (頁301-332)。台北市：師大書苑。
- 教育部 (2003)。92年全國教育發展會議分組決議報告。台北市：作者。
- 教育部 (2005)。「高級中等以下學校補助試辦教師專業發展評鑑計畫」。台北市：作者。

- 教育部 (2006)。高級中等以下學校及幼稚園教師進階制度先期工作小組彙編資料。台北市：作者。
- 張瑛珊 (2000)。我國中小學實施教師分級制可行性之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張芬芬 (2001)。英國進階教師制度及其啓示。初等教育學刊，9，55-74。
- 張德銳 (1999)。我國中小學教師分級制度可能面臨的問題與因應策略。教育資料與研究，31，27-31。
- 陳進吉 (2004)。高雄市國民小學教育人員對教師分級制度問題探討之研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 郭希得 (2002)。屏東縣高級中等以下學校實施教師職級制度之調查研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 溫明麗 (2004)。英國教育評鑑之後設分析。載於國立台灣師範大學教育研究中心舉辦之「教育評鑑回顧與展望」學術研討會論文集 (頁74-84)，台北市。
- 楊深坑 (1999)。教師職級制度之國際比較。教育資料與研究，31，15-17。
- 劉建志 (2001)。國小教育人員對實施教師職級制度意見之研究。國立台南師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 蔡培村 (1999)。我國實施教師職級制度可行性研究。教育資料與研究，31，1-14。
- 蔡培村、鄭彩鳳 (2003)。教師職級制度的內涵及實施取向。教育資料集刊，28，319-349。
- Boles, K. & Troen, V. (1997). How the emergence of teacher leadership helped build a professional development school. In M. Levine & R. Trachtman (Eds.) *Making professional development schools work: Politics, practice, and policy*. Teachers College Press: New York.
- Lerman, J.L. (1990). Merit pay and ladders: Part of problem or part of the solution. In S.B. Bacharach (Ed.), *Advances in research and theories of school management and educational policy* (pp.95-122). Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.2.
- Kenneth D. Peterson (2002). *Effective teacher hiring: A guide to getting the best*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ofsted (2001). *Inspection report*. London: Ofsted.
- Shlechty, P.C. (1989). Career ladders: A good idea going away. In T.J. Sergiovanni & J.H. Moore (Eds.), *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count* (pp.356-373).
- Teaching Advancement Program. (2006) Retrieved August, 10, 2006, from <http://www.tapschools.org/>

註釋

1. 由於截至2006年八月教師進階先期工作小組對於高級中等以下學校及幼稚園教師進階實施辦法僅討論到第五章，其中分別為總則、教師級別、各級教師職責、進階申請、審查程序，對於原始提供討論的辦法，本文稱為草案實施辦法原條文。
2. 西敏教育諮詢委員會 Westminster Education Consultants 係私人公司已於2001年移轉給TV集團 (TV Group) 2006年三月西敏教育諮詢委員會改為TV教育與技能單位 (TV Education and Skills) 爾後簡稱TV單位，該單位仍繼續辦理西敏教育諮詢委員會之業務。

教育資料與研究雙月刊
第72期 2006年10月47-66頁

美國教師專業成長與生涯進階制度之探討

劉世閔、羅雅莉

摘要

本文論述美國教師專業成長與生涯階梯制度，並紀錄其如何準備、授證與招募教師，在美國，國家師資培育認可委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education，NCATE）、各州新進教師評鑑與支持委員會（the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium，INTASC）與國家專業教學標準委員會（The National Board for Professional Teaching Standards，NBPTS）制定許多標準與法規，來評鑑各級學校教師與師資培育機構之資格。教師生涯進階結構受政策影響越來越複雜，包含教師進入職場所需要的條件，證書系統與集體協商，這些結構的非正式運作遠勝於正式政策（Darling-Hammond & Berry, 1988）。本研究利用文獻分析法，蒐集國內外相關博碩士論文、期刊、書籍等資料，並利用QSR N6、Atlas.ti 5.0及Nvivo 7等電腦輔助分析軟體進行資料分析。本研究發現美國許多州與學區有其本身的教師生涯進階計畫，分別比較德州專業發展與獎勵系統、加州天波市教師生涯進階計畫，田納西州教師生涯階梯計畫與紐約州羅徹斯特教學生涯計畫之異同。

關鍵詞：專業成長、生涯進階、師資培育、QSR N6

劉世閔，國立高雄師範大學教育學系副教授

羅雅莉，台中市西屯區大仁國民小學教師

電子郵件為：sml206@nknuc.nknu.edu.tw, yali816@yahoo.com.tw

來稿日期：2006年9月4日；修訂日期：2006年9月15日；採用日期：2006年10月13日

A Study of the Professional Growth and Career Ladder Systems of Teachers in the U.S.

Shih Min Liu Ya Li Lo

Abstract

This paper briefly introduces one to the professional growth and the career ladder of teacher education in the United States(U.S.). It also proposes a far-reaching change in the way the nation prepares, licenses, and recruits teachers. In the U.S., in order to evaluate schoolteachers, many standards and codes, are approved by the National Council for Accreditation of Teacher Education(NCATE), the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium(INTASC)and the National Board for Professional Teachers Standards(NBPTS). In this study they were all addressed. Over time, though, the career structures of teachers became more complex and more heavily influenced by various policies, such as the growth of entry requirements, different certification systems, and collective bargaining. Structures arose from informal practice rather than from defined policy(Darling-Hammond & Berry, 1988). This study used document analysis to collect data from theses, journal paper, books. These data were mostly documented from the databases of ERIC, Academic Search Premier, and Academic Search Premier. This study was also analyzed by the internationally well-known software: QSR N6, Atlas.ti 5.0 and Nvivo 7. Of course, these tool kits won't study for you. But they just might make your hard work more efficient. This study found that most states and cities in the U.S. have their own policies regarding the manner in which a teacher's career evolves. It also compared and contrasted the similarities and differences of these systems of the Professional Development and Appraisal System in Texas, the Teacher Career Ladder in Temple City, the Tennessee career ladder program, as well as the Career In Teaching(CIT) in Rochester City School District, New York.

Keywords: professional growth, career ladder, teacher education, QSR N6

Shih Min Liu, Associate Professor, National Kaohsiung Normal University

Ya Li Lo, Teacher, Da-Ren Elementary School

E-mail: sml206@nknuc.nknu.edu.tw, yali816@yahoo.com.tw

Manuscript received: September 4, 2006; Modified: September 15, 2006; Accepted: October 13, 2006

壹、美國與美國師資培育教育之簡介

一、美國社會脈絡對師資培育教育的影響

美利堅合眾國（簡稱美國），位處北美洲，橫跨大西與太平兩洋，首都為華盛頓，是個移民國家，美國誕生前，本是十三個互不隸屬殖民地，他們聯合起來與英國發動獨立戰爭而成立。其聯邦政府實行立法、行政、司法三權分立，根據其憲法規定，凡在美國憲法中沒有明確賦予聯邦政府的權力屬於各州的權力，故各州有自己相對獨立的立法、司法和行政體系，教育制度都有鮮明的地方色彩，缺乏全國性的統一管理，教育事務一向由各州及地方政府負責（劉世閔，2005）。由於美國幅員廣大加上美國憲法規定公共教育非屬聯邦權力，因此，各州教育法令與規章對教師資格與各級教師證書有相當影響。

綜合吳瑋瑩（2004），蔡清華（1997）及張德銳、李俊達（2002）的研究指出，美國培育小學師資的師範學校始於十九世紀前期，1823年S. R. Hall首辦私立師範學校，1838年麻州頒布師範學校法，隔年美國第一所師範學校（normal school）成立，截至二十世紀初，全美有345所師範學校，一九五〇年代及六〇年代人口成長的回升現象，間接促成師範學院陸續改制為州立學院及州立大學。

但從1990年代初期，美國每年將缺乏近1/3的中小學教師（蔡清華，1997）。美國的教育院校系在過去的二十年已遭受嚴厲的批評，尤其在1940與1950年代時，師範學校被併入大學院系所中，許多師資培育課程之理論與實務分離，專門科目與教學方法不連貫（林美玲，2001）。由於人口

結構的變遷，教師的離職率及退休率有加速趨勢，導致美國中小學師資供需失調，師資質量在各階段欠缺應有的水準。

二、美國師資培育問題與改革

（一）美國師資培育問題

吳武典（2004）在〈中華民國師資培育白皮書〉一文中指出：美國中小學及幼稚園普遍缺乏合格師資，主要是教師社會地位與待遇都不高。以紐約州而言，面對的師資問題有四：1. 不合格教師比率偏高，2. 合格教師流失率太高，3. 特殊類科教師（數理科、雙語及特殊教育）缺乏，4. 提早退休的合格教師太多。

（二）各項改革措施

1. 三R政策

國立教學與美國未來委員會（National Commission on Teaching and America's Future, NCTAF）指出師資短缺並非實質問題，其主席Jim Hunt認為重點非在培育多少教師，問題出在如何將他們留任（Thomas, 2002）。為了招募和延攬生涯教師，國家教育組織及領袖們瞭解整體教學專業需要被評估。因此，根據張芬芬（2001）及Branch（2000）等人分析，美國Clinton總統時期任命的前教育部長Richard Riley在伊利諾國立芝加哥路易斯大學論壇上提出了新3R政策來改善師資，所謂3R即招募（Recruit）、挽留（Retain）與尊敬（Respect）。此中為了達到未來十年250萬新教師計畫，Riley採取生涯階梯計畫幫助助理教師成為全時教師，擴充教師輔助系統及導師課程（mentoring programs）幫助教師專業發展，改善教師退休與審查流程，並提供模範教師更好的獎勵措施等。

2.NCTAF的成立與努力

NCTAF是一個致力於教師品質改善的非營利的教師組織，旨在對師資培育機構採取認可的措施，授證及招募教師。林美玲（2001）認為NCTAF的改革目標在使每一位兒童有權利要求被富關懷、有能力與合格的教師教學，而且每一位教師應享有高品質的培育與專業發展的權利。

根據張芬芬（2001）的研究指出，NCTAF在1996年的統計顯示：合格教師不足，只好降格以求，全國有25%的新教師在進入教學工作時，並未達到州檢定標準。還有整體教師中，有28%在其任教科目之上，但非其大學的主修或副修。其實師資素質問題，至少自1920年代起，及受到嚴重關切，原因之一即是：教職受尊重程度始終不如其他大多數職業，所得薪資亦屬低水準。

NCTAF於1996年九月發表一份報告書，名為「什麼最重要：為美國未來而教」（What Matters Most: Teaching for America's Future），建議在各州成立專業標準委員會，用NBPTS的標準來檢定教師的專業知識與技能，並當作學校聘任高素質教師的參考依據，進而採取積極淘汰不良的師資培育機構，採取限期改善、關閉等強烈手段，以確保師資培育的品質，並對當前教育改革失敗的原因提出說明：1.不合格教師氾濫，影響學生學習；2.聘用師資不能符應學生結構的多元特性；3.聯邦與州並未針對教師做適當投資（柯昕儀，2003；Weiss & Weiss, 1998; Ballou & Podgursky, 2000）。這份報告書也認為各階段師資培育與教師繼續專業發展的評鑑須著重教師課堂的實際表現（Weber, 1998）。

1997年，NCTAF 出版第二期報告「做什麼最重要：品質教學的投入」（Doing what matters most: Investing in quality teaching），建議新進教師能擁有碩士學位（雖然，大多數教師低於此水準）（Ballou & Podgursky, 2000），這些報告也指出超過30%的教師在五年內離開教職（Townsend & Ignash, 2003）。根據National Commission on Teaching and America's Future（1996, 1997）的報告書，起初美國是有足夠的師資來源，問題是這些畢業生並未吻合他們所需要的學科領域，且未必符合大部分學校的需求。因此，Johnson（1999: 381）認為當美國進入二十一世紀時，師資培育被視為國家教育危機的「導因」及「靈藥」。

根據NCTAF的研究，新的師資課程的特徵歸納如下：（1）優良的教學有教育理論與教學實務經驗的基礎；（2）兒童與青少年發展、學習理論、認知與專門科目等核心課程的知識基礎，建立於教學實務的經驗中；（3）擴大延長的教學實務經驗，至少30週，以連貫理論課程；（4）教學實務的定義與成就的標準，指引與評量理論與實務；（5）學校教師與教育校院系教授有強烈的關係、共同的知識及信念；（6）擴大使用個案研究、教師行動研究、成就評量與檔案評量，以確定理論落實於實務中（林美玲，2001）。

貳、美國教師專業發展歷程

教師人力資源的開發有其不同階段的需要，張德銳（1996）認為師資培育的歷程涉及「入學的選擇」、「職前的教育」、「教育實習」、「教師檢定」、「教師在職進修」、五個環環相扣的階段。本文論述美國

師資培育的入學篩選、職前訓練、檢定、實習與在職進修等制度。

一、入學篩選

師資培育成功的主要關鍵在透過各種方式與管道來遴選優秀人選，進入師資培育機構。綜合蔡清華（1997）與李慶宗（2002）的研究指出，基本上，在美國想要申請進入師資培育學程者，必須具備閱讀、寫作、數學等方面的基本能力、通過溝通能力考試或教學能力考試。高薰芳（2002）也認為申請者必須於綜合成就測驗（Scholastic Aptitude Test，SAT）合併總分840或者加強「美國入學測驗」（American College Testing，ACT）20分中取得全國前40%以上的名次。Haberman（1996）整理全美300所大學師資培育遴選學生的準則：

- （一）完成特定的一些課程，
- （二）學業平均成績（GPA），
- （三）推薦資料，
- （四）寫作文件，
- （五）各州基本能力測驗，
- （六）實務經驗，
- （七）標準英語文能力。

二、職前訓練

當教師在不同情境透過課程與實習的經驗，他們亦能對不同學習者提供創造性意義的聯結（Holm & Horn, 2003）。美國教師職前教育具有專業知識的培養、延長受業年限、成就本位及專業服務等特色：

（一）專業知識的培養

師資職前階段教育專業之培養是教師專業的重要層面之一，修畢師資職前教育課程也成為師資養成重要指標。職前階段需要專門知識和技能教育學科知識、專業範圍和明確的倫理信條、專業自主、專業承諾、專業訓練和進修、專業精神、專業自主及教室的管理與經營都是必要的培訓

課程。美國教師任職前要先接受過長期的專業養成教育，職前教師養成的課程要符合輔助專業人員與職前教師的需求，教材要與教室經營與組織，特殊教育，雙語教育連同閱讀、數學與科學等內容課程有關（Gaskin, Helfgot, Parsons, & Solley, 2003）。

（二）延長受業年限

傳統職前訓練階段大致是四年，美國近年有延長在職訓練時間的建議與作法，根據Ballou & Podgursky（2000）的說法，NCTAF批准五年課程（反對延襲四年的大學學位），且贊成有些州將教師提升到碩士程度，但提供些微機會以吸引更多可能的人進入專業。

（三）成就本位

美國教師職前教育極為重視成就表現，以羅德島為例，羅德島已經承認每一師培機構有權個別地在職前教育階段結合新羅德島初任教師標準（the new Rhode Island Beginning Teacher Standards，RIBTS），所有學生進入羅德島公私立大學職前教育課程，被期許展示對初任證書呈現成就本位的專業檔案意願，普羅維登學院教育系已經理首超過二年來計畫、發展及執行它的檔案歷程（Thibodeau, 2000）。

（四）專業服務

根據美國INTASC的標準，教師必須熟知各種教學策略，並根據學科、學生、社區及課程的目標規劃課程，同時還要能塑化學校同仁、家長、社區的關係，因此透過專業服務學習可達到這些標準（高薰芳，2002）。

三、教師檢定

教師檢定工作相當具有專業性及繁複性，美國係由一些專責單位統籌辦理各項

教師資格檢定作業。根據劉朱勝（2004）的研究，全美50個州和首都華盛頓哥倫比亞特區，都要求在公立學校任教的教師，需持有教師執照。教師執照通常是由各州的教育委員會或執照顧問委員會核發。教師可以申請執照去教兒童初級班（學前至三年級）；小學程度（一至六或八年級）；初中程度（五至八年級）；高中程度（七至十二年級）的各類學校；或一些特殊學科，如閱讀或音樂（通常由幼稚園至高中）。

教師資格檢定制度的目的在檢測教師能力與教師證照制度。美國有許多州訂定相關標準，作為檢定教師實際教學表現的根據，這種邏輯反映出凡具有教師證照者，即具備相關基本標準的能力。在美國主要有三種品質確保之機制，提供教師三階段的專業發展：一為國家師資培育認可委員會（National Council for Accreditation of Teacher Education，NCATE）；第二為州學校首長委員會（Council of Chief State School Officers，CCSSO）主要從事INTASC之任務，以核發執照；第三為國家專業教學標準委員會（The National Board for Professional Teaching Standards，NBPTS）（王瑞堦，2004）。

Johnson（1999）與Holm & Horn（2003）也提出，NCTAF的報告書要求各州對師資培育、初任教師證書及教師續聘證書採用NCATE、INTASC、NBPTS的標準，來建立一個專業模式的有利架構，因為它們提供我們上達且恢復教學專業精神最有力的工具。根據Ballou & Podgursky（2000）的研究指出，美國國家委員會是26私人團體所組成，由北卡州長James Hunt、Rockefeller及卡內基基金會所贊

助，此委員會的成員由不同教育利益團體所組成，包括美國教育協會（National Education Association，NEA），美國教師聯盟（the American Federation of Teachers，AFT）、NCATE及NBPTS的主席。這個組織在聯邦與州層級有關教師訓練與品質的政策形成有相當影響力。它主要議決下列事項由NCATE委託授權的所有師資培育課程，由NBPTS頒發的105,000位碩士教師證書，根據教師應該知道及如何做到的基礎上及在各州建立獨立專業委員會來監控教師授證。

因此，本文擬簡介NCATE、CCSSO、INTASC及NBPTS，並說明教師檢定與評鑑師資培育課程常用的工具PRAXIS：

（一）國家師資培育認可委員會（NCATE）

1954年成立的NCATE，是各州用以提升教師表現水準、提供教師授證的單位。Collinson & Ono（2001）認為NCATE規劃大專院校的鑑定合格專業教育標準，草擬教育者應對師資培育負責及職前師資培育的標準。隨後制定認證與支持合格專業發展學校的標準。

1.師資培育認可機構

在師資養成方面，雖然每個師資培育機構均有其培育師資的制度與形式，但多數師培機構要獲得州政府及NCATE的許可，新進教師中具有碩士學位者的比率也逐年增加。王瑞堦（2004）認為目前NCATE是提供教育相關的學院、學校或者系（部門）認證之代理機構，並非所有學院或大學都採NCATE的方案，但是多數州師資培育機構都採用NCATE所提出的認證。因此，許多大學透過學生與教授合作，來強化認證準備及課程設計，使學生瞭解師資培育課程，以符合NCATE的鑑定

標準的需求。

為提升師資培育的品質，許多州採用 NCATE 之評鑑標準評鑑師資培育機構，並提高師資培育學程學生申請入學、修課與畢業的成績。立法者且在 1998 年通過了 Teacher Quality Enhancement Act，各州根據學程學生通過教師證照考試之比率來評鑑師資培育學程的表現（柯昕儀，2003）。

2. 對師資培育機構的評量模式

NCATE 是主要的師資培育認可機構，2000 年起開始使用結果導向與成果本位的評估模式（Townsend & Ignash, 2003）。根據劉朱勝（2004）的研究指出，NCATE 目前在全美認可超過 550 個教師訓練學程。為提升教師素質，NCATE 特別針對教學專業（包含師資培育與專業發展）設計一套品質保證系統（Quality Assurance System），以確保師資的品質。

NCATE 規定師資培育機構之通識課程的開設至少佔總學分數的 1/3（黃淑華，2001）。其十年專業發展標準（A Decade of Professional Development Standards）快速地顯現在職前教育課程、專業發展學校及初任教師。第一項標準在 1992 年出現描述初任教師的知識、安排與表現期望，其他標準接踵而至（Collinson & Ono, 2001）。

NCATE 授權之機構已經對自行發展標準原則視為師資培育課程的規範。例如，美國有一個州中有七個組織（二個參與的組織是小的私人文科學院，一間是私立研究型大學，還有四間公立大學）接受 NCATE 支持新專業教師（New Professional Teacher, NPT）計劃的小額補助，順利對新近教師進行標準本位的表現評量。本計劃的目標在促進師資培育及有關表現水準的授證改革（Valli & Rennert-Ariev, 2002）。

（二）CCSSO

根據 Blank, Birman, Garet, Yoon, Jacobson, Smithson & Minor（2005）與 Houlihan（2002）的研究指出，CCSSO 是一非黨派、全國性的非營利性組織，主要由州立小學或中學的正式官員、Columbia 行政區、國防教育活動部及五個治外法權區所領導，總計 57 個來自各州首席教育官員組成，此組織對主要教育議題提供領導、宣傳與技術服務。此委員會尋求成員共識，請他們對公民與專業組織、聯邦機構、國會及社會大眾所關心的教育議題表達觀點。在 CCSSO 領導下，INTASC 計畫與 33 個州進行改革與促進師資培育與授證，處理教師授證、專業發展、促進授證歷程的標準化及改革課程授證。

（三）各州新進教師評鑑與支持委員會（INTASC）

1. 組成

INTASC 這是一個州層級的高等教育機構，也是國家教育組織，1987 年在 CCSSO 的支持下，旨在促進州際合作，改善州的教育並透過重新思考師資培育與專業發展來增強教師專業，透過師資培育授證與教師專業發展來增強教師專業的合作，INTASC 的成員包含 30 位州教育局，高等教育與國家專業協會的代表（Weber, 1998; Hartley, 2002）。INTASC 發展新進教師成就核心標準，作為各州擬定初任教師授照標準的參考（張德銳、李俊達，2002）。而所謂初任教師階段係指實習教師結束實習後，開始獨立進行班級經營活動的期間。

2. 宗旨

1999 年 INTASC 開始其成果本位（Performance-Based）的師資培育計畫，此為合作協力促使各州根據 INTASC 的模式標

準，【例如，準教師融入多元文化資源 (The teacher candidate incorporates culturally diverse resources)，提供計畫、傳遞與評鑑的整體目標 (Valli & Rennert-Ariev, 2002)】，用來改善師資培育課程策進這些課程的品質，總計美國有八個州 (Maryland, Massachusetts, Nebraska, Ohio, Rhode Island, South Carolina, Vermont, 和 Wisconsin) 籌募基金來進行這項計畫，這些州的團隊矢志達成下列目標：

(1) 師資培育課程安排

州規定的知識、情意及成果指標與 INTASC 模式標準提供新進教師授證、評鑑及發展。

(2) 鼓勵師資培育課程

包含對準教師提供一個有效度信度評鑑系統，此系統係成果本位的，提供準教師從入學、實習及取得開始執照推薦時的持續回饋 (Houlihan, 2002)。

3. 功能

(1) 改善師資培育與授證的智庫

INTASC 的功能在改善師資培育與授證等相關議題的智庫，且是一成果導向的企業，它提供州不同討論師資培育與授證的論壇。INTASC 近日致力於提供各州間合作發展特殊學科領域 (數學、語言藝術、科學及社會) 的模式標準與評鑑，這些學科用來改善師資培育與新進教師。它的實際影響是對新進教師的表現、授證與發展進行評鑑，並訂出十項新進教師教學專業準則歸納了教學實務的原則與基礎，它刪減了課程內容領域與年級層次，反映出教學需要幫助學生發展知識與技能，建議以學習者中心進行改革 (Weber, 1998)。

(2) 提供新進教師授證標準化測驗

1992 年以前，INTASC 引薦一組相當於

國家 NBPTS 標準模組，稱為新進教師授證與發展的模式標準：州資源對話錄 (the Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource for State Dialogue)，用來授證新進教師表現。例如，經 INTASC 一項三年表現評鑑發展計畫 (Performance Assessment Development Project, PADP)，有十個州已經進行一項對新進數學教師以表現為本的評鑑測試，使用新進數學教師授證與發展的模式標準：州資源對話錄當成架構，PADP 努力的結果是一種特殊內容的檔案評量 (Weber, 1998)。

INTASC 及 NBPTS 兩個組織皆設計表現評鑑工具用來測試學科知識、教學知識與教室實務 (Bonta, 2000)，隨著 1992 年放棄初任教師證書與發展的模式標準，INTASC 現在發展新進教師在每一學科領域的標準與計畫提供由州所核發 80% 的州模式標準 (INTASC Developing Standards for Beginning Teachers, 1999)，規劃新進教師為獲初聘證書所應展示的能力與知識 (Holm & Horn, 2003)。

這些能力與知識須展現在班級經營與課程規劃上，以印地安納專業標準局為例，它已經發展出一套以 INTASC 與 NBPTS 為本的標準，且要求該州的每一師資培育中心提出自己方式來評估與標準相關的學生知識與表現 (Bonta, 2000)。INTASC 數學教學檔案文件大約十小時的教學，新進數學教師經由班級課程計畫、推薦信、學生作業樣本與個別錄影課程提出申請 (Weber, 1998)。至於 INTASC 與 NBPTS 有何差異？根據 Weber (1998) 的研究顯示，像 INTASC 標準的檔案評量已經設計與 NBPTS 檔案相容，允許教師借由生

涯階梯持續發展，不僅鼓勵教學支持這兩類文件，且提供國家認證的跳板。相較於INTASC對新進教師的發展與成果評鑑較具實際影響，NBPTS的工作則針對有經驗的教師。易言之，準教師的標準由INTASC規範，合格教師標準則由NBPTS所規範(Beyer, 2002)。

(四) 國家專業教學標準委員會 (NBPTS)

1. 誕生

1983年，「全國卓越教育委員會」(National Commission on Excellence in Education) 出版「危機中的國家」(A Nation at Risk)，爲了回應此一教育改革報告書，卡內基教育與經濟論壇 (the Carnegie Forum on Education and the Economy) 建立一個「教學如專業工作小組」(the Task Force on Teaching as a Profession)，1986年該工作小組出版「國家準備：二十一世紀教師」報告書 (A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century)，此報告書建議成立NBPTS (Harman, 2001; Cascio, 1995)。

2. 使命

委員會在一年後誕生，其使命有三：一爲準教師（應且能做的）建立高且嚴格的標準；其次，發展一個國家級自願性系統，用以評鑑授證教師符合該標準；第三，增進相關的教育改革，以增進學生學習 (Cascio, 1995; Harman, 2001)。

3. 規準

許多學者與政策制定者相信準備NBPTS證書有益於所有教師專業發展，證書是自願且不需換取州的執照，多數的州與一些地方學區且對NBPTS證書提供獎勵與認可，許多大專院校期望NBPTS既是改革的行動方案，更是專業成長的工具，準

備NBPTS證書與教師專業發展的連結已經引導組織爲專業發展而努力 (Fehr, 2005; Pyke & Lynch, 2005)。

準備NBPTS考試是相當耗時的歷程，凡申請此證書者必須經大約一年嚴格的評鑑，參與的教師必須提供學科知識，證明其有效教導這些學科，展現班級經營能力的文件，教學檔案、班級評鑑、寫作分析，以展示高品質教學的學生作業，來展現其所受的學科知識與訓練。在獲取證書前，他們必須符合NBPTS五項標準，每年大約有二倍人數申請該證書，但僅有一半的申請者在第一次嘗試即成功。根據NBPTS的報告，自1987年該委員會建立起，已經受證5,800位教師；根據2002年三月有超過16,000教師已經獲得此證書；隔年，NBPTS開始授證音樂教師，教育學者逐漸留意獲得NBPTS證書對準備實習效能的重要性，國家當局逐年增加核可教師，2003年以前更高達23,935人次 (Blair, 2000; Brotherton, 2002; Fehr, 2005; Pyke & Lynch, 2005)。

美國教育測驗服務中心 (The Educational Testing Service, ETS) 與NBPTS合作發展出精準的NBPTS成就測驗 (performance assessment) 讓教師展現能力符合NBPTS提出的標準。NBPTS的標準的每一內涵與程度界定教師應該知道些什麼，能夠且衍生出核心原則，這些核心原則是教師對學生及他們學習的承諾，教師熟稔他們如何教導學生的學科，對管理學生學習肯負責，能夠系統思考從經驗得來的實務與學習，且教師必須能永續學習 (Pyke & Lynch, 2005)。

(五) PRAXIS

所謂Praxis是一種教師執照標準測驗，

也是評鑑師資培育課程的依據，吳武典（2004）指出，在教師檢定方面，大多數州也都要求教師須通過認證考試，同時還要具有學士或碩士學位，完成被認可或核可的師資培育學程，具有堅實的人文教育素養，並且通過州政府的考試或ETS所發展的Praxis考試。

1947年成立的ETS，主要負責一些美國教育評量測驗的研發，美國許多州政府透過ETS與NCATE合作，共同修訂「Praxis教師執照考試」，以訂定專業標準並成為評鑑各師資培育機構課程的標準。目前全美有36州採用的Praxis教師執照考試，其進行方式有三種型態：

1. Praxis I

為學術能力評鑑測驗，主要篩選申請就讀師資培育課程的學生。

2. Praxis II

為專業科目測驗，是師資培育課程畢業生在任教職前的資格考。「教育測驗中心」計畫重新修訂Praxis II，著重準教師的知識與技能。

3. Praxis III

即是評量初任教師第一年的教學表現（柯昕儀，2003）。

Praxis I是一種標準化電腦測驗用來評量學生閱讀、寫作與數學技能。學生在轉入四年機構前，必須通過Praxis I，學生必須獲得一個副學士學位，也修連接二年到四年學院的核心課程，如教育基礎、多元文化教育及閱讀等（Imig, Harrill-McClellan, 2003）。蔡之雲（1999）就此三種測驗適用對象分析發現，Praxis I為學術能力評鑑測驗，主要用來篩選申請就讀師資培育課程的學生；Praxis II為專業科目測驗，是給師資培育課程畢業生在任教職前

的資格考；Praxis III則評量新老師第一年的教學表現。Sindelar, Daunic, & Rennells（2004）則針對三者內涵發現，前二者（I與II）被設計用來評鑑學科內容與教學的基本技能與知識，至於第三部份Praxis III，是用來評估在班級的知識，基本上是用來實習結束或在第一年教學的申請者。

四、實習階段

（一）實習定義

教師實習階段係從事教育人員介於職前教育課程與正式任教階段間的學習歷程。實習教師經常定位不明，大致上是指在修畢師資培育機構的職前教育課程，至教育實習機構進行教育實習者。傳統上，學生教學實習是職前訓練的一部份，許多另類師資實習課程，諸如大專院校與學校學區的實習計畫，允許申請者在完成他們實習前，去進行正式契約教學工作（Oh, Ankers, Llamas, & Tomyoy, 2005）。

（二）實習方式

美國教師實習制度大約可以看出實習年限與輔導良師的法制化，吳瑋瑩（2004）認為美國的教師實習制度可以分為兩種，一種為大三或大四到有關中小學班及實習一學期（十八週），另一種則為某一學期或某一學年，全日實習，並得到大約正式教師一半和1/3的薪水。美國「荷姆斯夥伴組織」建議：實施五年制培育制度，前四年學習相關學科，部份大學更建立了第五年實習制度（張芬芬，2001；陳雯宜，2002）。例如，McGee（2001）的研究指出，1992年阿肯色大學教育與健康專業學院實施一項五年研究計畫，終止學生獲得初任教師證書教學碩士在K-6年級任教，較佳準備職前教師的方式是將教師程度從學

士提升到碩士，再透過長達一年的實習成爲課程一部分。

根據吳和堂（2000）的研究指出，美國實習指導教師都由大學教授擔任，主要在提供實習教師教學的協助，他們是大學與特約實習學校間的橋樑，能促使實習生的專業成長及強化特約實習學校教育實習的施行。根據吳武典（2004）與江芳盛（1999）的研究指出，由於美國各州的教師實習方式迥異，明尼蘇達州的教育實習時間爲一個學年，透過督導、研討會、座談、指定閱讀、教學演示等方式將教學理論轉化爲教學實務經驗。印地安那州「初任教師實習方案」，係由輔導良師（mentor）提供平時之諮詢、協助與支援大學教授擔任顧問性質，實習約一年；密西根州對教師教育實習以前，要先有中小學校見習的實際經驗。根據陳雯宜（2002）的研究，實習期間實習教師必須驗證自己在1.掌控教學時間，2.處理學生行爲，3.實際教學演示，4.督導學生的學習表現，5.提供教學回饋，6.與同事之間的關係，7.分析教學的能力，8.使用多樣化的教學模式等能力。

五、在職教育

（一）在職教育的重要性

在職進修階段（in-service training）之教師生涯進階過程中的中介地位，其重要性自不待言（黃貴珠，2004）。而健全師資除需教師本身身心健全發展，有良好的專業知能與態度，更應不斷在職進修，方能有效達成。朱熹在《詠方塘》詩中指出：「問渠哪能清如許，爲有源頭活水來」，渠道之水之所以清澈，來自不斷的源頭活水，教師要保持專業成長，自須不斷保持在職進修。

近年來，美國一些重要法案提出教師在職教育的重要性，例如柯昕儀（2003）的研究指出，「美國兩千年教育目標法」、1994年「改革美國學校法」（Improving America's Schools Act）提供全國教師皆有機會參與在職進修並改善專業知能。

（二）在職進修趨勢

根據文獻分析，美國在職進修顯現四大趨勢：功績、成就、多元與經驗。

1.功績導向

薪津與教師教學績效表現結合是美國在職教育的重要策略之一，當教育系統重視成果取向，教師的薪給報酬與績效表現成爲教育改革的誘因與手段，組織希望透過金錢報酬的誘因而引導個人或團體表現出其所期待的績效行爲，並根據組織成員本身的能力與其對組織的貢獻，改變其待遇。論功行賞的功績主義幾乎可以視爲教師生涯發展的重要概念，薪給係爲組織基於成員執行職務所給予相對性的財務報酬，美國曾實施過功績支薪、生涯階梯等方案，但都不盡成功。

2.成就導向

起初，國家當局也承諾發展成果本位的評鑑，此舉也被視爲教師專業發展的機會（Harman, 2001）。根據蔡清華（1997）的研究指出，「依教師表現支薪」係一統稱，泛指各州、地方學區依據某一標準選拔某些表現傑出的教師，給予獎勵、調薪、或不同於一般教學工作的策略。換言之，教師教學的成效成爲教師評鑑的重要指標，柯昕儀（2003）批判這種方式容易造成競爭風氣，對「優秀」教師表現不容易界定，且功績薪給制的獎金來源不穩定。美國國家當局密切地與有經驗的教師與評鑑發展專家共組團隊，發展出由國家

當局授證，所有師資培育者透過同儕功績審查歷程，並利用成果本位的評鑑。

3.多元導向

根據吳瑋瑩（2004）的研究，美國中小學教師證書有效期限通常為四至十年，因此，現職教師都在夜間或暑期進修，大學教育院校常派遣教授前往各地開授推廣進修課程，有時候會在周末或學期中開辦短期研習會供教師進修，並利用每七年有半年到一年的休假時間，前往大學研究所修讀規定學分，中小學也有自辦進修等方式，以換取新證書，並提高待遇，在美國，進修教育普遍受到重視，與各州教師證書有效期限及加薪制度有關。因此，美國教師在職進修有專門化的趨勢，常見的進修方式如休假進修、工作坊、研討會、簡訊與課程評估。而在職進修之目的在更新證照、晉級職務、與提升工資之用。進修場域多元與時間彈性處理成爲美國教師在職進修重要趨勢。

4.經驗導向

美國教師進修相當重視經驗的傳承，特別希望藉由經驗豐富的教師來擔任新進教師的輔導良師。柯昕儀（2003）的研究指出，針對聘用退休績優教師擔任非實習導教師其概念源自於美國亞利桑那州與南卡羅萊納州聘用退休教師及社會專業人士擔任非全時教師（Expanded Supply of High-quality Teachers），希望能藉由豐富的經驗來指導實習，或提升在職教師的教學模式。因此，美國有些州與學區即實施輔導良師（Mentor1）計畫（例如加州Temple City）。

參、美國生涯進階制度

美國教師分級制度早已實施，透過教師分級制度來提升教學品質、學校效能、樹立教師的專業形象與激勵教師專業成長。Gaskin, Helfgot, Parsons, & Solley, (2003) 認爲創造一個生涯階梯從輔助專業人員、職前教育到完成學士學位且取得教學認證，對社區大專院校教師努力改善既存路徑極爲重要。根據蔡清華（1997）的研究，美國教師職級階梯（career ladder）制度，對於教師的職級賦予各式各樣的名字，如「危機中的國家」的instructor、experienced teacher、master teacher；「提升學生的分數」（Making the Grade）中的teacher及master teacher；「教育改革：一項來自教育界領袖的反應」（Educational Reform：A Response form Educational Leaders）中的beginning teacher、experienced teacher及master teacher；「明日的教師」中的instructor、professional teacher及career professional；「準備就緒的國家」中的licenced teacher、certified teacher、advanced certified teacher及lead teacher；「改革的視野」中的instructor、teacher及career teacher。

下列簡述德州教師評鑑系統、加州天波市系統、田納西教師生涯階梯系統及紐約州羅徹斯特「教學生涯」（Career In Teaching）：

一、德州教師評鑑系統

美國德州教育廳（Texas Education Agency）早在1986年開始廣泛推行「德州教師評鑑系統」（Texas Teacher Appraisal System，TTAS）。TTAS工具以教室教師績

效為基礎，其目標在提升教師與行政人員的專業成長，並改良教學品質。TTAS一直是德州評鑑教師的主要工具，一直到1997-1998學年（school year），德州依據新通過的「德州教育法令」（Texas Education Code, TEC），改列「德州教師專業發展及評鑑系統」（Professional Development and Appraisal System），PDAS為全州推行的教師評鑑系統，德州開始有了兩套評鑑系統（郭春玉，2004）。

Johnson（1999）也指出，德州教師評鑑系統是州通用需要所有行政人員配合義務訓練的教師觀察系統，校長對教師進行一年二次的視導後，教師進入生涯階梯，教師需要準備符合新的基本要素的上課計畫的各式資料。在交換時間，教師可以加薪，免費營養午餐且保證任期。十年後的今天，TTAS系統已經轉變為PDAS，TTAS系統重視教師行為，PDAS系統則增加學生學習的教師行為。可以看出德州逐漸將學生學習的成就表現當成教師評鑑的重要指標之一。

二、加州天波市系統

綜合秦夢群（2000）與蔡清華（1997）之研究，加州天波市（Temple City）之教師分級制度可分為四級：

（一）初等教師（associate teacher）

初等教師是指擁有合格教師資格但缺乏實際教學經驗的新任教師，是四個類別中最低類別。他們必須投入全部的時間於班級教學，薪資約與一般學區任教五年尚未獲得永久聘任資格之教師相當。天波市將「初級教師」之名額定為占全體教學人員之40%，其在任教五年後通過評鑑得以升等為「中級教師」。

（二）中級教師（staff teacher）

第二類的教師稱為中級教師，通常指已獲得永久聘任，具有五年以上教學經驗的教師。他們必須把所有在校時間花在教學上，薪資方面與一般具有相當年資者相若，此類教師之員額定在占全體教學人員之40%，大部分此類的教師會待在教職直到退休為止。

（三）高級教師（senior teacher）

高級教師是各校某一學科最優秀的教師，普遍獲得同儕、學生、以及家長的尊重。他們通常擁有碩士或博士學位，且被公認為該學科領域的專家。高級教師的薪資約等同於校長，其任務主要在協助初級教師與中級教師、擔任各個學校內部「學術評議會」（academic senate）的成員，以決定學校之未來發展方向。高級教師的產生方式係由同儕選拔並加以評鑑，此一職務並非永久聘任，工作時間約有60%花在班級教學上，這類教師約占全部教學人員的17%。

（四）教學導師（master teacher）

教學導師是指在一個以上的學科領域擁有教學及培訓師資的經驗，多半擁有博士學位（但並非必要條件），任務在於因應教師在某一課程領域之需要，提供支援及校內進修機會，所以其角色必須是個專家而非通才。對於全國各地的教育方案與研究方向應該極為清楚，以隨時提供校內同仁進修之機會。薪資方面與助理局長（assistant superintendent，相等於國內的課長或科長）相當，係由教師同儕選任與評鑑，不具永久聘任性質。教學導師約花費1/4的時間在教學上，並領導一群包括各年級的高級教師進行課程研究。教學導師同時也是該學區「教學指導委員會」（instruc-

tional council) 之成員，這類教師約占天波市教學人員中3%。

三、田納西教師生涯階梯系 (Tennessee Teacher Career Ladder Program)

Tennessee州州長 Lamar Alexander 提出的教師生涯階梯方案 (Teacher Career Ladder)，根據此方案制定田納西大師計畫 (Tennessee's Master Teacher Plan)，將教師之教學能力分成五級，教師可依其能力本位 (competency based) 逐級晉升，用以提升教師之專業成長與留任優良師資，此五級之前二級為試用教師及新手教師，經評鑑合格後取得教師證照；後段分成三級：初級教師、中級教師與高階教師 (Johns, 1988)。根據蔡清華 (1997: 241-242) 的研究指出，此五個等級為：

(一) 試用教師 (probationary teachers)

自1984年7月1日起，所有新任教師僅發給「試用教師」證書，有效期間一年。在這一年內，試用教師接受學區考核，合格後在第二年再換發「新手教師證書」(apprentice certificate)。

(二) 新手教師 (apprentice teachers)

新手教師的有效期限三年，每年由學區使用州認可的評鑑方式進行考核，如果連續三年的教學表現均稱理想，則可獲頒「教職初級」證書。

(三) 初級教師 (career level I certificate)

此一證書之有效期限五年，期間須接受學區至少兩次之評鑑，每次約兩年。五年到期時，教師有兩種選擇：再申請「教職初級教師」證書，或是向「州授證小組」(state certification commission) 及州教育委員會申請升級為「教職中級教師」。此種為升級所做的評鑑通常於第五年實施，由州

所組成的評鑑小組進行。

(四) 中級教師 (career level II certificate)

有效期限五年。期間須接受由證書持有人任教學區以外之學區의三名「教職高級教師」所組成的評鑑小組進行考核，時間長達兩年。通過考核後，教師同樣有兩種選擇，換發新的「教職中級教師」證書或申請升級為「教職高級教師」。一但考核未獲通過，教師須降為「教職初級教師」。

(五) 高級教師 (career level III certificate)

有效期限亦為五年，評鑑結果如果理想則可在期滿後換發新證，否則降為「教職中級教師」，其評鑑程序與前述相同。

根據Johns (1998: 478) 的研究指出，教師至少要12年年資才能申請成為大師 (master teacher) 或者教職高級教師 (career level III) 的位置。

四、紐約州羅徹斯特「教學生涯」(Career in Teaching) 系統

紐約州羅徹斯特 (Rochester City School District, New York) 的「教學生涯計畫」(Career In Teaching program)，簡稱為CIT計畫 (CIT Program)，這項計畫始於1987年，是羅徹斯特學區與羅徹斯特教師會共同合作藉由創造真實的教師專業來活化教學，凡是未符專業標準的教師無法加薪，且必須接受調整歷程，羅徹斯特系統倚賴如同NBPTS的標準與檔案評量，CIT計畫包含教師表現評估審查 (Performance Appraisal Review for Teachers, PART)，審查教師表現五項行為：教學、教科書內容、學校特質、家庭投入及專業發展。終身職教師選同儕審查者來進行每三年一次的評審，羅徹斯特的新教師在前三年則每年被上級 (校長或助理校長) 視察三次，

然而，大多數第一年教師參與良師實習計畫，被一位領導教師一年40次的觀察，參與家長會議及實習間的專業活動（Weiss & Weiss, 1998）。

綜合蔡清華（1997）與Koppich, J., Asher, C. & Kerchner, C.（2002）的研究指出，此學區之「教學生涯」（Career In Teaching）計畫，包含四階段：

（一）實習教師（intern teacher）

實習是指凡是在羅徹斯特學區是新的，尚未取得教學經驗前的教師。凡是新任教職、在紐約州擔任教學證書上列明科目之教學經驗不足一年者均依規定列為「實習教師」，他們受到領導教師或輔導良師（mentor teacher）的指導協助，目標在使其1.適應學區、教學專業、以及本市社區；2.發展適當的教學技能以及處理其他業務之能力；3.培養在都會地區任教之能力；4.激發出卓越的教學表現。

在實習期滿前，「聯合管理小組」（Joint Governing Panel）將向學務長與教師工會會長提出應否續聘之建議，此項建議之副本並將分送該名教師，及留存一份做為其個人資料。此階段通常要一年之久，若一位實習教師尚未被視為取得住校教師準備，那麼他必須花第二年進行實習。

（二）住校教師（residence teacher）

住校教師係通過一年實習教師階段評鑑的教師或是已在其他地方任教過的教師但未取得長期任教權（tenure）或紐約州永久證書（permanent certificate）者。如果這類教師繼續符合專業標準，其可以維持上達四年之久，在住校教師期間的教師被期待獲得長期聘任與碩士學位，住校教師可以參與專業支持課程，此屬於一種自願同儕協助課程用以幫助此類教師改善教學，

住校教師的考核係屬於聯合小組與行政人員之責任，至於是否推薦其獲得長期聘任資格則屬學務長之權限。

（三）專業教師（professional teacher）

專業教師通常指取得本學區長期聘用資格、並且擁有紐約州永久證書的教師，他（她）們有資格參加學區的「教師專業獎勵審查」（Performance Appraisal Review for Teachers, PART）計畫，PART是一項傳統長期聘任教師的變通方式，如果他們經驗到專業上的問題，他們也會被推薦進入調整歷程，那裡有輔導良師（mentors）可以協助班級經營。

（四）領導教師（lead teacher）

領導教師的地位是被設計的，根據此學區與工會的契約來提供高品質教師的專業成長，必須經過相當公開競爭歷程，並被賦予是倒其他額外責任的任務。

領導教師之設置乃在於提供優秀教師一個可以影響、改進羅徹斯特市的中小學教育，而又不需離開教職的機會。領導教師的職責除了班級教學之外，還有許多專業的責任，例如：擔任師傅級教師、擔任當地某師範教育機構之兼任教授、課程發展與執行之專家、在職進修專家、測驗專家、研究專家與教學演示教師。

肆、結論與建議

一、結論

本文簡介美國與美國師資培育教育，特別指出美國師資留任與提升社經地位的必要性，受到美國社會脈絡對師資培育教育的影響，各州無不努力改善師資培育、實習與進修之條件，結合檔案評量與功績升遷制度激勵教師提升教學品質。

本文深入探討美國教師專業發展歷程，剖析美國師資培育的入學篩選、職前訓練、檢定、實習與在職進修等制度。並詳細介紹美國在進行師資培育階段的審查機制，如NCATE、INTASC與NBPTS所制定許多標準與法規。

本文亦探究美國教師生涯進階制度，列舉美國四個地區教師生涯進階系統，分別為德州教師評鑑、加州天波市、田納西教師生涯階梯、及紐約州羅徹斯特「教學生涯計畫」等。

二、建議

美國教師薪津待遇與相較於美國社會並不算高，其教師專業發展問題主要係在如何有效留任教師與提升教師專業社經地位，因此中央推動3R政策，各州並制定相關生涯階梯計畫以招募、維持並促進教師專業成長與發展。然而，台灣近年受1994年師資培育法開放師資培育政策影響，目前師資培育學生數量遠超過職場需求，加上台灣目前人口少子化現象，因此，台灣師資培育的問題在精不在多。

根據美國教師評鑑方式顯示，很多州與學區採用不同的評鑑依據，包含NCATE、INTASC與NBPTS的標準與PRAXIS等標準化測驗，並對各級教師適度採用檔案評量的方式，固然，教師檢定不應成為教師專業的唯一條件，但國內教育部規劃之教師資格檢定考試，尚在發展初期，相關師資培育學程的評鑑認可制度太過偏向書面作業，且欠缺發展評鑑標準及程序，或可以參酌美國之經驗。

根據本文顯示，美國各州有相當多不同的成就本位與功績制度，來激勵與獎助教師提升教學的計畫，並設置NCATE、

INTASC與NBPTS等專業評鑑組織，其設定的標準作為教師入學篩選、授證與生涯進階的依據，美國許多州與城市也有教師換證、分級制度與實習輔導良師制度的落實可作為師資培育中心評鑑、教師評鑑與分級制度。這些制度如何法制化，取得社會信任並實際促進教師專業成長，值得進一步研究。

參考文獻

- 王瑞璦 (2004)。教師專業品質之省思--美國國家師資培育認可審議會及相關組織之介紹。**台灣教育**，625，48-53。
- 江芳盛 (1999)。從國際比較與實徵研究檢討我國擬議中的師資培育新制。載於中華民國比較教育協會 (編)，**教育研究與政策之國際比較** (頁355- 370)。台北：揚智。
- 吳和堂 (2000)。國民中學實習教師教學反省與專業成長關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 吳武典 (2004)。中華民國師資培育白皮書。2006年7月11日，取自<http://perc.kta.org.tw/teacher's%20development/article1.doc>
- 吳瑋瑩 (2004)。國立花蓮師範學院音樂教育系主修兒童音樂教育項目師資培育課程成效評估之研究。國立台灣師範大學音樂研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李慶宗 (2002)。國民中學教師甄選制度之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

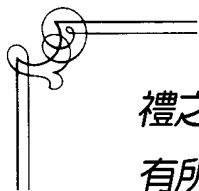
- 林美玲 (2001)。從美英與歐盟國家師資培育經驗闡析師培制度理論與實務。師說, 149, 14-30。
- 柯昕儀 (2003)。建構我國中小學教師素質管理機制之研究。國立中山大學教育研究所碩士論文, 未出版, 高雄市。
- 秦夢群 (2000)。教學導師概念與設置之探討。教育資料與研究, 36, 1-6。
- 高薰芳 (2002)。師資培育職前教師教學系統發展。台北: 高等教育。
- 張芬芬 (2001)。美國師資的歷史及其改革--老師太差, 誰當老師? 台北市立師範學院學報, 32, 101-124。
- 張德銳 (1996)。如何從「師資培育法」提升教師專業素質。教師天地, 83, 27-31。
- 張德銳、李俊達 (2002)。美國小學教師職前培育制度之研究。台北市立師範學院學報, 33, 19-34。
- 郭春玉 (2004)。美國德州教師評鑑、學生評鑑及教育績效評鑑之概覽及其對我國相關評鑑的啓示。公教資訊, 8 (3), 1-10。
- 陳雯宜 (2002)。國民中學實習教師教學實習輔導之個案研究-以公民與道德科為例。國立台灣師範大學公民教育與活動領導研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 黃淑華 (2001)。從我國通識教育政策探討師範學院的通識課程之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台北市。
- 黃貴珠 (2004)。國民小學實習輔導行政實務之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 台中市。
- 劉世閔 (2005)。市場化下台灣師資培育制度的轉型與前瞻之研究。載於王守恆 (主持), 第十一屆台灣教育社會學論壇—教育市場化、高等教育擴張與教育社會學理論反省研討會, 南華大學, 嘉義。
- 劉朱勝 (2004)。美國中小學教師職業展望。文教新潮, 9 (4), 27-28。
- 蔡之雲 (1999)。教師執照考試將依學科標準重新修訂。2006年8月31日, 取自 <http://www.tw.org/newwaves/44/5-1.html>
- 蔡清華 (1997)。美國師資培育改革制度。高雄: 復文。
- 蘇鈺琦 (2004)。國民小學教師甄選現況之調查研究-以高雄縣市為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文, 未出版, 嘉義市。
- Ballou, D., & Podgursky, M. (2000). Reforming teacher preparation and licensing: What is the evidence?. *Teachers College Record*, 102(1), 5.
- Beyer, L. E. (2002). The politics of standardization: Teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 239-245.
- Blair, J. (2000). Teacher-preparation programs need retooling, standards board says. *Education Week*, 19(26), 5.
- Blank, R. K., Birman, B., Garet, M., Yoon, K. S., Jacobson, R., Smithson, J., & Minor, A., (2005). *Longitudinal study of the effects of professional development on improving mathematics and science Instruction (MSP PD Study). Year 2 Progress Report*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

- (ERIC Document Reproduction Service No. EDED486225).
- Bonta, T. W. (2000). Assessing outcomes in teacher education: Weathering the storms. *Assessment Update*, 12(5), 3-6.
- Branch Jr., A. (2000). Riley calls for a new three R's'. *Curriculum Administrator*, 36(1), 13.
- Brotherton, P. (2002). Helping teachers make the grade. *Black Issues in Higher Education*, 19(7), 14.
- Cascio, C. (1995). National board for professional teaching standards: Changing teaching through teachers. *Clearing House*, 68(4), 211-213.
- Collinson, V., & Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.
- Darling-Hammond, L., & Berry, B. (1988). *Evolution of teaching policy*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Fehr, R. (2005). Board certification announced for MENC members. *Teaching Music*, 12(5), 15-15.
- Gaskin, F., Helfgot, S. R., Parsons, S., & Solley, A. (2003). High schools, community colleges, and universities: Partners in teacher education and national efforts. *New Directions for Community Colleges*, 121, 47-57.
- Harman, A. (2001). National Board for Professional Teaching Standards' National Teacher Certification.) Washington, DC: ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED460126).
- Hartley, D. (2002). Global influences on teacher education in scotland. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 251-254.
- Holm, L., & Horn, C. (2003). Priming schools of education for today's teachers. *Education Digest*, 68(7), 25.
- Houlihan, T. (2002). State Collaboration and Teacher Preparation Reform. *Spectrum: Journal of State Government*, 75(3), 16-17.
- Imig, D. G., & Harrill-McClellan, M. (2003). Accrediting standards affecting mid-level teacher education preparation in the community college. *New Directions for Community Colleges*, 121, 79-89.
- INTASC Developing Standards for Beginning Teachers (1999). *Teaching Music*, 7(2), 25-25.
- Johns, H. (1988). Motivational effectiveness of the Tennessee teacher career ladder program. *Education*, 108(4), 478.
- Johnson, E. (1999). Reform in teacher education: The response to accountability is collaboration. *Education*, 119(3), 381-387.
- Koppich, J., Asher, C., & Kerchner, C. (2002). *Developing careers, building a profession: The rochester career in teaching plan*. N.Y. : National Commission on Teaching & America's Future. (ERIC Document Reproduction Service No. ED472182).
- McGee, C. D. (2001). Calming fears and building confidence: A mentoring

- process that works. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 9(3), 201-209.
- National Commission on Teaching and America's Future (1996). *What matters most, teaching for America's future*. New York: Author.
- National Commission on Teaching and America's Future (1997). *Doing what matters most: Investing in teaching*. New York: Author.
- Oh, D., Ankers, A., Llamas, J., & Tomyoy, C. (2005). Impact of pre-service student teaching experience on urban school teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 82-98.
- Pyke, C., & Lynch, S. (2005). Mathematics and science teachers' preparation for National Board of Professional Teaching Standards Certification. *School Science & Mathematics*, 105(1), 25-35.
- Sindelar, P., Daunic, A., & Rennells, M. (2004). Comparisons of traditionally and alternatively trained teachers. *Exceptionality*, 12(4), 209-223.
- Thibodeau, S. J. (2000). Portfolios as assessment of prospective teachers for licensure. *Assessment Update*, 12(5), 6-7.
- Thomas, K. (2002). *Teacher shortage is more a matter of 'keeping them'*. USA Today.
- Townsend, B. K., & Ignash, J. M. (2003). Community college roles in teacher education: Current approaches and future possibilities. *New Directions for Community Colleges*, 121, 5-16.
- Valli, L., & Rennert-Ariev, P. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 201-225.
- Weber, Jr. W. B. (1998). Improving the teaching and learning of mathematics: Performance-based assessment of beginning mathematics teachers. *School Science & Mathematics*, 98(8), 430-437.
- Weiss, E., & Weiss, S. (1998). *New directions in teacher evaluation*. ERIC Digest.

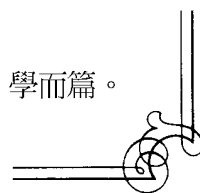
註釋

1. Mentor，語出荷馬史詩The Odyssey篇，描述Ulysses將兒子Telemachus的教養責任託付給Mentor，其精心的照料，使Mentor成爲良師的代稱。



禮之用，和為貴：先王之道，斯為美，小大由之。
有所不行，知和而合，不以禮節之，亦不可行也。

～論語，學而篇。



教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月 67-78頁

英國教師專業發展進路之探討－兼論對我國教師進階制度構想之意義

沈姍姍

摘要

近十年來在新工黨政府主政下，英國教師職級晉升與專業發展之進路，建立了明確的「標準本位」之制度。究竟英國的政策與施為是值得吾人學習的「他山之石」或者是值得警惕的「前車之鑑」呢？本文研究方法係整理英國最近十多年來自保守黨即發軔、工黨持續的教師專業改革歷程，理出其分級標準及作用、意義，做為我國研擬類似政策時的借鏡。英國教師專業發展進路係採分類分級方式，即分為教室教師、中層管理階層、領導與管理階層、與教室外的教育資源人員之生涯發展，各類教育人員有其各自分級進階之標準，再結合薪資差異與專業成長要求已漸形成制度性之進階架構。

關鍵詞：英國、教師分級、教師進階、教師專業

沈姍姍，國立新竹教育大學教育學系教授

電子郵件為：sandy.shen@msa.hinet.net

來稿日期：2006年9月5日；修訂日期：2006年9月15日；採用日期：2006年10月13日

The Study of Professional Development of Teachers in England – Its Implication to Taiwan's Teacher Advancement Policy

San San Shen

Abstract

The reform of teaching profession in England has been engaged since the Conservative government was in office in 1980s, when the New Labour came to power in 1997 did not act as expected to make great change the policies made by its predecessor, in stead standards-based teaching profession has been even more emphasized. The reform on teaching English made to meet the challenge of the 21st century has any meaning to us? Especially when the Ministry of Education is working on the teaching advancement policy nowadays.

Keywords: England, teacher career, career pathway, teaching profession

扮演世界教改龍頭之一的英國，經常引領許多國家教育革新的理念與作為，在有關「教師分級或進階」方面也不例外，經常成為我國引介的重要來源。然而英國的教師分級與專業進路制度究竟是「他山之石，可以攻錯」？還是吾人需警惕之「前車鑑，後車戒」呢？本文試圖整理英國近十年來對於教師專業與職級、薪資制度改革之措施，分析其對於我國正擬採行的教師換證與進階制度之參考意義。

壹、英國教師專業改革之發展

1997年睽違18年的英國工黨終於重新主政，讓已歷經保守黨政府以「國定課程」為主軸的連串對於教師培訓、工作條件與資格要求變革的教育人員，企盼能有所喘息或政策改弦更張的機會。然而英國的教師們卻希望落空了，從首相布萊爾競選時（1996年在工黨黨員大會）提出三項優先政策的承諾：「教育、教育、教育」來看，英國教育在新工黨的主政下，實際上是進入另一波更密集的教師資格與工作內容改革的高峰，延續保守黨強調符應勞動市場學習結果「商品價值」的主軸，以及強調在全球競爭下的「績效」與「提升競爭力」之目標（Elkins & Elliott, 2004）。

保守黨政府在八〇與九〇年代對於師資培育與教師專業之改革係採取管理主義的作法。1984年建立全國初任教師訓練課程認定制度，設立了「師資培育認可協會」（the Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE），規範授與合格教師地位的課程標準。這些標準包括學生的選拔、教職員的資格與經驗、課程組織、主科研讀與主科方法間之平衡、以及

教育與專業研讀及評量等，均屬於於「專業認可」的領域。1994年成立教師培訓局（Teacher Training Agency, TTA）取代「師資培育認可協會」，被視為師資培育制度的中央集權化。教師培訓局控制的事項有：品質、認可制度、資金分配、研究及分配學生名額予各學校。此外所有的教師培育機構均必須接受「教育標準署」（Office for Standards in Education, Ofsted）的督導，而TTA與Ofsted結合，則建立了持續的督導制度，並採學校中心的初任教師訓練計畫（school-centered initial teacher training schemes, SCITTs）—即「以學校為基地，通過大學與中小學間建立夥伴關係來培訓教師」。所以至九〇年代中期保守黨政府已經發展出一套職前師資培育制度，係高度集權與具有順應政府要求之特性。而Ofsted與TTA的主要工作就是與大學對抗，強調學校本位的師培模式，因而有學者認為保守黨此種政策為「去專業化」（de-professionalized）或「再專業化」（re-professionalization）之過程（Furlong, 2005）。

新工黨執政後，採取「標準本位之改革」（standard-based reform）：特別顯現在國定課程、學校效能與改良、管理與評鑑個別教師表現等政策上（Elkins & Elliott, 2004）。牛津大學教授Furlong（2005）認為工黨政府自1997年上任以來的師資培育政策標榜的「新專業主義」，象徵著過去三十年「個別專業主義」（individualized professionalism）的轉向，成為新型態的「管理」與「網絡」（network）的專業主義。新專業主義指的是教學內容、教法以及學生評量等方面均改採學校以及全國標準，而非個別教師自行設定之標準。

1997年工黨甫上台，即發表白皮書

「學校中之卓越」(Excellence in Schools)，希望提升教育水準。十月之通諭(Circular 10/97)「教學：高社會地位，高標準」(Teaching: high status, high standards, DfEE)，開始規範詳細的專業教育內容，將保守黨政府在1992年通諭所強調之「能力」(competencies)精細化為「標準」。規範初任合格教師(Newly Qualified Teachers, NQT)的國定課程，詳訂受訓教師在英文、數學、科學、資訊與溝通技術學科所需學習之內容。工黨政府的「標準」與保守黨政府的「能力」有其相似性，但也有質的區別，1992年的能力包括：學科知識、學科應用、班級管理、評量與紀錄學生進步狀況以及繼續專業發展；1997年「標準」的要求大體相似，包括：知識與理解、計畫、教學與班級管理、追蹤評量、紀錄、報告與責任目標等。但二者不同處在於1992年通諭中對於培訓內容及教師「能力」要求僅作廣泛規定；1997年通諭則對「標準」要求有較具體的規定，使用之語言具簡潔性與不可違逆性(趙靜、伍學超，2006)。

1998年四月之通諭「初任教師培訓之課程要求」(Requirement for courses of initial teacher training)訂定新師資培育課程專業性認可標準，明確指出各科國家課程的教學目標與教學要求，同時也對師資培育的一般要求以及受訓者在獲得「合格教師資格」(Qualified Teacher Status, QTS)證書時必需達到的學科知識、技能與教學實踐能力標準有詳細規定。此項要求被批評為技術技能(technical skills)取向之教學方式，認定學校可以是專業學習場所，教師可經由師徒制之訓練：如教室觀察、評量、符合要求標準而產生。

1998年十二月綠皮書「教師：面向變革之挑戰」(Teachers: Meeting the Challenge of Change)，是工黨政府對於教師教育進行全面改革之定調，成為近來英國教師教育改革的指導性文件。其中建議進行國家技能測驗，規定自2002年5月1日起，欲取得合格教師身份的師資生都需通過數學、識字、資訊與溝通技術的測驗。

1999年又提出在英格蘭與威爾斯地區建立新教師入職培訓制度(Induction)，凡在1999年5月7日後獲得教師資格證書且首次任職的新教師都必需完成三個學期，相當於一學年的入職培訓，才能在培訓結束後繼續在公立或私立中小學任教，其間新教師必需持續符合「合格教師資格」標準與達到「導入期」(Induction)之標準。參與入職培訓的人員除了受訓的新教師外，尚包括中小學校長、指導教師(mentor)、學校董事會與地方教育局，他們的角色是在整個入職培訓過程中對新教師進行監督、支持及評估。

1999年鑑於培養學校領導者的重要性，英國選定在諾丁漢大學朱比利校區(Jubilee Campus of Nottingham University)結合諾丁漢大學的各項資源，在教育學院設置「國立學校領導學院」(National College for School Leadership, NCSL)，培育學校領導者(DfEE, 1999)，開啓教室教師以外，學校管理人員之層級制。

2000年開始英國採行「依教學表現敘薪」(performance-related pay)之政策，其目的在招募、留任及激勵教師。分為兩股發展：一為「表現管理」(performance management)；另一則為「門檻評鑑」(threshold assessment)。除初任教師外，其餘所有教師均需參與表現管理制度

(DfEE, 2000)，此種改革強調將教師表現與薪資提升連結。

2001年教育技能大臣Estelle Morris在「社會市場基金會」(Social Market Foundation)演講時發行之小冊「專業主義與信任：教師與教學之未來」(Professionalism and trust: The future of teachers and teaching)，強調政府對教師專業的信任，並宣稱要以「新專業」形塑教師之地位。接續的政策即在確保高品質、關連性與有效性的專業發展成為每個學校每個教師的真實生活。教育技能部2001年的策略文件「學習與教學：專業發展之策略」(Learning and Teaching – a strategy for professional development)，提供「持續專業發展」(Continuing Professional Development, CPD)新的資源：聚焦於個別學校與教師優先的需求與發展。

2001年九月開始對進入第二、第三年教職之教師，實施「早期專業發展」計畫(Early Professional Development, EPD)，提供這些教師專業化發展機會及資助。EPD於2001年十月至2004年七月在12個地方教育局(Local Educational Authorities, LEAs)試辦，2004年後則未再繼續，因整個「持續專業發展」(CPD)計畫均擬朝向由地方政府財政支付，以符合地方及其教師需求之專業發展，而非再由中央政府資助，故停止EDP。

2005年9月1日起TTA改為「學校訓練與發展組織」(Training and Development Agency for Schools, TDA)，董事會係由教育技能大臣所指定。其功能更形擴大，在提供學校及教職員訓練、發展與工作力之重塑，以提升學校效能，其最大之挑戰在於與學校發展出新的關係。

貳、英國教師類別與發展路徑

一、教室教師生涯 (careers in the classroom)

(一) 類別：一般教師、高級技能教師(Advanced Skills Teacher, AST)、快速升遷教師(Fast Track Teacher)、初任合格教師(Newly Qualified Teacher, NQT)、特殊學校教師。另有非合格教師，如經由在職本位的「學士後師資培育計畫」(the employment-based Graduate Teacher Programme, GTP)、「註冊教師培訓計畫」(Registered Teacher Programme, RTP)途徑受雇之教師，尚需取得「合格教師資格」。

(二) 通過不同專業標準而晉升：英國教室教學的專業標準一般分四種：合格教師標準(QTS Standards)、導入期標準(Induction Standards)、門檻表現標準(Threshold Performance Standards)、及高級技能教師標準(AST Standards)。2005年開始「學校訓練與發展組織」(TDA)研擬將此四種標準整合成一套一致與進展的標準架構，並於2006年四月提出新的標準，2007年適用，其中增加了卓越教師(Excellent Teachers)層級與標準，如此使得英國非擔任管理職務之教室教師職級之劃分更為明確清晰。茲繪圖如圖1。

(三) 四類職級地位標準：

英國現行的四種教師職級標準為：

1. 合格教師地位標準

所有的準教師均需證明其具備1998年4號通諭、附件A所列之知識、理解能力與技能，以完成師培訓練，方能獲得合格教師資格。其標準大綱為：

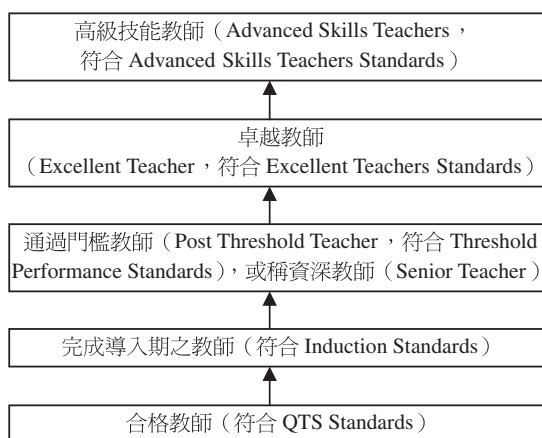


圖 1 英國教師職級圖

資料來源：依據 Draft revised standards for teachers (TDA, 2006) 自行繪製。

- (1) 專業價值觀與實踐 (professional values and practice)：需瞭解與堅持英格蘭教學總會 (the General Teaching Council for England) 訂定之專業規則。
- (2) 知識與理解 (knowledge and understanding)。
- (3) 教學
 - a. 計畫、期望與目標 (planning, expectations and targets)
 - b. 督導與評量 (monitoring and assessment)
 - c. 教學與班級管理 (teaching and class management)

2. 導入期標準

初任合格教師需完成導入期之訓練，且繼續在公立學校任教，則必需符合所有導入期之標準，且持續符合QTS標準。其標準之綱目如下：

- (1) 專業價值觀與實踐
- (2) 教學

3. 門檻表現標準 (將詳述於下)：

- (1) 知識與理解

- (2) 教學與評量
- (3) 學生進步
- (4) 廣泛的專業效能
- (5) 專業特質

4. 高級技能教師標準

「高級技能教師」係指那些具有教學領導技能與經驗，並提供予本校及他校教師學習者而言。藉由其自身教學品質與支援同僚之專業發展，他們在提升教學與學習的標準上扮演重要角色。獲得此類教師資格之標準如下：

- (1) 傑出結果或成果
- (2) 傑出的學科或專門知識
- (3) 規劃 (或計畫) 之傑出能力
- (4) 教學、管理學生與維持秩序之傑出能力
- (5) 評量與評鑑之傑出能力
- (6) 給予其他教師諮詢與支持之傑出能力

在現行的四種標準之外，前述「學校訓練與發展組織」(TDA) 將此四種標準整合成一套標準架構，預計2007年採用，其中增加了「卓越教師」(Excellent Teachers) 層級與標準。申請「卓越教師」者需是「合格教師」，且成為「通過門檻教師」已六年，薪級達U3層級方可 (見下文薪資結構表)。「卓越教師」是在「通過門檻教師」與「高級技能教師」間新增一級，雖然符合資格者亦可申請「高級技能教師」，但二者不同處在於「高級技能教師」約有1/5時間需花在協助本校與外校同僚之專業成長，而「卓越教師」則是直接對教室教學之傑出教師的最高酬賞。

整合後的標準含括在「專業特質」、「專業知識與理解」、以及「專業技能」範疇內。「專業特質」包括與孩童與年輕人之關係、與他人之溝通與合作、個人專業

發展：「專業知識與理解」則包括教學與學習、評量與督導、學科與課程、語文、算術及資訊溝通技術、成就與多元化、健康與福利；至於「專業技能」則包括計畫與教學、評量、督導與回饋、教學檢討與學習、學習環境、以及團隊運作與合作之能力等。

二、中層管理階層 (middle management)

包括學科主任 (Head of Department)、學科領導 (Subject Leaders) 等。

三、領導與管理階層 (leadership and management)

包括「持續專業發展」主任 (CPD coordinator)、校長 (Headteacher)、副校長 (Deputy Headteacher) 及助理校長 (Assistant Headteacher) 等。1999年設立「國立學校領導學院」(National College for School Leadership, NCSL) 建置了「研究發展架構」(Leadership Development Framework) 將學校領導者的生涯發展 (school leader's career) 區分五個重要階段。並允許合格教師在進入跨門檻標準前，可以申請「快速升遷教師」之選拔，受培育為高級行政領導人員，如助理校長、副校長或高級技能教師。

四、教室以外之生涯發展 (beyond the classroom)

如擔任輔導主任 (Consultant Headteacher)、皇家督學 (Her Majesty's chief Inspector)、語文科諮詢人員 (Literacy consultant)、英格蘭教學總會聯絡員 (Link Adviser for the General Teaching Council of England, GTC) 及教育心理學

家 (educational psychologist) 等。

Morris (2001) 指出英國教師可選擇成為教室教師 (classroom teacher)、獲頒優良教學教師或朝向行政管理途徑發展，其升級或轉換為行政管理，均非強迫性。然而，不同職級教師係以不同等級敘薪，且自2000年開始實施「依教學表現敘薪」之政策後，雖然教師升等或進階仍非強迫性，但實際上對教師已形成一種壓力。

參、英國教師薪資制度連結升級評鑑與專業成長

在倫敦一般來說大學畢業生進入教職的薪資約為年薪 20,000 英鎊。自1997年採行「門檻標準」及其他薪資改良案後，資深優良教師可增加額外的25%薪資 (實質加薪17%) (Morris, 2001)。門檻標準評鑑係提供教師在「主達要薪資結構」到達M6 (該結構中新級最高者) 後，可申請門檻標準評鑑，若通過即可進入「高級薪資等級」(upper pay scale)，「跨門檻」之後，薪資增加約2,000英鎊。為了增加教師級別及提升教學表現，英國政府在此方面的財政投資相當可觀 (Elkin & Elliott, 2004)。教師申請跨門檻評鑑，其過程分三階段：

一、教師提出申請

二、校長判斷申請者是否符合標準，而校長之判斷往往以教師的「表現管理」(performance management) 為主要依據 (下文會詳述)。

三、校外之門檻評鑑者 (threshold assessor) 到校查證校長是否公正執行此過程。門檻評鑑者有權推翻校長之決定。

在2001年夏天，第一批申請者結果揭曉，雖有97%跨過門檻，但對未能跨過門

表 1 一般教師薪資表（年薪、英鎊）

薪級	英格蘭與威爾斯 (倫敦地區除外)	內倫敦地區	外倫敦地區	倫敦郊區
	£	£	£	£
M1	19,641	23,577	22,554	20,586
M2	21,195	24,924	23,901	22,137
M3	22,899	26,658	25,605	23,841
M4	24,660	28,452	27,366	25,608
M5	26,604	30,594	29,478	27,549
M6	28,707	32,820	31,674	29,649

表 2 已跨過門檻教師薪資表（年薪、英鎊）

薪級	英格蘭與威爾斯 (倫敦地區除外)	內倫敦地區	外倫敦地區	倫敦郊區
	£	£	£	£
U1	31,098	36,885	33,804	32,043
U2	32,253	38,697	34,956	33,195
U3	33,444	40,002	36,255	34,389

資料來源：DfES (2006)。

檻的申請者形成是一種不適任教師之淘汰機制 (Haynes, Wragg, Wragg & Chamberlin, 2003a)。

決定教師是否能通過門檻，「表現管理」是重要的關鍵。「表現管理」係將教師表現與其薪級升遷關連的具體措施之一，分為三個階段：

階段一：教學團隊的領導者與每位成員討論與紀錄所欲達成之目標與優先順序。也討論成長如何被監督。

階段二：教師與團隊領導在整個循環過程中需接受評鑑及支持行動。

階段三：教師與團隊領導逐年檢討成就，且評鑑教師整體表現，檢討預定目標與實際成長間之差距。

教育技能部 (2000) 提供學校「表現

管理政策模式」(Model Performance Management Policy) 供他們採用，之後「全國男女教師協會」(National Association of School- master and Union of Women Teachers, NASUWT) 及「中等學校校長協會」(Secondary Heads Association, SHA) 提出修正版本：指出三個目標需達成：學生進步、教師在學科或課程領域之專精 (或在團隊中扮演之角色)、及專業發展，此外，需召開計畫與檢討會議，以及最多三小時的教室觀察評鑑。

Exeter 大學教育與終身學習研究所進行三年之「教師薪資誘因計畫」研究 (Teachers' Incentive Pay Project, TIPP)，對於教師的「表現管理」，進行了12個學校 (含幼兒學校及中小學) 校長之訪談。雖然所有校長均認同教師表現需採用正式方式監督，但不喜歡與薪資有所關連。許多校長對於「依表現敘薪」制度之批評在於無

法公平執行，多數校長指出教師表現與情境有關：不同教師在不同群體的學生間，以及不同學校之表現與成就會有所差異。此外認為學校組織內團隊合作是很重要的，若依表現差異而給予不同薪資，會造成區隔以及威脅到教師間以及教師與主管間之專業關係（Haynes, Wragg, Wragg & Chamberlin, 2003b）。

英國校長在「表現管理」與「門檻評鑑」上扮演著重要與困難的角色，其必需認可及獎賞表現優良之教師。然而校長經常面臨困難抉擇，難以區別那些完滿盡職者與值得額外薪資酬賞者；更困難的是去解聘那些被評定為未能達到工作標準者。

Haynes等人（2003a）針對未能通過門檻評鑑之教師進行訪談，發現教師們在不同學校往往遭遇不同的門檻評鑑過程，因缺少全國性，甚至地區性一致的執行流程。其中扮演重要判定角色的校長最引人爭議。有些教師反映雖然有校外的門檻評鑑者介入，但其多附從於校長意見。因而在權力獨大下，校長可能出現濫權。此外，校長多未接受訓練去執行此業務，且校長與申請但未通過的教師間也缺乏溝通，或許是校長希望他們不再心存幻想或自動離職而然。Haynes等人的研究，指出未有證據能支持門檻評鑑對教師課堂教學有積極影響。但第一輪的門檻評鑑經驗，已讓教師們懂得職級的提升與客觀資料蒐集有密切關係，因而教學計畫、學生進步資料、出席率、父母同意函、辦理校外旅遊之證明等資料保存，均與提升教學與學習之標準有關。儘管認知此現實，有些教師還是擔心過度強調資料建檔，會讓教師忽略其在教室真正之教學表現。

肆、英國經驗對照我國教師進階制度構想之意義

一、我國教師分級、換證與進階構想歷經約十年光陰仍在摸索

對照英國自工黨1997年上台以來的對於師資培育與教師專業的改革歷程，我國有關教師分級或進階之構想，也大約歷經十年，卻仍停留在研擬階段。此想法早在1996年教育改革審議委員會的「教育改革總諮議報告書」中出現，該報告書中建議「教師生涯發展中應以積極性進階制度鼓勵進修，才能不斷提升教師教學品質」。2000年教育部委託高雄師範大學教育學院研擬「高級中等以下學校及幼稚園教師分級及審定辦法草案」，將中小學教師分為四級：初階教師、中階教師、高階教師與顧問教師，教師必須依序接受晉級審查；並規範教師職責按其級別而有所區分。2001年教育部公布了「教師分級制草案」並召開公聽會聽取各方意見。2002年教育部將教師分級列為中程施政計畫。2003年全國教育發展會議提及「建構教師專業生涯進階制度」。2004年的《教育政策白皮書》其中在師資品質提升方面，規劃將引進競爭機制，並推動教師分級制。至2005年底教育部將原本以「教師分級」為名的政策正名「教師進階」，積極研擬「中小學進階辦法」，其中規畫教師進階將採換證制度並含評鑑之實施。

2006年教育部提出完整的「師資培育素質提升方案」，擬以四年40億元資金投入教師素質提升之改革。其中提出九大方案分別是：

- 方案一：建立標準本位師資培育政策；
- 方案二：協助師範/教育大學轉型發展；
- 方案三：規範師資培育之大學績效評鑑與進退場機制；
- 方案四：增強教育實習效能；
- 方案五：健全教師資格檢定制度的；
- 方案六：建置師資人力供需資料系統與督導機制；
- 方案七：提高高級中等以下學校師資學歷；
- 方案八：強化教師專業能力；
- 方案九：推動表揚優良教師與淘汰不適任教師機制。

在此九大方案中，與本文有關之教師進階制度，出現在方案八之「強化教師專業能力」項下，「8.6 逐步建立教師進修研習與教師學術研究加給結合的教師進階制度」，但從具體作為的兩項內容來看，此政策內涵仍是處在研擬構思中。具體作為之兩項內容：「8.6.1 成立『教師進階專案小組』，就教師進階各項議題逐一討論，並研擬具體可行實施方案及辦法。」、「8.6.2 推動『教師換證』研究，規畫研擬專業證照、教師資格檢定及教師進階制度等。」

對照英國在同時的十年內、積極、肯定與不顧教師反對進行的對於教師專業內容標準之定義、規範、與連結專業表現與薪給制度等多項改革，我政府在此方面之作爲顯得模糊與蹣跚。此處並未肯定英國現行教師職級制度的合理、合乎專業發展，然而在不同的教育理念間，英國工黨政府展現了其選擇某種理念執意而爲的堅定決心，以明確的專業內容、條列清晰的標準與技能取向的教師能力訴求，做爲新教師專業之定調。

二、我們的相關政策需要強有力的說帖與論述

英國的教育改革或政策在推展前夕，大多會出現官方報告書作爲說帖或有教育部長或更上層者之演說爲說客。其目的往往以對社會大眾觀念之轉變或思想之啓發以化解其行動之阻力。如1998年的綠皮書「教師：面向變革之挑戰」，首相布萊爾在序言中的喊話，開啓了其政府「新專業主義」之訴求：

曾如我的競選承諾教育是政府的優先施政目標。教師專業發展是達成我們此項使命所不可獲缺的。給我們的孩子最好的生命起點，第一線的教師與校長們是責無旁貸的。……雖然我們已有許多卓越的教師，但我們需要更多，我們需要給他們最佳的支持、領導與認可。我們要將卓越變成規準。我們需要現代的專業結構來達成我們的目標 (DfEE, 1998)。

教育技能大臣Estelle Morris在2001年演講「專業主義與信任：教師與教學之未來」時也爲其「標準本位」的教師專業改革呼籲：

沒有高品質的教師，教育改革不可能成功。沒有教師的技能與認同，教育成就標準不可能提升。沒有給予孩子最好的生命開端，我們不可能擁有一個繁榮的國家，沒有所有在學校辛勤工作的你們，我們的教改就不可能成功 (Morris, 2001)。

除了教育官員或首相公開呼籲改革訴求，喚起社會大眾，特別是教育人員的同理心與認同外，對於欲施行的教育政策，英國也往往透過官方的政策文件作論述。

對照我國「師資培育素質提升方案」雷同的「標準本位」師資培育政策，除了擬「依據師資培育之目標與各階段學校教育目標、課程綱要教學目標及能力指標，訂定各師資類科教師專業表現之標準。」外，未看到對於「標準本位」之論述，其不同於「能力本位」者何？英國的「標準」係作為一種「門檻」，係透過校內同僚（如校長）或校外評量者（如門檻評鑑者或教育標準局）之評鑑，而有明確通過與否之結果，並關係到加薪或權責範圍之差異。而我國「標準本位」的師培政策，擬定進階與敘薪將會有關連，但與教師檢定、評鑑又有所區隔（教部稱教師評鑑不和進階制掛鉤，2006/3/11國語日報），是以我教育部在此方面政策似乎仍未明確，期許年底出爐的方案能有較完整的論述。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。英美兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啓示。**台北市立師範學院學報**，35（2），85-100。
- 沈衛華（2005）。近二十年來英國教師教育的改革與發展。**成都教育學院學報**，19（7），41-43。
- 教育部（2006）。**師資培育素質提升方案**。台北：作者。
- 教改會（1996）。**教育教育改革總諮議報告書**。台北：作者。
- 黃嘉莉（2003）。**教師專業及其制度化之歷史發展**。國立台灣師範大學教育系博士論文，未出版，台北市。
- 黃耀義（2006）。英國教師職級制度之分析。**教育社會學通訊**，6，47-54。
- 趙靜、伍學超（2006）。英國教師教育政策的演變與評析。**教育發展研究**，2B，69-73。
- Banks, F. & Mayes, A.S. (2001). *Early professional development for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- DfEE (1997). *Excellence in schools*. London: Stationary Office Limited.
- DfEE (1998). *Teachers: Meeting the challenges of change*. London: Stationary Office Limited.
- DfEE (1999). *National college for school leadership: A prospectus*. England: DfEE.
- DfEE (2000). *Performance management in schools – Performance management framework*. DfEE, Ref: DfEE 0051/2000.
- DfES (2006). *School teachers' pay and conditions document (STPCD) 2006*. Retrieved September 3, 2006, from <http://www.teachernet.gov.uk/management/payandperformance/pay/2006/>
- Doherty, M. (2005). Standards for classroom teachers. *Education Journal*, 89, 12.
- Elkins, T. & Elliott, J. (2004). Competition and control: The impact of government regulation on teaching and learning in English schools. *Research Papers in Education*, 19(1), 15-30.
- Furlong, J. (2005). New labor and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31(1), 119-134.
- Haynes, G., Wragg, C., Wragg, T. & Chamberlin, R. (2003a). Threshold assessment: The experiences of teachers who

- were unsuccessful in crossing the threshold. *Research Papers in Education*, 18(1), 25-44.
- Haynes, G. , Wragg, T., Wragg, C. & Chamberlin, R. (2003b). Performance management for teachers: Headteachers' perspectives. *School Leadership & Management*, 23(1), 75-89.
- Morris, E. (2001). *Professionalism and trust: The future of teachers and teaching*. Retrieved September 3, 2006, from <http://www.dfes.gov.uk/speeches/12-11-01/index.shtml>
- TDA (2006). *Draft revised standards for teachers*. Retrieved September 3, 2006, from http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/d/draft_revised_standards_for_classroom_teachers_24_may_06.pdf

教育資料與研究雙月刊
第72期 2006年10月 79-94頁

當前德國師資培育制度改革的爭議

張炳煌

摘要

德國師資培育制度向由國家管制，並以兩階段式培育模式，與兩次國家考試，為其制度特色。近年來德國學校教育成效受到廣泛關注，教育主管當局以及專業諮議組織也紛紛提出師資培育改革建議書，並且具體推動師資培育改革措施，使得師資培育議題近年來在德國獲得廣泛的重視。本篇論文探討當前德國師資培育制度改革的背景，並且指出引進兩階段學位制度的高等教育改革，已經帶動大學階段師資培育的改革；不僅是學位制度的改革，而且引發師資培育學程的定位，以及國家對師資培育的管制等爭議。透過對於上述核心議題的分析，並且整理具體改革措施，比較不同之實施模式，本篇論文認為當前德國師資培育改革的走向仍未有定論，後續發展與相關討論需要吾人持續加以關注。

關鍵詞：師資培育、高等教育、國家管制、教師專業、德國

張炳煌，國立高雄師範大學教育學系助理教授

電子郵件為：t3031@nkn.edu.tw

來稿日期：2006年9月13日；修訂日期：2006年9月20日；採用日期：2006年10月13日

Controversies over the Current Reforms of Teacher Education in Germany

Ping Huang Chang

Abstract

This paper deals with the current controversies over teacher education reform in Germany. The system of teacher education in Germany has been characterized by the two-phase model, which is concluded by two state examinations, reflecting the necessary integration of theoretical background and practical abilities required by the teaching professions. Due to the prevailing requirement to enhance educational quality in Germany, the quality of teacher education has become the major concern, bringing about the current reform programs. Beginning with systematic analysis of the reform background, this paper explored the reform measures as well as examined the main arguments about the teacher education reform. While the Bologna process has contributed to the current teacher education reform, some fundamental controversies have been discussed in this paper. Since the approaches of teacher education reform in Germany is quite divergent, more examinations to the further development are suggested.

Keywords: teacher education, higher education, state steering, teaching profession, Germany

壹、前言

德國師資培育制度建立甚早，早在十九世紀現代學校制度建立之始，便要求中等學校教師應於大學接受特定之師資培育教育，且由國家主導師資培育制度。1810年普魯士政府引進教師資格考試（*Examen pro facultate docendi*），由國家認定教師資格，為當前教師國家考試（*Staatsprüfung*）之雛形。之後並引進實習強調師資培育中的實務培養，於是師資培育便包合理論與實務兩階段，以求理論與實踐之間相互交融。兩階段式（*Zweiphasigkeit*）師資培育模式，再加上兩次國家考試，便逐漸形成當前德國師資培育的基本架構，並且確定國家管制在師資培育上的地位；近兩世紀來，德國師資培育制度基本上沿襲此一架構（楊深坑，1994；*Herrlitz et al.*, 1993）。

德國師資培育制度固然獨具特色，且歷經歷史的發展逐漸演變而成，然而由於社會環境變遷，學校教育思潮的轉變，德國傳統的師資培育制度也面臨到改革的壓力。尤其是德國師資培育向由國家所管制，且教師具有公務員身份，職務受到終身保障，雖有其優點，但不免過於僵化，難以符應市場之競爭機制，更難以面對全球化下國際競爭的要求（楊深坑，2006；*Terhart*, 2003）。特別是德國學生在國際學生評量計畫（*Programme for International Student Assessment*, PISA）中表現不佳，引發德國各界對於教育品質的關注，自然也要求提升師資培育的品質；德國聯邦教育與研究部（*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF）針對參與國際學生評量計畫的六個國家教育制度與政策進行研究，便指出教師專業與師資培

育密切影響學生的學習成就（*Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie*, 2003）。

另一方面，近年來德國高等教育學位制度的改革，也牽動師資培育制度的變革。1999年所啟動的「Bologna 進程」（*Bologna process*）展現歐盟各會員國在統整歐洲高等教育的努力，引進國際上較為熟知的學士碩士兩階段學位制度，已是歐洲高等教育的共同改革方向，並引發當前德國高等教育的改革（*Alesi et al.*, 2005）。德國師資培育為高等教育的一環，自然受到高等教育改革的影響，德國學術諮議會（*Wissenschaftsrat*）認為，高等教育改革提供師資培育改革的良好契機，且建議應將兩階段學位制度全面引進師資培育制度（*Wissenschaftsrat*, 2001）。

在上述脈絡下，德國師資培育面臨強大的變革；特別是教育主管當局及專業諮議組織近來也紛紛提出師資培育改革建議書，並且具體推動師資培育改革措施，使得師資培育議題近年來在德國獲得廣泛的重視。德國各邦教育部長常設會議（*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder*, KMK）於1998年成立師資培育專家委員會，針對師資培育問題與未來發展提出興革意見（*Terhart*, 2000）。學術諮議會與大學校長會議（*Hochschulrektorenkonferenz*, HRK）也分別提出師資培育建議書，要求將兩階段學位制度全面引進於師資培育制度（*Wissenschaftsrat*, 2001；*HRK*, 2006）。此外，德國許多聯邦也發表師資培育改革計畫，強調師資培育的重要（*Winter*, 2004）。

德國教育主管當局以及專業諮議組織近年來紛紛提出師資培育改革建議書，足見師資培育議題受到廣泛重視。此外推動兩階段學位制度的高等教育改革，也提供師資培育制度改革的契機。本篇論文將以此脈絡探討當前德國師資培育制度的改革，不僅分析改革背景與基本理念，並且列舉具體改革措施及其得失。首先將對德國師資培育制度的特色與改革方向進行簡介，然後再就重要議題進行深入的討論。

貳、德國師資培育制度的特色

在德國，由於教育文化屬於各邦的文化高權（Kulturhoheit），因此各邦的師資培育政策並不盡相同。Bayern 邦、柏林市、Brandenburg 邦、Bremen 市、Hessen 邦、Nordrhein-Westfalen 邦、Saarland 邦等訂定有師資培育專屬法律，其他的邦則是在相關法律中規範師資培育的事宜（KMK, 2006）。再加上德國分歧的教育制度，特別是多元的中等學校類型，使得德國師資培育類別更爲繁多；根據 Terhart（2003）的統計，當前德國共有 43 種的師資培育類科。因此對於德國師資培育制度的探討，並沒有必要涵蓋到個別內容的分析，而是應著重在整體的發展趨勢與共同議題。

雖然師資培育爲各邦之權責，而且德國多元的教育制度，造成不同師資培育管道間的差異；然而在德國，師資培育管道具有下列共同的特點，反映出德國獨特的師資培育制度（Terhart, 2003）：

一、由大學負責師資培育工作，而不在高等專科學院（Fachhochschule）或其他非大學機構辦理；師資培育的理論性知識養成階段，爲大學教育的一部份。

二、兩階段的師資培育模式（zweiphasiges Ausbildungsmodell），第一階段爲理論養成階段，在大學進行；第二階段爲實務養成階段，在實習學校進行。師資培育採取兩階段模式進行，以要求師資培育生兼具理論與實踐之能力。

三、兩次國家考試，分別在每個師資培育階段之後舉行，通過國家考試才能取得教師資格。國家考試的內容與要求，爲各邦政府部門之權責，非由大學所決定。德國傳統的師資培育學程，以國家考試及格爲畢業文憑，大學並不另外頒發畢業文憑。

四、師資培育的第一階段爲理論養成階段，內容包括至少兩門的主修專門科目（Fachwissenschaft），學科教材教法（Fachdidaktik）以及教育學（Bildungswissenschaft），一般在學就讀時間爲 7 至 9 學期。

五、師資培育的第二階段爲實務養成階段，師資培育生通過第一次國家考試後取得實習教師（Referendar）的資格。實習時間爲 18 個月至 24 個月，由實習學校（Ausbildungsschule）以及鄰近的教學研習中心（Studienseminar）負責指導實習教師。實習教師具有臨時公務員（Beamten auf Zeit）的資格，並且領取薪資。

六、不同類科的師資培育學程，不論在課程內容、培育機構以及考試要求上，都不相同；因此不同類科的師資培育學程之間，並不能互通。

參、當前德國師資培育制度的問題

德國師資培育採取兩階段的養成方式，分別於大學以及實習學校中進行，並且需要通過兩次國家考試，方可取得教師

資格。此外再考慮到德國大學一般就讀時間就比較長，造成德國師資培育養成階段的時間較其他國家更為延長。根據2005年經濟合作暨開發組織（Organization for Economic Cooperation and Development，OECD）對於其會員國師資政策的檢視報告，德國中等學校教師的平均養成時間為6.5年，與OECD的會員國中相較，所需的養成時間較久；這也造成德國初任教師的平均年齡偏高，約30歲（OECD, 2005）。

與其他國家相較，德國師資培育的養成時間較長，所造成的經濟負擔也較大，但德國師資培育制度是否因而培育出更優質的教師，尚乏實證研究而無法回答。類似因為實證研究資料的缺乏，而無法釐清師資培育問題的爭議，往往限制師資培育制度的改革。如同 Terhart（2003）所指出的，師資培育問題常夾雜著不同利益團體間的角力，然而由於缺乏實證資料，往往使得不同立場間難以取得改革共識。根據德國各邦教育部長常設會議對於整體師資培育政策的檢視，當前德國師資培育制度的問題，主要如下（Terhart, 2000）：

一、在師資培育的第一階段，也就是在大學階段，最常面對到的批評是，大學中的學院或是科系，對於師資培育的任務並不太重視。師資培育學程中主要的四個組成部份：主修專門課程、學科教材教法、教育專業課程以及學校實習，彼此之間並沒有太多的連結。由於受到國家考試中對於主修專門課程要求較高的影響，學生便花費較多的時間與精力在主修專門課程上，而對於教育專業課程以及學科教材教法，便不太加以重視。另一方面，大學中所開設的教育專業課程往往過於凌亂，缺乏系統，而且課程內容又與學校教學的

實務工作差距太遠，造成許多學生並不是很認真地修讀教育專業課程。

二、在師資培育的第二階段，也就是在實習階段，最主要的批評是，實習階段的內容、成員和文化，都無法和第一階段有個良好的連結，也就是師資培育的第一階段與第二階段間存在很大的落差。在第二階段的實習過程中，缺乏和第一階段所獲得的知識建立起系統性的連結，於是無法將大學階段所學到的理論，與實習階段的實務課程相結合。此外，實習輔導教師需要扮演好諮商者（Berater）與評斷者（Beurteiler）的雙重角色，然而其功能卻往往未能充分發揮。

三、在職業導入階段，過去並未將此階段視為是師資培育的一個階段，然而在其他職業中，對於新進人員的導入階段，都有一定的人員安置計畫以及引導措施，但是在教師工作中，卻往往由新進教師個別面對職業導入的階段。於是往往使教師成為單獨的鬥士，而缺乏團隊合作或是同事共同成長的文化，另外德國的教師工作也缺乏定期的評鑑與專業成長計畫。因此在職業階段的師資培育，最大的問題便是教師在職進修並沒有獲得足夠的重視。另一方面，教師的專業成長與其職業進階並沒有相互的關係，相對於其他職業往往以職位進階為其專業成長的動機，教師的專業成長顯得較為緩慢。

上述德國師資培育制度的主要問題，並非是新近的議題，而是長久以來在師資培育的討論中不斷被提出的議題，然而經過多次的修正與改革，類似的問題並未獲得解決。基於上述考量，例如德國學術諮議會便主張，應該要改變傳統的師資培育制度，配合兩階段新制學位的引進，進行

師資培育制度的改革：特別是新制學位的引進與師資培育制度的改革，在許多方面目標與精神相契合，因此高等教育改革便成爲師資培育改革的契機（Wissenschaftsrat, 2001）。爲了探討上述改革的發展，接下來先介紹德國當前高等教育改革的背景，再分析德國師資培育學程引進新制學位的模式與其得失。

肆、兩階段學位制度的引進

學士碩士兩階段學位制度的引進，是當前德國高等教育的主要改革措施之一，其主要目的在於有效規劃大學課程架構，提供學生更多元的教育選擇，減少傳統上以單一階段概括大學學程所引發的缺失，並且更增加德國大學學位制度與國際的接軌，促進國際間大學學位的相互承認與學術交流。兩階段學位制度的引進，不僅是當前德國高等教育的主要改革之一，也是當前歐洲高等教育共同改革的目標。1999年由歐洲29個國家教育部長所共同簽署的Bologna宣言（Bologna Declaration），主張建立歐洲高等教育區域（European Higher Education Area, EHEA）爲共同努力的目標，強調引進共同的兩階段學位制度是改革的核心；因爲唯有建立起一套相互了解與互通的學位制度，才能夠促進歐洲各國高等教育間的交流與整合（張炳煌，2005）。

1999年歐盟29個國家的教育部長，在義大利Bologna共同簽署Bologna宣言¹，正式開啓歐洲高等教育統合的進程。其中除肯定Sorbonne宣言的意義與努力之外，並且提出歐洲高等教育統合的具體措施以及實施時間表，各國並承諾致力於建立歐洲高等教育區域。爲了建立歐洲高等教育區

域並將歐洲高等教育推向全球，Bologna宣言中承諾於2010年前共同完成下列六項高等教育的改革目標：

一、採用一個易於辨識與比較的學位系統（system of easily readable and comparable degrees）；

二、採用一個基本上區分爲兩階段（two main cycles）的學程制度；

三、建立一個表現學習成就的積點制度（system of credits）；

四、促進學生與研究人員的流動；

五、促進歐洲共同合作的品質保證努力（European co-operation in quality assurance）；

六、促進高等教育中歐洲層面的強化（European dimensions in higher education）。

傳統德國大學課程的設計爲單一階段學制，並沒有學士學位，這與英美大學區分爲大學部與研究所的兩階段學位制度有很大的不同。Bologna進程的推動，重新調整德國大學的課程與學位制度，促成德國高等教育的改革。1998年聯邦大學框架法（Hochschulrahmengesetz des Bundes, HRG）的第四次修正中，便已賦予大學以試辦方式引進學士碩士兩階段學程的法源依據。在2002年聯邦大學框架法第六次的修正中，正式將學士碩士列爲德國大學的正規學位，而且新制的學士與碩士學位都被認定爲具有專業資格的證書（Alesi et al., 2005）。

雖然聯邦大學框架法業經修正後，國際間通行的學士碩士學位已經成爲德國大學的正式文憑，然而對於課程架構的設計、實施的時程以及新制學位與傳統學位間的關係等具體做法，並沒有進一步的規範，特別在德國聯邦制的教育制度中，各邦所採取的改革措施與進度也不盡相同

(Alesi et al., 2005)。在2003年，德國邦教育部長常設會議通過「關於學士碩士架構的十項主張」(10 Thesen zur Bachelor-und Masterstruktur)，才對於學士碩士兩階段學程的引進，有了更具體與一致性的共識 (KMK, 2003a)。

依據德國各邦教育部長常設會議於2003年的另一項決議，「根據聯邦大學框架法第九條第二項各邦對於學士碩士學程進行認可的共同架構方案」(Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen)，畢業學位為新制學士碩士的學程都必須要接受認可 (akkreditieren)。透過認可的機制，新制學位的課程架構、成績計算以及入學與畢業要求，都有了更為明確且聯邦共同一致的規範。課程架構上，應該按照學習目標採取模組化 (Modularisierung) 組成；學習成就的計算上，則應引進可轉移與累積的成績積點制 (Leistungspunktsystem)，並應符合歐洲學習積點轉換系統 (European Credit Transfer System, ECTS)²的原則 (KMK, 2003b)。

伍、Bologna進程與師資培育制度

Bologna進程的推動，不僅引進學士碩士兩階段學位制度，而且要求課程設計採用模組化，並要求建立可轉移與累積的成績積點制；其目標，是在2010年以前全面引進兩階段學位制度，建立歐洲高等教育統合的共同架構。德國學術諮議會主張對於中等教師的師資培育，應該採取兩階段學位制度的學程架構，其中優點如下 (Wissenschaftsrat, 2001)：

一、透過以主修專門課程為主的學士階段，再接續以教育專業課程為焦點的碩士階段，將可以強化師資培育生在面對學校情境中教育與授課上特殊要求的能力。

二、師資培育學程朝多樣性發展，可以使師資培育生獲得其他的就業資格，開啓擔任教職以外的工作機會。

三、經由課程架構更加嚴謹與專業的規劃，將可以縮短師資培育生就讀的時間。

四、經由課程與實務內容更良好的結合，將可以縮短師資培育生在畢業後所接續的實習課程時間。

五、可以提升師資培育的學位架構與國際的接軌，特別是在1999年起啟動的Bologna進程，將學士碩士的兩階段學位架構引進於各國高等教育中，最終將使歐洲高等教育擁有共同的學位架構。

六、不論是從教育行政部門或是由學生的觀點，都提供了一個良好的架構條件，可以將教育勞動市場與師資培育系統，做較為有效的連結。

七、提供良好的機會，以強化師資培育過程中的第一階段與第二階段，並且提供現職教師更多的在職進修機會。

然而在全面引進新制學位的高等教育改革中，德國師資培育制度卻面臨轉型的難題。由於德國的師資培育制度，傳統上並無學士、碩士兩階段的學位制度，對於兩階段間的定位與相關性，便成為重要的課題；此外德國師資培育向以通過國家考試為畢業條件，新制學位引進後，是否可由大學自行頒發畢業文憑，減少國家管制，也是另一個重要的課題。

由於上述的課題並沒有一致的共識，各邦將Bologna進程落實在師資培育學程的

腳步也出現極大的差距。Bellenberg & Thierack (2004) 整理全德國師資培育學程實施學士碩士新制學位的情形，發現各邦在引進兩階段學位制度的進程上並不一致。當有些邦將全面引進兩階段學位制度於師資培育學程中，取代原有以國家考試文憑為畢業目標的大學階段師資培育；然而仍有些邦並未改變現有師資培育在大學階段的畢業文憑取得方式，仍以單一階段的學位制度為主。

根據Bellenberg & Thierack (2004) 的調查，在2004年中，德國各邦引進學士碩士兩階段學位於師資培育學程中的情形，可以分類如下：

一、全面引進：Rheinland-Pfalz邦，Niedersachsen邦，Nordrhein-Westfalen邦，Schleswig-Holstein邦，Bremen 市，漢堡市和柏林市。

二、選定部份大學試辦：Baden-Württemberg邦（職業學校教師類科），Mecklenburg-Vorpommern邦（於Greifswald大學），Nordrhein-Westfalen邦（於Bielefeld大學與Bochum大學），Sachsen-Anhalt邦，Thüringen邦（於Erfurt大學）。

三、尚未計畫實施：Bayern邦，Brandenburg邦，Hessen邦，Saarland邦，Sachsen邦。

由上述的調查結果可知，德國各邦在引進兩階段學位制度於師資培育學程的進程並不一致，這不僅說明各邦對於兩階段學位制度的立場並不盡相同，更可看出各邦對於師資培育的功能與管制方式，也有不同的見解與要求。雖然德國各邦教育部長常設會議已於1999年通過決議，同意引進學士碩士新制學位，然而對於傳統以國家考試為畢業考試的科系，如醫學、法學

以及師資培育等，並沒有做出明確的規範。這其中，又以師資培育學程受到Bologna進程的衝擊最大，因為醫學、法學都是獨立的科系，然而師資培育學程卻是跨科系的組合，必定受到其他科系課程與學位制度改革的影响。

2002年德國各邦教育部長常設會議通過決議，同意將學士碩士新制學位引進於師資培育學程中。在這項決議中，德國各邦教育部長會議接受在一些邦所已經實行或是準備實施的措施，將學士碩士新制學位引進於師資培育學程，並且相互承認相關學程的新制學位。這項決議做出初步的共識，要求新制學位的師資培育學程應該滿足下列條件（KMK, 2002）：

一、師資培育學程須由大學所開設，且應在學士以及碩士階段，提供整合性的學程（Integratives Studium），其中由至少兩個專門科目，以及教育專業課程所組成。

二、在學士階段的課程內容便應包括學校實習的課程（Schulpraktische Studien）。

三、確保正規大學的就讀年限（Regelstudienzeiten）在七到九學期之間，但是實習的時間並不計算在內。

四、針對不同類科的師資培育學程，提供不同的課程內容與畢業文憑（Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse）。

五、透過國家考試或其他同等措施，確保國家在師資培育內容要求所承擔的責任（Sicherung der staatlichen Verantwortung）。

六、建議對於引進新制學位的師資培育學程進行評鑑，並且提出評鑑報告，以有助

於解決當前對於師資培育學程的爭議。

上述決議，德國各邦教育部長常設會議雖然同意將學士碩士新制學位引進於師資培育學程中，然而仍保留國家考試，以確保國家對於師資培育的管制。這項要求，在2005年德國各邦教育部長常設會議另一項關於引進新制學位於師資培育學程的決議中修正了。在2005年的決議中，新制學位的師資培育學程所應滿足的要求，除了國家考試的要求外，其餘與2002年的決議內容相近；至於國家考試的要求，則以認可機制來取代。2005年的決議要求，師資培育學程應經過認可，在認可程序中，應該滿足聯邦共同專業要求（*länder-gemeinsamen fachlichen Anforderungen*），及各邦再加上的特定要求（KMK, 2005）。

陸、師資培育學士階段的定位

如上所述，德國在引進兩階段學位制度於師資培育學程的進程中，不僅各邦的腳步並不一致，而且對於師資培育的改革方向也不相同。為符合兩階段學位制度的要求，德國師資培育制度必須加以調整和轉型；雖然德國各邦教育部長常設會議對於師資培育學程的架構，已經做出共同的規範，然而各邦在面對共同的議題，卻採取不同的改革措施，也發展出不同的實施模式。其中最受關注的議題是，師資培育學士階段的定位，以及國家考試的存廢。接下來本文將以此兩個議題為核心，探討在因應Bologna進程中，德國師資培育學程轉型時所引發的爭議。

德國傳統由大學辦理的師資培育學程，並無學士學位的设计，而且整體課程目標，便是以師資培育為主。在引進學士

碩士兩階段學位制度後，學士階段課程應該如何定位，原本整體的課程應該如何區分成兩階段課程的设计，是否仍應以師資培育為主要目標，便成為爭議的焦點。這其中，基本的爭議在於，師資培育學士階段是否應該朝多樣性（*Polyvalenz*）發展；雖然長久以來，多樣性常被認為與專業化（*Professionalisierung*）相對立，然而當前德國師資培育改革的討論中，多樣性是否可視為專業化，牽動到整體師資培育學程的定位（Terhart, 2000；Blömeke, 2001）。

上述討論牽涉多樣性的定義。相對於專業化擁有明確的定義，多樣性的定義也呈現相當多樣；總括而言，多樣性的意義可以表示如下（Winter, 2004）：

一、多樣性的意義就是具備從事教育工作以外職業的能力

二、多樣性也可以被理解為，具備在其他歐洲國家從事教師工作的能力。

三、多樣性可以提供學生多方面的探索，在大學就讀期間，決定是否日後從事教學工作。

四、多樣性也意謂著職業選擇的彈性，在這一方面，多樣性常被認為是與專業性相衝突。師資培育的課程內容愈趨向多樣性，使日後培育的教師不具有專業性。

德國學術諮議會以及德國大學校長會議對於未來師資培育制度的建議，便是強調多樣性在師資培育學程中的重要性。德國學術諮議會與德國大學校長會議主張，師資培育制度應該全面採用兩階段學位制度，進行師資培育改革；師資培育學士與碩士階段的學程，雖然完全切割，但各具有不同的定位與重點。學士階段，應該著重多樣性的發展，不是單以師資培育為主

要目標：關於師資培育的教育專業課程，則集中在碩士階段，並以學士階段的多樣性為基礎，進行專業化的師資培育（Wissenschaftsrat, 2001; HRK, 2006）。

德國學術諮議會主張，對於中等學校教師的師資培育，應該採用兩階段學位制度，且學士階段課程，應該朝多樣性發展。因此師資培育學士階段的定位，並不是「教師學士」（Lehrer-Bachelor），而是「透過未限定在特定職業的專業能力，與後續的資格階段進行多樣性的連結」；並且有助於從事教師工作，因為這可以「提供任教學科的博覽知識，而不只是侷限在傳授學校的上課題材」（Wissenschaftsrat, 2001: 40）。德國大學校長會議則主張，師資培育學士階段應該朝多樣性發展，強調「學士學位應是第一個具有職業資格的畢業證書，不僅連結到師資培育碩士階段，而且也開啓其他的選擇。」（HRK, 2006: 9）

然而師資培育學士階段朝向多樣性發展，卻也造成師資培育專業化不足的擔憂：由於碩士階段才進行師資培育專業化的課程，是否足以維持師資培育的水準，也是值得關注的議題。例如Blömeke（2001:179）便認為，沒有特定職業導向的師資培育課程將會危及師資培育的水準，師資培育學士階段過於強調多樣性，將會造成「師資培育的去專業化」（Entprofessionalisierung der Lehrerausbildung），並且導致「教育工作水準的喪失」（Niveauperlust der schulischen Arbeit）。在德國各邦教育部長常設會議對於師資培育的檢視報告中，雖然沒有探討到兩階段學位制度的引進；但是卻主張「專業性就是多樣性」（Professionalität als Polyvalenz），強調師資培育專業化是多樣性的基礎

（Terhart, 2000: 72）。易言之，便是強調專業化的重要性，透露出對於課程定位多樣化的保留態度。

柒、兩階段學位的課程規劃模式

上述討論中，論及兩階段學位的師資培育學程中，學士階段的定位是否應朝多樣性發展。多樣性的師資培育學士階段，不僅使學士與碩士階段的定位相互分明，而且也左右整體師資培育學程的規劃模式。根據 Winter（2004）對於德國引進兩階段學位的師資培育學程所進行的調查研究，認為其中可分兩大類，分別是連貫性模式（integratives Modell）與順序性模式（sequenzielles Modell）。連貫性模式是指在學士與碩士階段，都提供師資培育四個主要領域的課程；而順序性模式是指學士與碩士階段的課程重點並不相同，教育專業課程集中在碩士階段。由此可知，師資培育學士學位的多樣性與否，成為兩種師資培育課程規劃模式的主要差異。

一、連貫性的課程規劃模式

連貫性師資培育的課程規劃模式是指，將學士階段與碩士階段的師資培育學程連貫起來，統合地整體規劃師資培育課程。基本的概念是，在學士階段與碩士階段，都包含主修專門科目與教育專業科目，並且連貫性的安排學士與碩士階段的課程，雖然所占的比例上會有所不同；不論在學士或碩士階段，師資培育課程的組成仍是為四大領域，分別是：主修專門科目、學科教材教法、教育專業科目、學校實習等，因此傳統上師資培育課程的架構並沒有太大的更動。整體課程強調不同領

域間的相互連貫，但長久以來都受到批評（Winter, 2004）。

實施連貫性師資培育模式的代表是 Rheinland-Pfalz 邦與柏林市。支持連貫性師資培育模式的論點如下（Winter, 2004）：

（一）即使是師資培育應該朝多樣性發展，連貫性的師資培育模式就已經具備多樣性的特質，如同近年來許多師資培育畢業生也從事教學以外的工作，可見師資培育的能力與資格，也是在學校以外的其他職場所需。

（二）從大學入學一開始，便朝向特定職業準備的課程安排，並不是不尋常的；例如法學、醫學等科系也是朝向明確的職業做準備，因此連貫性師資培育模式在學士階段便已納入教育專業科目，並非是獨特的做法。

（三）師資培育課程如果太強調主修專門科目的學習，則會使得師資培育生社會化成爲「專門科目專家」，而忽略了學科教材教法以及教學相關能力。

（四）不僅是師資培育生，而且包括教師也認爲，自己屬於專門科目人士，而不是教育工作者。然而根據德國各邦教育部長常設會議與教師組織的聯合共同聲明中所強調當前德國教師的任務，教師應是「學習的專業人士」（Fachleute für das Lernen），因此師資培育課程中，關於教育學以及學科教材教法的比重應該要增加。

（五）在師資培育課程中，應該要更加增強主修專門科目、學科教材教法、教育專業科目、學校實習等四大領域的相互連結，而只有在連貫性的師資培育模式才能夠促進上述的相互連結，如果將上述領域安排在不同的學習時間階段，將會妨礙不同領域間的相互連結。

反對連貫性師資培育模式的論點，主要如下（Winter, 2004）：

（一）連貫性師資培育模式的學士學位並不是具有職業資格的證書，不過是將中間考試（Zwischenprüfung）化身爲學位證書的方式。由於碩士階段的學習領域，是將學士階段的學習領域加以延伸，在學士與碩士階段的學習結構並沒有不同，然而這卻違背了引進兩階段學位制度的初衷。由這個觀點，連貫性師資培育模式不過是原有師資培育制度的翻版。

（二）連貫性師資培育模式的學士階段，定位並不明確，未來的就業方向也不清楚，例如當師資培育生獲得學士後，未能獲得碩士階段的入學許可，能夠從事哪些工作呢？

二、順序性的課程規劃模式

順序性師資培育的課程規劃模式是指，將學士階段與碩士階段的師資培育課程相互區別；學士階段，以主修專門科目爲主；碩士階段，則是著重於教育專業科目。所以在學士階段，並不是導向特定職業，學生可以在碩士階段，再決定是否將從事教職，然後再接受師資培育相關課程。此種模式的碩士階段，著重在教育專業科目，所頒發的畢業學位就稱之爲教育碩士（Master of Education）。

不過在德國當前的師資培育學程中，並沒有哪所大學將教育專業課程完全集中到碩士階段；實施連貫性師資培育模式的代表是，Bochum 大學與 Erfurt 大學。支持順序性師資培育模式的論點，主要如下（Winter, 2004）：

（一）在學習專門科目的教材教法之前，必須先具備專門科目的良好基礎。未

來的教師必須先掌握所授課科目的知識內容，才能夠發展出該科目的教材教法。

(二) 學生性向與興趣可能在大學就讀期間有所改變，就讀大學也可說是探索職業性向的過程。順序性師資培育的模式可讓師資培育學生有機會試探自己的職業性向，於學士畢業後再決定升學或就業方向。

(三) 鑑於師資市場的不確定，而且難以預估日後的師資缺額，因此有必要提供師資培育生寬廣的就業機會。當畢業生具有多元的就業能力以及寬廣的就業機會，就不會只以教師為唯一的出路。此外將日後工作限定在教師一途上，不僅強化教師的從眾性，也會降低教師的工作動機。

(四) 透過順序性師資培育模式將可以開啓師資培育畢業生寬廣的就業機會，並且可以招收其他背景學生就讀碩士階段的師資培育學程，進而促成教師的職業轉換，改變教師傳統的生涯路徑。教師並不是在大學畢業後就直接進入教職，而是有可能從事其他職業後再轉換跑道，這將有助於改變學校的文化，豐富教學內容。此外教師也可避免因一直從事同樣工作，所產生的職業倦怠或是提早退休。

(五) 把教育專業科目與學校實習集中在師資培育的碩士階段，將可以使學生較完整的學習到與學校實務相關的課程內容，而且也可以較順利的和接下來的實習階段進行銜接。此外集中教育專業課程，將讓學生更專注在教育學上，可以提升學生在教育科目上的研究興趣，進而提升教育學科在大學中的學術地位。

反對順序性師資培育模式的論點，主要可以整理如下 (Winter, 2004)：

(一) 順序性師資培育模式將專門科目

課程與教育專業課程分別安排在學士階段與碩士階段，這將使原本就已存在專門學科與教育學科之間的隔閡，更加的惡化。PISA 的結果顯示，德國教師在學科教材教法上的能力亟待改進，說明在師資培育課程中強化專門學科與教育學科之間連結的重要性。然而，順序性師資培育模式並無助於強化上述的連結。

(二) 將教育專業課程都集中在碩士階段，使得師資培育的時間縮短，更無法確保師資培育的品質；再加上教育專業科目並不是從大學入學開始就開設，這都會導致教師職業的「去專業化」。

(三) 此外碩士階段過於著重教育專業科目，減少專門科目課程的比重，將會使得碩士階段過於實務導向，而失去學術導向。而且這也會使高等專門學院可以開設教育碩士的課程，將會導致教育職業的去專業化與去學術性。

捌、國家考試的存廢

德國師資培育制度向來具有濃厚的國家管制色彩，政府部門透過相關法律規章，以及國家考試的要求，控制師資培育的內容與走向。由於國家管控師資培育常被視為遂行執政當局的利益，置學術養成於國家管控之下，在相關的改革討論中，國家對於師資培育的管制常受到批評。雖然國家管制有助於確保師資培育的專業性，卻也造成大學難以規劃更具彈性、更富特色的師資培育學程，而且國家管制師資培育也難以因應師資供需的市場調整機制；因此便有出現國家退出大學階段師資培育管制的呼聲，要求師資培育的「去國家化」(Entstaatlichung) (Radtke, 2000;

Terhart, 2003)。

由於師資培育去國家化的主張，認為應由大學依照學術自主訂定師資培育的課程架構與畢業要求，區別大學教育與職業養成，因此在許多觀點上和引進兩階段學位制度的師資培育改革相符合。透過新制學士碩士學位的引進，學生的畢業文憑完全由大學頒發，並不需要透過國家考試才可以取得畢業資格，促成國家退出大學階段的師資培育 (Terhart, 2003)。然而師資培育國家考試的存廢，並沒有隨著兩階段學位制度的引進，而出現較明確的改革方向；另一方面，政府部門內部對於國家考試的存廢，也呈現分歧的看法，主管學校教育的部門主張維持國家考試，而主管高等教育的部門傾向廢除國家考試 (Bellenberg & Thierack, 2004)。

德國大學校長會議便主張廢除國家考試，改以學術性的兩階段學位考試取代，由大學自行頒發畢業文憑。大學校長會議強調，師資培育是大學教育重要的一環，大學應該致力於提升師資培育的品質，並且強化師資培育的學術取向。值得注意的，大學校長會議所主張的是廢除第一次國家考試，並沒有否定國家在師資培育上的地位；而是主張國家所扮演的角色，由原先透過國家考試的舉辦，轉為訂定師資培育的教育標準以及核心課程，進而確保師資培育的品質 (HRK, 2006)。

廢除國家考試的主張也與師資培育學士階段多樣性的主張，在某種程度上相符合。透過學士碩士學位取代國家考試及格，將可以使學生獲得職業資格證書；因為傳統師資培育中第一次國家考試及格並不被認為是職業資格證書，而只是取得實習教師的資格，廢除國家考試也可以拓展

學生畢業的出路 (Bellenberg & Thierack, 2004)。

雖然師資培育學程引進學士碩士學位制度，但是國家考試是否因而廢除，仍未有清楚的定論。依據各邦教育部長常設會議的決議，師資培育的學位名稱分別為教育學士 (Bachelor of Education) 與教育碩士 (Master of Education)，然而取得上述的畢業文憑，並不必然就具備教師資格證書。德國各邦教育部長常設會議於2002年通過決議，同意將學士碩士新制學位引進於師資培育學程中，並且相互承認師資培育學位；然而保留國家考試，以確保國家對於師資培育的管制。這項要求，在2005年德國各邦教育部長常設會議另一項關於引進新制學位於師資培育學程的決議中，受到了修正；對於國家考試的要求，改以認可機制來取代 (KMK, 2002; 2005)。

雖然由認可機制取代國家考試，但是各邦教育部長常設會議並未對國家考試的存廢做統一的決定，而是由各邦自行決定。不過在認可機制中，仍可見到國家的影響力；例如在認可程序 (Akkreditierungsverfahren) 中，必須要有一位教育主管當局的代表，而且擁有否決權；此外對於尚未制定出教育標準的邦，其師資培育學程的設立標準仍須依照國家考試的要求 (KMK, 2005)。

玖、結語

本篇論文探討當前德國師資培育制度的改革與爭議，不僅探索大學階段師資培育制度的改革背景，並且分析相關的改革措施與建議，進而指出當前德國師資培育改革的核心議題。德國師資培育制度由來

已久，以理論與實踐的兩階段式培育模式，再加上兩次的國家考試，為其特色；然而近年來受到社會環境變遷與國際競爭壓力的影響，德國師資培育制度也面臨改革的要求，特別是因為德國在國際學生學力測驗中表現不佳，引發社會大眾對於德國學校教育品質的關注，自然也重視到師資培育的問題。影響所及，近年來德國教育主管當局以及專業諮議組織紛紛提出師資培育改革建議書，足見師資培育議題受到廣泛重視。

此外推動兩階段學位制度的高等教育改革，也提供師資培育制度改革的契機；德國師資培育向為高等教育的一環，自然受到高等教育改革的影響。兩階段學位制度的改革，除了引進學士碩士學位之外，並且要求課程以模組化組成，透過認可機制確保教學品質；由於德國師資培育制度向由國家管制，兩階段學位制度的改革要求，將會大幅提升大學在師資培育上的自主性，並且造成國家在師資培育上角色的轉變。本篇論文針對兩個核心議題進行討論，分別為師資培育學士階段的多樣性，以及國家考試的存廢。這兩個議題不僅是因應Bologna 進程，師資培育制度所進行的改變，也是決定師資培育地位與走向的根本問題。

當前德國師資培育制度的改革，雖然訂有共同的架構與目標，但是對於內部的規劃，以及所採取的措施，各邦之間並不盡相同；因此也呈現多元的實施模式，反應出不同的改革思惟。其中的課程模式主要可以分為兩大類，分別為連貫性模式與順序性模式。多元的實施模式固然各具特色，但也往往無法在改革議題上取得共識；究其原因，是因為師資培育向來缺乏

實證的研究，無法對不同模式的成效進行評估。因此今後師資培育研究的發展方向，應該要加強對於師資培育的實證研究，以作為檢驗實施成效的依據，以及研擬改革措施的參考（Terhart, 2003; Allemann-Ghionda & Terhart, 2006）。

本篇論文固然是以德國師資培育改革為主題，但是在相關議題討論上，仍可以對台灣師資培育的改革提供豐富的啟示。尤其是德國師資培育向由國家管制，如何在國家管制與大學自主中取得平衡；以及德國師資培育學程向以師資培育為主要目標，是否應該朝向多樣性發展等議題，也都是當前台灣師資培育所亟需思考的議題。德國師資培育制度的改革雖已啟動，但是各邦所推動的模式相當多元，而且在許多核心議題上尚未取得共識，提供後續研究豐富的題材，更可提供台灣師資培育的反省與參照。因此對於德國師資培育制度改革的後續發展與相關討論，值得吾人持續關注。

參考文獻

- 張炳煌（2005年12月）。**德國大學引進新制學位的挑戰**。論文發表於國立台灣大學教務處師資培育中心主辦之「大學及研究所教育之定位學術研討會」，台北市。
- 楊深坑（1994）。德國的實習教師制度。載於楊深坑、歐用生、王秋絨、湯維玲等著，**各國實習教師制度比較**（頁93-116）。台北：師大書苑。
- 楊深坑（2006）。國家管理、市場機制與德國近年來師資培育之改革。**教育研究與發展期刊**，2（1），119-144。

- Alesi, B., Burger, 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* (選出的歐洲國家在Bologna進程中引進學士與碩士學制與德國比較的情況). Berlin: BMBF.
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Eds.) (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (教師的能力與能力發展：培育與職業). Weinheim: Beltz.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten* (PISA參與國家學校系統的深入分析). Bonn: BMBF.
- Bellenberg, G. & Thierack, A. (2004). *Bestandsaufnahme und Diskussion zu lehramtsspezifischen Konzepten in der Bundesrepublik: Rahmenvorgaben und Entwicklungen lehramtsspezifischer BA- und MA-Studiengänge* (德國師資培育概念的調查與討論：師資培育中學士碩士學程的架構與發展). Retrieved July 31, 2006, from <http://www.fk-reha.uni-dortmund.de/Soziologie/Qualitaet/Homepages/Teil%20II%20Synopsis.pdf>
- Blömeke, S. (2001). BA und MA Abschlüsse in der Lehrerbildung-Chancen und Probleme (師資培育的學士與碩士學位：機會與問題). In: N. Seibert(Ed.), *Probleme der Lehrerbildung*(pp.163-183). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze, H. (1993). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart* (德國學校史從1800年到現今). Weinheim: Juventa.
- Hochschulrektorenkonferenz (2006). *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen* (大學中師資培育的未來建議書). Retrieved July 31, 2006, from http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf
- KMK (1999). *Strukturvorgaben der KMK für die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (德國各邦教育部長常設會議對於引進學士碩士學位的架構規劃). Beschluss der KMK vom 05.03.1999. Retrieved August 5, 2006, from www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf
- KMK (2002). *Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/ Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit zwischen den Studiengängen* (師資培育引進學士碩士學位架構的可能性、課程的模組化以及學習管道間相互流通的問題). Beschluss der KMK vom 01.03.2002. Retrieved August 5, 2006, from <http://www.kmk.org/doc/beschl/D37.pdf>
- KMK (2003a). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland* (關於德國學士碩士架構的十項主張). Beschluss der KMK vom 12.06.2003. Retrieved August 5, 2006, from www.kmk.org/doc/beschl/BMThesen.pdf

- KMK (2003b). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (聯邦大學框架法第九條第二項各邦對學士碩士學程認可的共同架構方案). Beschluss der KMK vom 10.10.2003. Retrieved August 5, 2006, from http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf
- KMK (2005). *Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.* (相互承認師資培育學程學士碩士學位要點。) Beschluss der KMK vom 02.06. 2005. Retrieved August 5, 2006, from <http://www.kmk.org/doc/beschl/D38.pdf>
- KMK (2006). *Lehrerprüfungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland* (德國各邦的教師國家考試). Retrieved August 25, 2006, from <http://www.kmk.org/schul/Lehramtspruefung.pdf>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: OECD.
- Radtke, F.-O. (2000). *Professionalisierung der Lehrerbildung durch Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung* (透過自主化、去國家化、模組化促成師資培育的專業化). Retrieved September, 3, 2006, from <http://www.sowi-online.de/journal/lehrerbildung/radtke.htm>
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (德國師資培育的願景). Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2003). Die Lehrerbildung (師資培育). In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer(Eds.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*(pp.787-810). Reinbek: Rowohlt.
- Winter, M. (2004). *Ausbildung zum Lehrerberuf* (成為教師的培育). Wittenberg: Inst. für Hochschulforschung.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* (未來師資培育架構建議書). Retrieved August, 3, 2006, from <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf#search=%22Empfehlungen%20zur%20%C3%BCnftigen%20Struktur%20der%20Lehrerbildung%22>

註釋

- 1.1998年英國、法國、德國以及義大利等四國教育部長齊聚於法國巴黎，於巴黎Sorbonne大學八百週年校慶時，共同簽署發表「Sorbonne 共同宣言」(Sorbonne Joint Declaration)，以追求歐洲高等教育制度的架構調和(harmonization of the architecture of the European higher education system)為題，承諾共同致力於歐洲高等教育的統合。
- 2.歐洲學習基點轉換系統是一種比較學生學習成就的方法，不論所學的領域或標準，係根據學生工作負荷量(work load)所設計的積點制。對於一位全職的學生而言，一個學年的工作負荷量相當對應於60 ECTS，而一個積點相當於25到30個工作時數。

教育資料與研究雙月刊
第72期 2006年10月 95-102頁

澳洲高等教育教師進階制度

李瑞元、藍易振

摘要

澳洲政府多年來將教育出口與多元文化政策作為基本國策，國際化更是澳洲教育特色之一。本文首先介紹澳洲高等教育概況，以對澳洲高教有一基本認識。接著討論教師晉級升等制度，各大學依法皆有獨立自主權，也將晉級升等的方法視為它對教師的鼓勵政策；澳洲大學教師的學術等級一般分成五大級別，包括副講師，講師，高級講師，副教授，教授。晉級升等基本分為四大方向：教學評價，研究發展，行政管理，社會服務貢獻；本文針對晉級標準、須達到的標準等級、審核標準和晉級升等申請方法作介紹。最後探討澳洲近年來之教育變革對高教教師產生的影響，以及分析該國制度的優缺點，希望藉由澳洲高等教育之新動向，為台灣高教提供新思維及新視野。

關鍵詞：高等教育、教師進階、澳洲

李瑞元，實踐大學研究發展處研發長

藍易振，澳洲西雪梨大學商學院副院長

電子郵件為：maria.lee@mail.usc.edu.tw, y.lan@uws.edu.au

來稿日期：2006年9月6日；修訂日期：2006年9月20日；採用日期：2006年10月13日

An Overview of Academic Promotion Systems in Australian Tertiary Education

Maria R. Lee Yi Chen Lan

Abstract

Since the last couple of decades, Australian government has been embracing export of education and multiculturalism as part of its overall national strategy. Internationalisation is also considered as one of the features of Australian education. This article begins with an overall introduction of Australian Tertiary Education to provide a general understanding and background of the education system. It is followed by extensive discussion of academic promotion system. Australian universities have quite independent authority in academic promotion policies and procedures. Universities seek to encourage by way of promotion those academics who show outstanding qualities in the performance of their functions. Generally, academics in Australian universities are categorised into five main levels, namely Associate Lecturer, Lecturer, Senior Lecturer, Associate Professor, and Professor. The promotion criteria are based on four main fields: Teaching Evaluation/Curriculum Development, Research/Scholarship, Institutional Planning/Governance, and Community Engagement/Services. The main focus of this paper is on the standards, procedures, achievement of attainment fields, and application methods of the academic promotion. The paper concludes with thorough discussion of the evolution of Australian Tertiary Education, its implication on academics, and through such experiences and movement to provide Taiwan High Education system with new concept and vision.

Keywords: tertiary education, academic promotion systems, Australia

Maria R. Lee, Dean of Research & Development, Shih Chien University

Yi Chen Lan, Associate Dean, College of Business, University of Western Sydney

E-mail: maria.lee@mail.usc.edu.tw, y.lan@uws.edu.au

Manuscript received: September 6, 2006; Modified: September 20, 2006; Accepted: October 13, 2006

壹、緒論

在高等教育普及化和國際化趨勢中，歐美及亞太各國（如澳洲、紐西蘭、新加坡及我國等）均將品質保證（Quality Assurance）作為高教政策的核心，而此中的關鍵一「品質」，大部份學校無非是指教師的「教學與研究」品質。相較於台灣大學教師以學術論文發表為主要升等的根據，澳洲大學教師的升等制度顯得有彈性及全面性。因此本文首先就澳洲高等教育作一介紹，包括教育系統和排名分類。接著介紹澳洲高等教育教師晉級升等制度，並依據不同教師等級有不同的要求作一整理，並將澳洲高等教育變革對教師進階工作影響作一敘述，最後加入評論該國制度的優缺點分析，以提供我國之借鏡。

貳、澳洲高等教育概況

澳洲地處南半球，氣候溫和、資源豐饒，全國面積達769萬平方公里，約213.6個台灣，人口卻只有1,900多萬人，美麗的國度、熱情友好的人民、和高品質的教育世界公認，是世界各地人民移民的首選國之一。根據澳洲聯邦教育部資料顯示（Commonwealth of Australia, 2002）全球超過八十個國家近十六萬名外國留學生選擇到澳洲留學，每年為澳洲帶來近七百億台幣的外匯收入；而近十年來澳洲早已躍升成為繼美國之後與英國互爭世界第二大留學熱門國家。

澳洲的教育體制承襲英國的系統，其高等教育富於創新精神，已培養出八位諾貝爾獎得主，因此，澳大利亞作為西方的一個教育大國，其教育在國際上一直享有盛譽。以二十一世紀最熱門的生物科技及

醫學研究而言，從愛滋病藥物、各類抗生素、血液製劑的研發，甚至胚胎幹細胞研究等，都可看到澳洲科研卓越成果，此與澳洲擁有優良的高等教育制度及一流的大學息息相關。進級世界百強之內的大學不少，例如澳大利亞國立大學（ANU）、墨爾本大學（MU）等。

澳洲高等教育系統主要是由39所公立大學，2所私立大學和1所國防大學所構成；整體來講，澳洲的大學，教學質量都很穩定，尤其是公立大學每年均可得到聯邦政府定額補助，各校每年均須向聯邦教育部提出教育概況，以示負責；且為避免各校降低教育品質，澳洲聯邦教育部特別成立「大學教育品質中心」，與各州及特區政府教育廳共同支援合作，旨在檢測各大學招生方式、入學標準、經費控管、教學成果等自我評鑑機制是否完善，若結果不佳又未能及時改善，將遭聯邦政府經費削減之處罰。

Good Universities Guide to Management Education 每年均提供大學分類排名，供各界參考。其排名可分為以下六類：

GROUP 1 楷模學校，在教學、研究及校園設備，都是一流的。

GROUP 2 極優等學校，在教學及研究品質接近楷模學校，但在學校系統上，須有所改善。

GROUP 3 優等學校，在教學及研究品質享有美譽，但在學校系統上，須有所改善。

GROUP 4 佳作學校，在教學及研究品質達到一定品質，但仍有改善空間。

GROUP 5 認可學校，在特定科目上，享有一定教學及研究品質。

GROUP 6 合格學校，學校系統已逐步更新改善。

參、教師晉級升等

澳洲各大學依法皆有獨立自主權，均可自我評量或評鑑，並自行核定開授之課程及授與之學位。因此，澳大利亞的大學教師晉級升等流程及決定，基本上是由各個大學獨立主導的。各個大學為吸引並且保有高發展潛力的教師進入並繼續服務，皆有一套教師晉級升等的方法。大學將這套晉級升等的方法視為它對教師的鼓勵政策（Commonwealth of Australia, 2000）。

此晉級升等方法基本上針對四大方向：教學評價，研究發展，行政管理，社會服務貢獻。並依據不同的教師等級有不同的要求。澳洲大學教師的學術等級一般分成五大級別，包括副講師，講師，高級講師，副教授，教授。申請晉級升等的教師的最低需求必須達到以下所指定的晉級標準，以及依據申請者所申請晉級的不同有所差異。

一、晉級標準

一般標準 — 升等教授

教授被期望在提供領導的職責且在學院活動的特定領域中具優秀傑出的表現，和全力支持大學的中心價值和策略方向。

一般標準 — 升等副教授

副教授被期望在他們的職務中表現強烈的貢獻給所有的或大多數的學術組織或跨學科的區域活動，而且在他們的領域中扮演重要的角色。在副教授等級中，必須展現出優秀的學術表現，並有證據提供包括對教學及（或）研究及（或）專業領域的傑出貢獻和在大學裡面具有教學或研究或兩者的領導能力。

副教授必須具備專業區域的高等資格

及（或）相關領域的重要經驗。副教授必須具備博士的資格或相等的學位資歷。在決定同等學位資歷方面，申請者須具備有教學經驗，在研究方面經歷，在大學高等教育以外的經驗，有創造力的成就，專業的貢獻以及（或）技術上的成就。

一般標準 — 升等資深講師

資深講師被期望表現重要的貢獻給學校，學院或其他的學術組織單位或跨學科的教學領域。教師在這個等級也被期望扮演學術，研究及（或）專業的活動的重要角色。除此之外，資深講師的申請者需要具有學術和專業領域的成就，而且能表現出領導的能力。

資深講師必須具備專業區域的高等資格及（或）相關領域的重要經驗。資深講師必須具備博士的資格或相等的學位資歷。在決定同等學位資歷方面，申請者須具備有教學經驗，在研究方面經歷，在大學高等教育以外的經驗，有創造力的成就，專業的貢獻及（或）技術上的成就。

一般標準 — 升等講師

講師被期望對學校/學院或其他的學術組織單位的教學努力有貢獻，和執行活動並發展他們的教學，研究及（或）與專業或訓練相關的活動。

講師必須具備專業區域的高等資格及（或）相關領域的重要經驗。講師必須具備博士的資格或相等的學位資歷。在決定同等學位資歷方面，申請者須具備有教學經驗，在研究方面經歷，在大學高等教育以外的經驗，有創造力的成就，專業的貢獻以及（或）技術上的成就經歷。

二、須達到的標準等級

研究及（或）學術及（或）專業的諮詢活動方面：

（一）「滿意」的標準等級意謂著有記錄的研究和學術活動。

（二）「有功績」的標準等級表示在這一領域中需達到滿意的程度，加上活躍的研究和學術結合且明顯的被外部所承認。

（三）「傑出」的標準等級包含了「有功績」的標準等級，加上非常高評價的研究和學術成果，並且申請者的相關學術研究的領域中在全國或國際上有顯著的名譽和地位。

（四）資深職位的申請者將會被期望對於資歷淺的教師提供研究發展的指導。

（五）資深職位的申請者將會被期望提供研究文化的發展和校務及學術單位的表現的相關領導經驗。

教學及（或）課程發展及（或）教育領導及（或）教育發展及（或）學習發展方面：

（一）「滿意」的標準等級意謂著能稱職的執行教學任務，並且在正式的學生教學評估至少有「中等」的評估成績，以及對課程發展，課程管理，課程檢討和校訂具有有效貢獻。

（二）「有功績」的標準等級表示包括了「滿意」的標準等級，加上具有獨立的證據顯示關於對學生或教師的教學領導創新的貢獻。

（三）「傑出」的標準等級包含了「有功績」的標準等級，加上申請者在大學的教學評估有持續和一致地位居「前面等級」的證據。成功的申請者應該具備達到在教學及課程計畫以及教育領導方面在全國及（或）國際上有突出表現。

對在大學的制度計劃及（或）行政管理的貢獻方面：

（一）「滿意」的標準等級意謂著申請者在他們的學院或相大學關單位裡面有持續性的參與行政管理的功能。

（二）「有功績」的標準等級表示包括了「滿意」的標準等級，加上具有領導及（或）改革的成功經驗，並且超過在其學院單位標準。

（三）「傑出」的標準等級包含了「有功績」的標準等級，加上在大學以及高等教育系統裡面位居主要的領導角色。成功的申請者應該具備達到在大學整體計劃和領導統域方面在全國及（或）國際上有突出表現。

大學與社會結合，包括對有關的專業及（或）學術的服務方面：

（一）「滿意」的標準等級意謂著申請者經常性的參與有關校外的專業組織和社區團體的活動及（或）在針對其專業規劃上有持續性的教育發展。

（二）「有功績」的標準等級表示包括「滿意」的標準等級，加上對有關校外的專業組織和社區團體活動具有活躍的及有影響的角色，並且受到外部高度評價。

（三）「傑出」的標準等級包含了「有功績」的標準等級，加上擁有優越的社會結合及學術服務的領導的角色。成功的申請者應該具備達到在社會結合及學術服務在全國及（或）國際上有突出表現。

三、審核標準

（一）升等講師基本要求：至少達到標準等級領域之一的「傑出」程度的成就，或者在至少二個標準等級領域中有達到「有功績」程度的成就。

(二) 升等資深講師基本要求：至少達到標準等級領域之一的「傑出」程度的成就，或者在至少三個標準等級領域中有達到「有功績」程度的成就。

(三) 升等副教授基本要求：至少達到標準等級領域之一的「傑出」程度的成就，以及在至少一個標準等級領域中有達到「有功績」程度的成就。

(四) 升等教授基本要求：至少達到標準等級所有四項領域的「有功績」程度的成就，以及在至少二個標準等級領域中有達到「傑出」程度的成就。此二個標準等級領域必須是1.研究及（或）學術方面，和2.教學及（或）課程發展，及（或）教育領導方面。

四、晉級升等申請方法

以西雪梨大學為例，校長會在每年的二月底以前邀請所有本校的教師參與晉級升等的申請，並提出一個晉級程序申請的時間表（University of Western Sydney, 2006）。有意申請晉級升等的教師即可依照時間表以及上述的晉級和審核標準做申請書的準備。所有的申請書將會被大學的晉級升等評審委員會公平的審核。如有需求，晉級升等評審委員會將要求申請者提供額外補充資料做為評審的輔助。晉級升等的結果將會在九月份統一由大學公告。

肆、澳洲教育變革對高教教師的影響

近十年來，澳洲的高等教育持續發生重大變革，例如從精英教育轉型為普及教育，採行資源合併政策，並將鄰近的學院及專校納入當地的大學，或將多所學院及

專校的資源整合成新的大學。政策重點包含國際化、集中設立研究暨訓練中心、鼓勵產學建教合作、重視職業發展，以及發展資訊科技於教學暨研究的應用等方面。而在朝向多元化及國際新趨勢發展，州政府也大幅提高對州內大學的研究補助，例如：設立分校、合資經營、海外設立分校，與各國大學交流等。

傳統面對面教學方式，因為資訊科技之進展，全國一致改進採用以能力為導向之教學法，並透過遠距教學讓高等教育與技職教育均衡互補，為社會培養各級人才。但是這些改變對教師們產生相當程度的影響，而且教師工作項目不在單純只是教學、研究、服務，教師要面對更複雜的挑戰，因為聯邦政府對學校的補助減少而教授必須參與資金的尋求或必須遷就從事與業界合約之研究等；而這些高教制度改變均反應在教師進階制度中對教學評價、行政管理、研究發展和社會服務貢獻方面，例如，教育變革對專任教師進階之影響，包括：

一、研究人員（Research-only staff）增加：因為計畫案之執行，教師之教學與研究工作備受影響。

二、兼任教師增加：兼任教師按鐘點計酬，反而較佔優勢，導致專任教師心生不平，影響教學。

三、多元化和國際學生增多：因為文化和語言差異，讓教師要付出更多心力督導和提供研究訓練，增加教學工作負擔或怕影響教學評價。

四、院長（Dean）或研究領導（Research Leader）職責改變，由專業指導改變為研究管理者（Research Management），職責包括資金尋求、結盟安排、計畫管理和產

品技術移轉等。此項變革將作為教師升等中之行政管理和社會服務貢獻方面的評鑑指標。

整體而言，教師要面對新科技、新責任、新工作項目和新政策，再加上教師升等和學校評鑑等事情，其負面影響是壓力過重。教師一職已對澳洲高等教育教師失去吸引力，男性教師對此感覺更甚女性教師，且資深教師更甚新進教師。全國2/3的教師對工作滿意度下跌，且4/5之教師覺得壓力太大。另外，澳洲大學大部均面臨教師高齡化問題，但各大學對此問題採取之態度，端看其視高齡化為一改變之機會或是人才之損失（Anderson et al, 2002）。

伍、結論

一、澳洲制度的優缺點分析和實施問題

澳洲大學教師的分級制度的主要優點在於擁有大多數的講師以及副講師擔任基礎和專業科目的教學任務。基本上，講師和副講師的數量在大部分的學系中幾乎占超過一半，而且有多數的教師剛完成碩士或博士學位。因此，每個學系將大部分的基礎課程分配給這些教師，一來可以讓這些教師取得教學經驗，二來能將繁瑣的實驗及應用課程予以充分安排。再者，高級講師，副教授，以及教授即專著於深入的專業科目教學，和碩、博士研究生的研究指導。然而，這樣的工作安排也有它的缺點。對於講師及副講師來說，在教學任務以外，他們沒有足夠的時間參與研究項目，或者進修博士學位。如果高級講師以上的教師不積極投入研究課題，大學將面臨被灌上「教學大學」的標籤，而卻未獲得充足或所要求的教育和研究經費。因

此，為避免此種情況產生，高級講師以上的教師，便會受到學校在學術論文發表和研究項目基金取得的壓力。

二、澳洲制度對於我國高教之借鏡

相較於台灣的大學教師以學術論文發表為主要升等的根據，澳洲大學教師的升等制度顯得有彈性及全面性。雖然學術研究發展對於升等的評估占有相當程度的影響力，各大學也著重在教學評價，行政管理，和對社會服務貢獻方面的考核。就以社會服務貢獻的層面而言，教師能擔任聯結學術和企業界或者政府單位的橋樑。除了能帶領學生參與實際的學習運用之外，更能進一步的將研究發展計劃於企業或政府單位相互配合，並達到聯合取得研究基金的目的。從教學的觀點，有參與研究的教師可將研究成果注入學習的課程中，讓學生能得到最新發展的專業知識。和前面探討的三項升等方向比較起來，大部分的教師並不積極參與行政管理的工作，然而行政管理工作的經驗是升等副教授以上等級（尤其是教授等級）的重要指標，也是學校高級領導人不可或缺的條件。

參考文獻

- Anderson, D., Johnson, R., & Saha, L. (2002). *Changes in academic work*. Commonwealth of Australia.
- Department of Education, Training and Youth Affairs (2000). *The Australian higher education quality assurance framework*. Commonwealth of Australia.
- Department of Education Science & Training (2002). *Striving for quality: Learning, teaching and scholarship*. Commonwealth of Australia.
- University of Western Sydney (2006). *Promotion to lecturer, senior lecturer, associate professor policy*. Retrieved July, 31, 2006, from <http://policies.uws.edu.au/view.current.php?id=00060#p1>
- University of Western Sydney (2006). *Promotion to professor policy*. Retrieved July, 31, 2006, from <http://policies.uws.edu.au/view.current.php?id=00059>

教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月 103-118頁

國民小學校長情緒智力影響集體教師效能感之研究

蔡進雄

摘要

偉大的領導者能感動成員，點燃成員的熱情，激勵出成員的最佳狀態。情緒與領導有密切的相關。因此，優秀的領導者要善於利用情感來傳遞訊息，而要達成此目的就需要領導者培養高度的情緒智力。效能感不僅存在於個人層次，組織層次也有效能感存在，此即為集體效能感或群體效能感，而集體教師效能感意指一所學校教師對於其共同完成教學任務的能力知覺，但迄今國內較少有集體教師效能感的實徵研究，值得進一步探討。依據上述，本研究目的主要有四：首先瞭解國民小學校長情緒智力與集體教師效能感之現況，其次分析不同性別校長之情緒智力的差異情形，之後探討國小校長情緒智力與集體教師效能感的相關情形，最後分析校長情緒智力對集體教師效能感的預測力，以提供教育相關人員的參考。經由問卷調查及統計分析，本研究獲得以下數點結論，第一、校長情緒智力與集體教師效能感之現況皆在中上程度；第二、整體而言，校長情緒智力並不因校長性別因素而有顯著差異；第三、校長情緒智力與集體教師效能感有顯著正相關；第四、校長情緒智力之「自我規範」及「激發動機」對集體教師效能感各層面及整體集體教師效能感具有預測力。依據研究結果，本研究最後提出三項建議，以供教育相關人員及未來研究的參考。

關鍵詞：情緒智力、集體效能感、教師集體效能感

蔡進雄，天主教輔仁大學教育領導與發展研究所副教授

電子郵件為：leadbear@mails.fju.edu.tw

來稿日期：2004年12月22日；修訂日期：2005年10月12日；採用日期：2006年10月13日

The Study of the Relationships between Principals' Emotional Intelligence and Collective Teacher Efficacy in Elementary Schools

Chin Hsiung Tsai

Abstract

The purpose of this study was to examine the relationships between principals' emotional intelligence and collective teacher efficacy in elementary schools. The study employed literature review and questionnaire surveys. The results of this study were as follows:

1. At present, the state of principals' emotional intelligence and collective teacher efficacy is acceptable.
2. There was no significant difference between male principal and female principal on emotional intelligence.
3. There were significant relationships between principals' emotional intelligence and collective teacher efficacy.
4. Principals' emotional intelligence was significant predictor of collective teacher efficacy.

According to the results of this study, the researcher tried to make some suggestions for school principals and the future study.

Keywords: emotional intelligence, collective efficacy, collective teacher efficacy

Chin Hsiung Tsai, Associate Professor, The Graduate School of Educational Leadership & Development, Fu-Jen Catholic University

E-mail: leadbear@mail.fju.edu.tw

Manuscript received: December 22, 2004; Modified: October 12, 2005; Accepted: October 13, 2006

壹、前言

偉大的領導者感動我們，點燃我們的熱情，激勵出我們的最佳狀態。我們嘗試解釋偉大的領導者為何如此有效時，會提到策略、願景或是偉大的理念。但事實上，其力量的來源是透過情緒來運作的（張逸安譯，2003：3）。情緒與領導有密切的相關（Day, 2003a: 27-28; Day, 2003b: 174），主管的情緒表現會影響部屬的情緒感受（李佳燕，2001），組織領導者的情緒可說是與所有成員緊緊連結在一起，若組織成員嗅到一絲領導者因挫折而喪志的氣息，那會整垮整個組織的士氣（李弘暉，2003：30）。因此，優秀的領導者相當善於利用情感的表達來協助訊息的傳遞，涵蓋於語中的情緒層面常影響到對方接受意願的高低。領導者越覺得渾身是勁、活力充沛、熱血沸騰，自我的情緒越能感染給部屬們，讓整個職場滿溢著活力與樂在其中的氣息（李青芬、李雅婷、趙慕芬譯，2002：124），而要達成如此情境就需要領導者培養高度的情緒智力。Goleman認為情緒智力（emotional intelligence，簡稱EQ）這個名詞涵蓋自制力、熱忱、毅力、自我驅策力等（張美惠譯，1996：12），情緒智力是獨立於智力（intelligence quotient，簡稱IQ）之外，但對於人們在職場、社會互動、親密關係的成功與否，有極大影響的一套能力（林財丁，2004：242-243）。

情緒智力也是成功領導的關鍵因素（Maulding, 2002），若從情緒的角度觀之，轉型領導者乃是透過情緒的力量，感染部屬的內心世界，使領導者與部屬在情感上緊緊相繫（吳宗祐、鄭伯壘，2003：160；Rafaeli & Worline, 2001）。Goleman認為對

成功的領導者而言，EQ比IQ和專業技能來得重要（洪世民譯，2004：47），組織行為學家Robbins也指出目前的研究顯示：情緒智力比智力、專業技術或任何單一因素更能預測誰能成為領導者。沒有情緒智力，就算個人擁有良好的訓練、高分析能力、長遠的願景以及取之不盡的卓越觀點，也無法成為一個好的領導者。證據顯示，地位越高的個體，若想要成為優秀的執行者，就更加需要情緒智力來提升其效能（李青芬等譯，2002：362-363）。提升情緒智力可以讓我們更了解自己與他人，更有效地處理情緒，讓心理健康、人際關係及工作上有更多正向的結果（蔡秀玲、楊智馨，1999：22），是故，情緒智力有助於團隊表現、個人表現及人際交流的品質，對於組織文化的形成與保存上，也扮演著關鍵性角色（曾育慧譯，2001：264；黃漢耀譯，2000：39）。Goleman, Boyatzis, & McKee認為層級愈高，情緒智力在效能上所扮演的角色就愈重要，如果將明星級與一般領導者比較，約八成五的差距出在EQ因素，而非技術專業等純認知能力（張逸安譯，2003：294）。有鑑於此，McDowelle & Bell（1997）就強烈主張教育領導應有系統有計畫地教導情緒智力之相關研究與理論。國內吳宗祐和鄭伯壘（2003：160）也認為情緒的探討可為「領導為何有效」提供另一條思考的途徑。

所謂情緒是指個體受到某種刺激所產生的一種身心激動狀態；情緒狀態之發生，雖為個體所能體驗，但對其所引起的生理變化與行為反應，卻不易為個體本身所控制，故對個體之生活極具影響作用（張春興，1991：533）。換言之，情緒係指個人在受到某種刺激之後，所產生的心理

狀態。情緒狀態包括生理上的激動、認知上的感受以及表現出來的行爲（葉重新，1999：341），所以情緒是推動你去體驗情感並將它顯之於外（林財丁，2004：244），而情緒智力（又稱爲情緒商數）係指個人情緒成熟的程度。情緒成熟圓融的人，具有以下特徵：1.理性與感性並重；2.具有健全的自我觀念；3.情緒表達與控制得當；4.人際關係良好，人脈很廣，廣結善緣；5.能自信、自重與自愛；6.樂觀、進取、積極；7.能與人競爭與合作；8.善於與人溝通，尊重他人；9.具有堅強毅力，以及鏗而不捨的精神；10.對新奇事物努力去探索（葉重新，1999：343）。質言之，情緒智力可定義爲覺察自己與別人的感覺或情緒、處理情緒並運用情緒訊息指引自己思考與行動的能力（黃惠惠，2004：66；Salovey & Mayer, 1990）。

傳統的IQ觀念都環繞著狹隘的語言與算術能力，心理學家Salovey擴大了智能的定義，認爲EQ有下列五類（張美惠譯，1996：59）：1.認識自身的情緒：認識情緒的本質是EQ的基石，這種隨時隨刻認知感覺的能力，對了解自己非常重要。2.妥善管理情緒：情緒管理必建立在自我認知的基礎上，這方面的能力包括如何自我安慰，擺脫焦慮、灰暗或不安。3.自我激勵：無論是要集中注意力、自我激勵或發揮創造力，將情緒專注於一項目標是絕對必然的。一般而言，能自我激勵的人做任何事效率都比較高。4.認知他人的情緒：具同理心的人較能從細微的訊息察覺他人的需求，這種人特別適於從事醫護、教學、銷售與管理的工作。5.人際關係的管理：人際關係就是管理他人情緒的藝術，一個人的人緣、領導能力、人際和諧程度

都這項能力有關，充分掌握這項能力的人常是社會上的佼佼者。Goleman, Boyatzis & McKee亦指出EQ的四大領域如下（張逸安譯，2002：45）：1.自我察覺：包括自我意識到情緒變化、精確的自我評估、自信。2.自我管理：包括情緒上的自制、透明、適應力、成就及衝勁。3.社交察覺：包含同理心、團體意識和服務。4.人際關係管理：包含啓發他人的領導能力、影響力、觸動改變、衝突管理、建立聯繫、團隊力量及合作。情緒智力的內涵亦可簡要地以四格列聯表表達，如表1所示。

表1 情緒智力的四格列聯表

	自我	他人
察覺	自我覺察 (self-awareness) ● 自我覺察 ● 自我評估	社會覺察 (social awareness) ● 同理心 ● 洞徹人際生態
	自我管理 (self-management) ● 自我控制 ● 自我調適 ● 成就動機 ● 主動積極 ● 樂觀進取	人際關係管理 (relationship management) ● 激勵他人 ● 影響他人 ● 發展他人 ● 變革推動 ● 衝突管理 ● 團隊營造

資料來源：林財丁（2004：243）。

在有關情緒智力的實徵研究方面，Byron（2003）研究發現管理者情緒智力的高低會影響部屬對管理者表現的評定，Byrne（2004）的研究結果則指出情緒智力能有效預測領導行爲及工作行爲，國內陳建宏（1997）研究發現情緒智力愈高的資訊人員其負面情緒愈少，對團隊管理技能

也會愈好，周正儀（1998）的研究結果指出情緒智力對領導效能有所影響，王心怡（2002）的研究則發現國中校長的整體情緒智力可以有效預測整體辦學績效，涂政源（2003）的研究指出主管的情緒能力無論是同理心、自我規範、情緒調整、激發動機、人際能力、信守承諾與部屬對上司的承諾皆呈顯著正相關，徐聖岡（2004）的研究也顯示經由典型相關分析情緒智力、領導能力與經營績效兩構面間有顯著正相關，另外，高階主管若情緒智力較佳、領導能力高，對企業整體經營績效愈有正面的影響。由上述研究可知，情緒智力經由Goleman大力倡導後，不僅受到一般人普遍接受，亦可獲得大多數實徵研究的支援。至於校長情緒智力是否會影響集體教師效能感，則有待進一步探究。

效能感不僅存在於個人層次，組織層次也有效能感存在，此即為集體效能感（collective efficacy）或群體效能感（group efficacy），集體效能感是人們對於群體能力所作的判斷（吳璧如，2002：72；Bandura, 1986），而集體教師效能感（collective teacher efficacy）意指一所學校教師對於其共同完成教學任務的能力知覺（吳璧如，2002：92），Hoy & Miskel則指出集體教師效能感是在一個學校中，大家所共同享有的一種信念，這個信念認為藉由全校教師的努力可以對學生造成正面的影響。學校教師和行政人員所共同享有的信念會影響學校的整個環境，所以我們不能忽視集體教師效能感的重要性（林明地等譯，2003：192）。Goddard, Hoy & Hoy（2000）及 Goddard（2002）更進一步將集體教師效能感分為教學工作分析及團體勝任感評估兩大部分。易言之，集體效能感是組織成員對於所屬組織從事某特定工作

的能力知覺。由教育人員所組成的學校亦屬組織的一種，因此將集體效能感的觀念運用至學校教師，即為集體教師效能感（吳璧如，2002：73）。Bandura（1986：449）認為團體、組織甚至國家的強弱與否都會受到集體效能感的影響。Hoy & Miskel指出高度的集體教師效能感會促使學校教師接受具挑戰性的工作目標、整個組織的努力程度會比較高、而且也比較會堅持到底，這些都會使得這個組織有更好的表現。當然，反過來也是成立的，也就是說，缺乏集體教師效能感的學校就不會那麼努力、比較容易放棄，所以表現也比較差（林明地等譯，2003：195）。有關集體教師效能方面的研究，國外研究發現集體教師效能感對學生學習成就有積極正面的影響（Bandura, 1993; Cybulski, 2003），且亦是影響學生數學與閱讀成就的重要變項（Goddard, Hoy, & Hoy, 2000; Hoy, Sweetland, & Smith, 2002）。國內教育有關效能感的研究大多集中在教師自我效能感（孫志麟，1991；江展堉，1995；陳美言，1998；陳馨蘭，1998；朱陳思翰，2002；洪嘉鴻，2003；陳慧敏，2003），但迄今並無集體教師效能感的實徵研究，值得進一步探討。而本研究是以校長情緒智力為自變項，並以集體教師效能感為依變項探討兩者的相關，這兩者的關連情形如何？以往並無這方面的研究，有待印證與考驗。

綜合上述，本研究目的主要有四：首先瞭解國民小學校長情緒智力與集體教師效能感之現況，其次分析不同性別校長之情緒智力的差異情形，之後探討國小校長情緒智力與集體教師效能感的相關情形，最後分析校長情緒智力對集體教師效能感的預測力，以提供教育相關人員參考。

貳、研究設計與實施

在研究設計與實施方面，茲就研究設計的概念架構、研究假設、研究工具的編製、調查研究的實施及資料的處理方法等分別說明如下。

一、研究設計的概念架構

依據圖1的概念架構，本研究首先探討國民中小學校長情緒智力的現況，並分析校長情緒智力因背景變項而產生的差異情形，之後分析校長情緒智力與集體教師效能感間的關係，最後探討校長情緒智力影響集體教師效能感的情形。茲將這些變項說明如下：

(一) 校長情緒智力：意指校長「激發動機」、「自我規範」及「情緒調整」等構面。

(二) 集體教師效能感：意指「工作分析」及「團體勝任感」等二個構面。

(三) 背景變項：意指男性校長及女性校長。

二、研究假設

根據研究目的及本研究的概念架構，提出本研究所欲考驗的假設如下：

假設一：不同性別之國民小學校長情緒智力有顯著差異。

假設二：國小校長情緒智力與集體教師效能感有顯著相關。

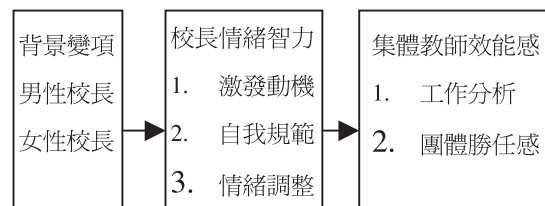


圖1 本研究的概念架構圖

資料來源：作者自行整理。

假設三：國小校長情緒智力對集體教師效能感有顯著預測力。

三、研究工具的編製

(一) 預試問卷內容

本研究的預試調查問卷共分兩大部分，第一部分是「校長情緒智力調查問卷」，其內容主要是參考涂政源（2003）的主管情緒能力量表，並參酌學校組織環境之狀況，編製而成第一部分校長情緒智力的預試問卷，預試內容包括六個層面，分別是同理心、自我規範、情緒調整、激發動機、人際能力與信守承諾，各層面之題號分配，如表2所示，計有30題。

本研究的預試調查問卷之第二部分是「集體教師效能感調查問卷」，其內容主要是參考Goddard（2002）的教師集體效能感量表，並參酌台灣地區學校教師之工作特性，編製而成第二部分的預試問卷，其內容包括兩個層面，分別是「工作分析」（task analysis）及「團體勝任感」（group competence）兩個層面，各層面之題號分配，如表2所示，計有12題。

為避免填答者的敏感，本問卷之標題訂為「國民小學學校組織環境狀況調查問卷」，依受試者的察覺與感受，加以填答。本問卷採李克特六點量表（Liker-six-point-scale）的填答方式計分，受試者依其所知覺該校校長的情緒智力及個人所知覺的集體教師效能感，在「非常同意」、「大致同意」、「有點同意」、「有點不同意」、「大致不同意」及「非常不同意」等六個選項中勾選適當答案，計分依次給予6分、5分、4分、3分、2分、1分。

表 2 預試問卷之層面與題號分配

第一部分：校長情緒智力	
層面	題號
同理心	12、13、18、20、28、29
自我規範	1、6、22
情緒調整	2 (*)、7、9、15 (*)、17、23 (*)、25
激發動機	5、14、21、30
人際能力	4、10、11、19、26
信守承諾	3、8、16 (*)、24 (*)
第二部分：集體教師效能感	
層面	題號
團體勝任感	1、2、3、4 (*)、5、12
工作分析	6、7、8 (*)、9、10 (*)、11 (*)

資料來源：作者自行整理。註：(*) 表示反向題

(二) 預試受試者與實施過程

預試問卷編製完成後，選取台北市及台北縣七所公立國民小學130位教師作為受試者，從2004年9月21日開始發出調查問卷130份，至2004年10月12日，共回收問卷119份，回收率為91.5%，刪除填答不全的問卷1份，得到有效樣本118份，可用率為90.7%。

(三) 預試問卷的探索式因素分析

本研究是以探索式因素分析(exploratory factor analysis)來建立校長情緒智力及教師集體效能感問卷的效度，首先採取主要成份分析法(principal component analysis)並用極變法(Varimax)進行直交轉軸，以獲得各題目的因素負荷量。

就問卷第一部分之校長情緒智力而言，問卷回收並輸入資料後，在不限定因素之個數下，檢定因素負荷量，原問卷內容設計是六個層面，但統計結果只顯現出三個因素，因為有些層面已分散至其他層面，在考量因素負荷量及情緒智力之重要內涵，研究者決定選取「自我規範」、「情

緒調整」及「激發動機」等三個層面之部分題目，正式之校長情緒智力調查問卷共計有9題。

就問卷第二部分之集體教師效能感而言，問卷回收並輸入資料後，在不限定因素之個數下，檢定因素負荷量，原問卷內容設計是二個層面，但統計結果顯現出三個因素，在考量因素負荷量及教師集體效能感之重要內涵，研究者刪除部分題目，正式之集體教師效能感問卷有「工作分析」、「團體勝任感」兩層面，計有7題。

(四) 校長情緒智力與集體教師效能感正式問卷之效度與信度

為檢驗本正式調查問卷的效度，再次以探索式因素分析考驗調查問卷之效度，首先採取主要成份分析法，並用極變法進行直交轉軸，校長情緒智力問卷在限定三個因素，集體教師效能感在限定二個因素下，進行因素分析，以檢定因素負荷量，統計結果如表3所示。

由表3可知，校長情緒智力問卷共有三個因素，計有9題，因素負荷量在.676至.894之間；集體教師效能感問卷有二個因素，計有7題，因素負荷量在.906至-.747之間。整體而言，經過統計考驗本問卷具有良好的效度。

本調查問卷之信度採Cronbach 係數，為進行內部一致性信度分析，反向題反向計分。由表4顯示，校長情緒智力之三個因素及整體校長情緒智力之Cronbach α 係數介於.6476至.9240之間，而集體教師效能感之二個因素及整體集體教師效能感之Cronbach α 係數介於.7478至.8419之間。整體而言，本問卷之各層面之內部一致性頗高，換言之，本問卷具有良好的信度。

表 3 正式問卷的探索式因素分析 (N=118)

第一部分：校長情緒智力						
因素次序	原題號	題目	因素負荷量	特徵值	解釋變異量	累積變異量
因素一 激發動機	14	本校校長在教師有好的表現時，會設法讓他知道。	.894	3.190	35.448	35.448
	5	本校校長會立即讚美教師表現優異之處。	.860			
	21	本校校長會用具體事實來稱讚別人。	.851			
	30	本校校長常常鼓勵教師。	.763			
因素二 自我規範	6	本校校長相當能克制衝動。	.844	2.370	26.332	61.7803
	1	本校校長的心情不好時，會調整自己的情緒。	.841			
	22	本校校長在工作壓力下仍能維持情緒穩定。	.676			
因素三 情緒調整	23 (*)	本校校長常因小事而心情不好。	.827	1.558	17.308	79.087
	2 (*)	本校校長常常情緒失控。	.784			
第二部分：教師集體效能感						
因素一 工作分析	11 (*)	本校社區環境不良，影響學生的行為。	.906	2.731	39.014	39.014
	10 (*)	本校學生的學習能力不佳。	.828			
	9	本校社區環境有助於學生學習。	.809			
	7	本校學生的家庭能提供有利於學生學習的環境。	.747			
因素二 團體勝任感	2	本校教師有能力激發學生的潛能。	.912	2.211	31.597	70.592
	1	本校教師能有效地處理問題學生。	.860			
	3	本校教師深信每個學生都有能力學習。	.788			

資料來源：作者自行整理。

註：(*) 表示反向題

表 4 正式問卷的內部一致性信度分析

第一部分：校長情緒智力				
層面	激發動機	自我規範	情緒調整	整體情緒智力
Cronbach α 係數	.9240	.8352	.6476	.8994
題數	4 題	3 題	2 題	9 題
第二部分：集體教師效能感				
層面	教學工作分析	教學能力評估	整體教師集體效能感	
Cronbach α 係數	.8419	.8138	.7478	
題數	4 題	3 題	7 題	

資料來源：作者自行整理。

(五) 正式問卷的編製

經預試過程及統計分析，將正式調查問卷標題訂為「國民小學學校組織環境狀況調查問卷」(如附錄一)，以作為蒐集資料的工具，各層面題目分配見表5。

表5 正式問卷之各層面题目的分配情形

部分	層面	題數	題號	分數範圍
校長情緒智力	激發動機	4	3、5、6、9	4~24分
	自我規範	3	1、4、7	3~18分
	情緒調整	2	2(*)、8(*)	2~12分
集體教師效能感	工作分析	4	4、5、6(*)、7(*)	4~24分
	團體勝任感	3	1、2、3	3~18分

資料來源：作者自行整理。 註：(*)表示反向敘述面題

四、調查研究的實施

正式問卷編製完成後，問卷於2004年十月下旬陸續發出，共寄給台北縣及台北市80所公立國民小學，每所學校10份問卷，寄出800份調查問卷，至2004年12月3日，回收問卷292份，回收率為36.5%，刪除填答不全之問卷3份，可用率為36.1%。此外，為使樣本具有代表性，抽樣時盡量依學校規模大小平均分配。有效樣本的基本資料分析如表6所示。

五、調查資料的處理

本問卷正式施測所得有效問卷資料，經全部輸入電腦，以SPSS8.0統計套裝軟體進行資料分析處理，所採統計分析方法有下列幾種，說明如下：1. 求出國民小學教師知覺校長情緒智力和集體教師效能感各構面及整體的平均數、標準差，以瞭解各該層面和整體的現況；2. 以平均數差異顯著性考驗，分析不同校長性別之情緒智力的差異情形；3. 以皮爾遜積差相關(Pearson's product-moment correlation)分析國民小學校長情緒智力與集體教師效能

感兩者的相關情形；4. 以逐步多元迴歸分析(stepwise multiple regression analysis)統計方法，檢定國小校長情緒智力對集體效能感的預測力。

表6 有效樣本的基本資料分析

類別	項目	填答人數	百分比(%)
教師性別	男性	119	41.2
	女性	170	58.8
教師年齡	30~39歲	102	35.3
	40~49歲	110	38.1
	50~59歲	63	21.8
	60歲以上	14	4.8
擔任職務	專任教師	43	14.9
	導師	125	43.3
	教師兼組長	80	27.7
	教師兼主任	41	14.2
學校規模	小型(24班以下)	65	22.5
	中型(25~49班)	88	30.4
	大型(50班以上)	136	47.1
校長性別	男性	197	68.2
	女性	92	31.8
校長年齡	30~39歲	12	4.2
	40~49歲	144	39.8
	50~59歲	121	41.9
	60歲以上	12	4.2
合計		289	100

資料來源：作者自行整理。

參、調查結果的分析與討論

一、校長情緒智力與教師效能感現況

由表7的資料顯示可知：目前國民小學校長在「激發動機」構面上，平均每題分數為4.92；在「自我規範」構面上，平均每題分數為4.73；在「情緒調整」構面上，平均每題分數為4.65；在「整體情緒智力」上，平均每題分數為4.80。整體觀之，情緒智力各構面及整體情緒智力，平均每題得分介於4.92至4.65之間，接近六點量表中的中上程度。

表7 國小教師知覺校長情緒智力與集體教師效能感之分析結果摘要表 (N=289)

構面	平均數	標準差	題數	平均每題得分	每題最高得分
激發動機	19.69	3.63	4	4.92	6
自我規範	14.20	2.80	3	4.73	6
情緒調整	9.30	2.27	2	4.65	6
整體情緒智力	43.19	7.07	9	4.80	6
工作分析	16.10	3.71	4	4.03	6
團體勝任感	14.87	1.77	3	4.96	6
集體教師效能感	30.96	4.73	7	4.42	6

資料來源：作者自行整理。

在集體教師效能感方面，於「工作分析」構面上，平均每題分數為4.03；在「團體勝任感」構面上，平均每題分數為4.96；在「整體集體教師效能感」上，平均每題分數為4.42。整體觀之，集體教師效能感各構面及整體集體教師效能感，平均每題得分介於4.03至4.96之間，接近六點量表中的中上程度。

二、不同性別之國小校長的情緒智力

教師所知覺男性校長與女性校長在情緒智力的平均數、標準差及t考驗結果，列於表8。由表8的資料顯示：經由t考驗，其差異未達顯著水準，表示男女校長在情緒智力上沒有顯著差異。

表8 不同性別校長之情緒智力的差異情形

構面	類別	樣本數	平均數	標準差	t
情緒智力	男	197	43.57	6.67	1.35
	女	92	42.37	7.84	

資料來源：作者自行整理。

三、校長情緒智力與集體教師效能感的相關情形

由表9的資料顯示：校長「激發動機」、「自我規範」、「情緒調整」及「整體情緒智力」與「團體勝任感」、「工作分析」與「集體教師效能感」的相關，除

「情緒調整」與「工作分析」兩者間未達顯著水準外，其餘皆在.168至.487之間的正相關，且均達.01 ($P<.01$) 的顯著水準。

整體而言，本研究結果顯示校長情緒智力與集體教師效能感具有正面的密切相關。換言之，校長情緒智力愈佳，則集體教師效能感也會愈高。

表9 國民小學校長情緒智力與集體教師效能感的相關情形 (N=289)

項目	項目相關		
	工作分析	團體勝任感	集體教師效能感
激發動機	.243**	.487**	.372**
自我規範	.244**	.417**	.346**
情緒調整	.068	.168**	.116**
整體情緒智力	.243**	.469**	.365**

** $P<.01$

資料來源：作者自行整理。

四、校長情緒智力對教師效能感之預測

(一) 國民小學校長情緒智力對「工作分析」的預測作用

校長情緒智力各構面對集體教師效能感之「工作分析」的預測情形，根據逐步迴歸分析，結果如表10所示。

由表10顯示：在預測「工作分析」上，「自我規範」及「激發動機」二個變項，均達.001 ($p<.001$) 的顯著水準，二者的預測力累積量達.075。

(二) 國民小學校長情緒智力對「團體勝任感」的預測作用

校長情緒智力各構面對集體教師效能感之「團體勝任感」的預測情形，根據逐步迴歸分析，結果如表11所示。

由表11顯示：在預測「團體勝任感」上，「激發動機」及「自我規範」二個變

項，均達.001 ($p<.001$) 的顯著水準，二者的預測力累積量達.265。

(三) 國民小學校長情緒智力對整體集體教師效能感之預測作用

校長情緒智力各構面對「整體集體教師效能感」的預測情形，根據逐步迴歸分析，結果如表12所示。

由表12顯示：在預測「整體集體教師效能感」上，「激發動機」及「自我規範」二個變項，均達.001 ($p<.001$) 的顯著水準，二者的預測力累積量達.165。

五、綜合討論

綜上分析，可以得知目前校長情緒智力及集體教師效能感均達中上程度，在校

長性別方面，本研究發現男性校長及女性校長在情緒智力的表現上並無顯著差異，因此本研究「假設一：不同性別之國民小學校長情緒智力有顯著異」，未獲得支持。

在校長情緒智力與集體教師效能感之關係方面，本研究證實兩者有密切的正相關，過去的研究（周正儀，1998；王心怡，2002；Byron, 2003；Byrne, 2004；徐聖岡，2004）均發現領導者的情緒智力會影響其領導效能，因此本研究發現與以往的研究結果頗為吻合。本研究結果也指出國民小學校長情緒智力之「自我規範」與「激發動機」對集體教師效能之「工作分析」、「團體勝任感」及「整體集體教師效能感」具有預測力，是故校長若能調整自

表10各變項預測集體教師效能感之「工作分析」的逐步迴歸分析

步驟	投入變項 順序	多元相關 係數 (R)	決定係數 (R平方)	決定係數 增加量	β 係數	F
1	自我規範	.244	.059	.059	.155	18.116***
2	激發動機	.274	.075	.016	.154	11.645***

*** $P<.001$

資料來源：作者自行整理。

表11 各變項預測集體教師效能感之「團體勝任感」的逐步迴歸分析

步驟	投入變項 順序	多元相關 係數 (R)	決定係數 (R平方)	決定係數 增加量	β 係數	F
1	激發動機	.487	.237	.237	.370	89.240***
2	自我規範	.515	.265	.028	.205	51.639***

*** $P<.001$

資料來源：作者自行整理。

表12 各變項預測教師「整體集體教師效能感」逐步迴歸分析

步驟	投入變項 順序	多元相關 係數 (R)	決定係數 (R平方)	決定係數 增加量	β 係數	F
1	激發動機	.372	.138	.138	.258	46.024***
2	自我規範	.406	.165	.027	.198	28.156***

*** $P<.001$

資料來源：作者自行整理。

己的情緒，在壓力之下仍能維持情緒穩定，且能常鼓勵教師，將可直接影響集體教師效能感。質言之，本研究「假設二：國民小學校長情緒智力與集體教師效能感有顯著相關」及「假設三：國民小學校長情緒智力對集體教師效能感有顯著預測力」，獲得大部分支持。

肆、結論與建議

Goleman 等人指出老舊的領導模式具備功能性的重點，不需考量情緒或個人層面，人被視為可更換的零件，這種不具人性的領導模式日漸失效。逐漸的，一流人物不只靠權力來領導，還要依賴優秀的領導藝術，透過情緒來感染部屬，而情緒上的感染可以成爲一種「社會黏著力」，使人們連結在一起（張逸安譯，2002：290；陳瑞麟、趙美齡譯，2003：272）。諸多的研究也印證領導者的情緒智力是影響領導效果的重要預測因素。換言之，情緒與熱情是會傳染的，因此擔任學校領導者應該懂得如何是鼓舞及激發教師爲教育目標共同努力，這有賴平時多培養情緒智力。

由於過去並無國小校長情緒智力與集體教師效能感兩者關係的研究，因此本研究是屬於探索性的研究，對於集體教師效能感的研究更是國內教育實徵研究的一大嘗試。經由問卷調查及統計分析，本研究獲得以下數點結論，第一、校長情緒智力與集體教師效能感之現況皆在中上程度；第二、整體而言，校長情緒智力並不因校長性別因素而有顯著差異；第三、校長情緒智力與集體教師效能感有顯著正相關；第四、校長情緒智力之「自我規範」及

「激發動機」對集體教師效能感各層面及整體集體教師效能感具有預測力。

依據研究結果，本研究的建議有三，第一、本研究發現校長情緒智力不僅與集體教師效能感有密切相關，並且具有預測力，也就是說，校長情緒智力愈佳，則集體教師效能感會愈高，因此建議校長應時時察覺自己的情緒狀況，保持正面積極的情緒，面對問題與壓力時仍然能維持情緒的穩定，再者，校長除了管理自己的情緒外，亦要能影響他人的情緒，所以校長宜多鼓勵教師及肯定教師的優異表現，將正面的情緒傳遞給教師，如此將可進一步提升教師的集體效能感，進而促進學校教育目標的達成；第二、在本研究之調查問卷方面，因爲國內並無集體教師效能感之量表，因此本研究嘗試編擬「集體教師效能感調查問卷」，經預試後有良好的信效度，而「校長情緒智力調查問卷」原本的理論架構是六個層面，但經預試之因素分析後，留下三個能顯示校長情緒智力的重要層面，但是未來的研究在建構校長情緒智力之量表時，仍應注意到經由因素分析後，可能無法保留原先所設計的層面之情況；第三、本研究以台北縣市之國小教師爲研究樣本，將來的研究可以擴大研究地區，而研究對象也可以延伸至中學或高等教育，此外，在研究變項方面，未來的研究可以納入更多有關校長情緒智力之前因及後果變項，以更爲完整地分析校長情緒智力的影響因素。

參考文獻

- 王心怡 (2002)。國中校長情緒智力、轉型領導風格與辦學績效之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 江展堉 (1995)。國民小學校長領導型式與教師教學自我效能關係之研究。台北市立師範學院初等教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 朱陳思翰 (2002)。國民小學教師自我效能感與專業知能關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 吳宗祐、鄭伯壘 (2003)。組織情緒。載於鄭伯壘、姜定宇、鄭弘岳 (主編)，組織行為研究在台灣：三十年回顧與展望 (頁153-187)。台北：桂冠。
- 吳璧如 (2002)。集體教師效能感初探。教育資料與研究，49，72-79。
- 李弘暉 (2003)。知識經濟下領導新思維。台北：聯經。
- 李佳燕 (2001)。直屬主管情緒表現與部屬工作態度：部屬情緒感受與情緒感染性的不同效果。國立台灣大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李青芬、李雅婷、趙慕芬 (譯) (2002)。S.P.Robbins原著。組織行為學。台北：華泰。
- 林明地等 (譯) (2003)。W.K.Hoy & C.G. Miskel原著。教育行政學：理論、研究與實際。高雄：麗文。
- 林財丁 (2004)。管理與商業心理學。台中：滄海。
- 周正儀 (1998)。企業領導者情緒商數對領導型態與效能之研究。中國文化大學企業管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 洪世民 (2004)。D.Goleman原著。領導者的EQ。載於洪世民 (譯)，領導力 (頁47-64)。台北：寶鼎。
- 洪嘉鴻 (2003)。國民小學教師增權與教師自我效能關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 徐聖岡 (2004)。高階主管情緒智力、領導能力與經營績效關係之研究。2004年8月14日，取自<http://sbr.management.org.tw/paper8/12/12.htm>
- 涂政源 (2003)。主管的領導風格、情緒能力與員工對上司承諾關係之研究。國立中正大學企業管理研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 孫志麟 (1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳建宏 (1997)。資管人員情緒商數的研究。大葉工學院資訊管理研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳美言 (1998)。國民小學校長教學領導與教師教學自我效能關係之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳瑞麟、趙美齡 (譯) (2003)。S.L.McShane & M.A.Glinow原著。組織行為。台北：學富文化。
- 陳慧敏 (2003)。國民小學教師之校長教學領導知覺與自我效能關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳馨蘭 (1998)。教師人格特質、自我效能、學生行為信念與班級經營風格之

- 相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 張春興（1991）。*現代心理學*。台北：東華。
- 張美惠（譯）（1996）。D.Goleman原著。*EQ*。台北：時報文化。
- 張逸安（譯）（2002）。D.Goleman, R.Boyatzis & A.McKee原著。*打造新領導人：建立高EQ的領導能力和組織*。台北：聯經。
- 曾育慧（譯）（2001）。P.Neuhauser, R.Bender & K.Stromberg原著。*再造企業網路文化*。台北：商周。
- 黃惠惠（2004）。*情緒與壓力管理*。台北：張老師文化。
- 黃漢耀（譯）（2000）。R.J.Aldag & B.Joseph原著。*打造領導氣質*。台北：新自然主義。
- 葉重新（1999）。*心理學*。台北：心理學。
- 蔡秀玲、楊智馨（1999）。*情緒管理*。台北：揚智。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Byrne, J.C. (2004). The role of emotional intelligence in predicting leadership and related work behavior. *Dissertation Abstracts International*, 65, 03A, p.1020.
- Byron, K.L. (2003). Are better managers better at 'reading' others? Testing the claim that emotional intelligence predicts managerial performance. *Dissertation Abstracts International*, 64, 08A, p.2968.
- Cybulski, T.G. (2003). Investigating the role of the collective efficacy of teachers in fiscal efficiency and student achievement. *Dissertation Abstracts International*, 65, 02A, p.360.
- Day, C. (2003a). The changing learning needs of heads : Building and sustaining effectiveness. In A.Harris et al.(Eds.), *Effective leadership for school improvement*(pp.26-52). London : RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2003b). Successful leadership in the twenty-first century. In A.Harris et al.(Eds.), *Effective leadership for school improvement*(pp.157-179). London: RoutledgeFalmer.
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 97-110.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hoy, W. K., Sweetland, S.R., Smith, P.A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The sig-

- nificance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
- Maulding, W.S. (2002). *Emotional intelligence and successful leadership*.(ERIC Document Reproduction Service NO: ED470793).
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligencr. *Imagination, Cognition & Personality*, 9(3), 185-211.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence ? In P.Salovey & D.J.Sluyter(Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*(pp.3-31). N.Y.:Basic Books.
- McDowelle, J.O., & Bell, E.D. (1997). *Emotional intelligence and educational leadership at East Carolina University*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED414797).
- McShane, S.L., & Glinow, M.A. (2003). *Organizational behavior: Emerging realities for the workplace revolution*. Boston: McGraw-Hill.
- Peagler, P.L. (2003). *An examination of teacher efficacy and transformational leadership behaviors of principals in urban middle*.
- Rafaeli, A., & Worline, M. (2001). *Individual emotion I work organizations*. *Social Science Information*, 40(1), 95-123.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th Ed.). NJ.: Pren-tice Hall.

附錄一 國民小學學校組織環境狀況調查問卷

國民小學學校組織環境狀況調查問卷

編製者：蔡進雄

敬愛的老師：您好！

這份問卷的目的，是想瞭解學校成員及組織環境狀況，以作為研究改進學校教育的參考。

您所填答的資料，無所謂對錯，且不作個別探討，只作綜合分析，純供學術研究之用，所以請安心作答。您的意見非常寶貴，請先詳閱填答說明，再根據您的實際觀察與感受逐題作答。謝謝您的支持與合作，敬祝萬事如意！

輔仁大學教育領導與發展研究所助理教授

蔡進雄 敬上

【基本資料】

請根據貴校及您個人的狀況，選填適當號碼。

- () 1.性別：(1) 男 (2) 女
 () 2.年齡：(1) 30 歲以下 (2) 31~39 歲 (3) 40~49 歲 (4) 50 歲以上
 () 3.擔任職務：(1) 專任教師 (2) 導師 (3) 教師兼組長 (4) 教師兼主任
 () 4.學校規模：(1) 小型 (24 班以下) (2) 中型 (25~49 班)
 (3) 大型 (50 班以上)
 () 5.貴校校長性別：(1) 男 (2) 女
 () 6.貴校校長年齡：(1) 30~39 歲 (2) 40~49 歲 (3) 50~59 歲
 (4) 60 歲以上

第一部分

非 大 有 有 大 非
 常 致 點 點 致 常
 不 不 不
 同 同 同 同 同 同
 意 意 意 意 意 意

- 1.本校校長的心情不好時，會調整自己的情緒。……□ □ □ □ □ □
 2.本校校長常常情緒失控。……□ □ □ □ □ □
 3.本校校長會立即讚美教師表現優異之處。……□ □ □ □ □ □
 4.本校校長相當能克制衝動。……□ □ □ □ □ □
 5.本校校長在教師有好的表現時，會設法讓他知道。……□ □ □ □ □ □
 6.本校校長會用具體事實來稱讚別人。……□ □ □ □ □ □
 7.本校校長在工作壓力下仍能維持情緒穩定。……□ □ □ □ □ □
 8.本校校長常因小事而心情不好。……□ □ □ □ □ □
 9.本校校長常常鼓勵教師。……□ □ □ □ □ □

第二部分

非 大 有 有 大 非
 常 致 點 點 致 常
 不 不 不
 同 同 同 同 同 同
 意 意 意 意 意 意

- 1.本校教師能有效地處理問題學生。……□ □ □ □ □ □
 2.本校教師有能力激發學生的潛能。……□ □ □ □ □ □
 3.本校教師深信每個學生都有能力學習。……□ □ □ □ □ □
 4.本校學生的家庭能提供有利於學生學習的環境。……□ □ □ □ □ □
 5.本校的社區環境有助於學生學習。……□ □ □ □ □ □
 6.本校學生的學習能力不佳。……□ □ □ □ □ □
 7.本校社區的環境不良，影響學生的行為。……□ □ □ □ □ □

(再度感謝您的協助與幫忙)

教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月 119-132頁

批判教育學的媒體素養探討

張慈軒 吳雪綺

摘要

隨著媒體教育觀念的普及與擴張，國內教育行政機關也開始重視媒體素養教育的重要性，並對媒體亂象對教育的衝擊感到憂心。如何教學生和社會大眾理性辨識媒體，並具備了解媒體對個人的正面或負向的能力，也成為當前學校教育與社會教育的重要課題。本文關切的重點：根據教育部（2002）所公布的「媒體素養教育政策白皮書」及「挑戰2008：國家發展重點計畫」來探討與檢視政府對媒體素養教育政策的執行方向及計畫，並對現有的媒體素養教育的發展與將來可能面臨的問題作探討。此外，檢視台灣媒體素養教育的現況，及其作法與研究，做進一步評析。再者，進一步來思考台灣媒體素養教育的理論與實踐層面問題。最終，期許當一個多元的全球化世界到來時，身為全球化下的公民應具備何種媒體素養能力，不應只是被動的成為無聲的接受者；而更應是做為真正具有公民性格與批判性的閱聽眾。能去知覺到資訊媒體所造成的宰制及壓迫，而有所洞識（penetration），甚至能去抵抗之，使閱聽人增權賦能，故本文以理論分析，選擇批判教育學做為媒體素養教育的根基，希冀從批判教育學的權力和知識關係來檢視台灣媒體現況。

關鍵詞：媒體素養、批判教育學、增權賦能

張慈軒，世新大學新聞研究所研究生、TVBS新聞部製作組執行製作人

吳雪綺，國立台灣師範大學教育研究所博士候選人、國中教師

電子郵件為：89100018@ntnu.edu.tw

來稿日期：2006年1月23日；修訂日期：2006年10月12日；採用日期：2006年10月13日

A Critical Review on Media Literacy : A Perspective of Critical Pedagogy

Tzu Hsuan Chang Hsueh Chi Wu

Abstract

With the increasing concept of media education, the government in Taiwan started to emphasize the importance of media education and worried about the bad media influence for education. In so doing, it is important to teach audiences how to use the information of media and cultivate the ability of media literacy. This paper includes three parts. At first, the authors analyze the policy of media education in Taiwan and discuss the possible problems. Secondly, the research and the papers of media education will be investigated. Finally, to rethink the relationship between the theory and practice about media education in Taiwan is necessary. Moreover, the authors take critical pedagogy as a foundation of media education to empower our audiences and make them be awareness.

Keywords: critical literacy, critical pedagogy, empowerment

Tzu Hsuan Chang, Graduate Student, Graduate School of Journalism, Shih Hsin University, Executive Producer of News Department in TVBS

Hsueh Chi Wu, Doctoral Candidate, Department of Education, National Taiwan Normal University, Teacher of Junior High School

E-mail: 89100018@ntnu.edu.tw

Manuscript received: January 23, 2006; Modified: October 12, 2006; Accepted: October 13, 2006

《童年之死》(After the death of childhood)一書中,提出愈來愈多人認為兒童遭受媒體的威脅與危險。在電子媒體時代下長大的孩童,過著「媒體童年」的生活(楊雅婷譯,2003)。如果這是無可避免的趨勢,那究竟我們應該讓孩童培養什麼樣的媒體素養,能足以面對將來的媒體世界?

壹、前言

隨著媒體教育觀念的普及與擴張,社會有識之士不僅責成學校擔負積極的角色,並提出要求學校把媒體素養的培養提升為與傳統語文素養能力教育同等重要的地位(吳翠珍,1996:41; Ford Foundation, 1975)。媒體提供大量的資訊,而這些訊息已成為兒童、青少年族群與一般民衆資訊來源最重要的管道,並取代伴演社會教育的角色。然而,對於社會公民每天接觸大量媒體資訊和流行文化,卻尚缺乏一套養成教育來涵養公民的媒體素養與能力。

閱聽人總活在商業媒體建構的生活中而渾然不覺;因此,藉由媒體素養觀念的建立,也讓學生們與市民們也是閱聽人多些自覺,打破對事物的成見。如James Curran與Jean Seaton在《有權無責:英國的報紙與廣電媒體》(Power without responsibility: the press and broadcasting in Britain)一書中赤裸裸地批判:「商業電視台其實是在創作觀眾,而非製作節目(Curran & Seaton, 1997: 181)。」依McManus (1994)的商業新聞產製模式(Model of commercial news production)強調,新聞產製過程是被獲利為主的企業所掌控,強調市場的

概念,將新聞資訊視為一種可販售的商品。因此,上述所述之商業媒體亦即本文所要反省批判,直指當今媒體所傳遞內容缺乏創新、制式化,故對多樣性的公民需求無法回應,且無法展現社會多元的聲音。

而教育部在2002年提出「媒體素養教育白皮書」,將媒體素養視為一種終身學習的過程,也突顯媒體素養教育的落實與實踐有其迫切性。此外,也針對一連串的媒體亂象對教育的衝擊感到憂心,故本文首先根據教育部(2002)所公布的「媒體素養教育政策白皮書」及「挑戰2008:國家發展重點計畫」的內容,來討論與檢視政府對媒體素養教育政策的執行方向及計畫,並對現有的媒體素養教育的發展與將來可能面臨的問題作探討。其次,本文檢視台灣媒體素養教育的現況,及其作法與研究,做進一步評析。最後,思考台灣媒體素養教育的理論與實踐層面問題。當我們在慶賀一個多元的全球化世界到來的同時,究竟我們身為全球化下的公民應該具備何種媒體素養能力,難道只能被動的接受,成為無聲的接受者;還是做為真正具有公民性格與批判性的閱聽眾。能去知覺到資訊媒體所造成的宰制及壓迫,而有所洞識(penetration),甚至能去抵抗之,故本文以理論分析,選擇批判教育學做為媒體素養教育的根基。

貳、批判教育學的權力與知識關係

一、批判教育學概念脈絡

本文採批判教育學做為媒體素養教育分析的理論基礎原因有二:一理論可以在媒體文本的批判分析中,幫助批判媒體教育學的實踐,可以產生新的理論洞識。其

次，是以行動者的取向，將批判教育學應用於媒體實踐中，並產生另一種可能性媒體，教導學習者如何進入媒體行動主義中。其主要的目的在抗拒媒體的操弄，幫助閱聽人/學生如何去看穿策略和誘惑、算計，如何透過媒體使自我和社會得到批判性的洞識？如何產生不同選擇性的媒體和文化形式？批判素養不只是關心媒體技術的獲得或更新，而是在於重視個人是互動主體來作批判性文化形式，其範圍是從有形的媒體書籍、影片、電視、電影、收音機等，到無形的文化產業（如網路等等），都包括其中。而批判媒體素養能給個人的權力勝過於文化，藉由增權賦能（empowerment）的過程，讓人開創其自身意義認同，形塑和轉化他們文化和社會的素材及社會狀況（McLaren, 1995）。簡言之，就是協助啓蒙閱聽人可對對壓迫現實之批判意識與反省、轉化宰制形式。

（一）批判教育學的源起

批判素養教育學產生於1980後期及1990年間，Konblach和Brannon（1993）提出，批判素養教育學是源自於馬克思主義、女性主義和後現代立場（Konblach & Brannon, 1993: 161）。基本上，這是較廣義的說法。批判素養是與社會實踐和論辯有關，會放在文化識讀中來做討論，也會與批判識讀統合在一起。研究的範圍包括法蘭克福的批判理論、英國文化學派、後現代理論的批判形式、社會符號學、馬克思辯證、女性主義和其它形式的批判媒體、文化和社會分析等。它會產生一種新的教育學轉化，是一種轉型教育，能增權個人並使衰敗的民主性再復興（Kellner, 1995: xv）。民主社會強調市民主動參與，要告訴公民智性地去參與每日社會事件和

議題。而媒體可以告知公民訊息，來應用他們的知識去主動做社會參與。社群資訊和媒體中心可以讓人們去使用和討論媒體，並增權公民去尋找他們自己的資訊並產生他們自己的媒體。批判教育學最終需要再建構媒體、學校教育和每日的生活。

（二）批判教育學的概念

批判教育学的核心概念就是為改變社會的不平等結構，審視人際之間的差異和隔閡。Barry Kanpol（1999）表示，批判教育學就是提出批判、努力與希望的語境，嘗試為受壓制者掙脫不平等待遇，乃至以解放人類所遭受的所有壓迫為終極目的。

媒體本身也是一種形式的教育學，所以批判媒介教育學需要透過教學習者如何閱讀和批判媒體及如何產生另一種可能的媒體和文化，以形成媒體教育學。而McLaren P., Hammer R., Sholle D., Reilly S.（1995）等學者認為可透過再現批判教育學來重新思考媒體素養的工作。Semali（2000）認為批判媒體素養的理論與實踐植基於批判教育學。而以批判教育學做為基礎的稱為批判媒體素養（critical media literacy）。Semali, L. M. & Pailliotet A. W（1999）也透過新科技的挑戰來提供批判教育學和方法的多元性。

批判教育學的理念源自對被壓迫者的關懷（方永泉譯，2002；Giroux, 1988；Kanpol, 1999）。其皆強調解放的意義必須放在對人性之關懷與解放壓迫之範疇裡來檢視，是一增權賦能的歷程。教師必須位居轉化型知識份子與批判性之社會公民之角色，協助啓蒙學生對壓迫現實之批判意識與反省、轉化宰制形式，進而建構學校為一指向社会正義目標之公共領域。批判教育學探討的是社會中隱含的不平等權力

關係，如何受霸權的主導，順服於體制的理念。其基本的概念認為社會中是有基於性別、種族、階級間社會不平等階級的。它是從具生產創造力的觀點出發，發展出一種「批判性的媒體素養」，「解放」並「賦權」青少年一個希望空間，去建構屬於自身的認同與意義。

(三) 批判教育學與媒體

批判教育學可用以反省媒體教育中的宰制性權力問題，讓市民/學生可以對性別、階級、種族所造成的社會不義與不平等能有洞察力，並進而增權且更具批判意識。尤其，批判教育學也對關於電視的批判教育特別關心，其最主要的原因是，批判媒體實踐的領域結合批判教育學、批判識讀與媒體研究 (Sholle D. & Denski S., 1995: 7)。描述當代媒體的實踐和媒體教育的現況，並提供挑戰現況或增權賦能的可能性，對宰制霸權有潛能去對抗。進而，在後現代狀況中的媒體脈絡下，提供一個新的批判媒體識讀理論。批判教育學的中心是媒體理論和實踐的重建，並進入媒體實踐 (media praxis) 中，即媒體教育的實踐 (the praxis of media education) (Sholle D. & Denski S., 1995: 11)。其次，批判教育學試圖鬆緩受到壓迫者，並且終止人類所遭受到的許多壓迫的形式 (張盈堃等譯，2004)。透過批判教育學可作為檢驗的工具與方法，來檢視媒體的霸權與現存不平等的與社會不義的結構。在後現代中的教學實踐中，批判教育學學者 (Kanpol, B., Lankshear C. & McLaren P., Hammer R., Sholle D. & Reilly S., Giroux H. A., Wink J., Popkewitz T. S., Shor I. etc.) 所關注的議題很廣，包括：教學、女性主義、殖民主義、媒體、流行文化、性別

等，而媒體是其中關注的焦點；此外，探討媒體素養的學者 (Kubey R., Potter W. J., Silverblatt A., McLaren P., Hammer R., Sholle D. & Reilly S. etc.)，與主張將媒體素養納入課程者 (Semali L. M., 2000)，皆強調批判/轉化或開啓批判性語言的可能性，並結合行動與反省的實踐。

在媒體和消費商業的年代，誰是有權力，誰沒有權力，判準為何？學習如何理解、詮釋和批評其意義和訊息是很重要的，它提供我們如何行為、思考什麼？感覺、相信、害怕和欲望是什麼？什麼是不能去做？批判媒體素養是讓個人和公民學習如何對付媒體環境，如何對抗媒體的操弄，並增權自己與媒體、文化間的關係。南美的批判教育學學者如 Paulo Freire 與 Augusto Boal 就表示，發展對媒體角色批判性理解，強調學生的主體性。這些學者必須理解多元的脈絡，以形塑認同和學生的欲望，包括學生帶進教室的經驗分享。特別是媒體中的意識型態，這些作者認同批判教育學的本質與媒體素養研究是統合的，皆關心多元社會脈絡下意識型態的標準和衝突，例如：音樂錄音帶、新聞節目和多元文化主義下的論辯 (Steinberg & Kincheloe, 1995: 1)。言下之意，能以特別角度批判的看事件，在社會實踐中，能以批判的視野使用於生活中，因此，媒體素養能力是需要結合省思及實踐能力。

二、批判教育學脈絡下媒體素養教育

媒體素養教育其實是成為批判教育者實踐理念的機遇之一，以批判教育學作為基礎，結合媒體素養教育，要讓媒體素養內化成生活中的一部分，讓每個人收看媒體時能保持知覺 (be awareness)，進而創

一種學習的契機，來對抗媒體有形與無形的壓迫與混亂。

David Buckingham (2000) 解釋媒體教育 (media education) 是一個過程，是教導和學習媒體的過程；而媒體素養 (media literacy) 是結果，學習者所獲得的知識和技能。而當媒體素養與媒體教育的教學目標一致，就可稱之為「媒體素養教育」 (media literacy education)。Potter (2001: 4) 更表示，媒體素養是一種閱聽人接觸媒體時，積極藉以詮釋訊息意義的觀點。以此來區別上述幾個名詞，這裡所指的媒體素養不只是基本的識讀能力，更是包含整體對媒體了解的能力與特質。

媒體素養指透過印刷與非印刷的種種格式 (format)，近用、分析、評估，以及傳播資訊的能力 (Considine, 1995)。媒體素養可以協助學習者，針對大眾媒體的本質、運作技術及衝擊，發展出透徹和批判性的理解。具體而言，素養教育的目標在於，增進學習者了解與欣賞媒體如何運作、產製意義、組織，及建構真實，並賦予學習者創造傳媒產物的能力 (Duncan et al., 1989)。媒體素養教育意在提升學習者的識讀知能，但也擴及傳媒的掌握運用和對於社會真實的認識 (余陽洲，2004：4-5)。這些共同的觀點無疑是彰顯，媒體素養教育是幫助受宰制與壓迫的閱聽人透過批判性的理解，不僅拆解媒體產製結構，並置換長期被壓迫的角色。

質言之，媒體素養一般是針對大眾傳播的內容進行批判性的分析，指出它明顯示的或隱藏的政治、社會意涵，並且試圖從媒體的擁有、內部組織、內容生產過程，乃至於所鑲嵌在內的整個政經文化體系來理解這種內容產生的原因和後果 (成

露茜，2004：240)。另言之，批判教育學與媒體素養教育結合，似乎可以鬆緩閱聽人受到媒體壓迫。

綜上所述，媒體素養教育是指導閱聽人/學生正確理解、建設性地享用大眾傳播資源的教育，於此培養學生具有健康的媒介批評能力，使能充分利用媒介資源完善自我，參與社會發展。換句話說，媒體素養指人們對各種媒體資訊的解讀和批判能力，及使用媒介資訊為個人生活、社會發展所用的能力。指導學生正確理解、建設性地享用大眾傳播資源的教育，通過這種教育，培養學生具健康的媒體批判能力，使其能充分利用媒體資源完善自我，參與社會發展。媒體不只提供了訊息，它也左右我們對客觀事實的感覺和判斷；媒體素養也在提醒人們注意商業動機對媒介的影響，注意這種影響如何侵蝕到媒介訊息的內容、技術和資源的分配。

參、台灣媒體素養教育發展概況

檢視台灣目前政策與媒體素養相關研究情形，本文從公部門、民間單位到學術研究的討論，來思考台灣媒體素養教育的未來。

一、公部門的政策方向

這一部分的分析是以台灣「媒體素養教育政策白皮書」與「挑戰2008：國家發展重點計劃」政策主要討論範圍。之所以選擇上述二個政策作為分析的內容，原因在於，教育部針對「媒體素養教育政策白皮書」第三部分「媒體素養教育的政策」制定了補助辦理媒體素養教育活動的辦法，為提升素養，透過社教網絡推動媒體

素養社會教育，並建構具人文教育素養的健康媒體社會。同時，社會教育推動的「媒體素養學習列車」、學術的「媒體公民教育國際研討會」、大學開設的「媒體素養概論」通識課程。宣示從小學至成人教育全面推動識讀課程，以便養成具備主體意識、能夠獨立思考的理想公民，進而實現「健康的媒體社區」之願景。並陸續於2003至2005年補助相關媒體素養教育活動，期為提升國民媒體素養，透過社教網絡推動媒體素養社會教育，並建構具人文教育素養的健康媒體社會。此外，「挑戰2008：國家發展重點計畫」，其中的「e世代人才培育」、「文化創意產業發展」、「數位化台灣」、「新故鄉社區營造」等計畫，都強調全民擁有資訊與使用資訊、思辨、創造、表達資訊的重要素養與內涵（行政院，2002）。上述皆與本文要討論的媒體識讀教育有密切的關係。

教育部於2000年，由富邦文教基金會統籌規劃「媒體探索列車」；及2002年一月在「啟動媒體素養教育」記者會中，宣布積極推動媒體素養教育，並於同年完成「媒體素養教育政策白皮書」。上述的教育政策與活動中，皆可見教育政策對「媒體素養教育」的重視，將媒體素養視為一種終身教育，以達成「健康的媒體社區」的教育藍圖，透過媒體素養教育來獲得釋放與賦權的知能與能力，並用媒體來溝通表達和獲取改善社會的能力。此外，從「媒體素養教育政策的白皮書」中可知，媒體乃為第二個教育課程（教育部，2002）。

由台灣公部門的政策觀之，可以看出政府欲將媒體素養納入正式課程中的企圖心，從小學到社會教育皆需重視媒體素養教育中，不只是融入各科課程中，也冀望以「媒體素養」做為課程名稱，成為正式

課程中的一個領域。其次，教育部參採了英、加、澳、日、美各國的媒體素養教育方略，開創符合新素養的教育改革；但因各國的廣電制度與台灣並不完全相同，因此，教育部在參採各國的媒體素養教育政策時，不應忽略各國的媒體環境差異，而直接植入台灣採用。再則，政策走向強調數位科技化的重要性，卻忽略數位實質內容的重要性，政策內容過於強調數位技術層面的進步。

二、私部門實踐成效

「台灣媒體觀察教育基金會」是由學界、新聞界與關懷媒體環境與發展人士所組成，以維護新聞自由、落實媒體正義、促進媒體自律、保障人民知之權利為成立宗旨（東森電子報，2000/6/4）。民間一直推動媒體素養的團體有富邦基金會與電視文化研究委員會，兩個單位成立後，結合了傳播學者，推動數場研討會和研習營，培養了許多國中、國小的媒體素養種子教師；並深入社區，以家長為對象，舉辦許多小型的研習班。並在2000年推出「媒體識讀教育」月刊，並成立網站，提供媒體識讀的背景知識。朱其慧（2001）與張毅民（2000）的論文即以民間單位非營利組織：富邦文教基金會，來討論媒體素養公民教育。其基金會致力於國小學童媒體識讀教育的推行，從事各階段媒體素養教材研發，與媒體素養師資培訓，或針對社區、校園、民間單位辦理媒體素養巡迴講座。另外也按期舉辦各種傳播新聞、編列各式電子報、廣電節目、書籍、親子教育營隊帶領學童與家長認識媒體，了解媒體，培養多元、具批判性思考的閱聽人，並不定期邀請國內外學者舉辦識讀教育相關研討會。再加上於2003年成立的「媒體

改造學社」其宣言為公眾打造一個更好的媒體環境（媒改學社成立宣言，2003）。此外，有線人間電視台、公視等也會不定期播放有關媒體素養的節目，除教導學生們如何培養媒體素養、認識媒體外，也會邀請專家學者到電視中做談話討論，以期喚醒大學對媒體素養的重視。

此外，2005年7月29日21個民間婦女、兒少、同志團體呼籲全民加入監督媒體行列後，並於同年8月8日宣布成「公民參與媒體改造聯盟」（簡稱「公民媒改聯盟」）。

該聯盟主要訴求，強調媒體和民間團體及社會大眾應該展開社會對話，而未來的換照審議，應以媒體與公民社會對話協商後所訂定的自律公約或具體規範為重要依據；其也更進一步籲落實建立公民參與機制（「公民參與媒體改造聯盟」新聞稿，2005）。由上可知，有愈來愈多的民間團體關心此議題及相關資源的加入，突顯台灣系統媒體素養教育的迫切性。

三、台灣媒體素養教育之研究成果

在2000年後，台灣媒體素養教育相關研究在碩士論文方面有顯著地增加，針對台灣從2000年後對於媒體素養教育研究所發表之論文，以教育及新聞傳播研究為主，不計資訊、網路素養教育，至2006年共計有十八篇，據此整理如下表1所示：

據表1可以發現媒體素養教育的研究面向包含了理論研究和實證研究，而所針對的研究對象，從幼稚園兒童至大學皆成為媒體素養所要討論的研究對象，足見媒體素養的重要從小就應培養起，而更甚而擴及到社會教育上，是一個終生的歷程，也是一種終身教育。同時，也有主張媒體識讀教育應融於學校課程中的，足見媒體素養的重要性，是可見於每個學科之中，甚而融入我們日常的生活，更可以說它其實是一種生活教育。

表 1 2000 年起台灣媒體素養教育研究一覽表

作者/時間	研究主題	備註
林盈均 (2006)	《以麥當勞化觀點評析國小媒體素養教學計畫》	碩士論文
曾士珊 (2005)	《以三大新聞為例看台灣媒體素養的現狀》	碩士論文
黃伊瑩 (2004)	《幼兒媒體素養教學之研究---以解構性別刻板印象為例》	碩士論文
林家宏 (2004)	《嘉義市社區大學實施電視素養教育需求評估之研究》	碩士論文
黃馨慧 (2003)	《媒體素養教育融入國小五年級課程之研究—探討教學方案設計與資源》	碩士論文
李嘉梅 (2003)	《學齡前兒童媒體識讀教育之初探—台北市幼稚園兒童電視觀看行為之研究》	碩士論文
張其錚 (2002)	《公視自製兒童媒體素養節目之品質管理研究—以「別小看我」為例》	碩士論文
李曉媛 (2002)	《媒體素養融入國小高年級社會科之合作行動研究》	碩士論文
李承宇 (2002)	《閱聽人思考的變革：媒體素養意涵新探》	碩士論文
邱民才 (2002)	《高中實施媒體識讀教育之評估研究》	碩士論文
李金勳 (2001)	《國小學童收看電視新聞之情形、看法及電視新聞識讀教學成效之探討》	碩士論文
林淑貞 (2001)	《國小兒童收看電視綜藝節目之情形、看法及電視綜藝節目視讀教學成效之探討》	碩士論文
楊婉怡 (2001)	《國小學童電視廣告識讀課程與教學方案之研究》	碩士論文
張毅民 (2000)	《非營利組織運用議題管理協助公共關係之研究—以富邦文教基金會「媒體素養公民教育」為例》	碩士論文
林愛翎 (2000)	《媒體公民教育理論與實踐初探》	碩士論文
朱其慧 (2000)	《媒體素養社會行銷研究—以台灣主要推行媒體素養非營利組織為例》	碩士論文
章五奇 (2000)	《電視文化批判課程之研究—從批判教育學的觀點》	碩士論文
林子斌 (2000)	《媒體識讀與多元文化課程—以日本偶像劇為課程設計素材》	碩士論文

資料來源：作者自行整理。

在媒體素養教育推廣層面，政大則成立了「媒體識讀推廣中心」(<http://www.tvcr.org.tw/>)及陸續有學校如政大、世新、慈濟、元智、佛光、陽明和國北師，開設了媒體識讀或媒體素養相關的課程，以網路授課，或面授的方式教授此科目，皆可見媒體素養的特質更足見高等教育的重視，成為現代公民的素養一部分。至於至2000年後期，相關的著作（張宏源，2001；成露茜、羅曉南編，2004）不勝枚舉，由此可見此議題已日漸受到國內的重視。由朱則剛等（1993）及饒淑梅（1995）所做的研究，發現電視收視的時間與電視素養在國小階段不相關，在國中階段則成為負相關。朱則剛等（1993）的研究顯示電視看得多不代表兒童更能了解或洞察電視形式與內容文本特質；而饒淑梅（1995）的研究更凸顯國中學生電視看得多則素養總分愈低的顯著負相關，凸顯電視看多就能了解電視文本的迷思，足見電視素養的養成，必須經由有系統、有方法的教育為之。

肆、檢視台灣媒體現況的興革

一、台灣媒體素養教育的再思考

台灣傳播學圈從過去所提出的媒介近用權，抑或是近來的媒體識讀與媒體素養教育，有一個共同的現象就是，缺少一種明確的教育學概念或是理論做為基礎，以致於雖有這樣的培養媒體素養理念，卻無教育學的基礎支持。故所形塑的概念如空中築閣，無法落實至傳播圈，甚至是教育領域中。牽涉到的教育學上的問題，如學生如何學會批判地理解媒體？作為媒介消費者和媒介生產者，他們如何根據自己的

經驗來理解和接受媒介素養教育中理論陳述？我們如何認定學生對媒介的已有認識？如何對學生的媒介知識進行評估？如何確證媒體素養教育的確是管用的？媒體甚或網路資訊究竟提供閱聽人什麼樣的訊息，媒體或網路管理者可以做的是什麼？此外，如何透過學校教育的正式課程或潛在課程中，教導學生媒體識讀與素養的重要性，學校教育能做的又是什麼？如何在這麼多的媒體訊息中，判斷或知覺哪些是對自己有用的知識或哪些是資訊垃圾？閱聽人本身是否具此識讀能力與媒體素養？是否能有足夠的自由、民主，成為一個具自主性自律（autonomy）的閱聽人？

新新聞雜誌979期以「媒體要堅持站得比政治人物高」為題之社論中提及，新聞專業標準的引領世界的美國主流媒體，除要求自己別被政治人物牽著鼻子走。其記者、編輯在從人民生活的角度尋找議題，查看有無不應該存在的現象，畸形地在腐蝕他們的社會；又有那些人民該有權利享受的福利，竟然缺席了。創造議題的，是新聞媒體，而不是政治人物；依從的標準，不是政治的標準，而是「公共利益」¹的標準（新新聞，979期：11）。由此觀之，在台灣不是沒有新聞工作者不清楚媒體所應該扮演的角色，而是在市場利益導向之下，多數的媒體原有的本質及專業意理已經被斷傷。

商業媒體經營邏輯幾乎都是「在商言商」，對於原來媒體應該肩負的社會責任與公共服務的工作，都已遭受到商業邏輯給侵蝕。張錦華（1997）就曾對媒體公共領域的墮落提出批判，商業利益介入媒體過於嚴重，如廣告與公關的技巧運用，使得多數資訊被操縱，進而讓政治人物與企業

主得以在媒體中塑造民意與製作共識。但在市場競爭驅力下，台灣當前的有線電視經營者，儘管其主管機關從行政院新聞局轉換至國家通訊傳播委員會（National Communication Commission, NCC），但有線電視經營者的經營策略，未見任何明顯的改變。依舊如往常，跟著收視率起舞。媚俗、八卦、緋聞的低俗娛樂及腥煽色的內容佔據媒體。所以應著眼於學生對媒體素養獨立自主的批判、判斷能力，不僅只是單純要求學生記住某些知識、或判斷的手法和技巧而已；也不應將某種特定的文化價值強加於人。

質言之，學生能以自己的批判思維應對新的媒介環境和情勢的能力，在各種活動中所展示出來的責任感的高低和主動精神的強弱。而批判教育學強調，增權形式的建立，使閱聽人能有權去對媒體進行批判與對抗霸權的實踐，並形成具主體性的資訊，幫助學生去理解去建構屬於自己特有的動態意識及主體性概念；然而，綜觀台灣的媒體素養教育的推行與研究卻忽視批判教育學的特色。它缺少了對壓制的理解和對媒體霸權的洞識，並忽略了階級差距，社會、政治、經濟情況等都可以影響每個人媒體素養的獲得與理解。因此，應該開創民主公開的論辯空間，能結合政治性、公民性議題，進行批判性對話，進入後現代教育的對話才是。在觀看與參與媒體活動時，能去思考霸權社會關係、權力運作和我們個人看世界的方式，而學生也能理解這三者間的關連性為何，並進一步去思考文化霸權的宰制。例如：去思考媒體中所呈現的文化符碼是否是精緻符碼，是否不利於低下階層的理解。其語言系統是否有壓制少數族群的聲音，或使用主流

的語言，這些都是對壓制的詮釋。而媒體素養教育的工作不只是一要教學生們認識媒體、使用媒體；更應更進一步讓學生做媒體的批判者、並去思考每日生活當中所存在的媒體霸權關係。

如此地揭露霸權社會意義的隱藏過程和運作機制，使增權產生可能性，而提供一種後形式（post-formal）方式來看事件。而隱藏式的社會過程²會統合入後形式方式，學生和老師的關係成爲是一種解放的對抗（confrontation）（Steinberg & Kincheloe, 1995: 5）。特別是指結構中的壓制，如科學主義、資本邏輯存在、漢人優越感或以國語爲主的媒體。因此主流的教育目的要做調整，要能強調社會正義、社會差異，並發展公共的差異哲學，能重視多元文化主義，並重新定位社群的本質。最終，產生一個對抗壓制，民主、融合、解放的社會組織。

二、台灣媒體素養教育應然而

參與式的新聞應該更能呼應公民取向（Gans, 2003）。相信公民的參與是有助益民主，所以記者應該思考如何幫助公民參與，這樣的概念也就是一種增權賦能。質言之，媒體的角色爲召喚社區居民意識到個人的公民身分，並關切社區公共事務，進而促其成公共生活的主體，對公共生活的問題進行深思熟慮以謀求解決之道（黃浩榮，2005：26）。媒體所傳遞內容缺乏創新，並且制式化，所以對於多樣性的公民需求無法回應，並且也不能展現社會多元的聲音。面對這樣的質疑，商業媒體中不論經營者或是從業人員應該須要反思自己的表現是否愧對媒體照顧公共利益應有的社會責任。

Hammett (1999) 以批判教育學做為基礎，去進行批判媒體識讀，其目標在於教學生們如何批判性的行動，去開創反對和抗拒性的閱讀，去創造意義與文本，更甚去增權產生知識。更進一步表示，需著重社會正義觀點，理解讀者主體性和世界觀的建構，也在教育民主責任感來幫助學生們去提問及對權力和特權的對抗 (Hammett, 1999: 207)。針對傳媒的運作或媒體內容，媒體素養教學應從提問出發，促使學習者發表意見，並進一步省思個人的立論觀點，及考量觀點如何與歷史、政治或社會文化的脈絡接軌。此外，還可以安排學習者參酌比較互異的見解/觀點，以便關照各自的優勢與不足處。更重要的，媒體識讀貴在自主實踐：教學絕非理論傳授，或研究文獻整理與記誦，而是劍及履及發揮識讀能力。

除批判媒體外，應鼓勵學習者投書、call-in、上網，或藉由製作錄音/影帶來表達個人意見，繼而動員集結志同道合者，以團體的、組織性的力量和行動來改造傳媒、變化社會 (余陽洲，2004：14-15)。此正說明，唯有經常的對話、反省、溝通、再反省，教育才能發揮使人自由解放的功能，透過質疑、反省、對話、溝通的歷程，才能免於陷入壓迫/被壓迫的泥沼。

依Buckingham (1993) 的建議，了解教學對象的所知見聞，並據以採取更開放、提問式的教學。承認自己與教學對象，及不同學習者之間存在訊息解讀的差異。感受意義是經由協商及體認媒體而來—尤其對年紀輕的教學對象而言，或許適於產製新的，具備顛覆潛力的意義及樂趣。另言之，應該尊重教學對象使用傳媒和解讀訊息的過程。鼓勵教學對象自行分

析個人如何產製意義，再對產製的意義提問、質疑。反思並改變傳統師生關係：教學對象既為意義的主動產製者，老師就不再是唯一的知識來源或發問者，師生的學習關係是夥伴關係，彼此互相學習。

在批判教育學基礎下，只要可以促進學生提升批判媒體識讀，任何的教學法都可被接受的。尤其媒體素養的培養是一種養成教育，是需要從小培養；而且，是一種終生的歷程。批判教育學與批判媒體識讀本質是強調能動的、與人分享的，它鼓勵發展一種更加開放的、民主的教學方法。它鼓勵學生對自己的學習承擔更多的責任，享有更多的支配權。學生和老師也應共同找出「負責任的方案」(Simon, 1987; Gammett, 1999)，作超越教科書、教室和學校的討論。而電腦和網路科技可以提供這樣的機會，透過超媒體科技，學生可以創造和分享文本，並挑戰權威宰制，開創反抗和抗拒的文本。因此，鼓勵學生參與媒體的公眾教育學 (Hammett, 1999: 208)。教學方式是邁向自由並對抗宰制的，是挑戰教室裡外之正式課程與主流文化種種神話之文化行動。因此，在一個解放性之教室 (liberating classroom) 裡，教師將依據學生之生活經驗、社會議題與學術性等主題，運用提問式之教學方式建構一個相互創造之對話，以促進教育上的增權賦能。媒體素養的發展是需要草根行動，閱聽人的覺醒；而批判性思考的教學方式，也是一個不錯的思考方向。

這樣地對台灣的媒體素養教育的期許，主要是希望台灣在處理媒體素養教育時，應該更加著眼於教育理論的思考，而非僅是教學法的更新：讓媒體素養教育可以有更豐厚的哲學思維，方能進一步厚植深思熟慮民主在台灣紮根。

伍、結論

如何教學生和社會大眾理性辨識媒體，並具備了解媒體對個人的正面或負向的能力，成為當前學校教育與社會教育的重要課題。有見於雖然在台灣現有公、私部門對於當前力主的媒體素養教育，不斷地針對偏差的媒體現象做出質疑與批判，但似乎都存於間接督導的作用，這一切的發聲振聵的發聲，相對於商業電視台形塑宰制人心出資本主義的虛假意識，這樣正向的功能簡直猶如「鎮靜劑」，時效性有限，因此本文最終的目標並非單純在於喚醒，更重要的冀望讓閱聽人更深入地認識現今的電視新聞製作上存在的問題。故此，應著眼於學生對媒體素養獨立自主的批判，能以自己的批判思維應對新的媒介環境和情勢的能力，使閱聽人能有權去對媒體進行批判與對抗霸權的實踐，並形成具主體性的資訊，幫助學生去理解去建構屬於自己特有的動態意識及主體性概念。

質言之，媒體素養教育是對於閱聽人增權賦能的教育，批判教育學正也植基於如此的理念；再者，批判教育學是行動主義，強調實踐力，這樣的精神不也正符合媒體素養教育的真諦。綜言之，批判教育學與媒體素養教育結合，就是期望教育出閱聽人對於媒體所提供的知識及對媒體的態度是具有「批判性」觀點，讓媒體素養教育不至淪為華而不實的口號，由只讓閱聽人從被動接收，轉為主動參與的公民。

媒體素養教育應是透過提出問題，產生對話來重塑教者與受教者的關係。媒體素養教育本質上是能動的、與人分享的，它鼓勵發展一種更加開放的、民主的教學方法。它鼓勵學生對自己的學習承擔更多

的責任，享有更多的支配權。唯有經常的對話、反省、溝通、再反省，教育才能發揮使人自由解放的功能，透過質疑、反省、對話、溝通的歷程，才能免於陷入壓迫/被壓迫的泥沼。

最後，期許台灣媒體實踐公共性、教育性與多元化等三個具體施為，進而讓市場驅力的新聞轉向負荷公共服務的使命，讓長期被媒體禁鬱的商品化閱聽人可以重回公民的位置。

參考文獻

- 公民參與媒體改造聯盟記者會新聞稿（2005）。**公民參與監督實踐多元對話**。2005年8月23日，取自<http://blog.yam.com/citizenwatch/>
- 方永泉（譯）（2002）。Freire, P.原著。**受壓迫者的教育學**。台北：巨流。
- 立報（2005年5月1日）。**媒體識讀跟數學一樣重要**。2005年5月1日，取自<http://publish.lihpao.com/Education/2005/05/01/05f05012/>
- 成露茜、羅曉南（2004）。**媒體識讀：一個批判的開始**。台北：正中。
- 朱其慧（2001）。**媒體素養社會行銷研究：以台灣主要推行媒體素養非營利組織為例**。國立台灣師範大學大眾傳播研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 朱則剛、吳翠珍（1994）。**我國國小學生電視素養能力研究**。行政院國家科學委員會專題研究（NSC81-0301-H-032-504）。
- 吳翠珍（1996）。**媒體教育中的電視素養，新聞學研究**，53，39-59。
- 東森電子報（2000年6月4日）。**許孩子一個**

- 未來，全民監督媒體聯盟成軍。2005年1月3日，取自<http://ap1.ettoday.com/more/more.php/>
- 林子斌（2000）。**媒體素養與多元文化課程：以日本偶像劇為課程設計素材**。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 林以亮、婁貽哲（譯）（1976）。Dewey, J. 原著。**自由與文化**。台北：學生書局。
- 社論（2005/12/9）。**媒體要堅持站得比政治人物高**。**新新聞**，979，10-11。
- 國家發展重點計畫2002-2007（2002/5/31）。**挑戰2008：國家發展重點計畫**。台北：行政院。
- 張宏源（2001）。**媒體識讀：如何成為新世紀的優質閱聽人**。台北：亞太。
- 張盈堃等（譯）（2004）。Kanpol, B. 原著。**批判教育學導論**。台北：心理出版社。
- 張錦華著（1997）。**公共領域、多元文化主義與傳播研究**。台北：正中。
- 教育部（2002）。**媒體素養教育政策白皮書**。台北：作者。
- 媒體改造學社成立宣言（2003）。**為台灣帶來真正的民主：從改造媒體開始**。2003年6月13日，取自<http://twmedia.org/archives/000031.html>
- 黃浩榮（2005）。**公共新聞學：審議民主的觀點**。台北：巨流。
- 楊雅婷（譯）（2003）。Buckingham, D. 原著。**童年之死：在電子媒體時代下長大的兒童**。台北：巨流。
- 謝金文（2004）。**新聞·傳媒·傳媒素養**。上海：上海社會科學院
- 蔣宏（2004）。序。載於謝金文著，**新聞·傳媒·傳媒素養**（頁11-17）。上海：上海社會科學院。
- 謝清俊等（1997）。**資訊科技對人文、社會的衝擊與影響的研究計劃**。2005年4月20日，取自<http://www.sinica.edu.tw/~cdp/project/01/index.html>
- 饒淑梅（1995）。**國民中學實施電視素養課程之研究**。國立台灣師範大學公民訓育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television : The making of television literacy*. London: Falmer Press.
- Buckingham, D. (2000). *The making of citizens: Young people, news and politics*. London: Routledge.
- Christians, C. G. (1999). The common good as first principle. In Glasser, T. L. (Ed.), *The idea of public journalism*. New York: The Guilford Press.
- Craggs, C. E. (1992). *Media education in the primary school*. London: Routledge.
- Curran, J. & Seaton, J. (Eds.)(1997). *Power without responsibility : The press and broadcasting in Britain*. London: Routledge.
- Gans H. J. (2003). *Democracy and news*. New York: Oxford University Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. C.T: Bergin & Garvey Publishers.
- Hammett R. F. (1999). Intermediality, hypermedia, and critical media literacy. In Semali, L. M. & Pailliotet A. W.(Eds). *Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy* (pp.207-221). Colo: Westview Press.
- Konblach, C. H. & Brannon, L. (1993). *Critical teaching and the idea of literacy*. C. H.: Konblach and Lillian Brannon.

- Kubey, R. (Ed.)(1997). *Media literacy in the information age: current perspectives*. N.J.: Transaction.
- McLaren, P., Hammer R., Sholle D. & Reilly S. (1995). *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*. N.Y.: Peter Lang.
- McManus, J. H. (1994). *Market-driven journalism: Let the citizen beware?* Calif.: Sage.
- Merritt, D. (1998). *Public journalism and public life: Why telling the news is not enough*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Postman, N. (1986). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin Books.
- Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. USA.:Sage.
- Rosen, J. (1999b). *What are journalists for?* New Haven: Yale University Press.
- Schudson, M. (1999). What public journalism knows about journalism but doesn't know 'Public'. In T. L. Glasser, (Ed.), *The idea of public journalism*. New York: The Guilford Press.
- Semali, L. M. (2000). *Literacy in multimedia America: Integrating media education across the curriculum*. N.Y.: Falmer Press.
- Silverblatt, A. (2001). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. USA.: Praeger.
- Steinberg, S. & Kincheloe J. (1995). Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation. Introduction. In McLaren P., Hammer R., Sholle D.& Reilly S.(Eds.), *Rethinking media literacy: A critical pedagogy of representation*(pp.1-7). USA: Peter Lang.
- Yang-Zhou Yu (2005). *Teaching media literacy as a college requirement: The Shih Hsin experience*. IAMCR Conference 2005/7/26. ROC: Taipei.

註釋

- 1.Dewey解釋「公共利益」時表示，公共利益就是爲了每一個個人的「實在」和真正的利益（林以亮、婁貽哲譯，1976）。
- 2.隱藏式的社會過程 亦就是指出，社會充滿了無法預期的結果，其內在令人嚮往，但是缺乏可以用來反照這種內在的過去，導致社會原始性已經轉變成一個非人們所能控制的情況。

教育資料與研究雙月刊
第72期 2006年10月133頁

教育名詞

組織學習

吳清山

組織學習 (organizational learning) 係指組織成員在其工作場域中，彼此經由有意義的個人和小組的行動學習，持續進行知識的分享和創造，形成組織智慧，以提升組織表現。

組織學習，並非最近的管理觀念，早在1987年阿吉里斯 (C. Argyris) 和熊恩 (D.A.Schon) 共同出版《組織學習：行動理論的觀點》(Organizational Learning: Theory of Action Perspective) 一書後，即受到重視，尤其該書中所提之單環學習 (single-loop learning) 和雙環學習 (double-loop learning)。前者單環學習強調在既定的組織目標、政策與規範下，尋求行動與結果的關係，並連結方法與目標間的關係，旨在檢視組織整體環境以發現錯誤所在，俾使其能符合組織內部的各種規範與標準，進而提升組織適應能力，是一種組織內部適應的過程；後者雙環學習涉及重新修正組織目標、政策、規範與組織意圖的關係，是組織對外在環境適應的過程。

到了1990年聖吉 (P. M. Senge) 出版《第五項修練：學習型組織的藝術與實務》(The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization) 一書以後，組織學習理論再度受到重視，該書中所提出的系統思考 (system thinking)、自我超越

(personal mastery)、心智模式 (mental models)、共享願景 (shared vision)、團隊學習 (team learning) 等五項修練，成為學習型組織的重要核心指導原則，更強化組織學習的策略和效果。

組織學習之所以受到重視，在於它展現下列的時代價值：

1. 提供另類管理典範，重塑組織動力；
2. 建立優質學習文化，發展組織智慧；
3. 促進組織成員反思，願意接受改變；
4. 增進組織學習能力，帶動組織革新；
5. 提高組織績效表現，強化競爭優勢。

處在知識社會，知識已經成為致勝關鍵的武器，「誰掌握最新知識，誰就能取得競爭優勢」，就是最好的印證。而新知識的獲得，以及集體智慧的產生，必須藉助於組織學習。行政院在2004年二月特別發布「型塑學習型政府行動方案」，作為政府各機關學校推動組織學習的依據，以凸顯政府對於組織學習的重視與倡導。

組織是一個有機體，需要不斷地學習，才能確保成長與發展，任何一個組織要在市場激烈競爭中，占有一席之地，強化組織學習作為，帶動個人和組織勇於創新，實屬極為重要且有效策略，這也是政府機關學校和企業界紛紛倡導組織學習原因所在。

教育哲語

學習型社會與組織學習

溫明麗

不斷地學習是使人繼續成爲人的方法——赫欽斯。

The way to stay human is to keep on learning. --- Robert M. Hutchins¹.

赫欽斯（R. M. Hutchins, 1899-1977）生於紐約，卒於加州。1921年耶魯大學畢業，1925年獲法學碩士，1927-1929年，任耶魯大學院長，隨後擔任芝加哥大學校長，直至1945年爲止。他於1959年成立民主制度研究中心，該中心的宗旨在於檢視包括民主與非民主之世界各國的民主制度與組織，並比較其發展歷程與異同。由此可見，其對教育和民主的關切甚爲殷切，而其民主教育的理念乃植基於其對人類智能能力開展的信心。

1960年代，赫欽斯就已看到資本主義可能腐蝕人類心靈的危機，因此他高唱，教育並不是爲工業發展提供幫手，也不在於教導年輕人如何謀生，而在於培育能爲國家負起責任的公民。基於此等教育理念，他主張回到古希臘的人文教育，認爲學生應該熟讀百本經典。

1970年，他在一次以「別只是做一些事而已！」（Don't just do something）爲題的訪問中，強調經典閱讀就是人文教育最佳的方式，也強調，學校莫只是扮演保姆的角色，應多採用蘇格拉底的詰問法，來

激發學生的思考，而且師生之間對於議題的論辯，絕對不是教師說了算，而應透過蘇格拉底式的論辯後才獲得最終的結論。

赫欽斯在三十多年前就對教育作了「別只是做一些事而已」的呼喚。反觀台灣曾經提倡書香社會、閱讀運動，甚至強化作文能力，但是成效爲何呢？家庭、學校與社會對人的一生而言，本是一體多面，無論生存、學習、工作或休閒，都需要不斷的學習，因此，赫欽斯於1968年出版《學習社會》（The learning society）一書，藉著闡述學習不只是學校內的活動，呼籲終身學習與學習方法的重要。總之，人人皆須不斷的學習和溝通，方能讓整個社群因而能彼此理解，並擁有共同的傳統、理念和文化。

有鑑於此，赫欽斯再度倡導蘇格拉底「知即德」的教育理念，主張教育除了教導知識外，也需要教導生活的品格。一言以蔽之，學習型社會要學習的不只是知識和技能，也不只是態度和方法，更需要提升品格。品格的陶冶和提升乃今日資本主義社會所容易忽略者。

學習經典的目的之一在於因應未來的生活。然而隨著資訊科技的發展，知識的定義漸為寬鬆，知識的份量也急遽增加，知識的內容更是瞬息萬變。赫欽斯倡導的百本經典未必足以因應今日社會的需求，可以確定的是，隨著資訊社會而來的科技知識，並不是經典的思維可以完全掌握的，故終身學習更是現代公民不可或缺的生活態度和能力。

有鑑於此，學習型組織（the learning organization）的形塑，也成為領導者積極為組織營造的願景。領導者期盼在學習型組織的氛圍薰陶下，每個人都能覺悟終身學習的重要，並有效地進行終身學習，尤其聖吉（Peter Senge）提出的《五大修鍊》，更成為學習型組織的代名詞。學習型組織要檢視個人在組織中不斷學習的品質，在此過程中，除了個人之外，組織也需要學習，方能達到學習型組織的目標。

質言之，組織和個人一樣，都需要善於生產知識、應用知識和創造知識。自1990年代以降，組織學習（organizational learning）的理念在管理學界盛行，依斯特比史密斯（Mark Easterby-Smith）和阿羅若（Luis Araujo）等人也致力於探討組織的學習。組織學習強調個人或集體在組織內進行的學習活動，即除了對組織內與組織外發生的所有訊息有所反應、有效處理和解讀外，也要求組織中的所有成員，對其他成員的經驗作有意義的解讀。因為唯有如此，組織成員才能充分運用組織中的各類資源進行學習，也才能真正地分享彼此的知識和經驗。

就此而言，無論學習型組織或組織學習，均已超越赫欽斯強調的經典閱讀，兩者對於所謂有價值的知識也有不同的認

知：赫欽斯認為只有經典才具有學習的價值；現代的企業知識和領導者則比較偏向杜威（John Dewey）的經驗主義觀點——認為所有的經驗，乃至於所有的訊息，均可以化為知識，也均值得學習。

此等轉變很明顯地受到資訊科技時代訊息爆炸的影響。我們每天都會接觸無數的訊息，而這些訊息也不是完全沒有利用的價值，只要我們善於利用，這些訊息或多或少都能為人類帶來新知，因此，也改變了古典哲學上對知識的界定和判準。

對知識抱持不同的觀點，並不表示完全推翻古典知識的價值；反之，我們應以不同的態度看待不同的知識——經典著重思考；而科技與技術性知識則可從經驗中琢磨而來。易言之，經典的知識價值立基於理性主義的知識論，而組織學習的知識則以經驗主義和社會化的學習方式為主。故子曰：「三人行，必有我師焉」也算得上是組織學習的一環。總之，經典的學習以自由民的文雅教育為目的；相對的，組織的學習則偏重知能和職業技術的學習。若就教育的立場言之，兩者猶如愛情與麵包之於人生，兩者皆不可拋，孰重孰輕，則視情境不同而有所別矣。

註釋

1. Hutchins, R.M. (1968). *The learning society*. Chicago: The University of Chicago Press.

教育法令

王清標

法規及政令	資料來源	
1.訂定「公立中小學兼任行政職務教師休假補助基準」，並自中華民國95年8月30日生效。	第012卷第166期	2006-08-30
2.修正「教師借調處理原則」，並自中華民國95年8月24日生效。	第012卷第162期	2006-08-24
3.訂定「教育部補助重要特色領域人才培育改進計畫作業要點」，並自中華民國95年8月22日生效。	第012卷第160期	2006-08-22
4.修正「自學進修學力鑑定考試職業證照與專科學校類科對照表」，自即日生效。	第012卷第158期	2006-08-18
5.修正「國民小學及國民中學教科圖書審定辦法」。	第012卷第156期	2006-08-16
6.訂定「教育部補助私立高級中等以上學校聘用現職護理教師為專任教師薪資作業原則」，並自中華民國95年8月8日生效。	第012卷第150期	2006-08-08
7.修正「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第三條、第四條、第十三條條文。	第012卷第147期	2006-08-03
8.修正「高級中等學校學籍管理要點」，並將名稱修正為「高級中等學校學生學籍管理要點」，自中華民國95年8月1日生效。	第012卷第145期	2006-08-01
9.修正「教育部輔導私立技專校院提昇師資素質實施要點」第貳點，並自中華民國96年1月1日起生效。	第012卷第144期	2006-07-31
10.修正「私立技專校院實務經驗及證照師資審查原則」第三點、第四點，並自中華民國96年1月1日起生效。	第012卷第144期	2006-07-31
11.訂定「教育部補助大學校院設立華語文教學研究所學位學程或學分學程經費作業要點」，並自中華民國95年7月26日起生效。	第012卷第141期	2006-07-26
12.修正「重大災害地區學生升學優待辦法」第一條條文。	第012卷第141期	2006-07-26
13.訂定「教育部推動人文數位學程補助要點」，並自中華民國95年7月13日生效。	第012卷第132期	2006-07-13
14.訂定「教育部補助人文領域師生赴海外專題研究與研習要點」，並自中華民國95年7月13日生效。	第012卷第132期	2006-07-13
15.訂定「教育部補助大專校院辦理工程教育領域學術研討會競賽及國際交流計畫申請要點」，並自中華民國95年7月10日生效。	第012卷第129期	2006-07-10
16.修正「大學聘任專業技術人員擔任教學辦法」第一條、第九條條文。	第012卷第128期	2006-07-07
17.訂定「教育部補助大學校院規劃永續建築與生態景觀相關課程作業要點」，並自即日生效。	第012卷第127期	2006-07-06
18.訂定「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」。	第012卷第127期	2006-07-06
19.修正「國民中小學教師授課節數訂定基本原則」第一點，並自中華民國95年8月1日生效。	第012卷第125期	2006-07-04
20.修正「媒體製作刊播終身學習節目或內容補助獎勵辦法」部分條文。	第012卷第124期	2006-07-03

(摘錄自行政院公報資訊網教<http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>)

教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月137-147頁

國內教育輿情

林文虎 張雅淨 吳雪綺 羅天豪
李詠絮 周仲賢 李嘉鈞

家長對教師進階制度的觀點

林文虎

一、「教師進階」在家長眼中的面貌

2005年5月19日，來自北、中、南、東各地的家長團體負責人齊聚台北市成淵高中，試圖集合眾人的智慧，進一步了解這陣子頗為喧騰的議題——教師進階。

(一)「教師進階」只是老店重開？或只想「拖過一時算一時」？

政府追求教學或教師品質，經歷了「課程改革」、「教師評鑑」、「教師分級」、「教師進階」一路且戰、且走。從這一路被迫必須不停地「易容」的困頓，看出「學術」經常在不自覺中過度包裝「教育作為」或「教育專業」，也靠著這些「專業作為」來唬弄不具教育專業的家長和社會。

這些過度包裝一如浮雲般虛幻的「專業論述」一時倒也真能迷惑家長和社會大眾，模糊大眾對教育品質的要求和針砭教

學缺失的能力。只是，光靠「只能在天上飄的論述」來迷惑家長或許一時間真能遮掩傷口，長此以往必將於事無補。例如：用這些過度包裝的「專業論述」來曲解「多元價值」，廟堂之上的教育「大家」看小了現階段全國唯一可視為教學效能檢測機制的「基測」。他們只是不停的說，教育效能絕不只是基測上的數字，還有更多基測難以呈現的一面，這些人盡皆知「天上飄的多元論述」，成了辦不出智育績效的學校和教師的護身符。最後徒然將教學效能回到「良心事業」的要求。所以經營不佳的學校，用多元和「除了智育外我們都很努力」的良心標準，來搪塞家長和社會大眾的質疑。在這般高不可及的專業包裝下，就算想再多開展檢核機制，都成了不夠多元的罪魁。完全無視於多元機制都從一元開始的事實。

就家長看來，「教師進階」就是一個延宕和轉移焦點的例子。「教師進階」指的原本是這套國內行之多年，大體分為委

林文虎，台北市家長教育成長協會副理事長

張雅淨，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

吳雪綺，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士生

李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士生

周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士生

李嘉鈞，國立台北教育大學教育政策與領導研究所碩士生

任、薦任、簡任三大階段，還可更細緻的分為二十六級，而且只要不犯大錯，幾乎人人皆可年年升級的敘薪制度。長久以來，這套敘薪制度幾乎完全依憑年資為進級條件。就連進修條件也只以鼓勵方式參採，不做強制性規範。所以這套敘薪制度對進修品質或終身學習的管控根本了無功能。傳統的教師進階完全不碰觸教師、教學專業評鑑，對於更高層次的教師品質管控，自然就更無能為力。

在整個社會高分貝要求提升「教師教學品質」時，重新提出一套教師人事制度的「雞肋」，恐怕又是一套過度包裝的專業論述。「轉移壓力」、「且戰且走」、「拖過一時算一時」恐怕才是「教師進階」冷灶重起的主因。

(二) 教師團體迴避處理「不適任教師」，影響教師評鑑的進行

從四一〇教改起，到全國10萬教師大遊行，教師組織集結了社會對教育的期待和對教育現狀的不滿，順理成章的成了全國最具勢力和資源的教育壓力團體。近十年來，在各式各樣的教育議題和法案規劃中，教師組織不只是洞見觀瞻，甚至挾其幾近全職的大量工作人力，和素質整齊的核心團隊、豐沛的物力和政治資源，教師組織早已具備左右教育政策的實力。例如教師恢復課稅等關係教師權利的火熱議題，教師組織以民間團體對抗政府組織的大陣仗，充分展示教師組織的能量。故權衡台灣近年的教育法案和教育議題，幾乎可以說：只要教師組織不點頭，恐怕都很難順利過關，其影響力可見一斑。

至於教師組織對議案的支持程度，一般說來，端賴多數和該議案對教師或教師團體權利益的多寡而定。「教師評鑑」之所以一路跌跌撞撞，甚至一再改頭換面仍

難以落實，教師組織的反對大有干係。但是，家長從學生主體性的角度來看待教師組織對教師評鑑的阻擾和反對，就和教師團體有全然不同的詮釋。

以下即就家長和一般社會人士的角度，來看由全國教師會教學研究部公開發表代表全教會的「教師組織對教師評鑑的立場和主張」：

1. 採自願且與考評脫鉤的評鑑制度是教師分級窒礙難行的第一道攔路索

全教會堅持教師評鑑必須與教師考核、教師分級、不適任教師處理等社會關切的問題脫鉤，而且受評的學校或教師均必須當事人自願參加才能進行評鑑。換言之，全教會所能夠包容的教師評鑑只是「協助教師專業成長」健檢式的教師評鑑而已。而此一健檢式的評鑑主張，也神奇的贏得教育部的諒解，甚至幾乎達成共識。

衡諸社會各個行業，幾乎沒有任何一個行業的從業人員可以要求僅作「健檢式的評鑑」。就算同樣自國庫中領取薪給和教師角色最為接近的公務人員，也都不可能只接受「和考核、分級、不適任人員處理脫鉤，而且均必須是自願參加者才能評鑑」的工作專業考評，教師一行何獨特權！

在各行各業的業務執行者得接受經營者考評，而行業經營者更難逃現實的顧客和績效的評鑑，這是正常社會的鐵則。「成者為王，敗者為寇」這等既現實又殘酷的生存鐵則，正是最客觀、嚴酷的總結性評量兼獎懲。

不論是台灣或放眼世界，企業在排行榜上上下下、浮浮沉沉，十年一個週期的輪迴，每一個新回合排行榜上都難得剩下幾許老面孔，多數企業在嚴酷的「現實評鑑」下消聲匿跡了！至於個人的工作現況

也很相似。個人在同一工作的工作壽命，隨著產業科技化而日漸縮短。近年來，個人工作者幾乎每三、五年就必須被迫轉換工作或跑道，即每三、五年就必須被迫學習新的生活技能，「update」速度之快讓人心驚膽顫。無論相較於企業或個人的嚴酷現實考評，「和考核、分級、不適任人員處理脫鉤」和「必須是自願參加者才能評鑑」的主張並不合理，難為社會所理解和接受。

某些教師組織甘冒與全民對立，完全無視於學子之痛，無法體會一旦子弟淪入不適任教師手下時，家長那種惶惶不可終日的焦慮。運用所謂「脫鉤」的技術性操作，來保護「不適任教師」，表面看來是爲了固守教師「工作權」，這樣的自保主張按理應贏得多數基層教師的支持，事實卻不然。「不適任教師」所占比例並不高，就算界定「不適任教師」標準各有不同，各種「不適任教師」數量的估算數值大抵都在2%、5%、10%、12%間，還沒聽聞超過12%者。這樣的數量比例，嚴格算來正是一顆老鼠屎和一鍋粥的比例而已。

而這些少數「不適任教師」不只危害教師的社會形象，甚至還實際增加了其他教師的工作量和工作難度。許多學校爲了安置「不適任教師」，通常只得要求其他教師代課或擔負額外的的工作；爲了減少「不適任教師」的破壞層面，只得讓出更具彈性，不必和學生密切接觸的行政工作或科任教師工作。此一「劣幣」的排擠，讓多數教師怨在心理口難開。所以，在各種訪談中，只要不要求教師們浮出檯面公開表態，不要求教師們公開面對台灣社會的人情壓力，基層教師贊成優先處理「不適任教師」的比例確實都有一面倒的優勢。

何以全教會仍甘冒大不諱願爲「不適任教師」護航？實在叫人百思莫解！坊間論者大膽臆測：會不會是教師組織的領導群有難言之隱！是教師組織的領導群擔心處理「不適任教師」的利刃一刀畫下首先傷到的正是自身呢？或是組織的領導諸公在連鎖反應將難以全身而退？這些傳言或許偏狹的在教師組織的私利益打量轉，本不足爲訓。但是，全教會設下的第一道看似無理，甚至幾乎違背社會常規的「攔路索」，卻真的威力無比的將政策的「議價空間」拉到最大，也幾乎將「不適任教師處理」的可能性連根拔起，其他團體多年的努力也將一事無成！

2. 完美評鑑制度的訴求是第二道路障

全教會設下的第二的道路障是：要求的教師評鑑要建立嚴謹的評鑑規準、程序及評鑑人。某些教師組織認爲教育部並沒有建立「公認的評鑑規準和評鑑程序」，也沒有培養「合格的教師評鑑人」，驟然要求教師接受一個「標準不明」、「評鑑人不專業」、「公定程序闕如」的評鑑，難以達成評鑑的目的，某些教師組織拒絕這種不夠嚴謹的教師評鑑。

此一要求，義正辭嚴，學理上也幾乎完美無缺。但是事實上，怕是爲了技巧性拒絕評鑑的漂亮盾牌而已。反正只要評鑑規劃還沒十全十美，所有的執行工作都不得進行，要求完美的教師評鑑，則「教師評鑑」的落實就會繼續再等待。

「不夠完美，就不能開張。」這個技術性拒絕，猶如「雞生蛋，蛋生雞」孰該爲先的問題。要知道所有的完美都從不夠完美而來，也只有「雞生蛋，蛋生雞」這種無厘頭的詭辯足以形容此一「虛耗」的拖延戰術。

「評鑑標準」、「評鑑人」、「公定評鑑程序」的配套措施都得在「試辦」中才有機會調整機制，而漸趨完善。全教會連「試辦」都拒絕，要求整個評鑑完善起來，當然是緣木求魚。要求一開始就「完善規劃」，除技術上不容易達成外，因為沒有實證資料，完美與否也只能人言人殊。在這種公說公有理，婆說婆有理空口說白話之社會氛圍下，要指責「不夠完善」其實很容易信口開河。「評鑑標準」、「評鑑人」、「公定評鑑程序」這些完善的配套更加遙遙無期，教師評鑑寸步難行正緣於此。

家長這等社會人士，雖未必嫻熟教育專業，但是家長們在各行各業中還是催逼出來豐富的人生閱歷。誰都看得出來，這等要求以全面「完善」為標的，放棄「漸趨完善」的要求不只了無意義，而且是司馬昭之心呀！

要求「教師評鑑」也照顧教師的權益，務實的建立「檢核或申訴制度」要比一步登天的做到「完美的教師評鑑配套」更為合宜。教師團體想用「完美的配套」來權充「一夫當關，萬人莫敵」的拒絕理由，正當性難免惹人質疑。

有哪些教育專業，哪些教師的教學真能環環相扣的達到「完善」？那些經常發生一整班「不及格」的數學教學評量；「半演、半猜、一半靠運氣」的教師聘任制度；不問學生個別差異，靠「多學幾遍就會」來進行補救教學的所謂教育專業，這些何來完美？教育現場哪裡可以做到「施者」、「施物」、「施作程序」都全面專業的嚴謹完美呢？量人的尺短，量自己的尺長，面對這些苛以待人的主張，對無法「堅持教育理想」的主管官署這第二道路障顯然還是有效，但是怕這些主張者遭惹的已不只是物議而已了。

教師組織也同意校園的確不應該再與社會隔閡，教育品質的確應該公開、公平地接受檢視。但是教師組織認定教師評鑑就是要將所有教育品質由第一線教師來概括承受，所以拒絕教師評鑑。只是這樣的認定未免過度煽情和悲情！就以「校長遴選」為例，沒有多少校長喜歡「校長遴選」，先不論「校長遴選」做得完善與否，怕無人能否認「遴選」正是要求校長負起教育品質責任的具體做法。而且「校長遴選」更是將校長的辦學績效和去留綁在一起，這一綁不正代表校長已經早先幾步嚴肅的負起教育品質的責任嗎？

而在「校長遴選」研議和操作過程中，教師組織屢屢公開喊話，要求校長們更坦然、更全面、更公開接受「評價或滿意度調查」這等「評鑑中的評鑑」時，教師是不是也可以同樣大聲的要求教師評鑑，和校長一併負起教育成效的責任。將這把「量別人」的尺，一樣拿來的丈量自己，則教師評鑑將更應該大步邁出。

二、台灣教育的未來何在？

雖然影響教育品質的環境因素包括了教育政策、學校組織、教育經費使用、學校規模、班級人數……等等，的確有些因素並非教師所能置喙，但是要說影響教學品質的關鍵因素不是教師，恐怕不只社會大眾不能接受，連絕大多數的教師也會有受辱的感覺。全教會不斷的宣稱：「教師評鑑」就是要將教師打成教學品質不佳的代罪羔羊！這種了無自信的說法在社會的其他行業團體還真屬少見。

當社會揪出少數庸醫，當醫療體系實施住院醫師、專科醫師、教學醫師等等分級或評定時，沒見過醫師團體認為「社會企圖將醫師打成醫療品質不佳的代罪羔

羊」。教師團體每每以「被壓迫者」的悲情，以尚未「世界大同」，何以獨苛責教師，來阻卻教師評鑑，除了佐證校園與社會長久以來的隔閡還有很大改善空間外，實在鮮能獲取社會共鳴。

長期以來，教育主管單位之所以在「教師評鑑」規劃中不斷的徒勞無功，除了擔當不足和錯估一般基層教師的民意外，相關單位未能精準的將爭議的焦點傳達給社會大眾，無法讓社會大眾看清楚正反意見的合理性和荒謬性，光靠「密室」議事，重大的議案自然了無進展。

(一) 家長對教師進階的見解與期盼

家長團體對「教師進階」的討論內容，包括：

1. 教師進階制度實施的理念：指的是為何而做？目的何在？教義意義等等。

2. 教師進階的原則：包括如何連結教師薪給、教師考核、教師分級、教學與行政的輪動、不適任教師處理等原則。

3. 教師進階的參據：單純依據年資，或是必須加入教師專業評鑑；教師對教學、對學校的貢獻度；在職進修合理且有效的採計等等。

4. 教師進階執行機構的組織與權責：教師進階執行機構的組成包括專業人士和相關領域代表，諸般代表的合理比例暨權責相符的定位。

5. 實施教師進階的階段期程：包括是否要區分研究、試辦、實施等各階段實施或是一氣呵成的全面實施。

6. 教師進修的階別和權責：到底應該是德、法、義等國和台北市試辦的兩級制，英美的三級制、中國大陸的四級制或是田納西州的五級制等等。

7. 教師進階與敘薪的緊密連結：國家是否應該投入更多的人事經費，來強化教

師進階的實際敘薪差距。

(二) 提升教學效能必須實施教師進階

但是家長或社會一般大眾最關心的是「教師進階」能否務實的解決現存的教育問題，提升教學的效能。說的白話些，家長不會太在意教師薪資是否過高，相反的絕大多數家長支持能真正利益學生的「好教師」，而且認為這些優質教師應該得到比現況更高的待遇。筆者多年參與講義雜誌支持的「POWER」教師選拔，也多次執行官方「標竿一百」、「教學卓越獎」等學校教學團隊的訪問、選拔工作。多少次親訪那些讓人感動得幾乎要五體投地的超級優秀教師時，總覺得無論提供多少薪給都無法回報這些教師對教育、對學生的貢獻。

2006年本人出版的「好教師在這裡」這本小書就記載不少動人心弦的好教師行止，其行徑值得大家參考。

(三) 齊頭平等不代表正義

上述的經驗在每一處尋常地方的尋常學校出現，家長和社會大眾怕的只是不能回饋的多些；但是讓孩子一走進校門就身心俱疲，讓學生百無一用的問題教師，就算少薪給家長都覺得給多了。所以教師進階如果還是「不論好壞都拿一樣多」的規劃，恐怕社會大眾很難認同吧！

所以教師進修的階別不必一味怕激起「誰」的不快，或只求充滿濃濃妥協味兒的兩級制。教師進修的階別至少得讓好得令人感動的POWER級教師出列，加上「一般教師」，和仍待力爭上游的「潛力教師」，三級分級怕應該是最低限度了。教師進階的參據應排除過去單純依據年資排資論輩的心態；虛應故事的進修研習；證實和績效關聯性極弱，輪流應卯的研習；或只為學位和升級而進行，卻不只徒使兵疲馬困，且影響學生受教品質的進修，僅能聊

備一格。要這些年資不及十年的「power」教師領得一時風騷，讓好教師能彰顯其教學效能，就必須毫無妥協的加入教師專業評鑑。專業評鑑的執行更必須回歸放諸百行百業皆準的「正常社會格局」，「自願參加」，以及和獎懲、薪給脫鉤等自絕於社會的主張，恐怕真得放下！

(四) 執行教師進階的組織要合理

教師進階執行機構的組織是否合理與權責能否相符實是教師進階能否落實的關鍵。過去諸多教改充滿理想性的機構，因組織設計時「遇難則縮，碰到壓力就妥協」，最後端出不合理的組織架構，不只原設置理想不能彰顯，甚至更形成「教育大害」。「學校教評會」、「各級教師申評會」即是顯著的例子。「學校教評會」原為解決教師聘、免任，避免教師聘、免任受「非教育因素」或特定人士宰制而設計，不像設計之初相關單位的退縮和妥協，最後產出不合理的組成比例，讓獨大的教師同儕完全主宰機構運作。不只讓理想落空，甚至兩相結合，成為「不適任教師」的保護傘。教師進階執行機構的組織中，專業人士和相關領域代表的合理組成比例極其重要。無論如何都必須堅持「任何一股勢力都不能獨大」的基本原則，並且亦須堅持家長和學生要類似「股東」，有時又兼具「消費者」、「受害者」、「受益者」的複雜身分，至少須具備和各股勢力等量的參與比例。

三、結語—教師進階宜全面實施

若干家長們飽受「不適任教師」和不少教學經營效能不彰者之苦，沉沉壓力已到爆發臨界點。加上近日少子化因素的骨牌效應，台中地區四個縣市教育局居然以假性「資優班」來復辟小聯考。學生學習

壓力一年大過一年，這些扭曲的教育現況更激化社會的「教育焦慮」。故欲實施教師進階，就必須將「教師評鑑」、「教師分級」等功能納於一身。要想縮短規劃期程，可在執行初期藉著較寬容的補救或救濟機制，來防備初期的瑕疵；之後就應該「大有為」的挺起腰桿面對所有的「路障」。至多試辦一年後，就該擊鼓前進全面實施。至於「教師進階」的執行能否周全圓滿，就靠逐年逐次的修定。

近年台灣關心教育的團體各自找到自己的新定位，「人本」和不少社運團體，從主張恢復教師課稅的戰場退回「盯住拒絕體罰」的大工程。「拒絕體罰」無可避免的必須一腳踩進教師品質、教學經營能力的範疇，落實教師品質、教學經營能力就非「教師評鑑」難竟其功了！

全國34個縣市級家長組織組成的「全國家長團體聯盟」，幾年來更一馬當先，直接跳上火線，要求處置「不適任教師」，要求有效的強化「教師與家長的知能」。這些強烈訴求雖然屢遭挫折，卻讓似一盤散沙的區域性組織堅定共同的努力目標。所以從2006年開始，「全國家長團體聯盟」更積極、直接地將提升「教師素養」、「家長素養」當成年度目標。「教師評鑑」、「教師分級」、「教師進階」不管掛的是什麼招牌，都將是「全國家長團體聯盟」所屬34個家長組織的首要奮鬥場域。2006年應該有些新氣象。

非正規學習成就認證即將上路

張雅淨

教育部為鼓勵民衆參與學習活動，尤其是正規教育以外的教育訓練課程，以及維護非正規教育課程之品質，特依據終身

學習法，制定「非正規教育學習成就認證辦法」，並成立非正規教育課程認可委員會，研擬非正規教育課程認可機制與相關配套措施。為辦理認證作業，教育部委託國立台灣師範大學成人教育研究中心為「非正規教育課程認證中心」，並預定今（2006）年十一月開始試辦非正規教育課程的認證，接受依法設立的社會教育機構、社區大學、文教性質的人民團體及文教基金會等申請，試辦初期先以人文、藝術、社會科學及自然科學（不涉及實驗、實習）大學程度的學分課程進行認證。這項政策的實施，不僅建構正規與非正規教育體制之間連結的橋樑，讓個人在非正規教育體系接受的教育能夠受到肯定，同時也有助於實現終身學習社會。

在知識爆炸的當代社會，知識淘汰的速度越來越快，個人必須不斷地學習才能適應現代社會的快速發展，許多民間企業、社區大學、基金會及各類人民團體紛紛開設各類教育訓練課程，提供民眾再進修的機會，非正規教育已然成為學校教育之外的學習主流，但是大部分的非正規教育學習活動卻不像正規教育擁有學習學分、文憑與資格的採認。因此，教育部於非正規教育學習成就認證辦法第5條明定，終身學習機構申請認可的非正規教育課程，分為學分課程與非學分課程，民眾修習學分課程經認可者，發給學分證明；持非正規教育學分證明者，入學後得依各校規定申請抵免學分。另為推廣非正規教育課程認證制度，教育部研擬修訂報考大學同等學力認定標準，未來年滿22歲以上，修習經過認證的非正規教育課程累計達40學分以上的民眾，將具有報考大學同等學力之資格，並將鼓勵大學校院承認經認證的課程學分，辦理學分抵免。

從歐盟終身學習品質15項指標以及聯合國教科文組織的終身學習29項轉變指標，可以發現，非正規教育課程認證制度是評量終身學習發展的重要指標，而且，在教育部釋放即將建立非正規教育學習成就認證制度的訊息之後，目前提供非正規教育機會的公私立單位紛紛響應，並提出相關的因應措施，如許多民間企業開始致力於推動企業終身學習制度，希冀建立完善的教育訓練體制，社區大學、基金會等提供非正規教育學習管道的人民團體，亦開始依認證標準檢討現行教學模式。因此，這項認證制度實有助於提升非正規教育課程的品質，也將賦予與職場、專業訓練、教育體系以及有組織的活動等相關的學習具有合法化的地位與價值。

終身學習與文憑迷思

吳雪綺

「建立終身教育體制」一直是我國教育改革重要取向之一，台灣教育當局已將終身學習普及到各階層，推動台灣成為一個學習型社會，強調一個人人學習、時時學習、事事學習的社會。

目前，教育部最新的教育政策是將從2006年十一月開始，進行社教機構申請的非正規教育課程認證，分為學分課程與非學分課程。民眾修習學分課程後，可得到學分證明，未來一旦有機會入大專院校就讀，可抵免學分。此外，近日教育部委託台灣師範大學成人教育研究中心為「非正規教育課程認證中心」，辦理非正規教育課程認證，初期規畫試辦三年，國內78所社區大學、638個教育部主管的文教基金會、以及各社教館所和報社媒體等社教機構等，皆可提出課程認證申請。凡具高中職

畢業或同等學力資格或年滿22歲以上，修業成績達60分以上，缺課未超過總上課時數1/6，修習通過認證課程的學員，將核發學分證明書。

教育部除鼓勵大學校院承認經認證的課程學分，辦理學分抵免外；亦將修習經過認證的非正規教育課程，累積達40學分以上的民衆，列入報考大學同等學力資格，鼓勵「回流教育」，讓進入職場的民衆，仍可以回到校園，再進行「繼續學習」，立意良善，希望這樣的作法，不至於使政府的美意學成爲追求學歷或文憑的迷思。終身學習肇因於人們意識到只有透過不停的學習才能跟上時代的腳步，受教育不再是一種階段性的任務；同時，隨著社會日趨複雜，一般人的學習目的也漸趨多元，也促使終身學習蓬勃發展。

教育部爲激發民衆參與學習活動，補足學校正規教育的不足，使正規、非正規教育活動產生交流，型塑學習文化，以促進終身學習社會之體現，依終身學習法訂定發布「非正規教育學習成就認證辦法」，試辦非正規學習成就認證，營造終身學習環境，形成統整的有機學習體系，並可因應未來社會知識更新的變遷。但在鼓勵累積學分，進而據以獲致文憑或取得資格，使學習成爲永續活動的過程中，尚須參酌國情，更前瞻而宏觀地激發民衆參與學習活動，營造終身學習環境，而非單面向地思維學習成就認證中學分、文憑與資格的採認，才能有助於國內學術水準的提昇及學習型社會的建制。

品格教育概念的重建與推動

羅天豪

重建教育連線與台灣省教育會等團體於今（2006）年6月23日的上午舉辦記者會，其中除了批評教改政策搖擺不定，亦有學者表示，教改只有推動教育改革，卻未扭轉只重功利輕誠信的價值觀，完全忽視品格教育的重要性，這樣的教改運動是不會成功。觀之1998年，聯合國教科文組織（UNESCO）所召開的「面向二十一世紀研討會」中特別指陳，道德、倫理、價值觀的挑戰會是二十一世紀人類面臨的首要挑戰。「新世紀的教育，讓學生變好比讓學生變聰明重要得多」，此宣稱爲二十一世紀教育擬訂新方向的全球教育諮議會點出新教育的特色。

品格是世界上最強大的動力之一。高尚的品格，是人性最高形式的體現，它能最大限度地展現出人的價值。每一種真正的美德，如勤勞、正直、自律、誠實，皆能自然而然的獲致人們的尊崇，並且具備這些美德的人亦是值得信賴與仿效的對象，是以，在思考如何進行教育改革的同時，亦應考慮學生應具備哪些高尚的品格。總之，推動品格教育已經刻不容緩。

質言之，新的品格教育課程需強調多元整合，從體驗著手，落實於真正的日常生活情境中，進而培養道德實踐之能力。根據美國課程發展與管理協會的研究報告指出，品格教育要超越認知的領域，不僅告訴學生何謂善、何謂惡，主要教學目的，在於培養學生將批判性思考與決策的能力含攝於個人內在價值體系中。例如，台北縣義學國中校長劉和然便稱，該校正在推行心靈早餐活動，由教師收集忠孝節

義等相關文章與學生進行心得分享；班級閱讀時，則選擇與社會公益有關的圖書；另外在學校集會時，透過真人真事的案例，適時地導引出品格教育的重要性。

「教育是無法避免的道德事業」，美國教育界發表的「品格教育宣言」，要求學校、家長及社區共同參與這個影響深遠的宏大事業。更指出，「品格教育絕不只是一種教育界的新流行趨勢，它是良好教育的最基本要素。」綜觀教改一路走來，似乎「始終如一」地強調功利價值觀，忽視對學生最重要的生活教育。一個具競爭力的國民，其素質並非端賴所擁有的知識，而取決於國民的品格，誠如上述，應將品格教育與生活教育結合，然而生活教育不是一堂課所能涵蓋，需要家庭、學校、社會攜手共進，並從細微處著力，點滴進行，才能真正落實、內化與提升國民的品格素養。

少子化浪潮：迎接生育率降低後的教育精緻化時代

李詠絮

根據內政部最近的統計，國內嬰兒出生率再創新低點，今（2006）年一至四月只有65,400個嬰兒出生，經建會推估10至15年內，台灣將出現人口零成長。新生兒減少，高齡人口增加，以及家庭結構的重組，造成整個台灣社會的人口結構大幅的改觀。經建會人力規劃處處長陳世璋指出，「高齡化社會的來臨，台灣以二十多年就達成，速度很可怕，歐美國家都花五十年才達到。」另外，學齡人數的大幅減少，按照經建會的推估，進入國小、國中及大學人數，在未來二十年內將分別減少44%、41%及40%。此現象表示工作人口比

例將相對大量減少，也意謂著負擔家計人口急速減少，每個人的負擔加重，形成一個「未富先老」的社會隱憂。在面對整個人口結構急遽下滑情況，政府必須擬定適當的家庭政策，如提供更好的托育服務，減輕養育負擔，並積極建立兼顧工作及育兒的工作環境等措施。

少子化的浪潮對教育最大的衝擊是，教師缺額減少，流浪教師的問題日益嚴重。台北市教育局國教科專員湯瑞雪表示，少子化問題越來越嚴重，今年是龍年出生的小一新生入學，共有27,603人，比前一年約多了2,000人，但國小仍減92班，明年以後入學人口逐年遞減。依此推算五年之國小教師缺額數，台北市人口少子化趨勢將在九十七學年度達到高峰，故決定明年以後不招國小教師。中教科科長施博惠表示，少子化趨勢將在三年後影響國中招生，各校都保留5%教師缺額，以消化日後超額教師問題，故明年停辦國中教師甄選。全國教師會理事長吳忠泰表示，今（2006）年只有四個縣市辦理甄試，全國國小教師缺額只有120名，教育部若再不提出相關措施，大多數縣市在九十七學年度恐怕就會因為嚴重超額，現職教師面臨不得被資遣的危機。全教會認為，考量各縣市於2006年七、八月編列九十六學年度預算，教師團體向行政院長蘇貞昌陳情，希望能夠突破「全面降低中小學班級人數」的政策，以解決教師超額的人力問題。

教育部在完成各縣市學齡人口精算之後，提出「提升國教品質方案」，希望將國小班級人數降到30人，朝向精緻化、適性化、個別化、多元化發展，並配合相關的課程規劃、教師評鑑、教師分級制等方式，來提升教育品質。換言之，降低班級人數只是過程和手段，小班精緻教學才是

提升國教品質最重要的目標。另外，爲了避免教育資源的浪費，以及少子化的衝擊，推動學校整併，或促使學校轉型，都是讓教育向上提升的方式。全國家長聯盟理事長蕭慧英也指出，家長團體相當支持降低班級人數的政策，但不希望該政策只是爲了保障教師工作權。政府在推動減少班級人數的同時，亦不宜以此做爲裁併偏遠地區學校的理由，應兼顧城鄉教育的公平性，來推動偏遠學校轉型，或組成群組學校系統，確保偏遠地區兒童的受教權。

掌握中文熱·提升競爭力

周仲賢

近年來，國際間掀起學習中文的熱潮。今（2006）年起美國大學理事會將中文列入高中的進階大學先修課程，並將於明（2007）年五月舉辦華語測驗；美國政府也編列約13億美元的經費，推展六年中文教學計畫；加拿大包括卑詩省等數個省份，把中文列爲可選修的升大學省考科目；英國布萊頓公學首先將中文列爲必修課程，同時，在倫敦已有近40所小學和北京學校展開語言交流；法國教育部亦在中學進行中法雙語教學實驗計畫，全國有百餘所中小學教授開始中文課程。

亞洲國家也不遑多讓。日本文部科學省最新的調查發現，在全國近800所開設英語之外第二外語課程的國、高中，其中有五百多所將中文列爲第二外語；日本的華僑學校還成爲學習中文的熱門學府。南韓的華僑學校同樣是許多韓國學生想擠入學中文的地方，中文補習班則如雨後春筍般地開設。

這股學習中文熱潮的原因是，隨著中國大陸驚人的經濟成長帶來無限的商機，

使得亞太地區貿易快速成長，若學好中文，便掌握競爭的優勢；其次是外國人士對中華文化的嚮往。中國大陸目前十分積極地攻佔華語文市場，不僅成立層級比教育部高的「國家對外漢語教學領導小組辦公室」，整合資源推廣漢語、負責編寫教材和培訓師資，同時積極與外國大學合作；並在全球二十多國設立「孔子學院」教授中文，大量輸出華文教師；且推動與辦理類似中文托福的「漢語水平考試」（Hanyu Shuiping Kaoshi，簡稱HSK）；甚至政府還提供全額獎學金吸引外籍留學生。

鑑於中國大陸正以龐大資源鯨吞蠶食我們經營已久的海外華文市場，國內產、官、學亟需急起直追，以「台灣精品」的概念經營「華語文優質品牌」。

第一，培養合格華語文師資：目前大學中僅有台師大、高師大與中原大學正式設有華語文教學相關系所，而中山、文化、文藻等大學校院所辦理之華語文師資培訓班偏重於再進修的性質，並且師培系統缺乏統一、課程與水準參差不齊，故教育部若欲以全產能的方式培育師資，則必須整合和規劃相關資源與課程教學系統。優質師資是打響台灣品牌華語文教學的首要方法，而優質的華語文教師除了應具備漢語語言學、華語文教材教法與中華文化的知識外，還應有國內外教學實習之訓練，甚至應通過外國語文檢定並對其文化風俗有基本的認識及掌握，尤有進者，可以「交換教師」增進國際交流、吸取教學經驗。因此，國家級師資檢定與認證顯得相當重要，而教育部將於今（2006）年試辦華語文教學認證考試，算是跨出了重要的一步。

第二，把中文當作產品開發：首先，台師大國文系李鑿和杜忠誥等教授表示，

正體漢字符合漢字的創造與發展原則，且看正體字容易讀古書；有外籍學生亦指出繁體字雖較難學，但通了就很好認、可以觸類旁通，故珍視和推廣正體字能夠鞏固台灣的優勢。其次，不要讓中國大陸的漢語水平考試成爲唯一的中文檢定標準，發展一套實用的中文能力檢定系統是相關單位刻不容緩的任務。再者，產、官、學三方攜手合作，整合台灣華語文教學累積多年之研究與教學成果，打造「網路學苑」，推行數位化學習。

第三，厚實國人華文實力、放眼全球：爲了增強台灣的華語文競爭力，當務之急必須整體提升國內學生的國語文能力，透過改善教學方法，並輔以廣泛且深入的閱讀與持續不斷地練習，訓練學生精確而嫻熟地遣詞用字、造句作文，厚植運用國語文的實力；另一方面，相關單位可藉推廣華語文教學之便，向全球介紹台灣的發展優勢與文化精華，如此方能真正樹立「台灣華語文優質品牌」。

大學的分類、評鑑與轉軌

李嘉鈞

教育部長杜正勝表示：在法制上，要將大學區隔爲研究型大學、教學型大學等類型有所困難，因此教育部將借由教育獎助經費來促使大學逐漸成形分類。如五年五百億以及教學卓越計畫獎助即屬之。爲了區隔研究型大學與教學型大學，獲五年五百億計畫補助的十二所研究型大學將不能再申請教學卓越計畫獎助。

中央研究院院士在會議中，亦討論大學分類議題，認爲教育部有必要落實大學分類，並建立合適的評鑑制度；有院士認

爲，大學一旦分類，被貼上標籤後，學生進研究型大學的升學壓力將會更大，且從教師的觀點來看，在各類大學教書的薪水相同，但在研究型大學卻能教到資質較優的學生，因此可能也會集中到研究型大學教書；相同的，學生也會爭相進入研究型大學。如此一來被貼上非研究型大學標籤的大學恐難以生存。針對上述的觀點，多數的院士認爲，在台灣，當大學越來越多的今日，教育部有必要落實大學分類，並以建立合適的評鑑制度爲分類之機制。然而建立評鑑機制並不能單單以「算點數」的方式來決定大學的優劣，除了形成評鑑指標之外，更應考慮大學的辦學理念，並且不能單以研究的質量作爲評鑑標準，教師個人的教學也應列入評鑑項目之中。

國外大學評鑑行之有年，其進行大學評鑑之機構多以民間團體爲主，其評鑑由民間團體進行的主要原因是，國外大學分類由各校依其意願與表現決定，政府公權力無法介入，然國人若過度迷信研究型大學，則希望子女就讀研究型大學，若由教育部進行官方形式的大學分類，可能反會助長爭逐研究型大學之風氣；除此之外，大學欲進行分類尚須建立良善之類型間轉軌之制度，作爲大學分類之配套措施。

國外諸多高中畢業生選擇先就業或以半工半讀之方式，再依需要選擇進入教學型或研究型大學繼續受教育，故有足夠之時間來瞭解自己的能力與興趣；反觀國內學生在升學路上，幾乎皆爲一鼓作氣，一路升上大學，第一次不上台大，以後恐怕就沒機會了；大學間適切的轉軌機制，或許有助於紓緩學生爭先恐後地想進入研究型大學的壓力和對大學教育的扭曲。

國外教育訊息

連之瑜

前言

近年來，我國因社會環境與人口結構的變遷，教育主管機關積極提出各項專案計畫，期有效改善國民中小學之教育設施，以解決城鄉教育失衡及落實少數弱勢族群教育機會均等的理想，自八十五年度起，並擴大辦理「教育優先區計畫」，是教育改革的重要環節之一。

隨著全球化的趨勢，世界各國仍致力於打破貧富懸殊與城鄉差距現象。我國亦將「照顧學習弱勢族群學生」等重點，納入優先區計畫，充分展現政府落實平衡城鄉差距，實現「教育機會均等」與「社會正義原則」的精神。

九十五年度教育優先區計畫主要的補助項目包括：「推展親職教育活動」、「辦理學習弱勢學生之學習輔導」、「補助學校發展教育特色」、「修繕離島或偏遠地區師生宿舍」、「開辦國小附設幼稚園」、「充實學校基本教學設備」、「充實學童午餐設施」、「發展原住民教育文化特色及充實設備器材」等。

本刊一方面延續上期「教育優先區」之主題，另一方面配合本期「教師進階」主題，承教育部駐法國、日本、美國等代表處文化組人員的鼎力協助，蒐集、整理、並撰述各駐外國辦理「教育優先區」

之相關政策與措施等教育文獻，如包括教育優先區政策及評估、教師資格檢定與評鑑、人才探尋計畫等，內容相當珍貴而豐富，期能提供各界及教育單位參考。

法國中小學教師進階制度現況導覽

駐法國代表處文化組

壹、前言

法國中小學教師與一般公務員同受公職法管轄，並另由教職人員相關法令明確規範其特殊性。小學與中學教師分屬第一級教師與第二級教師，透過兩種教師資格檢定與程序取得任教資格，以專業類組與任教資格作為兩大區分主軸。本文根據法文差異，以「進階」(advancement)為類組與資格等級不變前提下之升等，另以「晉級」(promotion)指涉改變類組或資格等級之升等。法國中小學教師升等晉用體系與類目龐雜，且多有例外，限於篇幅，以下僅就一般狀況簡介之。

貳、國家師資檢定考試與任教資格文憑

法國中小學教師皆須具備學士或同等以上學歷，方得報考國家教師資格檢定考。然高中教師中之最高等級學銜 (agrégation)，亦即可擔任高等教育學位教師

者，則須具備碩士第一年以上或同等學歷。另有部份技職類科目，由於不屬於一般學碩博三等級系統，則以高級技師文憑或同等學歷（等於五專畢業）或以專業證照與執業年資為憑（至少等於高職畢業）。檢定考依初等與中等教育，分為幼教暨初教師資檢定考（含幼稚園與小學）與各類分科中等教育師資檢定考（含國中、高中與職業高中，並依照教學類目細分之）。

中小學教師通過師資檢定考後，取得實習教師資格，進入大學師範學院（IUFM）受訓，培訓課程與實習教學於是年間輪替進行。小學實習教師培訓期間修業合格者（評鑑項目含實習表現、期末報告與課業成績），取得任教資格文憑，按選填志願、結業名次與職缺狀況進入當初報考師資考之學區內學校任教¹。中學實習教師則須通過另一層任教能力檢定考試，取得正式任教資格，並依照選填志願與職缺狀況，派往全國各地中等學校任教。

參、現行中小學教師分級制度

法國現行之中小學教師分級制度依聘用資格與類別而有不同，詳見表1。

表1中，同類組內，特殊職級高於一般職級。跨類組比較上，一般教師以經競試取得中高等教師資格者（agrégés）為高級，取得中小學師資合格證書者（certifiés）次之。體育教師類別中，則以取得體育教

師合格證書者（certifiés）為高，一般教學人員次之。

現行法國中小學教師晉用制度之基礎，乃1948年7月10日第48-1108號行政命令：「一般退休制度相關之國家文武官員聘用與職等分類制度」。不過，半世紀來，幾經改革修訂，其中最重要之修正法為修訂公部門薪資水準之1990年2月9日杜拉博議定案⁴。因此，教師之進階或晉級，實際上都關係到薪俸之調整。

法國教師進階制度之實施目的，除激勵教師專業成長、擔負教育責任，並以建構教師生涯發展體系與協調整合公務人員薪資等級為務，確保體系之公開透明化。教師從業之前三年，僅以年資做為進階依據。逾三年後，相同類組與職級內之進階則以規定期限內之教師評鑑作為依據。

教師職業生涯期中，升遷可依循兩種途徑，其一為「同類組變更」，即自其所屬類組內，自一般職級升等至特殊職級。例如取得中小學師資合格證書組中，欲自一般職級跨至特殊職級，至少須具備一般七職級以上，並於原類組中服務屆滿七年，始得提出申請。其二為「跨類組變更」，例如原屬中小學師資合格教師類，如欲晉升至競試合格中高等教育機構教師類，則須具備許多條件並通過嚴格的篩選。原則上，教師進階乃以教師評鑑、教學年資等作為依據。

表1 法國現行之中小學教師分級制度依聘用資格與類別

經競試取得 中高等教師資格者		取得中小學師資 合格證書者			國民小學教師		高級職業中學教師	
一般職級	特殊職級	一般職級	特殊職級		一般職級	特殊職級	一般職級	特殊職級
11級	6級	11級	7級		11級	7級	11級	7級
體育與專業運動項目 合格證書教師		體育與專業運動 教學人員			助理教師		國民中學通科教師 ²	
一般職級	特殊職級	一般	特殊	特別	一般職級		一般職級	特殊職級
11級	7級	11級	7級	5級	11級		11級	6級

資料來源：根據2006年度法國教育部教職人員晉升導覽資訊網（SIAP）有效資料綜合整理³。

即便具備客觀之年資紀錄、在職證明、教學經歷甚至實際年齡條件，教師申請晉級或進階，仍需由所屬學區審核決議之。教師評鑑紀錄便於此處產生作用。由於每年名額有限，因此學區須擇優升等，無法依服務年資等客觀條件自動升等。

肆、現行中小學教師評鑑制度

法國教師評鑑制度可追溯至拿破崙時代，1802年國家教育總督學處⁵成立，從此將教師評鑑制度於法國國民教育系統中推展開來。幾經修訂與革新，目前小學教師每三年進行評鑑一次，中學教師每四到五年評鑑一次。教師評鑑以個人為單位，由教師自行提出申請要求進行評鑑，以利教師個人之教學聲譽、能力與晉級。

負責中學教師評鑑之主管單位有二：一為任教地區之督學，可為省教學督察或學區總督學，於執行督察工作後，就教師之教學工作評分（此部份滿分60）；二為任職學校之校長，每年就行政工作表現予以評分（此部份滿分40）。於初等教育教師而言，評鑑單位名義上為國家教育總督學，實際上則為學區督學代之⁶，按國民教育總督學之提議，就教學與行政工作各項評分標準做出一份累進式評分。

行政工作的評量標準為：敬業程度、出勤情況、與家長溝通與協調能力、教師權威與領袖氣質。教學評量則由教學督學就教師之教學成果、課程設計、進修活動等做實地考察。審查程序如下：

一、在個人評量進行前，建議進行不予評分之學校與班級參訪。參訪目的在於先行觀察教學工作之條件，並參酌考量社會文化環境、學校課程以及學校計畫等。

二、所有督學之校園參訪行程，皆須

一併公布其參訪目的。

三、個別教師評量，包含個別深度會談，以及與教師及教學工作小組之會晤。

四、審察報告中涵蓋教師之各類活動項目，分析主題中同時包括教師執業之整體環境條件。

五、審察報告於一個月後寄送予個別教師，教師得對有關本身之報告提出回應。回應意見皆編納於審查報告中。

六、教學工作之評分，於平衡考量全國、該學區或該行政省平均標準後定奪。這些成績在盡可能範圍內，於審查工作執行後三個月內，送交乙份予當事教師參考。

七、如遇評鑑成績退步之情事，將於短期內進行一次新的審查評量工作，並就個案通知各相關聯合行政委員會（CAP）。

其他國民教育相關民間成員，原則上並不直接介入教師評鑑。例如法國著稱於世的工會，原則上並不介入評鑑程序。然而，當教師對評鑑結果產生疑議，而向訴願委員會甚或行政法院提出訴訟時，評鑑單位將通知工會，共同參與複核，保障教師權益。另外，同樣也在國民教育中舉足輕重的家長代表，也不直接涉入個別教師評鑑作業中。惟因發生教師不適任之疑慮時，家長可向相關主管單位或教師工會投訴，表達意見。

值得一提的是，這項評鑑制度實施後，風評不一。予以正面評價之教師普遍認為，教師們於工作中常有孤立感，因而需要足供其個人反思之激盪，以便協助其工作推展。因此，與督學進行個別訪談，取得對話與建言，是教師們積極爭取的機會。更何況，評鑑對教學與升遷皆有所助益。然而，大部分教師也都承認，目前督

學所擔負之評鑑工作，於實際執行上有其限制。教師們期望督察工作能夠以更規律、更具體、同時更能帶給教師實質效益的方式進行。目前督學參訪評鑑工作，頻率低且為時倉促，除了少數亟需建議之新任教師外，教師們鮮少能從中獲。

評鑑結果不良，並不會直接影響教師聘用，而僅於教師申請升等時做為學區審議單位之參考。實際上，如果教師出現不適任狀況，督學可能建議教師申辦進修。

伍、中小學教師進修途徑與相關福利

在法國，就制度而言，教師進修與晉級或進階僅存間接關係（為教師評鑑之一部分）。然而，在實務層面上，如前段教師們對評鑑制度之心聲中所述，進修仍然與教學表現密不可分，因而也與教師個人晉級或進階機會產生密切連結。

除了實習教師期間之一年期培訓（如未通過期末評量者，則繼續受訓），正式任教之前兩年，中小學教師享有數週之進修機會（第一年三週、第二年兩週）。這段期間的進修機制稱為「新任教師輔導方案」，以利新任教師實際解決教學困難。新任教師可於任教單位中取得資深教師之同意，於初到任兩年間接受其輔導與協助。

此外，教師於在職連續滿三年後，可向學區長或督學申請進修假。教師生涯中總共有三年的進修假時間，惟僅前十二個月為有給假。假期一次申請最短一個月全時進修。三年可分為各種方式進行，包括數週、數日、數個半日等形式。進修假期間，教師仍視為在職，並列入進階、晉級與退休金之年資計算。

法國在許多相關教育機構中，皆設有教師進修課程與計畫，種類繁多，包括各

類座談會、短期進修學程與定期專業訓練課程（例如語言、資料庫使用、網路資源分享等）。設有中小學教師在職進修課程的機構中，仍然以大學師範學院為重鎮。

陸、結語

法國中小學教師聘用與升遷體系甚為龐雜，有限篇幅內，僅能予以概觀。誠然，教師進修、評鑑與升遷三者息息相關，然而，生涯中三年的進修，是否足以彌補教學經驗或能力之不足？雖說聊勝於無，卻也難免緩不濟急。就此，法國近年來也大力提倡較為常態之教學互動網絡，希望透過較為常態性之資料庫與活動型態，協助教師突破教學瓶頸。其關鍵在於透過教師彼此經驗分享，建立互動平台，突破傳統傳承框架。事實上，教師評鑑項目中，許多的問題並非單純透過進修即可獲得改善，例如與家長的互動或是領導學生的魅力。這些類似於教師成長團體的進修模式，或許將在網路時代中，成為法國培育教育人才最重要的輔助工具。

法國教育優先區政策簡介

駐法文化組彙編

壹、教育優先區政策與重要內容

法國的中小學（小學、初中、高中）教育是免費的義務教育。儘管如此，仍有相當多的青少年面臨失學與成績低落的困難。這些困難固然有個人的因素，但主要仍來自學生家庭的生活條件不足及社會資源不均所致。學生社會經濟的劣勢，使其無法充分學習，並進一步導致離開學校後競爭力的不足。長久下去，對於社會正義

與社會安全將帶來相當負面的影響。

教育優先區 (zones d'éducation prioritaire, ZEP) 的設立目的,即在改善社會經濟條件在教育所造成的不平等。此一措施在公法上稱做「積極差別待遇」(discrimination positive),即針對社會資源居於相對劣勢的人,給予較多的補助與優惠待遇。

一、簡史

法國教育優先區的發展前期,並不是靠部長辦公室或學術研究室中的討論成果,而是教育界的實務人士(以教師工會為主)於實際工作中經驗的累積。最早是六〇年代在巴黎西北近郊的市鎮 Gennevilliers 實施。

1975年後,教育優先區由工會進入到政府政策層次;1978年,政府在教師工會、國會議員與政府部門的大力推動下,教育優先區成為「社會主義的國民教育政策」;1981年七月,教育部長薩瓦利(Alain Savary)正式以行政通報做出設立教育優先區的行政指示,並於1981年12月28日的行政通報提出了第一步的具體方案,設立362個教育優先區,每一個教育優先區由數個中學或小學組成;1984年薩瓦利部長卸任後,該教育優先政策也進入「休眠」期,直到1990年才重新受到重視,而在1993年該計畫又遭停擺。

1997年,教育優先區再度成為施政重點,全國規劃出563個教育優先區(530個位於法國本土,其餘則位於海外屬地),其中以里爾學區的64個為最多,波爾多、南錫的34個,馬賽、里昂的31個居次。所有的教育優先地區包含5,318所小學(730,000名學生)、724所初中(380,000名學生)、

106所職業高中(41,000名學生)、37所普通與技術高中(28,000名學生)。就教學與行政人員而言,共有76,400人於教育優先區教學或擔任相關行政工作。1997年,全國於教育優先地區所屬的學校就學的學生總數約為120萬人,占公立學校學生總數的14.5%。就城鄉分配而言,卻相當不平均:僅有5%的鄉村學童就讀於這些學校,而在人口超過10萬的都市,有高達25%的學童就讀於教育優先區的學校。就各學區而言,克雷蒙費朗學區僅有5.5%的學生於教育優先區的學校就讀,盧昂學區則有26.4%。

教育優先政策的第二個重要發展階段是從1997年開始。政府陸續推動的重要項目主要有三:教育優先網、成功契約、卓越中心。這三項措施於近年來在大方向上保持不變,僅在具體執行層面有所變動。

(一) 教育優先網 (réseaux d'éducation prioritaire, REP)

各個教育優先區都會面臨各自的困難,然而也有一些難題是ZEP所共同具有的,將各個教育優先區所面臨的問題與解決經驗予以結合,對ZEP的工作進行將有極大的助益。另一方面,各個教育優先區難免有人力物力資源不足或不均的情形,從而造成教育資源的不足與浪費。為避免這些情形,法國政府於1997年設立了「教育優先網」,使各個教育優先區之間得以有資源與經驗等方面的互動交流。

教育優先網由一所初級中學與鄰近的數所小學以及教育相關單位所組成。通常由初級中學擔任推動工作,負責彙整各校的教育、教學與行政經驗,並且與其他機構合作,主要是各學校所屬市鎮的行政機構部門。

教育優先網的所屬學校不限於教育優先區。有些學校雖未被列入教育優先區，但同樣面臨資源短缺的情形，或是曾被列入但經過重新評估已不在教育優先區的名單，或是位於教育優先區的鄰近學校，同樣需要予以特別注意。此時教育優先網便可發揮一定程度的協調功能。

(二) 成功契約 (contrat de réussite scolaire)

以教育部所提出的教育優先政策之教學目標為標竿，由各地教育優先單位的領導階層擬定達到契約目標的方式，選定學校於三年或四年內須達成一定的教學成果。此外，該契約也規定計畫的執行進度以及評鑑方式。

(三) 卓越中心 (pôles d'excellence scolaire)

該中心於2000設立，主要目的在使每個教育優先網與該地的高教機構、研究機構、企業、文化或體育中心合作。除了小學生與初中生，也將重點放在高中學業，致力於使招收學生達60%來自教育優先區的高中，能夠與大學、高等學院或企業界簽訂合作計畫，以維護來自教育優先區學生未來的出路。

二、現階段重點政策

現任教育部長德羅比安 (Gilles de Robien)，將教育優先政策列為首要教育政策。以上諸項措施目前仍繼續執行，同時將教育優先政策的大綱與發展方向做出更明確的規定。根據2004學年度的資料，就讀於教育優先區學校的學生已達到170萬人 (初中生將近56萬)，占公立學校學生人數的21.4%。

德羅比安強調以往的教育補助無論在

資源與受補助的學生人數上，都明顯不足。他認為必須將「地區」的思考邏輯轉為「需要幫助者」的思考邏輯，使任何非教育優先學區的學童，絕不會被拒絕在教育優先政策之外。此外，教育優先政策不能以籠統的方式為之，必須盡量做到「個人化」，讓有困難的學童都能受到幫助，並且困難愈大的學生，受到的幫助也愈多。

為落實該理念，增設一個全國教育優先政策執行長，由總督學Pierre Polivka擔任。同時，為使這項政策能夠更符合現時的需求，教育部參考了最新的國家統計局資料，以及「教育優先觀察協會」(見下述)的最新資料，重新列出教育優先學區的名單，並將這些學校列為三個等級，政府將依各個等級之不同而給予不同的補助。此三個等級分別為：

(一) EP1：由249個初級中學，結合這些中學學區內的1600個小學所組成的「必勝專案」(réseaux ambition réussite)。必勝專案的標準由國家提出，若有一定比例以上學生合於下述情況，則會被列入必勝專案學校：

1. 學生來自社會與職業方面居劣勢的家庭。
2. 一年級成績低落者 (比平均成績少20分)。
3. 一年級初中入學年齡較遲者 (較正常入學年齡晚兩年)。
4. 學生家長失業或領取最低工資。
5. 學生家長非以法語為母語。

(二) EP2：一般情形的學校，將維持原有的標準給予補助。

(三) EP3：隨著社會經濟環境的改變，有些原本被列入教育優先區的學校已

經達到一般學校的標準，將在三年內逐步取消教育優先補助。

新推出之政策，最重要的就是上述249個「必勝專案」。此一政策的重點，就是要以具體、有效、個人化的方式，使最需要教育資源的學生獲得最大的幫助。

針對必勝專案的學校所提出的補助措施有兩個要點：

(一) 針對具體情況，必勝專案的學校比一般列入ZEP的學校可獲得更多補助：

1. 學校的班級人數將予以減少，並將學習困難的學生組成課業輔導小組。同時，從小學四年級開始一直到初中三年級，都設有每週四天的晚間課程輔導。

2. 增加1,000名經驗豐富的教員到必勝專案學校，除了教學工作，也可以傳授其他教師教學經驗。

3. 投入3,000個教學助理人員，協助小學生或初中生的課業輔導與作業練習。

(二) 必勝專案是一個動力的，並且以學業進步為指導原則：

1. 每個必勝專案都是一個機動小組，在教學與行政上有高度的自主行動力。

2. 列為必勝專案的學校，將以四年或五年契約的方式，按部就班達成目標。

3. 必勝專案學校將定期接受成效檢驗，項目包括：閱讀能力、對教育部所提出「基礎知識」的掌握（包括法語、外語、數理資訊、社會人文、共同生活等基礎知識領域）、校規遵守（有無缺課現象）等。

4. 將學生接觸職業教育的年級從初中四年級提前到初中三年級。同時，將

減少留級人數，並盡量以「個人輔導」的方式協助學生課業。

5. 必勝專案初中的優秀畢業生，在升學方面可享有優先權，可在大學區內選擇想要繼續就讀的高中。

6. 最重要的是，必勝專案並不是一個由政府主導，學生被動接受的教育政策。鼓勵學生的求學欲與成功信心同時也是國家教育政策的重點。

貳、教育優先區相關指標與界定標準

由於教育優先政策的目的在於解決由社會因素所造成的失學與成績低落問題，是以該政策首先要找出失學或成績不佳「比率」較高的學校（亦即，所考慮的並不是個別學生或個別家庭），探討造成這些現象的因素，接著再以這些因素作為將各個學校列入ZEP的參考係數。

決定ZEP所考慮的因素，包含經濟、社會與文化各個面向，教育部所提出的衡量重點為：

第一、學校學區內學生家長的職業、平均收入、失業或否。

第二、學區內學生家庭是否子女眾多。

第三、學區內外籍家庭或移民家庭的比例。

由於各地情形不一，教育優先地區的實際劃分並非由中央政府進行，而是由各學區區長所主持的工作小組決定，故在實際運作上，各學區標準會因地制宜，不受限於全國統一的規定。

但是自2006年起，教育部著手制訂全國一致的指標，同時，將教育優先政策的

思維邏輯從「地區」改為「個人」。首先要為「必勝專案」提出全國統一標準（如上述），並由國家提出249個必勝專案的名單，並將對非就讀教育優先區但需要幫助的學生，進行特別協助。

參、補助項目

當前教育優先政策的重點在於必勝專案，關於此專案的補助項目已於前段述及。除了必勝專案的特別補助，國家也針對所有教育優先學區做出整體的改進措施。一般而言，教育優先區的學校所獲得的經費是一般學校的2.7倍。

另一方面，由於教育優先區的教學與行政工作與一般學區學校相較下更為繁重，居住與生活環境相對而言也較為不佳。為使教師願意前往教育優先區任教，並使在教育優先區任教的教師能夠繼續留任，國家對教師給予特別補助。然而，於設立教育優先區初始，並未在制度上對教學與行政人員特別待遇，只是號召鼓勵教師自行前往教育優先區，之後才對教師進行培育與優厚待遇政策。

針對學生與教師的補助措施可分下列六大要項：

一、從幼稚園開始教導學生閱讀，目的在使學童於小學一年級時就能有充足的閱讀環境。

二、創造成功的學習環境

（一）於2006學年起，設立「開放學校」，提供學童在學校假期學習語言、從事文化或體育活動。

（二）設立25個「教育成功小站」，使

具有專長的人士能創造學生所需要的工作機會。

（三）設立「實習協助中心」，幫助需要實習的初中三年級學生、高職學生、高中畢業生獲得實習機會。

（四）促進學校與家長間的互動合作，簽訂「家長責任契約」，學校定期向家長進行教學報告。政府將聘僱有外語能力的人擔任學校與外籍家庭之間的翻譯。

（五）學校與各地基層政府單位合作，協助學生家長進修。針對外籍家庭，政府將為家長安排法語課程。

三、減少文化隔閡，培養學生的好奇心與開放態度

（一）法國政府於2005年一月與數所大學、高等學院、工學院等學校簽訂協議，將有100,000名大學生進入教育優先區，讓中學生能提早對高等教育有所認識，並能儘早培養歐洲觀與世界觀。

（二）法蘭西道德與政治學院針對高中生規劃了500小時的認識世界文明的廣播課程，在電台與網路（<http://www.canalacademie.com>）傳送，使學生豐富自己的人文素養。

（三）政府在教育優先提供學生公務員考試的預備學程。

（四）針對「低度安全地區」（175所中學），亦有特別的補助政策：人力增加（校長或其他行政人員的助理、教育顧問、職員與技術人員、臨時工作人員），教學條件改進（增加上課時數及主要科目教學人員）。

四、成功導航

初中三年級以及高中學生，可於每年一月至三月參加個人的生涯規劃建議，由

心理學家擔任生涯規劃導航員，提供學生未來升學與就業的建議。

五、追求卓越

(一) 大多數的初中畢業生都就讀於家庭附近的學校。然而，各個高中或高職均有不同的教學項目（各普通高中設有不同的外語課程，高職學校也有各自專長），是以各地方教育單位將提供學生家庭更充足的資訊，使學生能在更大的範圍內選擇適合自己的學習環境。

(二) 為了使教育優先學區的學生在初中畢業後能有較好的求學環境，國家將增設獎學金，給教育優先區內國中三年級成績優異的學生，名額從原來的28,000名增加到100,000名，金額為每年800歐元。

六、教員培育與升遷安排

(一) 大學師範學院的師資培育，將增加使教師得以在教育優先區任教的特別課程，主要為如何教導學習困難的學生，以及如何在來自不同文化與社會背景的班級任教。而自願請調到教育優先區擔任工作的教員，也必須補上這方面的課程。

(二) 由於教育優先政策的目標並非短期內可以完成，是以有必要使同一個教師團隊在共同崗位進行多年期的工作。而由於教育優先區的工作較為繁重，生活環境相對而言也較為不佳，是以在教育優先區任職的教學或行政人員，除能獲得較優的補助，也可以在同一學校任滿五年後獲得較優的年資以及升遷待遇。

(三) 國家所發給特別補助有居住補助（依個人經濟狀況發給住屋補助）與經濟補助（不問個人經濟狀況，發給從大學師範學院畢業，分派到「困難教學點」的教師）。

(四) 督學人員也將在教育優先學區扮演重要角色，他們將協助教學人員，使其更能滿足學生學業與生涯規劃方面的需求。

肆、計畫推動與績效評估機制

教育優先政策的計畫推動與績效評估，亦以學校之不同情形（前述EP1，EP2，EP3三個等級）而有所不同。就EP1（必勝專案）而言，由於學校與國家簽訂四年或五年的契約，故評估內容將以契約內容為準。至於適用整體教育優先學區的推動與評鑑方式主要如下：

一、由教育優先的政策主持人（由教育部的國民教育總督學兼任）指揮觀察執行小組，協助其工作進行。此外，主持人同時也負責與政府其他部門進行協調工作。

二、各學區的負責人推動教育優先網的執行，包括新進教師的安排、教師的特別培訓、各校之間的經驗交流、成功契約的評估等等。

三、加強地方教育優先政策的推動。在情形最嚴重的十個學區，將由一位地方督學負責教育優先政策的執行。包括執行教育優先網的教學計畫、協助達成成功契約所設的目標，以及提供評鑑方式。

四、「優先地區觀察協會」（Association Observatoire des Zones Prioritaires, OZP）為一非政府組織，成立於1990年，目的為對抗教育方面的社會不平等現象，主要任務除了觀察並反省各地的教育優先區、教育優先網的工作成效外，也包含所有教育方面的「積極差別待遇」政策。OZP定期出版觀察報告，並設有固定的網站提供教育資訊（<http://www.association-ozp.net>）。此外，該協會每年舉行五到八次的聚會，

並有專人到各個教育優先區及優先網與各地的教育及行政人員訪問會談，蒐集各地區的執行經驗，並提供經驗與資訊的交流。OZP所做的觀察報告，是政府評鑑各地教育優先政策執行成效的重要依據。

註釋

主要相關網站：

教育部的教育優先網站

<http://www.educationprioritaire.education.fr>

教師工會的教育優先網站

<http://www.sgen-cfdt.org/zep>

優先地區觀察協會 (Association Observatoire des Zones Prioritaires)

<http://www.association-ozp.net>

薩瓦利中心 (Centre Alain Savary)

<http://cas.inrp.fr/CAS>

都市學生協會 (Association de la fondation etudiante pour la ville)

<http://www.afev.org/>

教育跳板協會 (association tremplin)

<http://tremplin.free.fr/>

美國教育部「聯邦三重計畫」 (Federal TRIO Program) 簡介

駐美國台北經濟文化代表處文化組

壹、政策背景目標

美國政府自六〇年代起就透過聯邦經費補助積極協助低收入貧窮家庭之高中生享有高等教育機會，有關補助計畫包括

「繼續升學計畫」(Upward Bound)、「人才探尋計畫」(Talent Search)及「學生獎助計畫」(Student Support Service)，「聯邦三重計畫」便是以綜括以上三項計畫而命名。隨著時空環境演變，有關計畫已將協助對象擴大至所有需要幫助之弱勢學生群體(包括父母均無大學畢業之子女，或稱第一代大學生)，且陸續增加「教育資訊中心」(Educational Opportunity Center，1972年教育修正案增設)、「Ronald McNair學士後成就計畫」(1986年增設)及「數理升學計畫」(1990年增設)，另為提升計畫人員素質及效能而有人員訓練計畫和擴展夥伴關係計畫。

貳、指標及界定標準

低收入(low-income)戶係指該家庭年所得未達到在聯邦統計局所公布貧戶收入基準額之150%者。依美國教育部公布2006年「聯邦三重計畫」低收入戶界定標準：家庭成員1人年收入14,700美元，家庭成員2人年收入19,800，以此類推至家庭成員8人年收入50,400美元。

參、主要計畫補助內容

一、「人才探尋計畫」透過核撥經費補助相關計畫來協助潛質較佳或無法升學之中學生能獲得獎助或輔導得以繼續學業，但計畫經費申請案要求有關計畫實施對象應有2/3以上為低收入戶子女。

二、「繼續升學計畫」透過2年以上經費補助辦理教學、研習會等相關計畫活動來鼓勵中學生繼續升學完成大學學業，包

括大學進修課程 (Advanced Placement) 測驗費用償還付還計畫。計畫經費申請案亦要求有關計畫實施對象應有2/3以上為低收入戶且具有第一代大學生背景者。

三、「學生獎助計畫」透過經費補助，協助合格學生自二年制學院轉讀四年制大學，增加大學畢業率，以及為低收入和第一代大學生背景者創造有利學習且易於完成學業之教育環境。計畫經費申請案亦要求有關計畫實施對象應有2/3以上為身心障礙學生 (disabilities) 或低收入戶之第一代大學生者。

四、「學士後成就計畫」透過經費補助提供學士後研究、實習及學業輔導等活動，計畫經費申請案亦要求有關計畫實施對象應有2/3以上為低收入戶且具有第一代大學生背景者，同時規定每人每年補助不得超過2,800美元。

五、「教育資訊中心」補助高等教育或公私立機構提供有關申請大學之財務、學業和入學申請等方面諮詢服務，惟各案補助仍視該中心能否有效協助低收入戶或具有第一代大學生背景者繼續升學為計畫審核重點。

肆、政策績效評估機制

美國聯邦教育部在專設「聯邦三重計畫」辦公室，以監督審核有關經費補助申請、成效評估及公告統計資料，歷年各計畫執行核撥經費，受惠學生人數等數據成果亦於網站公告周知，以符政府資訊透明化，接受各界檢視指正。為求有關經費審查流程符合於公正和公開原則，由專家學者設立獨立審查小組，亦將申請流程、表件及審查結果公布於網站，並利用電子報

(let's talk TRIO) 來加強宣導計畫及通訊問答服務，作為整體計畫改進之參考。

美國聯邦教育部「聯邦三重計畫」網站為<http://www.ed.gov/about/offices/list/ope/trio/index.html>。

日本教育優先區政策及相關計畫重要內容

台北駐日經濟文化代表處文化組

日本在世界上已屬經濟富裕國家之一，國內不論都道府縣市町村等地區之國公立學校，早就有政府及教育委員會制相當完善的教育改革、改造、革新之制度。不但如此，甚至多年來每年派遣專業人員赴海外協助開發中國家推展種種建設及提供經濟援助。日本全國各地區可說是不存在教育優先區。唯法律上針對個人設有就學補助、育英獎學金等制度。及依構造改革特別區域法之規定，申請各項教育措施不受學校教育法之限制，例如：股份有限公司得設置大學。

就學援助→其定義是依據憲法第26條、教育基本法第3條、第4條之規定提倡的教育機會均等，義務教育免費的精神具體化、直接由市町村的援助依學校法第25、40條及訂有國家援助的為就學獎勵法。就學援助共有：

1. 學習用品等之援助、
2. 學校供給飲食之援助、
3. 保健醫療之援助、
4. 互助款援助。

其他有依盲、聾、養護學校之就學獎勵法、及依生活保護法之教育扶助。

壹、就學援助

就學輔助內容包括有：

一、要保護·準要保護之認定

- (一) 就學困難之兒童·學生的監護人 (就學獎勵法二)。
- (二) 要保護兒童·學生之認定 (要保護及準要保護兒童·學生之認定要領)。
- (三) 準要保護兒童·學生之認定 (要保護及準要保護兒童·學生之認定要領)。
- (四) 要保護·準要保護兒童·學生就學援助之事務處理計畫。
- (五) 對越區入學兒童·學生就學援助。
- (六) 認定就學援助對象及監護人之申請。

二、學習用品等提供

- (一) 學習用品等支援。
- (二) 學習用品費之給予。
- (三) 中學之團體活動費。
- (四) 通學費之給予。
- (五) 畢業旅行費之給予。
- (六) 通學用品費之給予。
- (七) 新入學兒童、學生學習用品費。
- (八) 校外活動費。
- (九) 體育器具用品費。

三、學校供給營養午餐

- (一) 學校供給飲食費之補助。
- (二) 保健醫療之援助
- (三) 災害互助款之援助。
- (四) 對盲·聾·養護學校就學援助之種類。

- (五) 給都道府縣之盲人學校等的就學援助。
- (六) 中央對國立盲人學校等之就學援助。
- (七) 中央對國立盲人學校等就學援助之負擔。

四、教育扶助

依據「生活保護法」所實施保護措施之一種，對於被保護家庭的兒童，學生義務教育必要費用，原則上給予金錢扶助。扶助範圍為以義務教育必要之教科書及其他學習用品、通學用品、學校供給飲食等，還有依地理、身體的條件支給交通費等方式，再有困難時也可同意購買通學用中古腳踏車；學校供給之飲食費也可認定交給校長。

五、教育扶助內容包括

- (一) 教育扶助之範圍依據生活保護法第13條。
- (二) 教育扶助之方法 依據生活保護法第32條。
- (三) 教育扶助之基準額 (月額)。

貳、育英獎學金

育英獎學金是依據教育基本法第3條之精神及能力、而因經濟上的理由致修學有困難的學生·學童給予學費貸款以培養人才之制度。具體的有獨立行政法人日本學生支援機構之獎學金事業及地方公共團體之獎學金事業兩種。日本學生支援機構獎學金包括有：

一、依據獨立行政法人日本學生支援機構法之規定辦理。

二、獎學金貸款之種類。分無利息及附帶利息二種。

三、無利息貸款。依家長之所得及成績貸款，必須接受推薦。

四、希望21計畫獎學金，需付利息，依家長所得及成績貸款，在學中無利息，畢業後以3%為上限支付利息，須校長推薦。

五、償還期限：20年以內。

六、免除部份或全部貸款之償還：無利息貸款之學生經認定成績特別優異，除免除部份或全部貸款。

(四) 中學·高中應屆畢業生之就職推薦·選考日期等之規定。

表列舉例國公立小學、中學學生家長申請就學補助條件，去年所得低於以下收入家庭者：(日元計算，東京都品川區為例)

單位：日圓(日圓：台幣約3.5：1)

家族人數	標準基本額	家族人數	標準基本額
2人家族	286萬元	5人家族	471萬元
3人家族	356萬元	6人家族	529萬元
4人家族	415萬元	7人家族	586萬元

另外家長有失業、破產、疾病等比認定標準額為少時也可以申請援助。

參、其他援助方法

一、旅運費之折扣

旅客營業規則第28、92條規定：

- (一) 學生購買普通車票之折扣(購買學生票)。
- (二) 學生旅客車費折扣證明。
- (三) 學生定期月票。

二、進路指導

- (一) 設置進路指導主任(學校法施規第52條之3、第65條)。
- (二) 公共職業安定所對進路指導之協助(職業安定法第24條)。
- (三) 禁止業者所提供之模擬考試。

三、介紹職業

- (一) 職業安定所對學生舉辦之介紹職業(職業安定法第2條之2)。
- (二) 職業安定所與學校之配合聯繫。
- (三) 學校舉辦免費介紹職業。

肆、政策績效評估機制

- 一、各地方公共團體事務業務評價表或自我評鑑表(以濱松市為例)。
- 二、獨立行政法人之事業評價表或自我評鑑表。及所有兒童都可以接受均等的義務教育機會。
- 三、就學補助費，綱要針對申請者符合要項，但未必能滿足全部申請者。事業費之增減是依據國家綱要為主。

註釋

1. 法國一「學區」(académie) 包含數個行政省 (département)，經常與省 (région) 重疊，為中央派駐地方之教育行政單位。
2. 此類目已不再增聘，將逐漸從法國制度中消失。
3. SIAP : Système d'Information et d'Aide pour les Promotions。網址：<http://www.education.gouv.fr/personnel/siap/>
4. Protocole d'accord conclu le 9 février 1990，俗稱Protocole Durafour。
5. Inspection générale de l'éducation nationale，簡稱IGEN。
6. 如注釋1所述，學區為分駐地方之中央政府代表，因此，學區督學可視為國家總督學之「分身」，代表中央政府於地方行使政權。

教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月 162-164 頁

書類資料

洪嘉駿

書名：招收海外僑生來台升讀大學之研究
主編：蘇玉龍
編印者：國立教育資料館
出版年：2006年五月
G P N：1009501113
I S B N：957-696-474-1~10

內容摘要：

綜觀招收海外僑生回國升讀大學政策、措施之演進，自有其歷史脈絡可循的特色；而來自不同地區的僑生，其志願傾向、報到情況、及其學業表現等均有明顯的差異。藉由海外聯招實務經驗的統整，

本研究亦提出有關校系名額、研究所招生管道、海外招生宣導等具體建議，強調招收海外僑生回國升學，是我國現階段強調與國際接軌，並積極擴大招收外籍生不可或缺之珍貴經驗。

書名：我國新移民子女學習成就現況之研究
主編：溫明麗
編印者：國立教育資料館
出版年：2006年五月
G P N：1009501109
I S B N：986-00-5080-5

內容摘要：

隨著跨國婚姻的頻繁及台灣少子化的社會趨勢，新移民子女學童人數隨之激增，其引發的教育問題不容小覷。有鑑於此，本研究透過文獻分析、問卷調查及統計等方法，一則掌握這些學童在義務教育

階段的學習成就現況及教師的觀點，俾進一步為新台灣之子補救教學做好準備；再則希望能端正社會視聽，化解社會刻板化標籤，以掌握多元文化的真諦，回歸教育本質，並提供政府未來施政之參考。

書名：大學甄選入學實施成果追蹤之研究（第一期）
主編：蘇玉龍
編印者：國立教育資料館
出版年：2006年五月
G P N：1009501110
I S B N：986-00-5086-4

內容摘要：

大學甄選入學制度在於使學生能夠適性就讀大學校系，而大學也能甄選適合專長的學生，目前已經實施多年，教育部也擬訂進行若干改革措施，整理數據分析和

訪談資料，發現大學甄選入學制度確實已經發揮讓學生適性就學、大學選擇適合學生、降低城鄉差距等成效，但仍有若干改善之處，值得重視。

書名：基本能力評量跨國發展經驗之比較研究
主編：張鈿富
編印者：國立教育資料館
出版年：2006年五月
G P N：1009501106
I S B N：986-00-5078-3

內容摘要：

該研究就目前已發展的學生基本能力評量為文獻蒐集的範圍來進行比較，其中比較各主要國家學生基本能力評量的內

涵，並分析這些內涵的代表意義，以做為我國發展類似能力評量的參考。初步研究成果提出後並進行專家的諮詢，以確保研究結果的正確性。

書名：大學國際化指標建構與運用之研究
主編：蕭霖
編印者：國立教育資料館
出版年：2006年五月
G P N：1009501114
I S B N：986-00-5085-6

內容摘要：

高等教育的兩股潮流，就是國際化與競爭力，而兩者間彼此又息息相關。大學如果愈能調整並符合外國學生的需求，就會吸引更多的外國學生就讀，進而達到國際化的目的。而大學生如果能夠在國際間

自由流動，將來的發展也就不受某一個國家或政府的範圍所侷限。全球化的概念使得資本與勞力在全世界尋求最好的運用，同樣的情形也將發生在學生、學校上。高等教育的輸出，成為高等教育國際化的重要面向。

書名： 托育機構因應幼托整合政策之現況研究
主編： 段慧瑩
編印者： 國立教育資料館
出版年： 2006年五月
G P N： 1009501108
I S B N： 986-00-5084-8

內容摘要：

幼托整合政策的立意良善，在托育機構裡的實施也不間斷的執行，然而因宣導及其實施的方式而造成一般社會大眾或公私立托育機構人員的誤解，甚為遺憾。因此，經由各托育機構的調查及研究指出透

過幼托政策的公聽會、印製幼托整合政策說明手冊、建構網路平台訊息可整合性的傳遞幼托整合之相關訊息，提供與政策接軌的良性互動。

書名： 我國國民教育階段學校行政績效責任指標體系建構之研究
主編： 秦夢群
編印者： 國立教育資料館
出版年： 2006年五月
G P N： 1009501112
I S B N： 986-00-5079-1

內容摘要：

該研究分別為探討教育績效責任的相關理念、建構地方政府層級教育績效責任系統中的重要議題、以及建構地方政府層級教育績效責任系統，以期作為各縣市政

府之教育表現評估之參考。能力檢測方案的實施也將提供我國國民教育階段教育系統的績效責任訊息，將有助於現階段建立有效的教育績效責任系統。

教育資料與研究雙月刊

第72期 2006年10月 165-168頁

非書資料

陳智榮

本館為全國影音教學媒體最豐富的寶庫，歡迎讀者登上本館網站（www.nioerar.edu.tw），查詢本館近2萬筆教學影音資源，將可有效提升教師教學效能及學生學習成果。茲將本期介紹教學媒體資源重點說明如下：

一、為充實全國數位影片資源，本館最新製作「台灣教育人物誌」、民主與法治系列影片，連同中華民國全國教師會製作之「三孩子四個媽」，均已掛在本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」。

二、配合教育部「數位融入教學」政策，本館為充實全國數位影音媒體，業已引進國外優良教學影片35單元，納入本館教學多媒體服務系統，以網路提供免費點播觀看，並於本館服務中心及南海書院典藏其公播版光碟，提供教師免費借用。

上述本館「教學多媒體隨選視訊MOD系統」，目前已提供2,140單元數位教學影片，師生民衆可依需要上網免費隨時點播，其中本館歷年擁有網路公開傳輸權之數位影片，已於2006年五月配送全國各縣市政府網路中心，歡迎讀者就近利用。本館「教育資源服務中心」服務全國教師免費借用媒體，歡迎洽辦，服務電話（02）2351-9090轉分機117，或E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw。

一、「台灣教育人物誌」紀錄片內容簡介：（片長72分鐘）

本影片透過不同教育領域的10位（田培林、辛志平、杜聰明、傅斯年、張希文、林茂生、陳雪屏、江學珠、孫亢曾、高梓）經典代表性人物，呈現台灣的教育精神，表達出台灣教育多樣的面貌，更重要的是，本片為此10位台灣付出畢生心力的教育工作者列傳，紀錄其貢獻與傳達教育之理念。分別簡介如下：

（一）杜聰明先生（1893～1986），為台灣第一位醫學博士，曾任台大醫學院院長，又於1954年創辦高雄醫學院，其貢獻於台灣醫學教育，居功厥偉。他致力於科學研究，選擇三項深具台灣地方特色與競爭力的研究發展：鴉片、中藥與毒蛇，實踐他「樂學至上、研究第一」的精神。

（二）田培林先生（1893～1975），早期在大陸河南開展教育，後更盡心於台灣的教育，尤其在一生中服務最久的單位—國立台灣師範大學，秉持「教育即文化」的理念及發揚「教育愛」，籌設教育研究所。其「無私的愛」培育無數從事教育理論研究及實踐的學者，對台灣的教育影響深遠。

（三）傅斯年先生（1896～1950），民國38年接掌台大，樹立大學的基本典範。並在學潮不斷的年代裡，不懼強權、捍衛

學術獨立和思想自由。他以行動愛護學生，爭取經費，讓貧苦好學的學生有完善的教育資源，作育英才無數，寫下台灣教育史上不可磨滅的一頁。

(四) 張希文女士(1909~1993)，為第四任國語實驗小學校長，並領導校內國語實驗，後將實驗成果推展至全國，尤以注音符號直接教學法和國語直接教學法二項教法影響最為深遠。退休後，她透過成立民間團體，繼續拓展華語於世界各地，對台灣國民外交貢獻良多。

(五) 辛志平先生(1912~1985)，為台灣光復後新竹中學第一任校長，以「人本教育」、「全人教育」、「民主教育」為教育理念，開創竹中自由校風，有「教育哲人」之譽。先生曾自述：「我一生中只做兩件事，一個是對日抗戰，另一件事就是當新竹中學的校長」。

(六) 林茂生先生(1887~1947)，1929年，在杜威指導下完成博士論文，是台灣第一位教育哲學博士，早年任教於長老教中學(今長榮中學)，並為該校的立案積極奔走，畢生為台灣奉獻，為民主主義教育而努力，是日治時期台灣社會的中堅分子。

(七) 孫亢曾先生(1898~2002)，早期任教於粵北南雄中學、上海大夏大學教育系，來台後擔任國立台灣師範大學教授暨校長，畢生致力教育，撰寫許多教育著作，為台灣的師資培育與中等教育奠定良基。

(八) 江學珠女士(1901~1988)，被尊稱為「北一女老校長」，出掌北一女中期間創造「綠制服的奇蹟」。退休後主持華興中學暨育幼院，曾率領中華青少棒球隊獲世界青少棒錦標賽冠軍。她從事教育工作

長達48年，為教育犧牲奉獻，作育無數英才。

(九) 高梓女士(1901~1997)，為我國最早的女子體育教育家。曾任竹師附小校長，將附小建設成一所五育均衡發展的模範學校。其後創建台灣省國民教師研習會，傳遞新觀念、新教材。教育部長張其昀先生譽其為近五十年來從事基礎教育工作上，影響最為深遠的大教育家。

(十) 陳雪屏先生(1901~1999)，先後擔任台灣省教育廳長、九年國教專案小組召集人、行政院秘書長及總統府資政等要職。在師資培育、考試規章、教材編訂等，均確立制度，貢獻良多。陳先生並進行「安定各級學校，實施計畫教育及戡亂建國教育」等多項重要教育改革，奠定日後台灣教育發展之基礎。

二、「民主與法治」影片內容簡介：

(一) 小魚潔西認識隱私(片長20分鐘)

本單元討論：什麼是隱私？人們對隱私的感受如何？在對話中提出主要概念，引導孩子思考、討論，並設計學習活動讓孩子實際體驗，

(二) 小魚潔西認識隱私(2)(片長20分鐘)

本單元討論概念：怎麼知道自己需要隱私？又怎麼知道隱私是否過度？在對話中提出主要概念，引導孩子思考、討論，並設計學習活動讓孩子實際體驗。

(三) 迷網、迷惘：法律是什麼(片長20分鐘)

本單元討論概念：法律是什麼？(片長20分鐘) 在對話中提出主要概念，引导孩子思考、討論，並設計學習活動讓孩子實際體驗。

(四) 阿翔狂想曲：預防犯罪

本單元討論概念：如何預防犯罪？在對話中提出主要概念，引導孩子思考、討論，並設計學習活動讓孩子實際體驗。

三、「三孩子四個媽」影片內容簡介： (片長27分)

本片紀錄國中教師與學生、家長合作，共同輔導班上三位學生的故事。內容傳達對教育的重視、對學生的關懷、對家庭的支持、對教師的肯定，平實委婉感人。

全片以學生角度為出發，讓學生的心聲能夠有機會被大人聽見，秉持真實呈現家庭和學校原貌，並尊重被拍者意願的精神，紀錄最真實的影像，製作團隊成功的

和教師、學生、家長打成一片，得到她們的信任，讓被拍者感受不到攝影師的存在真實，呈現他們的世界。

四、本館國外數位教學影片：

本項國外數位教學影片資源，迄今已擴充至89單元，其中35單元甫於2006年九月新購，刻正進行掛載系統作業，本刊先行披露，歡迎讀者利用。本館國外數位教學影片點播路徑為：

本館首頁www.nioerar.edu.tw → 選取資料庫整合查詢欄內的「MOD點播」→ 選取「國外數位影片專區」→ 89單元清單 → 選取各影片「播放」鍵。

表1 2006年本館國外數位教學影片

序號	片名	片長	適用領域
1	太陽	12.21 分	自然與生活科技
2	大氣現象	13.32 分	自然與生活科技
3	冰河	13.39 分	自然與生活科技
4	熱帶生命	15.23 分	自然與生活科技
5	海洋生物	12.06 分	自然與生活科技
6	生物的形成	12.39 分	自然與生活科技
7	昆蟲	13.15 分	自然與生活科技
8	爬蟲類	16.32 分	自然與生活科技
9	鳥類	16.14 分	自然與生活科技
10	哺乳類(一)	15.3 分	自然與生活科技
11	哺乳類(二)	13.45 分	自然與生活科技
12	蜜蜂	14.4 分	自然與生活科技
13	原子的組成	15.16 分	自然與生活科技
14	光	12.55 分	自然與生活科技
15	能量	13.01 分	自然與生活科技
16	力	13.02 分	自然與生活科技
17	火山	14.23 分	自然與生活科技
18	進化論	11.45 分	自然與生活科技

表1 2006年本館國外數位教學影片(續)

19	電	14.11 分	自然與生活科技
20	攝影	13.47 分	自然與生活科技
21	陸路交通	13.09 分	自然與生活科技
22	海上交通	13.19 分	自然與生活科技
23	航空運輸	12.5 分	自然與生活科技
24	交通控制	15.14 分	自然與生活科技
25	森林	16.19 分	自然與生活科技
26	生物與熱量	15.52 分	自然與生活科技
27	眼睛	13.52 分	健康與體育
28	耳朵	16.03 分	健康與體育
29	味覺與嗅覺	16.02 分	健康與體育
30	皮膚	15.58 分	健康與體育
31	南極	13.44 分	社會
32	廢物美勞劇場(一)	17.48 分	藝術與人文
33	廢物美勞劇場(二)	15.32 分	藝術與人文
34	廢物美勞劇場(三)	15.29 分	藝術與人文
35	廢物美勞劇場(四)	15.33 分	藝術與人文

教育資料與研究 (雙月刊)

教
育
資
料
與
研
究

發行者：國立教育資料館
發行人：王世英
發行地址：台北市大安區（106）和平東路一段181號8樓
電話：02-2351-9090-125
傳真：02-2357-9595
網址：www.nioerar.edu.tw
電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

編輯委員會

召集人：王世英

編輯委員：王秉倫 / 吳明清 / 吳美清 / 吳清山 / 周佳蓉 / 周玟玲 / 林天祐 / 林威志 /
邱美虹 / 段慧瑩 / 段懿真 / 張玉成 / 張雲龍 / 梅瑤芳 / 郭世琪 / 陳文團 /
黃炳煌 / 溫明麗 / 劉春榮 / 歐用生 / 謝雅惠 / 魏明通（依姓氏筆劃順序排序）

總編輯：溫明麗

編輯小組：吳美清（召集人） / 王清標 / 程詩嵐 / 張雲龍 / 陳智榮 / 連之瑜 / 洪嘉駿

本期執行編輯：程詩嵐

助理編輯：羅天豪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區（106）和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090-113或115

印刷者：京美印刷有限公司

地址：台北縣中和市立德街148巷50號4樓

電話：02-32344589

售價：每期新台幣八〇元（不含郵資，訂閱費詳如劃撥單）

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展覽門市

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-226-0330

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-2578-1515

中華民國八十三年十一月二十八日創刊

出版登記：行政院新聞台誌第一一四二二號

中華郵政北台字第5187號執照登記為雜誌類交寄

中華民國九十五年十月第72期

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Published Bi-monthly by: National Institute of Educational Resources and Research

Publisher: Shih Ying Wang

Address: 8F, No.181, Section 1, Heping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090-125

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

Editorial Board

Chair: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming Lee Wen

Executive Editors: Chih Lung Chen / Shih Lan Cheng / Yun Lung Chang

John Hung / Chih Yu Lien / Ching Piao Wang / Mei Ching Wu

Assistant Editor: Tien Hao Lo

Editorial Board: Yu Cherng Chang / Yun Lung Chang / Mei Hung Chiu / Chia Jung Chou

Mei Ling Chou / Tran Van Doan / Hui Ying Duan / Yih Jen Duann

Ping Huang Huang / Shih Chi Kuo / Chun Rong Liu / Tien Yu Lin

Wei Jih Lin / Yau Fang Mei / Yung Sheng Ou / Ya Hui Shieh

Pin Lun Wang / Sophia Ming Lee Wen / Ming Tong Wey

Ching Shan Wu / Mei Ching Wu / Ming Ching Wu

Submitting Manuscripts:

Please see website as follows: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Printed by Jing Mei Printing Co., Ltd.

Address: 4F., No.50, Lane 148, Li-Teh St., Chung Ho City, Taipei County, Taiwan.

Tel: +886-2-32344589

Subscription rates: NT \$80 (one volume, postage excluded)

Retailers:

WU-NAN BOOKS CO. LTD. R.O.C Government Publications.

Address: No.6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

National Bookstore/TTV HQ

Address: No.10, Pa-The Rd., Sec. 3, Taipei, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-25781515

Date Founded: November 28, 1994

Bimonthly Journal of Educational Resources
and Research Volume 72 October 2006

《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

Educational Board

- 總編輯：溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授
General Editor: Sophia Ming Lee Wen (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)
- 召集人：王世英，國立教育資料館館長
Chair: Shih Ying Wang (Director General, National Institute of Education Resources and Research)
- 編輯小組：吳美清（召集人）/王清標/程詩嵐/張雲龍/陳智榮/連之瑜/洪嘉駿
Executive Editors: Mei Ching Wu/ Ching Piao Wang/ Shih Lan Cheng/ Yun Lung Chang/ Chih Lung Chen / Chih Yu Lien/ John Hung
- 助理編輯：羅天豪，國立台灣師範大學教育系博士班研究生
Assistant Editor: Tien Hao Lo (Doctoral student, National Taiwan Normal University)

編審委員：（依姓氏筆劃順序排序）

Editorial Board:

- 吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長
Ming Ching Wu (Professor & Director, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)
- 吳清山，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
Ching Shan Wu (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 林天祐，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授
Tien Yu Lin (Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 邱美虹，國立台灣師範大學科學教育研究所教授
Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)
- 段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任
Hui Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)
- 張玉成，東海大學附屬高級中學校長
Yu Cherng Chang (Principal, The Affiliated High School of Tunghai University)
- 陳文團，國立台灣大學哲學系教授
Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)
- 黃炳煌，國立政治大學教育學系兼任教授
Ping Huang Huang (Adjunct Professor, Department of Education, National Chengchi University)
- 劉春榮，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授兼所長
Chun Rong Liu (Professor & Director, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)
- 歐用生，吳鳳技術學院講座教授
Yung Sheng Ou (Chair Professor, Wu Feng Institute of Technology)
- 魏明通，國立台灣師範大學化學系教授
Ming Tong Wey (Professor, Department of Chemistry, National Taiwan Normal University)

統一編號

2008300024



ISSN 1024-3058



9 770102 430586

Educational Resources and Research