

教育人力與專業發展

Educators and Professional Development

雙月刊 第29卷第1期

VOLUME 29 NUMBER 1
February 15, 2012



本期專論主題：
教師專業發展與教師評鑑



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路2號
電話：(02)8671-1151
網址：<http://study.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：481 0100028



國家教育研究院 發行

中華民國101年02月15日



教師專業學習社群與學生學習

吳清山／國家教育研究院院長

目前各級學校為了提升教師專業知能，紛紛成立教師專業學習社群（professional learning community），它已成為教育發展最夯的議題之一。學校不成立教師專業學習社群的組織與運作，似乎無法趕上教育發展的時代潮流。

在任何具有專業特性的行業中，持續學習是必要條件，醫師、會計師、建築師、律師甚至心理師、社工師、護理師，也都需要不斷地進修，強化自己的專業素養，培養與時俱進的知識和能力。教師既然號稱從事專業性工作，也必須時常參與各種進修活動，有些是屬於個人自我學習、有些是屬於集體性學習活動。而專業學習社群則是屬於集體性學習活動的一環，這種學習活動突破和超越個人獨自孤立學習，邁向合作學習，對於個人或組織發展，均有相當大的助益。

專業學習社群的發展

最早提出專業學習社群是西南教育發展實驗室（Southwest Educational Development Laboratory, SEDL），該實驗室在1997年出版由Shirley. M. Hord所著的《專業學習社群：持續探究和改進的社群》（Professional learning communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement）一書，該書特別提到：「學習者的專業社群，學校教師和行政人員持續尋找和共享學習，以及他們在學習的行動；這些人員行動的目標在於強化為了學生利益的專業效能。因此，這種安排可界定為持續探究和改進的社群。」（Hord,1997, p.6）。在2007年Shirley M. Hord, 和William A. Sommers合寫《引導專業學習

社群：來自研究和實務的聲音》（Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice）一書，透過文獻探討和學校發生的實例，探究校長和其他領導人員在發展專業學習社群的重要角色（Hord & Sommers,2007）。後來Shirley M. Hord 和 Edward F. Tobia在2011年共同合寫《再造教學專業：教育人員學習社群的力量》（Reclaiming Our Teaching Profession:The Power of Educators Learning in Community），書中也提出評量專業學習社群進展的標準、專業學習社群學校的故事和最佳專業學習社群實務等內容（Hord & Tobia,2011），頗具參考和實用價值。

專業學習社群發展迄今，在國外已有十多年歷史；至於臺灣對專業學習社群的重視，應是最近幾年內的事，最初是因應中小學推動專業發展評鑑遭遇瓶頸而提出一種新的作法；後來各大學為申請教學卓越計畫，也鼓勵教師成立系所、跨系所、跨學科、甚至跨校的專業學習社群，不僅有助於爭取教學卓越計畫競爭性經費，而且亦可提升教師專業知能。

教師專業學習社群的意義和特性

就「專業學習社群」的意義而言，不同學者可能有不同的看法。基本上，專業學習社群是由「專業」+「學習」+「社群」所組成，所謂「專業」包括專業人員和專業知能，而「學習」則是自我成長與發展，至於「社群」則是指依各組織或團體，由教師的班級延伸而出的社群，亦即教師走出班級王



國，與其他教師產生互動，相互分享、支持與鼓勵。

「專業」、「學習」和「社群」三者相輔相成，缺一不可。沒有專業的學習社群，是無法提升專業能力；沒有社群的專業學習是孤軍奮戰，效果相當有限；沒有學習的專業社群，將會流於空談。Reichstetter（2006）綜合文獻探討，特別將專業學習社群定義如下：「專業學習社群是由小組成員所組成，定期地合作，他們透過一個共享的課程中心願景，邁向持續改進以符合學生的需求。激勵這項的努力，來自於下列三方面：1.支持性領導和結構性的條件；2.針對小組設計的課程、教學實務／經驗進行集體性挑戰；3.小組就重要的學習結果和介入/豐富化活動的決定，係依據形成性評量結果而來。」這項論點具有其參考價值。

顧名思義，專業學習社群是由一群專業人員依其個人興趣和意願所組成的小團體，透過彼此合作、相互分享進行學習，以促進個人的專業成長與發展。因此，專業學習社群必須建立在一個激勵、信任、合作、支持和共享的氛圍下，才能發揮其效果。

Hord（1997）在《專業學習社群：持續探究和改進的社群》書中，曾提出專業學習社群特性包含：支持性和分享式領導、集體性創意、分享價值和願景、支持性條件、分享個人實務等；後來Morrissey（2000）歸納各學者看法，亦從五個向度分析專業學習社群，分別為：支持性和分享式領導、共享價值和願景、集體學習和學習應用、支持性條件以及分享個人實務，這種看法與Hord（1997）之論點相距不遠。DuFour（2004）亦提出專業學習社群三大重要理念：1.確保學生學習（Ensuring That Students Learn）；2.合作的文化（A Culture of Collaboration）；3.關注於結果（A Focus on Results），大致勾勒專業學習社群的重要

精隨所在。

專業學習社群，是屬於一種自發性的學習型組織，主要特徵可歸納如下（吳清山，2011，第88頁）：

（一）專業工作

組織成員是從事一種專業性工作，本身須具備專業知識和能力。

（二）共同目標

組織內成員具有共同追求的目標，例如：願意追求專業成長、促進組織革新、幫助學生有效學習。

（三）合作學習

組織內成員能夠同心協力、相互合作，致力於各種不同的學習。

（四）知識分享

組織內成員樂於與大家分享知識和經驗，利用各種時間相互討論和交換心得。

（五）力行實踐

組織內成員不是喊口號、唱高調，而是從實際參與中，學到知識和經驗。

（六）結果導向

組織內成員以能夠幫助學生有效學習為依歸。

（七）持續精進

組織內成員能不斷追求進步，讓自己日日有所精進。

教師專業學習社群與學生學習

教師專業學習社群成立的目的，除了分享知識和聯絡情感之外，最重要的在於豐富教學知識、強化理論與實務的連接，著重於教師教學的反思，將所學落實到實際教學上。

在一個專業學習社群之中，大家有共同學習的意願、興趣、內容和目標，它是建立在專業知識、能力和態度內容基礎之上。換言之，專業學習社群的學習內涵應該關注在課程與教學、學生學習與評量、班級經營與



管教、親師溝通與參與等方面，而最終的目標則在於提升學生學習成效。

教師們透過學習，探究學生學習過程和結果情形、反映教學實務，並將所學應用到班級。教師專業學習社群培養一種信任和支持的氣氛，在這種氛圍中反思和討論，建立績效責任，從事持續專業學習。

專業學習社群是一種支持和孕育持續增進教學效能的基礎架構，它本身不是目的；此外，它不只是致力於學校整體改進的努力，而且更是達成學生高層次學習的方法（Cowan, 2009）。正如DuFour（2004,p.11）所提到：

建立專業學習社群，應該關注於學習，而不是教學、集體工作和承擔結果。

而依DuFour（2004）的看法，專業學習社群的團隊對話應聚焦在下列三個問題：

- 1.我們想要我們的學生學什麼？
- 2.我們如何知道每一個學生已經學到的內容？
- 3.我們如何改進學生目前的學習成就？

因此，專業學習社群不是教師為「自我學習」而學習，最重要的是透過專業學習社群的學習，提升教師有效運用教學策略，進而強化學生學習成就和提高學生學習效果。

在美國，許多低成就學校（low-performing）能夠藉由形塑學習型組織，發展專業學習社群，促進教師專業發展，亦可提升學生學習成就（Morrissey, 2000）。所以，專業學習社群與學生學習具有密切關係，學校的教師專業學習社群運作愈熟絡，對學生學習的幫助愈大。因此，為了提升學校效能和教師效能，教師專業學習社群的建立與有效運作，扮演著重要的角色。

積極建立專業學習社群結果導向和評估

專業學習社群之建立，難免會遇到一些執行上的障礙，包括教師的意願、能力，學校的文化、氣氛，行政支持、場地安排、經費支持…等，都會影響到專業學習社群的組織與運作，為了讓專業學習社群能在學校順利運作，提供一些支持性條件是必要的，才能降低執行上的困境。Feger & Arruda（2008）研究發現構成專業學習社群的支持性條件包括：政策、預定計畫、場地安排、心理安全和經費等。

不管教師專業學習社群運作如何，最重要的是要了解其成果，才不會讓專業學習社群流於形式，而是真正具有實質上的效果。因此，建立專業學習社群的結果導向和評估，實屬一項重要課題。Reichstetter（2006）綜合文獻探討，曾提出下列三項結果導向評估：1.教學效能評估是以學生學習結果為基礎，結果顯示學生在重要課程學到與否？2.小組成員能相互分享學生一般形成性評量結果；3.利用持續性一般形成性評量和評分與激勵性改進相結合，結果顯示學生的介入、豐富化活動等方面，可做為未來教學經驗的改進。Reichstetter提出這種以學生學習結果為導向的專業學習社群論點，值得國內積極推動專業學習社群活動之參考。

近年來國內對專業學習社群推動不遺餘力，但是多偏重於教師專業發展層面，較少看到教師專業學習社群的連接，亦即缺乏實證性的有效證據，支持教師專業學習社群的運作，有效提升學生學習成就，這是未來國內需要進一步檢討與改進之處。



專業學習社群可提供改進班級和學校效能、學生表現的架構和策略，它不能只是流於學習過程，而必須也要考量學習結果，才能幫助學校改進、文化改變、積極性課程發展和執行，進而回饋到學生學習身上。

未來國內除了建立專業學習社群標竿學習外，也要建立專業學習社群結果導向，亦即產出型的學習結果，真正能夠反映在學生

的學習成效。所以，專業學習社群結果指標的建立和評估，將是發展專業學習社群的重要工作之一。

專業需要持續學習，幫助改進其學科和教學，精進其教學實務，以提升學生學習效果為第一要務，才是專業學習社群組織與運作的核心工作所在。

參考文獻

- 吳清山(2011)。學校革新研究。臺北市：高等教育。
- Cowan, D.(2009). Creating a community of professional learners: An inside view. *SEDL Letter*, 16(1),20-25
- DuFour, R. (2004).What Is a “Professional Learning Community” ? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Feger, S. & Arruda, E. (2008). *Professional learning communities: Key themes from the literature*. Providence, RI: The Education Alliance at Brown University.
- Hord, S. M.(1997).*Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TA: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord , S. M. & Sommers, W. A. (2007). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Austin, TA: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord , S. A. & Tobia, E. F.(2011). *Reclaiming our teaching profession: The power of educators learning in community*. New York, NY: Teachers College Columbia University
- Morrissey, M. S.(2000).*Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TA: Southwest Educational Development Laboratory.
- Reichstter,R.(2006). *Defining a professional learning community: Literature review* Retrieved from http://www.wcps.net/evaluation-research/reports/2006/0605plc_lit_review.pdf



從教師評鑑標準談我國中小學教師評鑑的發展

張德銳／臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

一、前言

為提升教師品質，做為教師職前培育、導入輔導以及教師專業發展的指引，歐美先進國家紛紛建立教師專業標準，其中尤以「全美教學專業標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards，簡稱NBPTS）所建立的標準最具代表性（張德銳，1998）。同樣的，國內教育部（2011）在《中華民國教育報告書》中亦宣示，為精進師資培育歷程，將成立教師專業標準及表現指標專案小組，規劃推動師資職前培育及在職教師專業表現檢核基準。

面對專業標準的風潮，教師評鑑領域的專業團體和學者們亦正在發展教師評鑑的標準（standards for teacher evaluation），以做為規劃與實施高品質教師評鑑方案的規準。有鑑於我國教育行政機關刻正建構中小學教師評鑑體系，為有利於我國中小學教師評鑑的發展，本文擬先評述美國學者Holland（2005）所提出的教師評鑑標準，然後參考該等標準對我國中小學教師評鑑制度的規劃和實施提出建議，最後再做一個結語。

二、教師評鑑的標準

Holland（2005）依據教師評鑑的學理以及美國各州實施教師評鑑累積數十年的經驗，提出六個標準：（1）成功的教師評鑑運用區別化的程序，（2）成功的教師評鑑要求合作和夥伴關係，（3）成功的教師評鑑使用多元的資料來源來評鑑教師表現，（4）成功的教師評鑑應認知教學評鑑的本質，（5）成功的教師評鑑宜連結教師個人發展目標和學

校改革目標，（6）成功的教師評鑑確保評鑑政策、目標和結果的清晰性。唯為了論述上的邏輯性，本文作者把這六個標準的順序略為調整並說明如下：

（一）教師評鑑運用區別化的程序

這個標準承認教學應是一個專業，而專業的養成必須是一個持續發展的歷程或生涯，因此對於不同生涯階段的教師，應回應其專業發展需求，而給予不同的教師評鑑程序（Holland, 2005）。例如對於初任教師也許需要對班級經營做較全面性的檢核，但對於資深教師也許需要為鼓勵其教學創新而聚焦於某一教學策略或方法的探究和檢視。這種「區別化教師評鑑」（differentiated teacher evaluation）的概念和Glatthorn（1997）的「區別化視導」（differentiated supervision）以及Glickman、Gordon和Ross-Gordon（2003）所倡導的「發展性視導模式」（a developmental model of supervision）是一脈相承的，皆是主張對於處於生涯發展不同階段的教師或者專業發展成熟度不同的教師，給予不同的處遇，這樣才能滿足不同階段教師的差異性需求，做到真正的公平和有效。

（二）教師評鑑應認知教學評鑑的本質

教師評鑑的規劃者應認知評鑑的本質在於改進而不在於證明（evaluation is to improve, not to prove），因此教師評鑑雖然兼含形成性評鑑（formative evaluation）和總結性評鑑（summative evaluation），但應以形成性評鑑為主，總結性評鑑為輔，而把多數的評鑑資源用在以教師專業發展為導向的評鑑上，而不是總結性評鑑或績效評鑑上。



形成性教師評鑑用在改進教學、促進教師專業發展，它和教學視導的領域逐漸合流。許多教學視導領域的學者很能夠接受形成性教師評鑑的概念，但是並不願意認可決定教師聘任、解聘、薪資增加等總結性評鑑責任係屬教學視導的領域，他們也不認為各州或各學區法定的總結性評鑑有助於教學的改善（Hazi, 1994；Holland, 2005）。他們不主張同一個人可以同時擔任形成性評鑑者又擔任總結性評鑑者，這樣做很難和受評教師建立起為協助教師改進教學所需的「信任關係」（Nolan, 1997），但是形成性評鑑活動所提供教師成長和發展的證據是有可能做為總結性評鑑的基礎（Holland, 2005）。

（三）教師評鑑要求合作和夥伴關係

教師評鑑的主要目的既是在於協助教師改進教學，所以評鑑者（通常是行政人員）和受評教師是「合作性夥伴」（collaborative partners），而不必強調是外部、中立的「旁觀者」，更不是彼此對立的「他者」。行政人員和教師實有共同的利基，那就在提升教與學，是故行政人員必須經由協作的歷程，協助教師指明專業成長的目標，評估目標的適切性，收集和分析達成目標的證據，以及詮釋這些證據對於提升教與學的未來應用性或可能性（Holland, 2005）。

（四）教師評鑑使用多元的資料來源來評鑑教師表現

有鑑於教師工作的複雜性和多變性，實在很難祇用教室觀察就來決定教師的工作表現，特別是僅用一節課的教室觀察來判斷教師的表現，這樣會導致教師以作秀的方式，來呈現評鑑者所要看到的表現指標，而評鑑者所評鑑到的很可能是教師「能做到的」教學表現，而不是教師日常教學「真實的」工作表現。因此有效的教師評鑑除了使用教室觀察之外，必然會運用到教師課程計畫、教學活動和教具教材、學生工作範本、

學生教學反應、學生學習成就等多元的資料（Holland, 2005）。

除了評鑑資料來源的多樣性之外，對於總結性評鑑，評鑑者的多樣性更是要特別注意的。根據Scriven（1988）所倡導的「以判斷為基準的教師評鑑」（judgment-based teacher evaluation），由於教師評鑑工作的複雜性，理想的教師評鑑者最好要有三位以上，這樣才能避免評鑑者的誤判而影響教師的權益。

（五）教師評鑑宜連結教師個人發展目標和學校改革目標

為了充分達成教師評鑑在「提升教與學的品質」之目的，Iwanicki（1990）特別強調教師評鑑一定要和「教職發展」（staff development）以及「學校革新」（school improvement）做緊密的配合；三者務必以「增強的學校效能」（enhanced school effectiveness）為共同努力焦點，來做協調性的努力，才能發揮相輔相成的功能，也才能完成學校的績效責任。有鑑及此，Holland（2005）特別強調成功的教師評鑑不僅重視教師個人的專業發展目標，也會善於運用學校願景的倡導，引導教師個人專業發展目標能符應學校革新目標。這種把教師教學工作放在學校脈絡下加以強化，而使得教學專業化和學校改革兼容並蓄的觀點是許多倡導教師專業化之學者（如Darling-Hammond, 1990；Little, 1993）所一再呼籲的理念。

（六）教師評鑑確保評鑑政策、目標和結果的清晰性

由於教師評鑑攸關教師教學表現的提升以及教師工作的權益，是故在規劃教師評鑑政策必須要有各方利害關係人的參與，特別是教師和教師團體的參與，其可行性和接受度才能提高。復由於教師評鑑工作的複雜性，做為教師評鑑要項的評鑑目標、規



準、工具、結果運用等皆必須敘明的簡白清晰，並讓教師和行政人員在實際運作前經由有效的溝通而有清楚無誤的認知（Holland, 2005）。

本文作者相當認同上述六個教師評鑑的標準。這六個標準符應了「教育評鑑標準聯合委員會」（Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994）的四個方案評鑑的標準，亦即「效用性」（utility）、「可行性」（feasibility）、「適切性」（propriety）和「精確性」（accuracy）。換言之，教師評鑑如能運用區別化的程序、強調教師評鑑的本質在於改進、使用多元的資料來源，將可確保評鑑能提供有用的、符合被評鑑者需求的資訊，協助教師改進教學，而符合了「效用性」的標準。另外，成功的教師評鑑要求合作和夥伴關係，評鑑者與被評鑑教師在信任關係下，

經由目標設定與管理，協助教師達成專業成長目標以及學校革新的目標，所以具有相當的「可行性」。當然，成功的教師評鑑鼓勵教師的參與政策規劃以及確保評鑑政策、目標和結果的清晰性，是故具有相當的「適切性」。最後，成功的教師評鑑使用多元的資料來源來評鑑教師表現，才能蒐集到教師表現的正確資訊，當可有效提升教師評鑑的「精確性」。

三、中小學教師評鑑發展的建議

依據上述六個教師評鑑標準中的第一個標準：教師評鑑宜運用區別化的程序，本文作者試提出一個適合我國中小學的教師評鑑體系如表1：

表1 我國中小學教師評鑑體系

依據教師專業標準，建立教師評鑑規準：			
I 教師專業基本素養		IV 班級經營與輔導	
II 敬業精神與態度		V 研究發展與進修	
III 課程設計與教學			
評鑑系統 I 初任教師		評鑑系統 II 資深教師	
評鑑系統 III 不適任教師			
受評對象： •初任教師前二年。 。（準試用期）	受評對象： •初任教師第三年。	受評對象： •任教第四年以上的教師。	受評對象： •在達成教師專業標準上， 需要特別協助的教師。
目的： •提供初任教師具備教師專業標準所需要的協助與支持。 •實施較密集的評鑑，做好前端品管。	目的： •提供初任教師具備教師專業標準所需要的協助與支持。	目的： •促進廣續成長，提升學生學習。 •可配合聚焦在學校革新的某些議題。	目的： •提供遇到教學困境的教師接受協助的機會。 •提供適當的程序處理不適任教師。



<p>評鑑人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •由校長及教師評審委員會成員對初任前二年之教師進行總結性評鑑並決定是否繼續聘任。 •落實年度教師成績考核。 	<p>評鑑人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •由評鑑人員對初任第三年的教師進行教師專業發展評鑑（自評及他評）。 •落實年度教師成績考核。 	<p>評鑑人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •評鑑週期三年，第一年由評鑑人員對教師進行自評及他評；第二、三年由教師規劃及執行專業成長計畫（教師專業發展評鑑）。 •落實年度教師成績考核。 	<p>評鑑人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •由校長及教師評審委員會成員進行不適任教師的察覺及評議。 •由縣市政府教育局（處）成立不適任教師處理小組協助學校進行不適任教師的察覺及評議。
<p>輔導人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •由教學輔導教師對初任教師提供即時性、定期性、計畫性的協助與支持。續聘任。 	<p>輔導人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •由教學輔導教師對初任教師提供即時性、定期性、計畫性的協助與支持。 	<p>輔導人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •由教學輔導教師協助個別教師發展並執行專業成長計畫。 •由校內資深優良教師帶領同領域、同學年或跨領域、學年教師建構教師專業學習社群。 	<p>輔導人員：</p> <ul style="list-style-type: none"> •由校內教學輔導教師對教學困難教師提供教學問題診斷及輔導。 •由國民教育輔導團對教學困難教師提供教學問題診斷及輔導。

表1主要參考國情以及Danielson 和 McGreal (2000) 的多軌道教師評鑑設計。其立論基礎是：初任教師、資深教師以及不適任教師，各具有不同的需求，因此其評鑑目的、方式及時間均須有所差異，這種「區別化教師評鑑」才能真正符應不同類別教師的需求，達到公平公正、合理可行的原則。

上述區別化教師評鑑體系係整合國內現有的教師專業發展評鑑、教學輔導教師、教師評審委員會、教師年度成績考核以及不適任教師處理等機制，重新規劃分為三個相輔相成的子系統。系統一的受評對象係任教前三年的初任教師。初任教師除接受密集性的教學協助與輔導外，在前二年（試用期），為落實初任教師聘任後的前端品質管控，建議接受由校長與教師評審委員會逐年進行是否續聘的總結性評鑑，第三年則開始接受教師專業發展評鑑（形成性評鑑）。任教第四

年以上的教師除每年接受年度成績考核（係屬總結性評鑑）外，則以接受評鑑週期為期三年的教師專業發展評鑑為主要工作：第一年由評鑑人員對教師進行自評及他評；第二、三年由教師規劃及執行專業成長計畫。至於「不適任教師評鑑系統」（系統三）的評鑑對象，係指在前述二個系統中被察覺有不適任狀況的初任教師或者資深教師。此等教師如經輔導與評議後，表現結果有所改善則回歸原屬評鑑系統；若仍無改善，則依合理程序（due process），得依「教師法」，予以解聘、停聘或不續聘。

依據教師評鑑的第二個標準，亦即教師評鑑應認知教學評鑑的本質在於改進而不在於證明，本文作者建議教育行政機關和學校應以形成性教師評鑑為重，不宜以總結性評鑑為主要考慮。教育行政人員若能重視教師專業發展評鑑以及教學輔導教師制度，協



助教師提升教與學，教師自然會有較佳的工作表現，進而達成學校應負的績效責任，而能產生教師、學生及其家長、行政人員三贏的現象。倘若不以此為念，僅以績效評鑑為較高的比重，則教師們視必更加「談評色變」，以表面功夫來應付評鑑，則不僅教師無法經由評鑑之手段達成教師專業成長，行政人員所得到的評鑑結果也將因為失真而失去評鑑的意義。

有鑑於國內中小學教師對於教師評鑑仍然深有疑慮，本文作者建議教育行政機關宜先努力實施教師專業發展評鑑以及教學輔導教師等對教師專業發展有利的機制，待形成性評鑑實行有成效之後，可加入落實教師績效責任的考量，形成二者雖分開處理但卻可相輔相成的機制。其次，形成性評鑑和總結性評鑑的評鑑者宜分開處理；形成性評鑑的評鑑者以自我評鑑和校內同儕評鑑為主；總結性評鑑的評鑑者則為校長、考績會或教評會委員、校外專家等。形成性評鑑的結果原則上不作為教師成績考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。唯僅有在教師同意下或主動要求下，形成性評鑑活動所提供教師成長和發展的證據可以做為總結性評鑑的基礎。

依據教師評鑑的第三個標準：教師評鑑要求合作和夥伴關係，本文作者建議評鑑者應以夥伴協作的方式進行評鑑相關事宜。在評鑑風格上宜盡量採取合作式的風格，避免指導式的風格。另外，有鑑於評鑑的發展，已從第三代評鑑（1967-1987）所強調的價值判斷，走向第四代評鑑（1987以後）所強調的溝通協商（江鴻鈞，2008），是故評鑑人員宜盡量經由溝通和協商的歷程，協助教師專業發展。如果有必要對於教師表現水準做價值判斷時，也最好能適度參考教師的意見；意見不同時允許教師有表列書面意見的機會。

依據教師評鑑的第四個標準，亦即使用多元的資料來源來評鑑教師表現，本文作者認為不能僅仰賴教學觀察，特別是每年一次式的教學觀察。評鑑方式除傳統的教學觀察之外，亦應善用晤談、教學檔案、學生教學反應等多元的方式。教師晤談可以和教師共同商訂、檢討教學目標和教學評鑑規準的達成情形（Haefele, 1981）。教學檔案可以鼓勵教師在教學歷程中，就自己教學知能表現，做有組織、有系統、目標導向的收集資料和省思（陳惠萍，1999；張德銳，2002）。學生教學反應如用於教師成績考核（總結性評鑑），則有許多爭議，但如用於協助教師瞭解教學、改進教學，則有其應用價值，畢竟感受教師教學表現最直接、最深刻的，莫過於學生（任晟蓀，1981；歐陽教、張德銳，1993；Peterson, 1995）。另外，張德銳（2006）亦指出教師評鑑的規準除了繼續強調教師所表現的教學行為外，宜重視學生的學習成果；教師評鑑的方式除了繼續維持教室觀察以及教學檔案等傳統方式外，必須適度的加入學生的學習成果資料作為佐證。

依據教師評鑑的第五個標準：宜連結教師個人發展目標和學校改革目標，本文作者建議國內中小學實施教師評鑑時，宜善用目標管理（management by objectives）的方式，把學校革新目標轉化為教師個人成長目標，然後協助教師依據個人成長目標訂立專業成長計畫，再由教學輔導教師協助個別教師執行專業成長計畫或者由校內資深優良教師（也可以是教學輔導教師）帶領同領域、同學年或跨領域、學年教師建構教師專業學習社群，以社群協作的方式，直接有助於完成個人成長目標，間接有助於達成學校革新與發展的整體目標。

最後，就教師評鑑的第六個標準，亦即確保評鑑政策、目標和結果的清晰性而言，



本文作者建議教師評鑑參與規劃人員，除了要考慮專業性之外，更要重視利害關係人的代表性，二者缺一不可。教師評鑑的利害關係人除了行政人員和家長之外，最直接的利害關係人應屬教師和教師團體，因此教師評鑑的規劃宜特別重視教師的參與，才能符合民主化的原則，也才能讓教師心悅誠服的接受教師評鑑工作。

教師評鑑的實施，有效的宣導溝通工作亦甚為重要，而如何取得教師團體的接受和參與，更是本制度成敗的關鍵。張德銳、周麗華、李俊達（2009）的研究發現，學校與學校教師願意參與教師專業發展評鑑方案的動機之一，乃是符應社會對教師的專業期許。是故建議教育行政機關必需加強評鑑方案的宣導，強調社會對教師專業與品質的期許，教師應以教育專業贏得社會的信賴，教師唯有不斷追求專業精進，才能增強專業的競爭力。

參考文獻

- 任晟蓀（1981）。學生評鑑教學可行性之研究。*教與學*，1（2），31-33。
- 江鴻鈞（2008）。國民小學校長領導能力評鑑指標與權重體系之建構。國立臺中教育大學教育學系博士論文，臺中市，未出版。
- 教育部（2011）。*中華民國教育報告書—黃金十年、百年樹人*。臺北市：作者。
- 陳惠萍（1999）。教學檔案在教師專業發展上之應用。載於中華民國師範教育學會（主編），*師資培育與教學科技*（頁183—212）。臺北市：台灣書店。
- 張德銳（1998）。*師資培育與教育革新研究*。臺北市：五南圖書。
- 張德銳（2002）。以教學檔案提升教師教學效能。*教育研究月刊*，104，25-31。
- 張德銳（2006）。結合學生學習成果的中小學教師評鑑模式。*教育行政與評鑑學刊*，2，59-82。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。*課程與教學*，12（3），265-290。
- 歐陽教、張德銳（1993）。教師評鑑模式之研究。*教育研究資訊*，1（2），91-100。
- Danielson, D., & T. L. McGreal（2000）。*Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.

四、結語

教師專業標準以及教師評鑑標準皆是當代教育發展的趨勢之一。教師專業標準可以促進教師專業成長，而教師評鑑標準的建構有助於教師評鑑制度的規劃和運作，誠為實施高品質教師評鑑方案的重要參考，值得吾人加以重視。

本文提出了區別化教師評鑑設計等六個教師評鑑標準，然後依據這些標準提出一些規劃與實施我國中小學教師評鑑制度的建議，其目的無非盼望我國教師評鑑能早日走向專業化的坦途，進而協助我國中小學教師也能走向專業化的大道。畢竟，教育專業是您我等關心教育發展之工作者的唯一生存之道，值得吾人持繼不懈的努力。



- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher evaluation in transition: Emerging roles and evolving methods. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-174). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Glatthorn, A. (1997). *Differentiated supervision* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. M. (2003). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Haefele, D. L. (1981). Teacher interview. In J. Millman (Ed.), *Handbook of teacher evaluation* (pp. 41-57). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Hazi, H. (1994). The teacher evaluation-supervision dilemma: A case of entanglements and irreconcilable differences. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(2), 195-216.
- Holland, P. E. (2005). Standards for teacher evaluation. In S. P. Gordon (Ed.), *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning* (pp. 139-154). Larchmont, NY: Eye on Education.
- Iwanicki, E. F. (1990). Teacher evaluation for school improvement. In J. Millman and L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 158-174). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). *The program evaluation standards* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Nolan, J. (1997). Can a supervisor be a coach? In J. Glanz and R. Neville (Eds.), *Educational supervision: Perspectives, issues and controversies* (pp. 100-112). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Peterson, K. D. (1995). *Teacher evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Scriven, M. (1998). Evaluating teachers as professionals: The duties-based approach. In S. Stanley and W. Popham (Eds.), *Teacher evaluation: Six prescriptions for success*. Alexandria, VA: ASCD.



專 論





臺灣中小學教師專業發展的推動策略

張新仁／國立高雄師範大學教育學系教授

一、前言—教師專業發展的內涵

為何謂教師專業發展？教師「專業發展」(professional development)與「專業成長」(professional growth)多數時候用語同義，在相關文獻中常交替使用，前者凸顯持續性，後者則強調改進性。世界教師組織聯合會(World Confederation of Organizations of the Teaching Profession, WCOTP)在1990年代代表大會中強調「教師在其專業執行時間，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」(引自許嘉倩，2006)。可見教師職業是一種專業性工作，教師專業發展的本質就是學習(professional development is learning)，而且是永無止境的終生學習，這已為世界潮流的訴求重點。

美國全國教育人員發展協會(National Staff Development Council, NSDC)於2007年制訂教育人員發展的新目標：「每一位教育人員每天從事有效的專業發展，使得每一位學生達到學習成就目標。」(Mizell, 2007, p. 1)換言之，教師在學校工作的每一天，都是專業發展日，關注的焦點在於：學習如何促進學生有效學習。

究竟教師在專業發展過程中，持續不斷學習的內涵為何？首先，由於學科知識日新月異，授課教師必須不斷與時俱進，因此，“學科專業”是教師在職進修的一項重要內涵。其次，基於學生學習的個別差異性，如何帶好每一個孩子，涉及到教學實踐(或稱教學實務, teaching practice)能力，主要包括課程設計、教學策略、班級經營與學習

評量等核心能力，又統稱為“教學專業”(teaching profession)。然而，在職前師資培育課程所學到的“教學專業”，是一體適用的規律，和實際教學情境仍有差距，需要教師在實際的任教學校與班級中，從做中學(learning by doing)、從經驗中學習(learning by experience)，不斷經由反思作修正與精進，進而積累成為個人的“教學實務智慧”(wisdom of practice)(shulman, 1987)。因此，以學校為本位，不斷精進教師的教學專業或改善教學實務能力，更是教師專業發展的核心內涵。

二、臺灣中小學教師專業發展的進展軌跡

臺灣長期以來的教師專業發展，偏向於以學位、學分為主的在職進修，以及參加校內外的主題研習等。直到1996年教育部《教育改革總諮議報告書》，針對「改革中小學教育」部分，提出「提升教師專業素質、建立教育評鑑制度」的主張，開始出現轉變的契機。1999年台北市教育局率先辦理《教學輔導教師設置試辦方案》，2000年高雄市教育局發佈並全面試辦《高雄市高級中等以下學校教師專業評鑑試行要點》，2005年臺北縣教育局徵求15所國中小，試辦《推動『教學精進、專業昇華』方案—以試辦學校形成性導向之教學專業評鑑工作試辦計畫》(張新仁，2011)。

2001年教育部召開「教育改革檢討與改進會議」，進一步提出「建立教師評鑑機制，提升教師教學績效」政策，希望能促進學生的學習成效。2002年11月至2003年8月期



間，教育部邀集全園教師會、全園家長團體聯盟，以及學者專家等籌組「公立中小學教師專業評鑑制度起草小組」，擬訂《高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法〈草案〉》，由於全園教師會與全園家長團體聯盟兩團體始終對於教師專業評鑑之實施有歧見，前後總共召開25次會議，直至2005年11月，才達成初步共識，先行試辦以促進教師專業發展為目的之形成性評鑑，並修正計畫名稱為《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》。

2006年起，教育部正式推動形成性的教師專業發展評鑑，這是臺灣百年教師專業發展演變上的一項重大突破，使教師的專業成長不再侷限於學分學位與研習的在職進修，開始重視以同儕評鑑與輔導方式，促進中小學教師教學專業的提昇。為積極推動教師專業發展評鑑，同年教育部研發供試辦學校參考的「教師專業發展評鑑規準」，並開始培育評鑑相關人才；2007年起建構「教師專業發展評鑑輔導支持網絡」，協助教師專業發展評鑑的人才培訓與輔導機制，並建立學校本位的「教學輔導教師」制度，以輔導新進教師並協助教師專業成長；2010年正式推動學校本位的「教師專業學習社群」制度，以同儕合作方式提升教學專業；同年建置完成並啟動「中小學教師專業發展整合平台」，以提供評鑑後續性的多元專業成長途徑與資源。此外，教育部陸續委託編印10多本協助評鑑和專業成長的相關手冊與影音資料。這些多元化的配套措施，目的在建立以學校為本位的「教師專業發展支持系統」，促使臺灣的教師專業發展進入新的里程碑，強調以提升教師的教學專業能力為主軸。

2009年教育部修正發布《中小學教師素質提升方案》，其中層面三為「促進教師專業發展，提升教師專業知能」，包含「進修及進階」和「評鑑」兩大方案重點。前者的

執行策略為：「建構中央、地方、學校教師進修整合體系」、「提升校長及教師專業能力」、「建立多元進修制度」、「建立教師進階制度」；後者的執行策略，即為推動中小學教師專業發展評鑑。顯見教師在職進修與專業發展同步受到重視。2010年8月教育部召開第八次全國教育會議，將「師資培育與專業發展」列為十大中心議題之一，其中「深耕教師進修機制，促進教師專業發展」併列為重要的主題（教育部，2010a），也是針對此作積極回應。此外，與會人士對於積極擴大辦理「中小學教師專業發展評鑑」與推動「中小學教師績效評鑑」具有高度共識，並列入2011年《中華民國教育報告書》行動方案「陸：優質教師專業發展方案」（教育部，2011a）。

近日教育部完成「中小學教師評鑑制度規劃研究」草案之規劃，包括：提出《教師法》中教師評鑑文字內容的修法建議，提供教師成績考核具體檢核指標與檢核工具之建議，並規劃出涵蓋「教師專業發展評鑑」與「教師績效評鑑」兩者的「中小學教師評鑑制度」草案（吳清山、曾憲政、張德銳、張新仁、陳榮政、洪詠善、廖耘慧，2011）。至此，完整的台灣「中小學教師評鑑制度」略見雛形。

以下本文將簡要說明台灣學校層級的中小學教師專業發展的推動策略。

三、臺灣學校層級的中小學教師專業發展的推動策略

（一）推動教師專業發展評鑑，提昇以教學實務為核心的教學專業能力

2005年11月，教育部頒佈《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》，定位為促進教師專業發展為主軸的形成性評鑑，鼓勵教師以自我省思與同儕專業互動為成長手段，以精進教學和班級經營為主要內涵，聚



焦在如何改善教師的教學專業能力，期待學生的學習表現和成效能獲得有效提升。其實施方式採用校內同儕評鑑，根據教學觀察、教學檔案、晤談教師、學生與家長意見，以及檢視學生作品、學習成效等多元途徑，來客觀評量教師的教學表現，包括教學優點和待改進之處。其辦理方式為教師自願參加，並經由校務會議同意，評鑑的結果不得作為教師成績考核、教師分級制度及不適任教師處理之參據（教育部，2006c）。

為順利推動教師專業發展評鑑，教育部於2006年委託專家學者研發「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」，乃涵蓋「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」等四個層面、18個評鑑指標、73個參考檢核重點（曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡、馮莉雅、陳順和、柯汝穎，2007）。前兩個層面聚焦在如何改善教師的課程設計、教學策略、班級經營、學習評量等教學實務，後兩個層面涉及教師專業發展與責任。此外，提供5種評鑑工具：教師自評表、教學觀察表、檔案評表、綜合報告表及專業成長計畫表。有鑑於高中職教師的差異性需求，教育部又於2009年公布高中22學科的教師專業發展評鑑規準（趙志揚、楊寶琴、江惠真、黃曙東、賴虹霖，2008），以及高職15群科的教師專業發展評鑑規準（宋耀廷、張新仁、吳參鏡、張天庸、陳玉玲，2008）。其主要差異，是在共通性評鑑規準「A.課程設計與

教學」層面下，分別新增A-8呈現學科專業能力或群科專業能力之教學表現。

「教師專業發展評鑑」正式於2006年開始試辦，2009年試辦期滿3年，納入教育部2009-2012年施政計畫重點，改以常態性政策辦理，刪除「試辦」二字，並修正名稱為《教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點》（教育部，2010c）。實施至今，其申請模式多樣化，包括「逐年申請」及「多年期申請」兩類。多年期申請可包括2年期、3年期和4年期，其辦理方式在尊重學校本位，以及「教師專業發展評鑑」與「教師專業成長」相輔相成的原則下（見圖3），可採多元模式進行，包括「漸進強化模式」（逐年增加評鑑層面，逐年改變評鑑方式），以及「多年循環模式」（評鑑與專業成長的不同組合方式）（詳見張新仁、馮莉雅、潘道仁、林美惠、王美惠、王俊哲、張翠倫，2010）。

由於參與教師專業發展評鑑的學校，必須尊重教師的自願性，以及通過校務會議同意（2011年11月4日修訂為增加通過學校課發會同意），因此，參與的比率較低。推動「教師專業發展評鑑」至今已邁入第六年，參加的學校數、教師人數與比率有逐年增加的趨勢（見表1），截至100學年度，計有1,028校數參加，超過全國校數的25%，參與的教師人數共24,961人，超過全國中小學教師人數的10%。

表1 95-100年學年度教師專業發展評鑑參與情形

項目		國小		國中		高中職		總計	
年度	分類	數量	比例	數量	比例	數量	比例	數量	比例
95	學校數	126	4.7%	31	4.1%	16	3.4%	173	4.4%
	教師數	2,313	2.3%	605	1.2%	527	1%	3,445	1.6%
96	學校數	163	6.1%	49	6.6%	29	6%	241	6.23%
	教師數	3,514	3.5%	1,484	2.9%	1,097	2.1%	6,095	3%
97	學校數	174	6.6%	67	9%	54	7.20%	295	7.62%
	教師數	4,124	4.1%	2,271	4.4%	2,305	4.5%	8,700	7.28%
98	學校數	354	13.3%	116	15.7%	144	30%	614	15.86%
	教師數	7,349	7.4%	3,629	7.0%	4,622	9.0%	15,600	7.68%
99	學校數	455	17.29%	129	17.67%	206	30.75%	790	19.60%
	教師數	8,718	8.83%	3,688	7.14%	9,306	17.33%	21,712	10.64%
100	學校數	568	21.5%	168	22.72%	293	57%	1,028	26.43%
	教師數	9,936	10%	4,182	8%	10,843	20%	24,961	12.13%

備註：100學年資料統計時間係截至100年10月7日止（資料來源：教師專業發展評鑑輔導網絡網站）

2010年8月底，教育部召開「第8次全國教育會議」，對於積極擴大辦理「中小學教師專業發展評鑑」與推動「中小學教師績效評鑑」具有高度共識，並列入2011年《中華民國教育報告書》行動方案「陸：優質教師專業發展方案」中，其中明確指出四項具體措施，包括：「2-2-3持續推動教師專業發展評鑑，並研議相關機制（含評鑑工具與評鑑人員等事項）」、「3-1-1委請學術機構就教師評鑑制度之規劃及推動進行專案研究，並邀請相關教育團體提供意見」、「3-1-2依據教師評鑑制度之規劃及推動研究結論修正《教師法》，賦予教師評鑑法源基礎」、「3-1-3依據『教師專業標準』及『教師專業表現指標』發展教師評鑑檢核指標，培訓教師評鑑專業人員，評選適當教師評鑑機

構」。（教育部，2011a）

2011年9月，教育部委託國家教育研究院完成「中小學教師評鑑制度規劃研究」草案之規劃，包括：（1）提出教師法中關於教師評鑑文字內容之修法建議，（2）規劃涵蓋形成性「教師專業發展評鑑」與總結性「教師績效評鑑」的完整「中小學教師評鑑制度」草案，包括評鑑方式、程序、結果處理、標準作業流程，（3）「教師績效評鑑」在尚未納入教師法之前，先以落實「教師成績考核」作為重點，並提出教師成績考核檢核指標與檢核工具之建議。其年終考核結果，作為教師是否晉級及發給獎金之依據；必要時，並作為教師法第14條第1項第8款之重要參考。教師評鑑如納入《教師法》之後，則依法訂定相關辦法，將教師成績考



核辦法轉為教師績效評鑑辦法（吳清山、曾憲政、張德銳、張新仁、陳榮政、洪詠善、廖耘慧，2011）。至此，完成規劃台灣完整的「中小學教師評鑑制度」雛形。

教育部自2006年推動中小學教師專業發展評鑑以來，陸續完成相關重要配套措施，不斷促進教師專業發展。茲摘述如下：

1. 培育教師專業發展評鑑人才

有鑑於推動教師專業發展評鑑，需要大量的宣導，以及培訓專業評鑑與輔導人員，教育部陸續委託學術單位規劃一系列評鑑人才培育課程。2005年11月規劃4類評鑑相關課程：「推動知能研習」、「評鑑人員初階研習」、「教學輔導教師培訓研習」及「講師培訓研習」；2008年6月有鑑於評鑑人才課程深化之必要，再規劃出「評鑑人員進階研習」課程；2009年3月為擴大辦理初階評鑑人員研習，委請學術單位規劃部分評鑑人員初階研習課程遠距教學製作，並於2010年

7月正式線上運作（<http://olc.moe.gov.tw>）；截至目前為止，完成部分教學輔導教師線上課程。

為擴大辦理評鑑人才培育，2009年6月15日，教育部成立北北基、桃竹苗、中彰投、雲嘉南澎、高高屏、花宜東等7個區域人才培育中心，主辦下列研習：（1）評鑑人員進階研習，（2）教學輔導教師研習，（3）進階講師研習。歷年各評鑑人才培育數量，見表2。其中，初階研習、進階研習、教學輔導教師研習課程，均事前規劃完整的課程內涵（http://tepd.moe.gov.tw/chinese/02_curriculum/00_overview.php）、授課方式與補充資料，培訓課程需全程參與，缺課需補課。進階與教學輔導教師參加完培訓課程，僅能給研習時數，需完成實作，繳交學習檔案後，經過審查認證通過者，方能授予證書。

表2 歷年各評鑑人才培育數量統計

類別 年度	評鑑人才培育人數						
	初階 研習	初階 證書	進階 研習	教學輔 導教師	講師	輔導 夥伴	輔導 委員
95高中職	未統計	未統計	未規劃	未培育	規劃中	未培育	22
95國中	未統計	未統計	未規劃	未培育	規劃中	未培育	
95國小	未統計	未統計	未規劃	未培育	規劃中	未培育	
96高中職	未統計	未發出	未規劃	8	11	3	33
96國中	未統計	未統計	未規劃	11	13	4	
96國小	未統計	未統計	未規劃	63	45	25	
97高中職	762	150	0	100	14	29	59
97國中	1900	1900	0	29	8	23	
97國小	3500	3500	0	186	54	136	



97高中職	742	150	0	100	14	29	59
97國中	1900	1900	0	29	8	23	
97國小	3500	3500	0	186	54	136	
98高中職	837	0	193	87	0	32	128
98國中	3023	1798	141	61	0	23	
98國小	7552	4586	516	247	0	121	
99高中職	2200	1667	397	50	初階14	29	135
99國中	3000	2106	192	22	初階19	52	
99國小	5500	5118	614	95	初階90	247	

資料來源：教師專業發展評鑑輔導支持網絡網站

2. 編印各種評鑑相關參考資料

為順利推動教師專業發展評鑑，教育部逐年委託相關學術單位編製以下的書籍與影音資料，並可於相關網站下載（<http://tepd.moe.gov.tw/>, <http://teachernet.moe.edu.tw/>）：

- (1) 與政策宣導有關的《試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊》。
- (2) 協助學校工作推動的《教師專業發展評鑑工作參考手冊》。
- (3) 收錄學校辦理案例、以及採訪參與教師、輔導委員與夥伴觀點與故事的《中小學教師專業發展評鑑案例專輯》，共4本。
- (4) 拍攝教學觀察與回饋系列篇/教學檔案與評量系列篇。
- (5) 提供初次與續辦學校多元評鑑與成長模式的《推動中小學教師專業發展評鑑參考手冊》。
- (6) 協助評鑑人員如何進行教學觀察與回饋、教學檔案評量、撰寫綜合報告的《中小學教師專業發展評鑑人員參考手冊》。
- (7) 聚焦於如何教學觀察與回饋的《中小學教師專業發展評鑑人員

參考手冊—教學觀察分析與回饋》。

3. 辦理教師專業發展評鑑國際交流活動

(1) 辦理國際性研討活動

2006至2008年期間，每年邀請英國、美國波士頓、馬里蘭及德州等專家學者來臺，辦理為期1至2天的國際性研討會，以介紹國外的教師評鑑制度，分享辦理的實務運作經驗，並進行現場實作指導。2009年起，為深化評鑑人才之評鑑知能，改以工作坊形式，每年調訓參與教師專業發展評鑑的學校團隊（含校長、主任、教師共4人）、7個區域人才培育中心負責人。2011年持續辦理的工作坊，更擴大邀請教師專業發展評鑑講師、教師會及家長會代表等參與研習活動，以期建立推動中小學教師專業發展評鑑之共識（教育部，2011b）。

(2) 參訪國外推動實務情形

2008年起，首度由教育部教育研究委員會規劃，選派續辦教師專



業發展評鑑的高中職、國中小校長、主任及教師，由教育部率團前往美國麻州，由波士頓教育局協助安排參觀當地學校的教師評鑑實務與專業學習社群的運作，以深化研習評鑑理念、強化評鑑能力，每梯次7-11天（教育部，2012）。該海外研習至今已持續辦理四年，其多數成員返台後經由甄選，成為「教育部教師專業發展評鑑中央輔導群」團員，赴各縣市積極推動教師專業發展評鑑，並協助辦理7個區域人才培育中心的輔導委員與夥伴研習，藉以轉達教育部政策與配套措施，並適時反映各地的困難以研提解決策略。

4. 檢討中小學教師專業發展評鑑實施成效

教育部為瞭解教師專業發展評鑑實施成效，分別委託研究成效評估與後設評鑑，包括2008年「高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估」報告（趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖，2008），以及2010年「試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑（II）」報告（潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠，2010）。根據上述教育部方案調查結果顯示，約有八成以上表示滿意方案實施成效，惟只有五成以上認為達成方案目的，六成左右認為未來正式實施方案具可行性。受訪者對於計畫內容具有相當高的瞭解度與接受度，也都肯定能協助教師專業成長。惟縣市層級的承辦人力與講師人力不足，學校未完全依照計畫流程實施，時間不足為最大困難，最需要的配套措施為教師評鑑的法源，以及教師專業發展系統。不同縣市所屬學校的參與率、支持系統、方案活動與方案成果不同，不同層級學校的方案活動

與方案成果也有差異。

（二）建立「教學輔導教師」制度，發展教師領導能力，協助新進與個別需求教師

國外推動「教學輔導教師」（mentor teacher）制度，旨在由獲得專業訓練認證的資深優良教師，輔以減課配套措施，協助校內教師提升教學專業與改善班級教學。教育部於2007年起，針對參與「教師專業發展評鑑」之學校培訓教學輔導教師，作為協助評鑑後續性專業成長的配套措施之一。其推薦資格為：1. 5年以上正式教師之年資，並有5年以上實際教學經驗，2. 具學科或學習領域教學相關知能，3. 有擔任教學輔導教師之意願，4. 能進行教學示範，並能輔導其他教師教學，提供相關教育諮詢服務，協助教師解決問題，5. 具有評鑑人員初階證書，並有自評及校內評鑑的實際經驗。甄選參考標準如下：1. 具有豐富的任教學科專門知識，2. 具有課程設計的能力，3. 具有良好的教學能力，4. 經常且願意做教學示範，5. 具有人際溝通的技巧，6. 具有開放、包容的心胸與人格特質，7. 其他教學輔導知能。培訓的內涵包括：教學輔導理論與實務、人際關係與溝通、課程教學與班級經營、教學觀察與會談技術、教學行動研究等共計七天42小時之研習課程，經由認證後仍須參加12小時的在職成長課程。事實上，接受教學輔導教師培訓之前，學員均已完成18-20小時的評鑑人員初階研習，以及三天18小時的評鑑人員進階研習。

教學輔導教師的主要職責，是協助初任教學3年內之正式教師、新調校服務第1年教師、1學年以上之長期代課教師、自願追求精進需要協助之教師、經評鑑認定未達規準之教師。教學輔導教師以輔導二名教師為限，每輔導一名教師得減一節課，跨校輔導得減二節課；如無法減授節數，得改發鐘



點費。其工作內容為：1.協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境，2.進行示範教學，3.觀察服務對象之教學，提供回饋與建議，4.與服務對象共同審視教學內容，協助服務對象建立教學檔案，5.在其他教學事務提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程，6.撰寫輔導報告。

臺灣推動教學輔導教師至今，其功能受限於減授時數過少，教學或行政工作負擔沉重，缺乏與夥伴教師進行互動和共同討論的時間（許籐繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉莉、張民杰，2010），且目前侷限於參與教師專業發展評鑑之學校。未來建議視少子化教師超額趨勢，全面普遍設置教學輔導教師，逐步邁向教學輔導教師專職化，增加減授時數，並可擴及至各校、各學習領域/學科，成為協助個別教師課程規劃、教學設計、班級經營與減輕教師同儕工作心理壓力的重要支持系統，並可進一步鼓勵教學輔導教師帶領專業學習社群，以發展教師領導能力。目前受少子化影響新進教師員額急遽縮減，教學輔導教師以其嚴謹的培訓內容與認證過程，應足以擔任實習輔導教師的工作。此外，未來教育部即將研擬的實習學校認證機制，或是專業發展學校（professional development school）建置標準，建議可將校內受過評鑑人員進階研習、教學輔導教師培訓的人數，以及實施教學輔導成效等，作為重要考量依據（張新仁，2010）。

（三）推動中小學專業學習社群，以同儕合作方式集體探究與學習，提升教學專業

根據國外研究指出，高品質的教師專業成長內涵應以教學實務為主軸，並與實際任教的班級與學校的教學脈絡相連接，進行長期持續性學習，符合這些要素

的最有效運作模式則為「教師專業學習社群」（professional learning community）（Masters, 2003），其主要特徵，是指由一群具有共同信念、願景或目標的教育工作者，經由協同合作方式，進行專業對話與分享，共同探究學習與問題解決，並持續致力於促進學生獲得更佳的學習成效（張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2010）。

2009年，教育部委託學術單位撰寫《中小學教師專業學習社群手冊》，並於2010年起，大力推動以學校為本位，由志同道合的教師自發性組成「專業學習社群」，希望改變長期以來教學研究會、課程發展委員會流於形式與效果不彰的困擾。「教師專業學習社群」可採取年級、學科（群科）/學習領域、學校發展任務，或專業發展主題等多元組成形式，並可多元運用下列方式進行，包括：協同備課、教學觀察與回饋、同儕省思對話、建立專業檔案、案例分析、主題經驗分享、主題探討（含專書、影帶）、新課程發展、教學媒材研發、教學方法創新、標竿楷模學習、新進教師輔導、專題講座等多元組合進行（張新仁、王瓊珠、馮莉雅，2010）。

為推動「教師專業學習社群」，教育部陸續提供以下配套措施與資源：1.編印《中小學教師專業學習社群手冊》，2.提供社群成功案例，3.訂定實施計畫與經費補助，4.分區辦理計畫宣導與經驗分享說明會，5.鼓勵與學校向其他教育部門申請之計畫結合，6.編印《教師專業學習社群~領頭羊葵花寶典》，7.培訓社群召集人。此外，教育部將補助參加「教師專業發展評鑑」學校辦理的教師專業成長經費，變更為補助辦理教師專業發展社群之經費，希望「教師專業學習社群」能有效結合評鑑前的「討論校本專業發展評鑑規準」、評鑑中的「教學觀察」、「教學檔案」，以及評鑑後的「專業



成長計畫與執行」，以便建構完整的「教師專業發展循環系統」。

兩年來申請核准的「教師專業學習社群」逐年擴增（見表3），2010年度國中小

學校申請專業學習社群數，國中計有73所學校、187個社群；國小計有256所學校、616個社群。2011年度，國中計有85所學校、227個社群；國小計有366所學校、828個社

表3 99/100年度參加教師專業發展評鑑學校獲核准之教師專業學習社群統計

縣市	學校數				社群數目				參加社群人數			
	99年		100年		99年		100年		99年		100年	
	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中	國小	國中
基隆市	0	0	4	2	0	0	7	4	0	0	73	32
台北市	30	16	44	27	100	30	125	71	981	265	1153	661
新北市	10	3	24	4	31	8	59	6	276	63	557	51
桃園縣	3	1	5	1	5	3	11	5	40	13	70	56
新竹市	5	4	6	7	16	13	16	20	190	77	145	161
新竹縣	9	1	19	2	12	2	27	3	75	12	206	23
苗栗縣	11	4	27	3	20	5	32	4	163	29	276	44
台中市	26	2	35	2	78	8	111	11	737	62	1118	81
南投縣	0	1	6	3	0	1	11	6	0	16	81	69
彰化縣	22	1	32	1	39	1	40	1	316	5	5	344
雲林縣	12	0	10	0	28	0	27	0	200	0	214	0
嘉義市	2	0	2	0	5	0	8	0	30	0	46	0
嘉義縣	5	4	4	4	11	8	7	8	81	50	41	82
台南市	22	0	23	1	57	0	73	1	627	0	673	10
高雄市	18	18	27	13	44	65	61	47	453	599	663	521
屏東縣	46	12	51	10	98	32	116	34	673	246	828	342
台東縣	8	2	14	1	15	3	29		1	114	22	228
花蓮縣	8	2	12	4	17	4	23	5	105	34	158	37
宜蘭縣	16	2	21	0	37	4	45	0	278	27	318	0
澎湖縣	3	0	0	0	4	0	0	0	36	0	0	0
合計	256	73	366	85	616	187	828	227	5375	1520	6853	2524
核定經費（元）	國99年教專計畫：國小：12,786,657元；國中：3,254,145元 100年教專計畫：國小：18,890,217元；國中：4,939,502元											

資料來源：根據教育部資料作整理。



(四) 建置教師專業發展輔助平台，提供教師評鑑與專業發展網路資源

1. 建構「教師專業發展評鑑輔導支持網絡」

為協助教師參與專業發展評鑑，教育部委託學術機構於2007年建構「教師專業發展評鑑輔導支持網絡」，其功能主要為人力輔導與網站輔導（教育部，2012）。在人力輔導部分，包含中央輔導群、輔導委員及輔導夥伴，各有不同輔導對象與分工。此外，協助7個區域人才培育中心召開聯席會議，協商培育課程內涵、方式，以及其他辦理之問題。

在網站輔導部分（<http://tepd.moe.gov.tw/>），主要協助各縣市教育局/處、學校與教師瞭解「教師專業發展評鑑」的實施，網站主要提供輔導諮詢人力、研習課程與活動、資源專區、最新資訊、實施現況統計資料等專區，蒐集各縣市教育局處與學校遭遇之問題，並提供解答服務。2011年並單獨設立線上課程學習平台（<http://olc.moe.gov.tw/>），提供評鑑人才的線上研習課程。

2. 建置「中小學教師專業發展整合平台」

教育部長期以來，委託不同學術單位建置許多有助於教師專業發展的相關資源網站，然而缺乏整合平台，且部分專業團隊並未能持續長久經營，對教師專業發展之推動，恐無法發揮功能整合之效益。因此，教育部自2006年起委託學術單位詳細規劃「中小學教師專業發展整合體系與認證機制」，並於2010年8月4日「99年度第二次全國教育局處長會議」中正式啟用「中小學教師專業發展整合平台」（<http://teachernet.moe.edu.tw/>）。此平台以促進教師教學專業為核心，網羅公部門與民間將近270多個中小學專業成長資源，旨在締造高品質中小學教師專業成長資源集散中心，希冀成20萬中小學

教師專業成長的「單一窗口」。該平台建有六個子網站，主要功能如下：

- (1) 提供中小學教師線上專屬圖書網站，協助教師精進教學專業核心能力。
- (2) 提供中小學各領域課程資源與教學實務影帶，增進教師教材教法知能。
- (3) 提供國內教師專業學習社群知識庫，以及成功社群案例經驗分享影片，協助教師參與社群以落實校內專業成長。
- (4) 建立中小學教師標竿典範學習網頁，網羅近年來全國教育界的個人及團隊楷模標竿，如教學卓越團隊、Greatech、優良教材、領導卓越校長、師鐸獎、Innoschool等，以達成知識管理，典範經驗傳承之功能。
- (5) 建置智慧型線上教師自主規劃系統，提供教師專業成長客製化診斷與處方。
- (6) 提供線上網路演講廳，幫助教師進行專業發展評鑑與後續性專業成長。
- (7) 提供專家人才資料庫搜尋，促進專業成長對話與互動。

四、結語—臺灣教師專業發展的未來展望跡

臺灣目前「教學輔導教師」、「教師專業學習社群」等制度的建立，侷限於參與教師專業發展評鑑之學校，尚未全面普遍設置，其主要功能為教師專業成長的配套措施，彼此相輔相成，形成「教師專業發展評鑑系統」。兩者均可促進教師的專業成長，改善學生的學習成效，但前者以協助校內新進教師、個別需求之教師為主要功能；後者



則以同儕合作方式，共同探索、學習、分享和解決教學實務問題。由於教師評鑑與專業成長是一循環系統，因此「教學輔導教師」、「教師專業學習社群」，可穿插運用於任何一過程。至於「教師專業發展評鑑網」、「教師專業發展整合平台」，則為協助「教師專業發展評鑑系統」順利進行的網路資源平台。顯見臺灣教師專業發展已不再侷限於早期的教師在職進修，而是邁向多元而優質的專業發展里程碑。

未來臺灣教師專業發展提出新的展望，應優先促使教師專業發展評鑑制度儘速法制化，並建置完整的教師評鑑機制，重視評鑑專業人才的培訓與認證。然而，根據調查，現有教師工作負荷重且內容繁雜（吳忠泰、薛宗煌、楊超雲、于居正、吳靜宜、蘇宗賢、楊文錠、王愛君、黃俊斌、任懷民，

2006），不利於投入專業成長，學校也不易安排教師共同不排課的專業成長時間。教育部在加速教師進修和教師評鑑法制化，使教師專業發展成為教師應盡的職責和應有的權利之時，應正視教師專業發展時間與備課、教學、班級經營、學生輔導、參與學校行政事務時間產生競合的困擾，檢討及調整教師工作量，使教師得以兼顧專業發展及本職工作。

「國家的未來在教育，教育的品質在良師」。國外實證研究發現：教師素質是預測學生成就的最重要因素（Kaplan & Owings, 2001; Rowe, 2003; Whitehurst, 2002），因此，教師素質的高低攸關教育的成敗。教育部門應大力投資，提供優質的支持系統，推動並激勵教師持續不斷專業成長。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。台北：作者。
- 吳清山、曾憲政、張德銳、張新仁、陳榮政、洪詠善、廖耘慧（2011）。**中小學教師評鑑制度（草案）規劃**。教育部委託專案計畫期末報告。
- 宋耀廷、張新仁、吳參鏡、張天庸、陳玉玲（2008）。**規劃高職各群科教師專業發展評鑑標準**。教育部委託專案計畫成果報告。
- 張新仁（2010）。深耕教師進修機制，促進教師專業發展。載於**第八次全國教育會議手冊一師資培育與專業發展（十大中心議題-柒）（61-76）**。台北：教育部。
- 張新仁（2011）。台灣百年教師專業發展與評鑑之演變。載於**中國教育學會（主編）百年教育的回顧—傳承與創新（201-256）**。台北：學富。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅編（2010）。**中小學教師專業學習社群手冊一再版**。台北：教育部。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁、林美惠、王美惠、王俊哲、張翠倫（2010）。**推動中小學教師專業發展評鑑參考手冊**。台北：教育部。
- 張新仁、馮莉雅、潘道仁編（2011）。**教師專業學習社群領頭羊葵花寶典**。台北：教育部。
- 教育部（1996）。**教育改革總諮議報告書**。取自www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2/。
- 教育部（2006）。**教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫（民95年4月3日）**。



- 教育部 (2009a)。中小學教師素質提升方案。取自http://www.edu.tw/files/site_content/B0036/%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%B8%AB%E7%B4%A0%E8%B3%AA%E6%8F%90%E5%8D%87%E6%96%B9%E6%A1%880910%E5%87%BD%E9%A0%92%E7%89%88.pdf。
- 教育部 (2009b)。中小學教師專業發展評鑑人員參考手冊。台北：教育部。
- 教育部 (2010a)。第八次全國教育會議手冊。台北：教育部。取自http://www.edu.tw/content.aspx?site_content_sn=21831http://pubs.nioerar.edu.tw/。
- 教育部 (2010b)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。取自<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7da0a07101419086.pdf>。
- 教育部 (2011a)。中華民國教育報告書—黃金十年百年樹人。台北：作者。
- 教育部 (2012)。第七次中華民國教育年鑑。台北：作者。
- 許嘉倩 (2006)。我國教師組織立法之研究。國立台北市教育大學教育政策與管理研究所碩士論文。
- 許籐繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉莉、張民杰 (2010)。中小學教學輔導教師制 規劃與推動策略之研究。教育部委託專案研究成果報告。
- 曾憲政、張新仁、張德銳、許玉齡、馮莉雅、陳順和、柯汝穎著 (2007) 規劃高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準之研究。教育部委託專案計畫成果報告。
- 趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖 (2008)。我國高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估。教育部中部辦公室委託專案研究成果報告。
- 趙志揚、楊寶琴、江惠真、黃曙東、賴虹霖 (2008)。高中各學科教師專業發展評鑑規準。潘慧玲、王麗雲、張素貞、吳俊憲、鄭淑惠 (2010)。試辦中小學教師專業發展評鑑之方案評鑑 (II)。教育部委託之專案研究成果報告。
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). Enhancing teacher and teacher quality: Recommendations for principals. *NASSP Bulletin*, 85(628), 64-73.
- Masters, G. N. (2003). *Using research to advance professional practice in Building teacher quality: What does the research tell us?* Research Conference Proceedings, Camberwell, Australian Council for Educational Research, p.46-48.
- Mizell, H. (2007). *NSDC has a brand-new purpose*. Available:<http://www.nsd.org/news/system/sys9-07mizell.pdf>
- Rowe, K. J. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinant of student's experiences and outcomes of schooling*. Paper to Keynote Address presented at the AER Research Conference 2003, Available: http://www.acer.edu.au/research/programs/documents/Rowe_ACER_Research_Conf_2003_Paper.pdf, Accessed May 2005.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Whitehurst, G. J. (March, 2002). *Scientifically based research on teacher quality: Research on teacher preparation and professional development*. Paper presented to White House Conference on Preparing Tomorrow's Teacher.



從幼教師轉變歷程論教師之學習與發展

蘇慧貞／國立臺南大學教育經營與管理博士班

一、緒論

歷經政府14年推動、7任教育部長的幼托整合法案「幼兒教育及照顧法」，已於100年6月10日在立法院三讀通過（溫貴香，2011）。因應此法通過，「幼托整合後教保活動與課程大綱」之相關研習亦在全國如火如荼地展開，幼教師無可逃脫地要面對課綱與課程實踐的轉變。然而，課綱的更新不等於現場教師實務工作和知識的更新。「教師的轉變與課程的實施是並肩而行的」（Fullan & Hargreaves, 1992）。Doll（1989）也強調改善課程宛如改善教師。轉變課程的同時，也轉變自身。因此，我們不能再忘記了具體存在的個人，忽視了課程設計、順序、實施、評鑑這些內容中的個人經驗。

王靜如（1998）認為即使個人內在因素加上對外在環境的調適不同，使得個人轉變雖有差異，然實際知識之更新與不易仍是教師轉變的共通性和問題之一。Elbaz（1983）和Clandinin（1986）認為實際知識擁有理論與實務的不可分割性。教師的實際知識是結合了理論與經驗，也就是在實際教學場域中體現了教師個人所擁護的理論。那麼，當一個教師對學習者或有效教學的心理圖像之內隱理論（implicit theory）與新課程或是新的教學方法相違背時，他們是不太可能對這改革充滿熱情或堅持的（Clark & Peterson, 1986）。換句話說，當教師處於轉

變的歷程時，教師極可能面對認知¹、情感、價值觀、技能等層面的選擇，實際知識能將教師個人主觀思想的狀態呈現，貼近教師行動的脈絡，使我們得以一窺教師面對轉變的樣貌。而這部分的主題正是教師學習和專業發展研究較少進行且有所缺漏的（陳美玉，2006）。

再者，傳統假設「只要教師參與專業發展活動，就能產生有意義的學習結果，並且有助於提升學生的學習成效」已被相關研究不斷推翻。並在近十年受到一股省思與質疑浪潮，只有當教師的認知結構發生轉變，教師學習才能有可能產生（陳美玉，2008）。陳美玉（2004）並提出經驗教師仍需經歷較長時間外來的衝擊與刺激，才能有效促成行為和思考方式轉變，建議進行縱長性的研究。研究者因服務於第一線的幼教現場，恰有機緣與新進同事組成小組研討，由於該名教師面對不同園所、不同之課程取向，正處於學習和轉變之歷程，因此，本研究期能透過個案幼教師轉變歷程之探究，闡釋教師有效學習的意涵，期能更精確了解教師有效學習的本質與特性。立足於微觀的了解，可望為幼托整合後新課綱的實踐和幼兒園轉型參考。因此，本研究問題有二：

- （一）個案幼教師所經歷的轉變歷程為何？
- （二）教師轉變歷程中所顯現出教師有效學習的本質與特性為何？

¹ 英文認知（cognition）一詞來自拉丁文，意指思考（thinking）或思考過程（thought processes）（Epstein, 2007）。



二、教師轉變的內涵

教師轉變泛指教師在專業實踐的各種變化，與「學習、成長、發展、社會化、改革、認知或情感改變以及自我研究…」這些詞彙相關且相似，卻有缺乏明確定義（Richardson & Placier, 2001；李子建、尹弘飈, 2008）。教師專業發展和教師轉變雖然共同地都指出一種異於先前狀態的變化，專業發展所意指的改變已經帶著一種大環境或社會對該角色所期許的良好價值與精進方向；而教師轉變之範圍卻更廣，轉變的對象是教師的行動和認識。也就是還可包括不一定被認定為「專業」的價值和方向。可以說，教師轉變是教師專業發展的基礎（黃譯瑩, 2007：6）。

Clarke&Hollingsworth（2002）認為關於教師轉變可以有多種的意義詮釋，提出轉變即「培訓、調適、個人發展、自我改革、系統重建、成長或學習」之多種觀點，同時並指出許多研究對教師轉變的觀點也從早期認為「轉變是對教師施加某些東西（something that is done to teachers）、教師是被動的」轉變成「視教師為學習者，轉變是包含學習且複雜的過程」。至於範圍則包含外顯之教師的教育行動（action）和內隱之教育認識（knowing）。教育行動，包含教師與學生、家長、社區、學校以及其它教育組織的互動，教學、課程設計、班級經營、對學生的輔導等教育行為和作法。教育認識是指教師對學校、教師、學生、課程、教學、學習、人、世界等存有的體認，再揉合個人信念所產生的了解（李子建、尹弘飈, 2008；黃譯瑩, 2007）。

教師轉變是個多面向的現象，如教師對現有信念和實務的質疑、對新方法的知覺、教師如何探索和嘗試新信念、如何反省和分析新方法、以及如何確認新信念的價值，這

些轉變中所包含的元素是如此的複雜，很難以簡單或單面向的模式加以描寫（Kaasila&Lauriala,2010），亦絕非如行為主義假設的「刺激—反應」那麼簡單，如果我們不了解教師主體內部的心理過程，我們就難以理解教師在課程實施的行為及變化（李子建、尹弘飈, 2008）。國內除了陳淑婉（1997）研究一位教師由單元轉型為蒙特梭利教學法之歷程外，並無以“幼教師之教師轉變”為題名或關鍵之相關研究。吳佳宜與李淑惠（2007）分析目前多篇與“幼兒園轉型”有關之文獻，或從評鑑觀點、或從組織變革角度、或從專家輔導者觀點、或從課程與教學信念，加以探析。杜威認為經驗的發生，來自人內在條件與外在條件的交互作用。臧瑩卓、胡倩瑜（2009）之研究個案因外在條件而心生壓力，使得內在條件不利，導致失敗放棄，更讓我們看見內在條件之意義。因此，本研究企圖聚焦與深入探究教師轉變歷程之知覺與回應，並兼顧教學實踐和信念、態度變化之脈絡。

三、個案教師的轉變歷程

（一）研究者與研究對象及現場簡述

研究者與本研究個案—小玲師乃服務於同一所學校—小熊附幼（化名，規模為四個班級、八位教師之國小附設幼稚園）、不同班級之教師。研究者平時乃不定期與多位同事進行教學研討。小玲師於2008年轉調至小熊附幼，由於小熊附幼之課程與教學型態與小玲師過去所服務的園所有所差異，小玲師表示「所以我進來小熊，知道它是走主題的時候，就很焦慮」（訪談100823）。研究者思及過去不定期研討之不足，以及小玲師之加入，因此研究者提議就主題課程進行每週定期之研討（札記081023）。下面為小玲師之基本資料：



研究對象	教學年資	婚姻狀況	學歷
小玲教師（女）	私幼4年 他縣市公幼4年 小熊附幼2年	未婚	兒福系學士 教育學程

（二）資料收集歷程

本研究以質性研究為研究取向，透過訪談、參與觀察和文件檔案等多元資料的收集，以了解個案小玲教師參與小組研討並嘗試實踐主題課程中所展現之轉變，收集資料時間從2008年10月—2010年8月。礙於欲進行縱長性研究以取得較為深厚描寫之資料，以及研究者個人條件之限制，僅以個案作為對象乃是本研究之不足與限制。

（三）個案教師—小玲師的轉變歷程

1. 教師轉變歷程是一段「壓力產生與消除」下的自我推進

小玲師在敘說這段轉變歷程時，開頭即為整段經歷下了一個概括性的描述，呈現出這是一段壓力與收穫共存的過程。她說：

「剛加入小熊（園所名）其實是焦慮的啦，嘿呀，然後可是加入這研討會讓你在過程中雖然有壓力，可是你也會從別人的經驗中獲得很多」（訪談110423）。在她第一次參加研討的省思裡，她也寫道「研討後覺得蠻挫敗，雖然有多年的幼教經驗，但是專業累積竟是如此貧瘠，雖然現在有些壓力，但是比起之前四年的閉門造車，感覺更加踏實，生活更加充實」（文件081101）。

Bridges 和 Mitchell（2002）強調教師轉變所歷經的階段都帶給人們不安的感覺。但卻無法說明，為何有些人能跨越階段；有些人沒有辦法。既然不安和壓力是教師在轉變歷程所要經歷的，那麼它們來自何處？又為何小

玲師在感受壓力之後，並沒有回復舊有或停止？

（1）壓力的產生

小玲師認為小組的討論裡，在她提出疑問後、他人亦給予一些解決方案後自己卻仍無法順利進行教學，這是壓力；討論的時候，提出自己的課程設計；由大家給予回饋／評論；課程實施後，分享自己的教學過程，要在大家面前承認做得不夠完美，對小玲師來說都是壓力。

但是我覺得唷，前一段（指歷程的初期）你還是會有壓力，因為你把問題拋出來，對方也給你一些解決方式，可是你做了還是失敗，你就會有壓力，就自己的問題了，別人都給你這麼多方法了，你自己做這麼虛，嘿，所以那地方是會有壓力的，還會有什麼壓力唷，應該就是害怕失敗，黑啊，對呀，就是你要在大家面前承認你失敗了，我做得不夠完善（訪談110423）。

小玲師因為敏感於他人對自己的看法，而形成的壓力，恰如蔡俊儒、許玉齡、吳淑鈴（2009）於其《學前教師工作動機量表之建構》一文所指，中華歷史淵源與儒家文化思想的影響下，華人教師工作動機不同於西方受個人主義影響，華人教師工作具有關係、社會以及注重面子取向。

（2）壓力的自我消除

如果一直累積著壓力卻無法消除，想必對教師轉變、成長，未必是有正向



的作用。但，小玲師從自身產生了些能與壓力相抗衡，我認為是能作為消除或減輕壓力的相對力量，也增強小玲師願意投入轉變和學習的意願，分別陳述如下：

• 思考研討所帶來的益處

小玲師曾提及研討的益處有：能有求援、諮詢的對象；獲得多元資訊；以及擴展視野因而帶給自己新的刺激。

可是我覺得參加研討，嗯…，等於說我收集了很多不一樣的資訊，我就覺得幫助很大，然後你到這裡參加團體，你就會看到更多不一樣的東西，那這些東西都可以給你新的刺激，就會覺得說對呀，所以我覺得那東西是有幫助的（訪談110423）。

• 轉變想法

小玲師的想法轉變來自於他將自己看成也是正在學習的學生，失敗是必經的過程。

其實我也是過了好一陣子才釋懷說，這一次失敗就下一次再努力（嘻嘻嘻呵—呵）…其實就是你也把自己當作學生，反正我也在學習這條路上，就是失敗也就是一個過程（訪談110423）。

- 對比過去和現在，肯定目前的自己一路上雖承擔了壓力，卻讓她有別於過去的自己，當小玲師提到過去的經驗時，她用「井底之蛙」、「閉門造車」的詞去形容。以當下的經驗帶有貶抑意味地評價過去的自己，這也更明確的顯露出此刻（身處在轉變歷程）的她是肯定當下的。

在這之前的經驗不管是私幼或公

幼，我覺得自己是井底之蛙，就覺得來這裡之後就覺得自己是井底之蛙…能夠很密集討論的人真的不多，然後就閉門造車覺得自己很棒（訪談110423）。

(3) 壓力來源的轉移

余德慧、徐臨嘉（1993：325）人的生活就是不斷在某些脈絡或視框下進行意義的轉換或顯化。小玲師在意他人的眼光、評價所形成的壓力、焦慮，在後期有了轉變「早期的焦慮可能是在於說對方怎麼看你這個老師，後期可能是你對教師角色這責任部分，那個焦慮和壓力就是你對這工作的責任」。看似壓力來源發生轉變，然而其背後所彰顯的意義是我看見更大的驅使、促動著小玲師面對轉變的力量也不再相同。因為這力量已從「外在的面子問題、在意他人」轉到「內在的自我要求」。

因為我會覺得那個壓力跟焦慮就是你對這工作的責任，因為有時候你也想要放鬆一下呀，但是有時候你又不可能一直這樣放任下去，因為你就覺得說今天的角色就是教師，你對於班級，你對於教學，你有一定的責任，那抓破頭你也是要想（訪談110423）。

此壓力來源的轉變同時也宣告著重要的變化，亦即「她是真正的轉變了」。從李子建、尹弘（2008）所提教師轉變之三維度來看，當第三個維度包括情緒、動機和態度等心理變化發生轉變時，真正的教師轉變確實就發生了。

2. 教師轉變是一段面對自我的軟弱和加以克服的歷程

(1) 對衝突的害怕



某一天，小玲教師在主題時間開始的活動是和孩子討論在餐廳畫圖的規則。也就表示此後，孩子就能在用完餐點、利用等待他人的時間，於座位上自由地畫畫。由於當時已是下半學期開學後的2個月左右，距離入學當時已是非常長的一段時間，未及早開放的原因乃是同儕教師小香的反對，即使小玲師曾經提議也仍遭否決。同儕教師的否決並沒有澆熄她的想法，她轉而嘗試另一種方式，利用小香師未到校的日子為孩子開放畫畫。

之前其實就有提過可以讓他們畫畫，但是小香就會覺得說時間還不到…，趁著沒大人的時候，那天剛好小香不在，我就說趕快趕快開放，其實我是先斬後奏，因為上次我有先提了，但是小香就是覺得時機未到。

小玲師用了「大人不在、先斬後奏」的詞彙，流露出她並未將自己和小香視為具有同等權力（power）能決定教室事務的角色和關係。也格外凸顯出這看似簡單的教學活動，卻是小玲師跨越的一大步。小玲師的個性就如她自己坦言「我會怕衝突」，過去因為害怕和同事意見相左的衝突而選擇漠視、考慮自己多於孩子的她，現在雖未完全地克服自己對衝突的害怕，卻也不再能全然地「放下」孩子。

就是說以前我可能比較怕衝突，也不是說我現在不怕衝突，只是我會覺得說，沒有啦就以前比較對不起小朋友咩，就想到自己的狀況比較多（訪談100823）。

（2）對未知的害怕

主題課程是以意義為中心的課程，不應僅是知識的灌輸，學習不應只重視事實的表象，需考慮一個問題並非僅

唯一一個答案，且鼓勵孩子多思考事實的真相往往是多面向的且有脈絡關係的（吳榕椒、張宇樑，2009）。小玲師所實踐的主題課程之精神恰與她認為學習是「正確解答的追尋」有所矛盾，因為一次偶然的文章閱讀，雖帶來了觀念的碰撞，但在付諸行動之前，她使用了「勇敢一點」一詞，來對自己喊話和宣告未來的自我狀態。因而幫助我們更清楚地看見從觀念到行動，並非是絕對直接的連結；觀念的翻轉或接受，並不表示教師即能付諸行動。因為，她尚需克服長久以來的害怕。

我覺得是一個觀念的轉變，讓我在某些行動上有比較大膽一點，我那天剛好在看一本雜誌…，不知道耶，以前就是對於未知的東西就很害怕，一方面你不知道會把孩子帶到哪裡去，另一方面你很憂慮你給孩子的是不是正確的，對，所以那句話就會讓我覺得恩，賀，咖勇敢ㄟ賀阿（台語，好，勇敢一點好了）（訪談100823）。

長久以來，那個求學經驗下乖乖的學生，仍一直存在於這已長大的身軀裡且影響著。如陳美玉（1996）所說，教師在真實的教室生活中乃是一活生生、有血有肉的「人」，有其消極、抗拒的一面；也有主動、自主的另一面。於是，教師個人的生活史、人際關係、專業的生活流等，都會透過直接或間接的方式對教師造成影響。

其實在我們長久的求學以來，我就是乖乖牌，我是老師怎麼說，我吸收什麼…所以就會變成說，就會在我自己處理問題的時候會偏向保守或是制式化的，這就是我在帶主題我比較焦慮的部分（訪談100823）。



3. 教師轉變是「知道與行動」間的不斷來回和練習

99學年度的上學期，因為實習教師的加入小玲師有更多的時間觀察，小玲師原先希望能營造出一個班級的風氣，並先後嘗試過兩個活動，當我問她進一步的想法時，小玲師卻說：

「沒有耶，你就覺得說目前的能力只到這樣，可是那東西我就變成說我很努力嘗試把它縮小到個別的孩子這部分，我只能關照到幾個行為比較有問題的孩子」。

從全班風氣的營造轉而只關照有行為問題的孩子，原因是小玲師希望能立即看見成果的焦急和心切，使得她在短暫嘗試後一旦認為沒有成果，就會選擇放棄。

呀，好挫折呀，就先停一陣子，我發現我最後很容易沒有成果就不了了之了。（訪談 100223）。

(1) 提高意識下的不斷練習

而當下學期，我觀察發現她多次應用不同的策略，以管理主題活動時的常規和集中孩子的注意力，詢問她那時對常規的想法時？她清楚地對比過去和現在的差異，我整理出有「教師情緒、常規管理策略、幼兒學習表現」幾個面向的差異：

• 關於教師情緒：

孩子的同時，其實是帶着自己負面的情緒，有時礙於他人在場會顯得較為和緩，然而，教師內心的情緒仍是存在；現在則少有負面情緒的存在。

以前他們聲音很大就是很大，你會覺得你們有沒有一點上課的禮貌吧，現在就是不厭其煩地在提醒他們，提醒他們的口氣和方式就不太

一樣，之前就是痛罵一頓，就算有人在看就和緩一點，但是心裡情緒沒有辦法好好紓解，…（現在）我覺得會比較少像之前的負面情緒出來（訪談110111）

• 關於常規管理策略：

過去，教師以責罵的方式處理；現在則採用多元的方式面對，時而嚴肅認真、時而用扮演的的方式。

現在就是不厭其煩地在提醒他們，提醒他們的口氣和方式就不太一樣，現在你就是用不一樣的方式說，有的時候就是很認真地講，有時候就裝瘋賣傻，有時候就演戲一下，之前就是痛罵一頓，就算有人在看就和緩一點（訪談110111）。

• 關於孩子的常規學習表現：

過去，教師認為孩子要立即表現好行為或改變；現在教師認為不可能立即有所效果，孩子需要的是多次提醒，且因應孩子不同，方式有所不同。若仍未見效果，則繼續努力即可。

不可能你講一下就會乖乖聽你的話，嘿呀，那東西就要常常提醒，我真的覺得說你的提醒是會有用的，只是說出現速度，對每個孩子方式不一樣，有的孩子你板臉，有的孩子你嘻嘻哈哈他反而能接受，方式不一樣，反正他學不會就下次再努力了，不然怎辦。

產生如此的差異，小玲師推敲自己可能乃因「提高意識」，經常地敏覺和提醒自己，經多次練習後觀念就能內化於心，自然流露於行動裡。

知道跟做之間是有距離的，但是這過程是怎樣變成現在的樣子其實



我也不知道，可能我覺得你要有意識，你有意識，你就會比較敏感吧，就是說你就會嘗試提醒自己，假的也變成真的，久了也會內化（訪談110111）。

四、有關教師學習與發展的本質與特性

Clarke&Hollingsworth（2002）認為關於教師轉變可以有多種的意義詮釋，其中之一即是成長或學習（growth or learning）之觀點。教師學習的發生與否，取決於教師的認知結構的改變情形，然而，個人認知內涵的轉變，絕非僅是透過專業發展或研討活動即能發生。因此以下即就上述個案教師的轉變歷程，所發生之變化，以教師學習之角度加以詮釋，進一步探究促動其轉變之可能條件，提出教師有效學習的七項意涵：

（一）教師學習需要教師自我察覺

陳美玉（2008）教師的轉變需要自身的察覺，有意義的學習才可能發生。從上述個案教師的轉變歷程中，我們能看見其自身的察覺包含「個性、教育觀念與想法、求學經驗、參與轉變歷程的變化、實踐課程的思維」等，對於這些面向的察覺，使得教師能產生新的視野，內隱思維和外顯行為才能產生較為長久的轉變。

（二）教師學習是促動教師對於課程專業有更多具意義性的參與和思索

小玲師過去在私幼和另一公立附幼的教學經驗均是分科教學和使用坊間教材，「我第一個工作就是分科教學，學校，主管就已經把你的課程規劃好了，你就完全跟著走就對了（訪談110111）」「然後我們就訂教材然後家長很快的就給我回饋，我現在很清楚知道我兒子在上什麼就對了，他看得到簿本他知道他這禮拜上哪些東西（訪談

081122）」。然而，當小玲師面對需聆聽孩子的意見並與之共構課程時，她開始思考幼兒學習的價值在於過程之所獲，抑或是正確答案之追尋；也對於班級經營和幼兒常規學習的引導，有更多的反省和轉變。此經歷之對照彰顯了Apple（1986）所言，教師工作出現越來越多概念和執行的落差，乃是因為外在預先條列好的行為能力、目標，削弱了教師在課程上有意義參與。預先包裝或設計好的材料、文本，實際上是削弱了教師對於課程目標、內容的專業掌控。

（三）教師學習是對於教室實務、學生學習的「驚訝」

Ballet, Kelchtermans&Loughran（2006）說，當教師能以嶄新的角度，看待孩子和教室實務，教師可以找到新的動力來源。小玲師在後期的語言中，透露出他的興奮與之情和對學生的驚訝「我開始覺得有趣，我現在開始覺得孩子並不是亂回應，她們是真的在思考」「看著他們如此認真的閱讀書中內容，老師真的很驚喜（訪談100423）」這些反應了若對照Clarke&Hollingsworth（2002）專業成長互聯模式之改變序列，當教師能看見學生學習成果的變化，並進一步修正教學觀點或信念，則在其教師改變的序列中，屬於長期改變的現象。

（四）教師學習是省思並重新調整其個人理論的過程

黃譯瑩（2007）省思是理解體驗與觀察的重要關鍵，也是促成專業成長的重要條件。若是無法反過來省思自己的體驗、觀察，或以為理所當然的信念之真實與正確性，則將受限於單一思考，其實際知識也難以更新。實際知識具有意象、實際、實施規則三種不同層次，小玲師回想過去求學經驗，承認自己過去總當個乖學生，只一味地吸收卻未產生批判和互動，她的省思觸及自己內在對於教師權威的服從，亦不再視教學



為尋找唯一正確的答案，也修正過去視教學內容為傳遞正確知識的信念。於是乎，才有更新思維典範的可能。

（五）教師學習需要情緒的調整和正向面對挫敗經驗

Combs（1991）提醒我們轉變都無可避免地要衝擊教師的情感體驗，貫穿在轉變過程中的是教師會因為有所失去而焦慮和驚慌，會因為觀念的碰撞而經歷痛苦的折磨（轉引自 操太聖，2003）。Bridges 和 Mitchell（2002）也提出轉變所歷經的階段會帶給人們不安的感覺。有些人或在某階段感到害怕、困惑，無法克服。有些人則能跨越前面的階段，卻停滯在後期。愈來愈多的研究也承認情緒是教師工作的一個重要部分（Hargreaves, 2001; Nias, 1996; sutton & Wheatley, 2003）。King（2003：21）研究教育改革中的情緒面向發現：教育改變確實有其情緒面向，是必須在改革過程中被承認的。情緒影響決定及教師所採取的行動，也影響同事間的關係。

在小玲師的轉變歷程中，我們可從其話語中多次感受到她的焦慮感，以及實踐過程中的挫折。可是，她卻也能以正向的態度面對挫折及學習自我調適，使得她能產生有效學習。

（六）教師學習是持續認可自我學習的價值和意義

教師是實實在在的獨立自主之個體，學習必須出於內在動機除非教師個人願意學習，否則再多的學習方案與資源投入，終將掉入形式主義的困境中（陳美玉，2008：184）。轉變的歷程中，教師如果無法認可每一點一滴其實都是學習的軌跡、具有其價值性，往往會在經歷挫敗時產生負面情緒，選擇逃避或放棄，勢必難以形成動態的自我導向的學習歷程。小玲師從一開始參與小組研討即認可討論所帶給他在專業上的作用，

並提出多個益處認可自己參與研討、投注心血之所獲和價值，以幫助其自我壓力之消除，並直說自己一定要成為一個好的學習者，方能有所進步。「教育小語（指一本書）不知道哪句話，他說，就是做個教育者，不應該只是…一定是一個好學者，其實真的我覺得我要在這地方踩穩的話，我就要進步（訪談090807）」。

（七）教師學習需要教師依據情境脈絡需求而依個人步調設定目標

Guskey（1995）教師的專業成長必需配合學校情況和教師個人因素，並提出「理想要高，但步伐要小」的建議。從小玲教師的轉變中，亦可驗證這項建議的合理性。在小玲師能面對上述與小香師理念不一致之衝突之前，她曾幾度提及考量搭檔教師不願意接受新事物的緣故，在嘗試詢問而沒有得到回應時而放慢自己轉變的步調。「就是我本來想要改變2分就會變成改變1分，就她可以接受我也可以接受，她願意動1分我就很開心，因為我不是她我不喜歡太勉強別人」「還是會感覺到你跟她的理念，理念不一樣，我覺得她的態度是比較偏消極..我就知道那東西可能要一步一步來（訪談081122）」。

太過於急躁，可能因為疏於預備、或缺乏時間做好的決定，而增加錯誤發生的機率，同時也會使得教師覺得失控。許多教師發現一個月設定一個目標或是嘗試一件新的事物對他們來說是有幫助的（Hatch,1992；Greenberg,1991）。教師在轉變過程應被鼓勵依自己的步調和能力著眼在單一任務上，以免因為目標過多或沒有明確目標而難以行動。

五、結論與建議

陳美玉（2008）認為教師乃典型的成人學習者，從成人學習特性來看，教師每天面對教學活動的設計，很容易因為需求立即



應用的特性，而使得教師傾向學習技巧或拷貝活動內容，忘卻教學目標的設定和教育哲學、專業理念的修正與追求。在上述個案中，小玲教師因能產生有效的學習，所以在轉變歷程上能有所變化，產生有知覺性的經驗和個人實際知識的更新。從她轉變歷程來看，教師能否轉變，需要的是面對自己和來自教師的自我要求、內在動機和調適。否則再多的協助、討論，終將被教師拒絕在外。根據此研究，研究者對於如何幫助現場教師轉變與學習的建議有：（1）重視教師之主體性和能動性，了解和認識每一位教師參與轉變之起點為何，才能提供更適切的協助；（2）在提供理論、相關知識之前，我們更需要的是允許教師依照個人步調和目

標前進，並使其看見學生的轉變與成長；（3）幫助教師察覺、意識自身於多個面向的思維、視野，連結或修正過去的經驗與理論；（4）幫助教師認可終身學習的必要和價值，並關注教師於轉變過程所產生的情緒、壓力與調適問題；（5）給予教師更多揭露自我的時間，而非僅就課程實踐加以討論。有效學習和轉變，絕非僅是短期專業能力的裝載而已，更是其個人生活、調適和同儕所形成的文化形態的總體反應（Londen,1991，引自陳美玉，2008）。期盼將來有關教師學習或轉變之發展方案，能著眼於長期的計畫和輔導。

參考文獻

- 王靜如（2000）。國小教師教學轉變之研究，*屏東師院學報*，13，281-316。
- 江哲光、盧燕君（2009）。優質學校改進計畫小學數學老師跨校學習社群。第三屆學校改進與夥伴協作研討會，香港教育大學。取自http://www.fed.cuhk.edu.hk/~cthk/sc/paper/paper_2009.html
- 吳佳宜、李淑惠（2007年5月）。幼兒園轉型對教師影響之研究。「2007南臺灣保育學術研討會」發表之論文，美和技術學院。
- 林廷華（2008）。兩位資深幼兒教師實際知識及其發展歷程（未出版之博士論文）。屏東教育大學，屏東。
- 林樹聲（2005）。爭議性議題之設計和教學對國小自然科資深教師教學專業知能轉變之個案研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫。（NsC93-2511-s-415-002）。嘉義市：國立嘉義大學科學教育研究所。
- 洪毓瑛（譯）（2001）。*幼教綠皮書—符孩子身心發展的專業幼教*（原作者：S. Bredekamp 合& C. Copple）。台北：和英出版社。
- 張芬芬（譯）（2005）。*質性研究資料分析*（原作者：Matthew B. Miles & Michael Huberman）。台北：雙葉書廊。（原作出版年：1994）
- 郭玉霞（1997）。*教師的實務知識*。高雄：復文。
- 陳美玉（2008）。教師學習—有效教學的關鍵動力。*課程與教學季刊*，11（1），173-192。
- 陳淑婉（1997）。一位幼兒教師教學方法轉型歷程之研究—由單元教學法轉型為蒙特梭利教學法（未出版之碩士論文）。國立師範大學，台北。
- 陳國泰（2004a）。幼兒園所經驗教師實際知識的發展之個案研究。*美和技術學院學報*，22（1），85-112。



- 陳國泰 (2004b)。幼兒經驗教師班級經營知識的發展之研究。美和技術學院學報，22 (2)，129-159。
- 陳國泰 (2004c) 初任幼兒教師實際知識的發展之個案研究。花蓮師院學報，16，229-324。
- 曾志華、張靜馨 (2006)。一位高職數學教師的專業成長歷程，師大學報，51 (1)，55-82。
- 黃譯瑩 (2007)。教師實務知識更新研究：以自然科學教師為例。國科專題研究計畫 (NsC95-2413-H-004-001-sss)。台北市：國立政治大學師資培育中心。
- 藍佩嘉 (2010，6月)。延伸個案法與研究對象的建構。「南華大學第九屆質性研究方法研習會」發表之論文，南華大學。
- 臧瑩卓、胡倩瑜 (2009)。幼兒園教師邁向開放教育歷程之個案研究。新生學報，4，47-65。
- Ancess, J. (2000). The reciprocal influence of teacher learning, teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes. *Teachers College Record*, 102, (3), 590–619.
- Borko, H. (2000). Exploring and supporting teacher change: two third grade teachers' experiences in a mathematics and literacy staff development project. *The Elementary School Journal*, 100(4), 274-306.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947–967.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teacher and Teaching : theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Hargreaves, A. (1997). *Rethinking educational change with heart and mind*. Alexandria VA.: Association of Curriculum and Development.
- Hargreaves, A. (1998). *The emotion practices of teaching*. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (1998). The emotions of teaching and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 558–575). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching & Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001a). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. (2001c). Classroom, colleagues, communities and change: The sociology of teaching at the turn of century. *Asia-pacific Journal of Teacher Education and Development*, 4 (1), 101-129.
- Klein, J.T. (1990). *Interdisciplinarity: history, theory, and practice*. Detroit: Wayne state University Press.



- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Richard, A. (2004). *Learning to teach* (6ed). NY: McGraw-Hill.
- Wood, E. & Bennett, N. (1999). Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.



專 論





中小學教師素質管理探究之全面品質管理觀點

簡瑋成／國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士班研究生

一、前言

因應時代變遷下的教育，以培育國家人才、涵養公民國際競爭力為其目標，對於國家整體國力有長遠之影響，因而致力於教育品質之提升，追求卓越教育成效，是國家應該致力發展的核心要點。而教育之最大標的實在於學生學習，可以說教育品質就是來自於學生的學習品質，雖然無法說教師素質直接地對學生受教的產生絕對性益處（Goldhaber & Anthony, 2004），然而教師在這當中仍扮演著極重要的角色，良好的教師素質有助教學效能的提升、教育政策的落實，教師素質良窳是直接影響教育品質的重要因素（吳清山，2004；林明地與林慧蓉，2007；楊深坑、黃淑玲與楊洲松，2005；甄曉蘭，2010）。因而，在經濟自由發展下，教育市場化的趨勢隨之增強，在1990年代之後，教師素質儼然已成為世界各國教育改革的重點（吳淑禎，2011），此亦趨使臺灣社會大眾與教育機構對教育品質的渴望，同時教師素質也成為眾人關心的焦點，在第八次全國教育會議中，師資培育與專業發展的議題聚焦於「確保教師素質良善」（吳明清，2010），對教師素質之重視已不言而喻。然而臺灣過度開放的師資培育，造成過多師資培育中心品質難以掌控，加上培育過多儲備師資，造成教育市場中師資供需的失衡，教師素質備受質疑（吳武典，2005；吳清山，2005），此正突顯出臺灣對良好師資素質管理制度之渴求。

雖然教師素質並不如產品品質那麼清楚容易定義與發展，然而教師素質若是缺乏系

統化的管理，往往導致素質不一，或是不符教育市場需求之窘困；加以近年來，全面品質管理（Total Quality Management, TQM）對教育組織具有重要啟發，形成全面教育品質管理之趨勢（Farooq, Akhtar, Ullah, & Memon, 2007; Johnson, 1993），故此以全面品質管理來探究教師素質實有其研究意義；例如，Anne C. Lewis就指出應以經濟觀點來管理教師素質，Jim Graham和Ronald Barnett也認為師資培育應融入「控制」的觀念（引自楊深坑、黃淑玲與楊洲松，2005：110）。而我國教育部也以「優質適量、保優汰劣」的師資培育政策，力求教師素質之提升，突顯了對師資培育之全面品質管理的重視與具體實踐（陳寶山，2011）。

總之，教師素質是改善與發展學校教育的重要途徑，國際間對於教師素質之重視也與日俱增，教師素質往往被列為教育改革與發展的重要項目，更突顯如何做好教師素質管理之重要性。基於上述所論，本文運用文獻分析法，首先探討全面品質管理在教育領域的應用意義，以及教師素質之內涵，再將全面品質管理之概念導入教師素質管理，期許能對中小學教師素質管理系統之建置有所啟發。

二、教育之全面品質管理

（一）全面品質管理

在企業界的觀點中，講求品質之最終目的，就是要服務並滿足顧客；而以此概念興起的全面品質管理，即是強調全員參與品管、全程品管與全方位品管，以追求永續改進、完美品質、顧客導向的管理方式。其以



全面動員及參與的方式，對組織的工作過程進行持續改善，並強調人性化的參與管理策略，激發成員的意志與潛能，而主動追求卓越，以顧客的全面滿意為最終目標（謝文全，2009）。一般認為全面品質管理是技術性的工作與產品改善，然而其更應被視為一種文化改革，而文化改革是一種緩慢的歷程（Sallis, 2002）；因此全面品質管理是以追求組織文化對品質之重視，講求全員積極性參與，而非一蹴可幾之易事，多需依賴長期經營，並非以制度強行要求可成之事。此

外，Juran提出以品質管理三部曲進行的管理循環，分別為品質規劃、品質管制、品質改進（Godfrey & Juran, 1999），此亦突顯出全面品質管理除強調逐步而為的改革，更重視循環不息的系統控制與改善。

為清楚掌握全面品質管理的具體步驟，綜合諸位學者之見解（吳清山與林天祐，1994；吳清山與黃旭鈞，1995；謝文全，2009；Ciampa, 1992; Deming, 1982）整理如圖1所示。

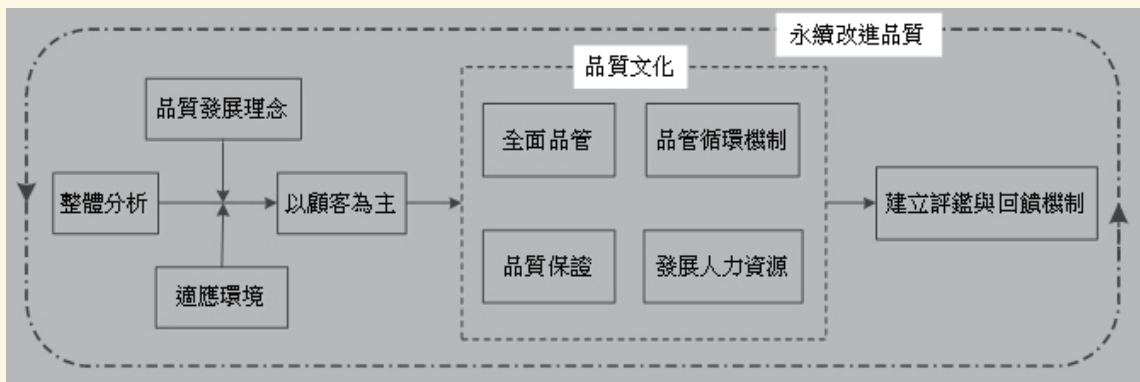


圖1 全面品質管理之具體步驟

資料來源：研究者整理。

全面品質管理的首要工作即是就整體形勢進行分析，瞭解目前組織運作與內外環境的情況，藉由整體性的分析，以掌握未來品質管理的重點與因應。而在分析過程當中，宜建立品質發展理念，使組織建立有助改變品質與服務的長久目標，以持續經營品質；同時考量環境變化，組織要能接受環境的挑戰，隨時應對和變革以適應環境。並將以顧客為主之精神導入組織，專注於顧客的需求，要以顧客的滿意度為品質指標，同時兼顧直接與間接顧客的滿足，積極協助顧客創造需求，並以此進行四項主要工作，包括：1. 全面品管：兼顧全員參與品管、全程

品管、全方位品管，並落實視導與評鑑，去除各部門間的合作障礙，同時在一開始就建立產品品質，要有「第一次就做好」的概念。2. 品質保證：用統計與資料分析等的科學方法作為改進依據，讓所有成員一起對零缺點之宣示，並組成品質委員會，建立起相關的品質保證機制。3. 品管循環機制：組織宜要建立品質循環機制，可按照「PDCA品管循環圈」，其中，P（Plan）為計劃階段，D（Do）為執行階段，C（Check）則是檢查階段，A（Action）即為處理階段；利用此四個動態循環品質管理步驟，以有效改進系統，獲得品質保障。4. 發展人力資源：



強調成員在職訓練、充分發展與授權，使其持續改進自我的工作。而在四項工作執行過程當中，更應建立品質文化，建構成員對品質理念的堅持、信任與忠誠，去除恐懼與意見分歧。並於執行過後建立起評鑑與回饋機制，且機制宜去除以數值目標達成之評鑑，改以人性化的領導，而為建立利於隨時檢討改進的回饋機制，可組成品管小組，主動發覺問題並解決，形成整體自我改善的系統運作。最後，組織要不斷朝向永續改進品質的目標努力，持續改進生產與服務系統，成員致力於個人與組織的不斷改進，進而改善品質。

（二）全面品質管理應用於教育

近年因為國際局勢的變動，全球對教育品質脈動的關注與日俱增，因而聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）持續推動教育品質發展，強調教育品質的分析、管理與改進，著眼教育環境背景、輸入、過程、產出，提出系統性與科學化的分析評鑑概念（王瑞璦，2007），此精神十分吻合全面品質管理的要求，更突顯將全面品質管理應用於教育之重要性。因此，所謂的教育品質，即是不斷進行改善，以符合和超出學生、家長和社會的需求與期望，達到既訂的教育目標（吳清山與黃旭鈞，1995）。此外，為因應市場競爭，追求卓越組織成效，爭取顧客的認同，所以品質第一的觀念逐漸變成成功企業的核心要件；在類似內外環境的趨使下，教育品質也成為教育人員關心的議題，其中，主要有四點

要件致使教育品質受到重視：1. 道德要件：教育本身即具備要對教育顧客提供最好教育機會，達成教育的意義與目的；2. 專業要件：教育人員具有專業職責，追求學生教育品質；3. 競爭要件：隨著教育鬆綁與市場化，加以註冊人數減少，教育機構面臨彼此間的競爭壓力；4. 責任要件：學校是社區的部分，要對教育服務品質負責，加以學校管理自由度上升，更該有相對的教育品質保證責任（Sallis, 2002）。因此，為促使更有系統性管理教育品質，將全面品質管理導入教育領域便成為一種新趨勢。

接者在探討全面教育品質管理所服務的顧客之時，可將之分為內部顧客與外部顧客，如圖2所示；其中，學生為教育情境下全面品質管理的中心顧客，教育品質之目的應以學生的需求、希望和滿意為主要考量（Mukhopadhyay, 2005）。對內部顧客而言，教育品質管理宜考量教師需求而提供所需的服務與支援，但仍需回歸教育的專業要件，以追求學生受教的品質為主要目標；教育行政人員、校長、教育領導者與委員會等更應意識到為學生提供最好的教育機會，並對教育品質保證負起責任，面對少子女化與教育市場化下的競爭趨勢，更應專注於國家整體教育品質之提升，而非流於學生註冊人數的惡性競爭。就外部顧客來說，教育品質與內容雖需考量父母期望，以及社區與國家社會發展與文化傳承的需求，但仍需兼顧學生的學習意願與適性教育，最終回歸學生的學習需求與滿意本身。

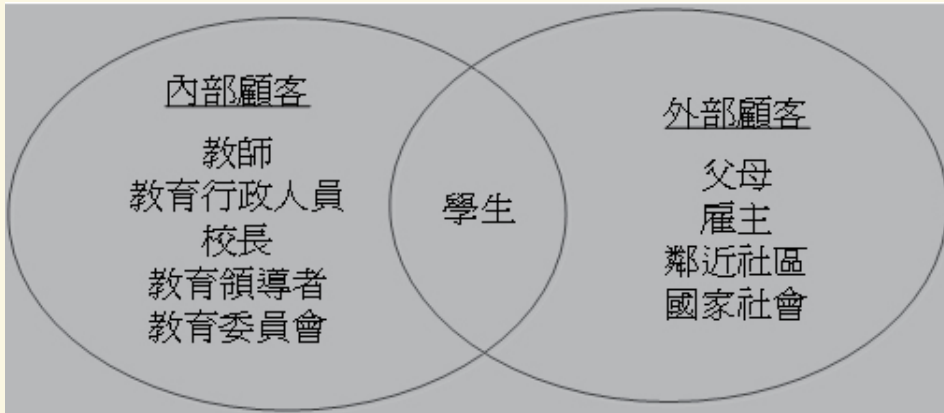


圖2 教育的內部顧客與外部顧客

資料來源：Total quality management in education (2nd ed.)(p. 67), by M. Mukhopadhyay, 2005, Thousand Oaks, CA: Sage.

此外，環繞在學生內部與外部的顧客，也應多方瞭解他們的需求與對教育品質的標準，雖然彼此間的要求不盡相同，但最終都將回歸到學生接受教育本身，故而對於規畫合乎學生的教育品質亦具有重要意義。此外，教育品質重點並非教育機構認為對顧客最好的，而應是以顧客所需要的為主；Sallis（2002）利用倒三角形階層正強調了這種相關教育人育與學生顧客間的關係，如

圖3所示。從圖3中可知，教育的領導者已不再是過往的權威發令者，而是考量學生學習與教師教學需求的服務者，面對第一線教學的教師人員，領導者宜時刻瞭解教師教學現場的改變與需求，成為提供教學支援者而非發令指揮者；於此同時，教師面對教育環境變遷，宜隨時瞭解學生的學習需求，專注提升教學品質與內容，提供合乎學生學習的教育品質。

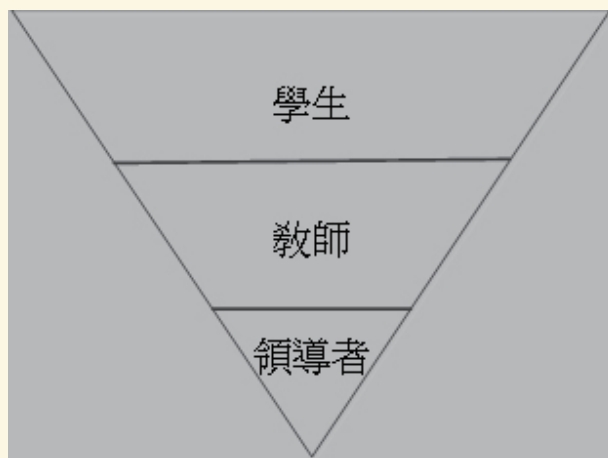


圖3 倒三角形教育品質管理

資料來源：Total quality management in education (3rd ed.)(p. 27), by E. Sallis, 2002, London, UK: Kogan Page.



UNESCO在對教育品質進行分析、管理與改進的過程當中，也以學生的需求為出發點（UNESCO, 2000）；所以教育品質之最終目的，應該在於促進學生的學習目標達成，強調學生的學習品質，符應全面教育品質管理之以客為尊的精神，形成主要的發展核心。故全面品質管理對於教育之意義，乃在於提供不斷進步的教育服務，並且逐步改善教育品質，形塑組織內追求高教育品質的文化，講求以學生為主體的教育，徹底提升學習品質。吳清山與黃旭鈞（1995）即對全面品質管理應用於教育品質，提出了七點建議：1. 建立長遠教育目標；2. 瞭解並滿足教育顧客之需求；3. 不斷追求教育品質；4. 不斷改進教育系統；5. 全員參與努力提升教育品質；6. 加強教育人員的在職進修；7. 改進傳統的考試與評鑑方式。

全面品質管理對組織品質發展的另一個意義，即是發揮未雨綢繆的功能，預測管理可能出現問題，而非頭痛醫頭、腳痛醫腳的被動補救。因此，達成品質的首要工作就是做好完善的預先規劃，在管理上Deming十分強調預防勝於治療，提出「七大絕症」（seven deadly diseases）（Deming, 1982）；其中，Sallis（2002）認為有五點是對教育有意義：1. 缺乏目的一致性（lack of constancy of purpose）：此是最大的問題，造成組織無法將品質概念納入管理當中，難以激勵成員；2. 短線思維（short-term thinking）：不具長遠視野，以及改善文化的發展，難以面對環境變革；3. 用功績評

等或年度考核來評鑑個人績效（evaluation of an individual's performance through merit ratings or annual review）：成員貢獻品質本就難以測量，此評鑑方式誤導成員只討好評鑑成果而忽略品質重心，更會造成彼此競爭而破壞合作；4. 時常跳槽（job-hopping）：教師流動率過高是無法維持學校長期發展目的一致性；5. 數字管理（management by the use of visible figures）：用考試成績來評鑑管理，而忘了真正的標準該是快樂而滿足的教育顧客（Sallis, 2002）。面對這些對教育品質產生不良作用的管理絕症，教育組織更應隨時自我警惕，同時也為全面教育品質管理提供了最佳的改革方向。

因此，全面教育品質管理可說是將教育品質程序化、系統化、制度化的作為，所以管理概念上應該是全面而宏觀，正如圖4由Mukhopadhyay（2005）對全面教育品質管理提出的策略模式一般。首先，教育應重視其發展信念，再形塑成願景後，同時導入全面品質管理策略和品質概念，透過任務佈達以發展品質目標，進而對學生需求進行審視瞭解，瞭解他們想要學習什麼，同時進行顧客教育，推廣教育產品的接受度。此外，也需對整體組織評估並做SWOT分析，方能掌握組織的所有狀態；在領導團隊引領之下，以及相關人力資源佈置後，據此訂定品質方針與改善計畫，擁有成本意識，評鑑每個教育投資環節的花費成本。最後，在實施預定規劃之後，進行全面性的評鑑與回饋，改善品質流程，完成品質保證的承諾。

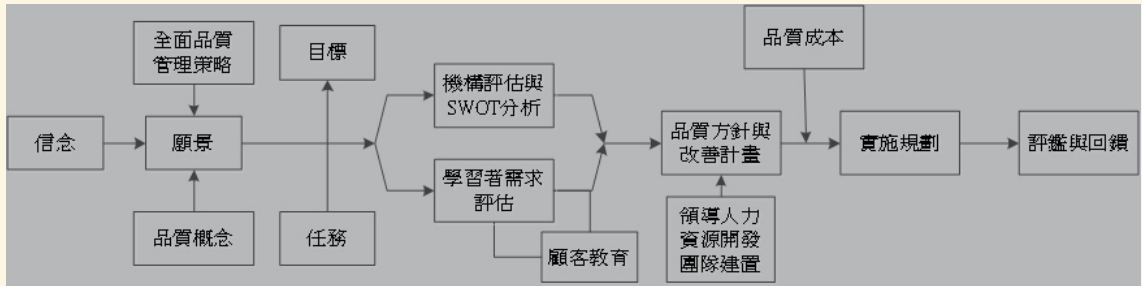


圖4 教育全面品質管理的策略模式

資料來源：Total quality management in education (2nd ed.)(p. 163), by M. Mukhopadhyay, 2005, Thousand Oaks, CA: Sage.

總而言之，全面品質管理應用於教育，乃在於幫助教育組織意識並釐清教育管理的整體脈絡，從中瞭解管理的重點；隨時因應環境的變遷，制定相關應變策略，同時做好內部管理，以滿足教育顧客的需求；並整體考量教育品質的系統化管理，防範問題於未然；科學性分析所蒐集相關影響品質因素的資訊，創造最符合教育顧客期待，契合國際競爭局勢的整合性教育管理策略，強調以客為尊、全員參與、品質承諾、事實管理、永續改進等五項重要原則。

三、教師素質之內涵

教師是最前線的教育人員，掌握學生第一手的受教情況；因而優秀的教師不但能隨時掌控教學情境，提升教學品質，更能因材施教，給予學生最適切的教育方式；故此，教師素質的良窳一向被視為學校教育成敗的因素之一。然而，教師素質不似一般產品品質易於定義與辨識，因此若要以全面品質管理來改善教師素質之前，必需對教師素質概念有較明確的定義。

教師素質概念模糊而廣泛，諸多學者對此亦有各自的研究發現與見解。Stronge與Hindman（2006）研究相關文獻後，提出教師素質指標應包括：（一）教學效能的先決

條件（Prerequisites of Effective Teaching）：包括口語表達能力、專業知識、教和學的知能、認證狀態、教學經驗；（二）個人特質（Personal Characteristics）：包括關懷、公平和尊重、師生互動、熱情、動機、教學奉獻、反思性實踐；（三）班級經營（Classroom Management）：包括課堂管理、組織班級、學生紀律；（四）教學規劃（Planning for Instruction）：包括教學重點、時間分配、教師期望、教學計畫；（五）教學過程（Instructional Delivery）：包括教學策略、內容和期望、複雜度、詢問狀況、學生投入；（六）評估（Assessment）：包括家庭作業品質、監測學生進展、回應學生的需求和能力。經Rice（2003）研究相關文獻後指出，可做為教師素質政策的相關指標包括：教學經驗、教師培育課程及學位、教師資格證書、教師訓練、教師個人測驗成績。吳清山（2004）則將教師素質的定義為教師從事教育工作，具有一定的人格特質、專業知能和專業精神，能夠有效勝任其教學活動，並激發學生學習興趣和提高學生學習成就。此外，教師普遍被期待是為一種志業而非職業（教育部，2010；陳麗桂，2008），指出教師宜具備高奉獻精神的道德操守。

綜合上述，雖然諸多文獻研究指出有所



分歧，然卻其概念上卻有許多相同之處，茲將教師素質分成三大面向：（一）知識：分成專業知能（包括學科專業知識、一般學科知識）與專業發展（包括終身學習、專業成長）。（二）能力：分成教育專業能力（包括輔導、教學方法、行動研究）、溝通管理能力（包括語文表達、人際溝通、班級經營）與自我管理（包括情緒管理、時間規劃、自我評估）。（三）素養：分成崇尚道德（包括奉獻精神、高尚人格）、專業倫理（責任、專業態度、教師人格特質）、公民素養（包括關懷、公平、尊重）與一般學科素養（包括人文藝術、科技素養）。

四、全面品質管理之中小學教師素質管理

從全面品質管理與教師素質探討文獻的內涵中得知，對企業管理而言，品質管理偏重技術性細節；然而對教師素質而言，師資培育與專業發展包含了培育、檢定、甄選、進用、專業進修及生涯發展等，兼含「結構性」與「功能性」的問題，亦有「制度性」與「技術性」方面的問題，因而教師素質管理絕非限於技術面的品質管理，而應具備掌握關鍵與坦然面對之管理精神，以宏觀發展師資質量，同時確立教師素質保證機制（吳明清，2010），此正突顯了全面品質管理之重點精神與意義所在。故在探討過教育上全面品質管理的概念，以及教師素質所需具備的主要內涵後，本文依據全面品質管理的原則與方法，對中小學教師素質管理，提出四大面向的著手步驟，其相關說明如下：

（一）素質發展

在初始的素質發展階段，應依據時代與國際競爭局勢脈動、教育環境概況，以及因應文化變遷，掌握教育市場的實際狀況與需求，進行理念、領導、策略、分析、技巧、

文化的建立，同時並促使全部教育相關人員的參與，其要點如下：

1. 確立發展理念：

在分析瞭解國內外整體環境之後，宜確立教師素質的發展理念，包括信念、願景、使命、價值標準、目標任務等。

2. 發展領導與策略：

宜秉持全面品質管理精神，發展領導方式、尊定整體策略計畫，以及明確管理策略之方向。

3. 素質分析與技巧：

掌握教師素質的發展方向後，宜對整體策略、管理與相關教育行政組織進行SWOT分析，明白執行上的可利用優勢，以及可能遭遇的問題。同時，宜納入學生的受教需求，並將師資培育理念進行顧客教育，爭持各方勢力的認同。

4. 形塑素質理念文化：

全面品質文化的建立，對於教育組織的策略執行，以及全員參與具有重要意義（吳宗立，1999；劉仲成，2001）。所以全面品質管理在師資培育上，講求相關全部人員的全心投入，全員參與是全面品質管理最為重要步驟，也是教師素質管理上較難執行的步驟，所以需要將形塑素質理念的文化深植於組織與人員當中，減少彼此間的意見分歧，增加人員間的溝通合作，以及垂直與水平行政層級的多方交流。

（二）素質系統管控

在教師素質培養與系統管控過程當中，宜承擔對學生、家長與社會大眾的教育成敗責任，以品質承諾為最高原則，進行素質標準的訂定、素質成本的估算、具體步驟的確立、要求執行效率的提升，其要點說明如下：

1. 素質標準訂定：

在確立欲發展的教師素質方向後，宜進



行相關資料的蒐集與研究分析，並廣泛徵詢專家與教育實務工作人員的各方意見，以便設立教師素質標準，同時更需要考量國家社會之背景因素，訂定明確的參考指標，讓師資培育人員、準教師，以及職場教師均能有所依歸。此外，宜融入ISO9000系列認證精神，建立教師素質篩選與認證的良好機制，在教師素質建立的每個過程中，從師資培育規劃、師資生篩選、師資生培育、教師實習、教師檢定、教師員額分配，以至教育現場教學，經過正式而嚴格的管理系統，以保證教師素質和教學服務品質都能符合預期標準，以培育「合於目的」的教師為最高指導原則。

2. 素質成本估算：

教育品質的所需花費是教育計畫執行前的重要影響因素（Mukhopadhyay, 2005），因此在落實教師素質管理的同時，宜有效管理所耗費的人力、資金、時間等成本，確保所有投資的有效性，使所有事務都做對，儘可能讓第一次就做對的事。例如，考量教育發展需要擴張師資員額同時，也要避免師資供需失衡，在事前即先擬定好緊急應變措施。又或者，為調節供需失衡之師資市場，也要避免過度限制，阻擋優秀人才進入師資培育系統之機會。

3. 過程標準具體化：

教育品質狀態在教育過程當中如能將之標準化，建構品質指標，則更可評估分析全面品質管理在教育現場的實際執行狀況，有利後續的評鑑工作（陳玉君與呂美霓，2002）。所以教師素質管理的步驟宜標準且具體化，形成可記錄流程步驟，以便利後續進行的檢討與評鑑。

4. 執行效率：

教師素質管理的流程宜更具執行效率，

包括教師專業訓練成長、教師評鑑、不適任教師問題等宜更加有效率執行，避免問題之延宕。

（三）素質工作團隊

成立品質工作小組，可以強化全面品質管理的運作與信心，適時解決問題，穩定地逐步達成品質管理策略（Ciampa, 1992）。在教師素質管理的過程中，藉由建立專責的素質工作團隊，成員應包括專家學者、資深教師、行政人員等，以有效率融合全面品質管理概念於教師素質當中，除推廣高素質的文化氛圍，掌控系統過程的運作並排除障礙，同時也要隨時依據教育現場的狀況與可能變化，持續督促並改善，其相關要點如下：

1. 監督素質團隊：

素質工作團隊應隨時針對教師在培育階段與教育現場階段，確認管理流程的正確執行，並對教師素質進行必要之查核與研究，充分掌握教師素質狀況。因此宜充分被授權，方能運用品質管理方法以解決問題、監督素質。例如，一但發現無照教師充斥校園而影響學生教育品質（聯合新聞網，2011），監督素質團隊則有權有能立即做出應對措施。

2. 支援素質發展：

將品質管理導入教育領域，應視為教育管理的輔助工具，而非增加其負擔（Sallis, 2002）；所以素質工作團隊應對教師培育與專業成長提供支援，擔任專業顧問。除了在師資培育階段要給予全面品質管理之觀念與爭取認同，在教師投入教育現場之後，更要輔助教師在各項教學、輔導等專業品質的不斷提升，增進教師在知識、能力、素養上的成長。

3. 訓練師資素養發展人員：

對教師素質管理過程中所必需的人員提供必要性之訓練，授予整體素質管理之



策略發展與概念，使其持續自我改進作品質，促使整體人力資源的發展。

（四）評估

在進行持續改善的過程當中，系統性的評估對全面品質管理是相當重要的關鍵，在利用組織訂定的標準，堅持的貫徹執行，以利用評估結果進行改善（George & Weimerskirch, 1994）。此外，教師素質管理之最終目的宜回歸全面品質管理的目標準繩，以教育投資人與顧客的滿意為依歸，講求以客為尊的精神，提供符合教育需求的教師素質；因此應以顧客觀點，進行從師資規劃、培育到教學現場的全面性評估，以確保最終教師素質是能夠滿足教育顧客，其要點應如下：

1. 查核標準：

配合時代脈動與教育現場變化，應隨時查核教師素質的標準能否因應內外環境的變遷。

2. 掌握顧客需求：

教師素質最終仍需回歸教育顧客之期望與需求，尤應以學生受教之需求與情況，持續改善教師素質，以努力符合教育顧客需求為原則，提升教育品質。

3. 檢測與評鑑：

教師素質需要經由檢測與評鑑教師本身所具備的專業素質，同時進行考核學生受教之品質，瞭解教師素質管理是否有達成既定之成效。同時，檢測與評鑑必需建立在具專業性、系統化的素質管理制度下，才能確實獲得教育投資人與顧客的信任，否則如臺灣教育部於2004年推動的「試辦中小學教師專業發展評鑑計畫」，即因缺少了評鑑歷程的專業品質管理，致使評鑑受到質疑（林明地與林慧蓉，2007）。

4. 內部自我評估：

系統自我評估文化之養成是相關教育組織與人員之共同責任，藉由自我評估素質管理的流程狀態，隨時察覺是否有所疏失。

總歸而言，考量教育顧客之因素，全面品質管理的教師素質管理概念應如圖5。為使教師具備良好的知識、能力與素養，保證培育出高素質教師，則應以全面品質管理來進行系統性與連貫性的教師素質管理，在教師素質的規劃、控制與改善的三原則循環管理之下，形成教師素質管理制度的永續改善。

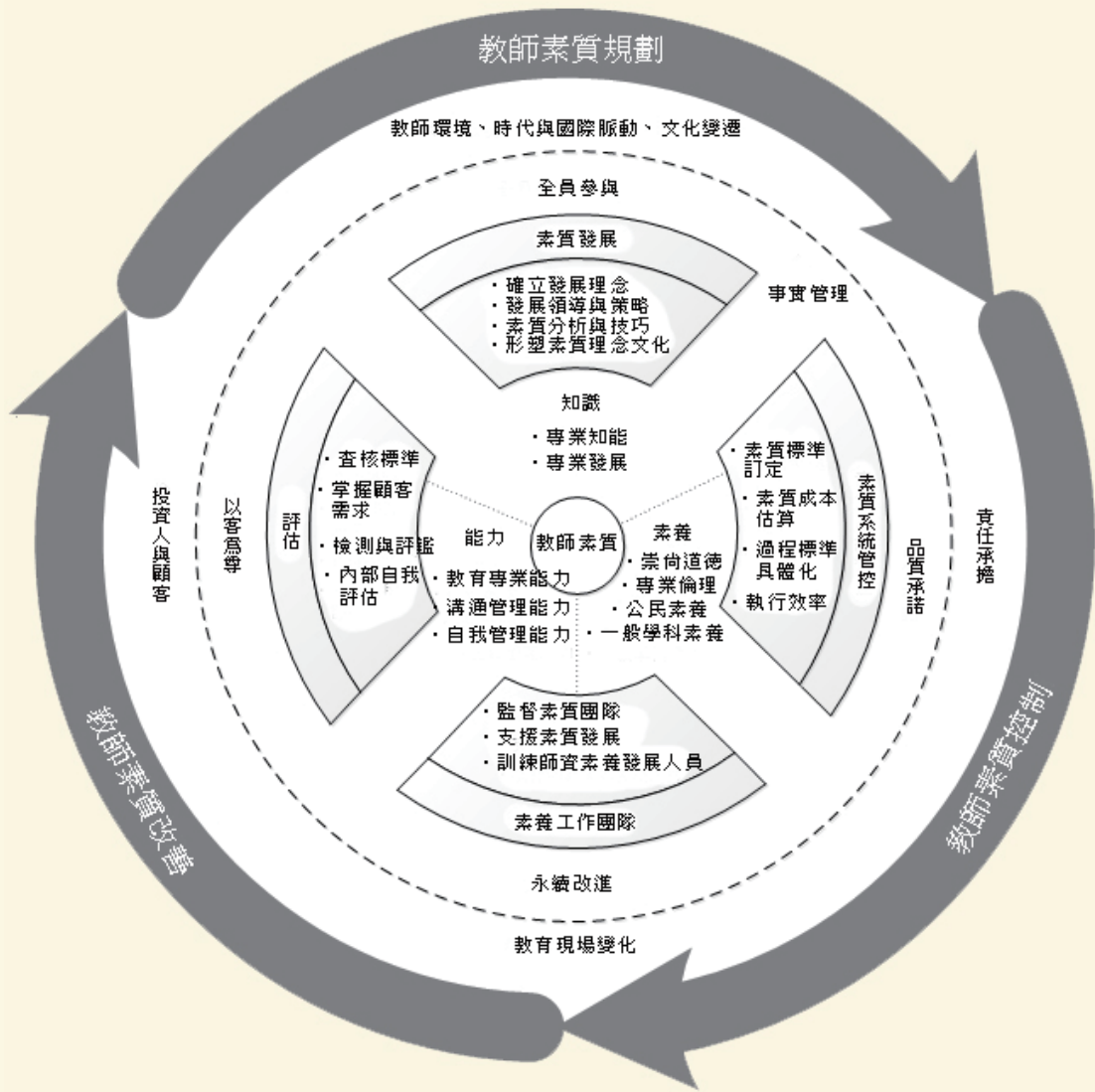


圖5 全面品質管理之教師素質管理概念

資料來源：研究者整理。



五、結語

教師素質雖然不若企業管理所謂的產品品質一般易於觀察、統計和察覺，但是透過全面品質管理之精神導入，確能使教師素質管理更加明朗化與有所適從。在以學生為本的教育理念越趨盛行的時代下，應用於教育的全面品質管理，亦將學生視為中心教育顧客，因而以客為尊的教師素質發展更突顯其意義。再者，管理制度良窳影響了教師產出的品質，所以彈性多元的教師素質規劃、培育與專業發展，嚴謹系統的評鑑與管理，

對教師素質保證提供了最佳的代言。此外，政府、師資培育機構、中小學應是共同教師素質管理的經營夥伴關係，而非由誰控制誰的絕對權力結構，展現全員參與之精神。最後，從全面品質管理的精神來剖析臺灣師資管理，發現正因缺乏系統性與整體性的全面教師素質管理之概念與機制，致使師資培育泛濫與教師素質遭受質疑之問題難以解決，故而儘速建置全面教師素質管理制度，從而有效應對各項教師素質的問題，實乃教育改革不容刻緩之重點。

參考文獻

- 王瑞璦（2007）。Unesco教育品質的概念對我國教育的啟示。*教育研究*，160，40-52。
- 吳宗立（1999）。邁向卓越的學校行政：全面品質管理。*研習資訊*，16（3），42-50。
- 吳明清（2010）。師資培育與專業發展的問題及對策：第八次全國教育會議議題評述。*臺灣教育*，664，2-10。
- 吳武典（2005）。我國師資培育的困境與突破。*研習資訊*，22（6），37-46。
- 吳清山（2004）。提昇教師素質之探究。*教育研究*，127，5-17。
- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。*研習資訊*，22（6），23-29。
- 吳清山與林天祐（1994）。全面品質管理及其在教育上的應用。*初等教育學刊*，3，1-28。
- 吳清山與黃旭鈞（1995）。提昇教育品質的一股新動力：談全面品質管理及其在教育上的應用。*教育資料與研究*，2，74-83。
- 吳淑禎（2011）。中等學校師資培育課程的發展特色與教育專業課程的能力指標分析。*教育研究集刊*，57（4），1-41。
- 林明地與林慧蓉（2007）。剖析「教師專業發展評鑑」試辦計畫及其品質保證機制。*教育研究*，160，5-16。
- 教育部（2010）。第八次全國教育會議：十大中心議題（柒）—師資培育與專業發展。臺北市：作者。
- 陳玉君與呂美霓（2002）。學校教育品質評量模式之建構。*學校行政*，19，149-157。
- 陳麗桂（2008）。優秀教師專題報導系列（一）：文學院陳麗桂院長專訪。取自：http://ctld.ntnu.edu.tw/epaper_data/epaper09/epaper_teaching2.html
- 陳寶山（2011）。師資培育素質提升政策執行評析。*學校行政*，74，190-212。
- 楊深坑、黃淑玲與楊洲松（2005）。我國中小學教師素質管理機制之研究。*教育科學期刊*，5（2），108-125。
- 甄曉蘭（2010）。師資教育研究：AERA研究與師資教育委員會報告。*當代教育研究*，18（4），257-270。



- 劉仲成 (2001)。從全面品質管理觀點探索學校行政領導的革新作為。研習資訊，18 (4)，60-69。
- 聯合新聞網 (2011)。國小代課老師 7 成 3 無教師證。2011 年 12 月 12 日，擷取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_MAIN_ID=13&f_SUB_ID=759&f_ART_ID=358825
- 謝文全 (2009)。教育行政學 (三版)。臺北市：高等教育。
- Ciampa, D. (1992). *Total quality: A user's guide for implementation*. New York, NY: Addison-Wesley.
- Deming, W. E. (1982). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT.
- Farooq, M. S., Akhtar, M. S., Ullah, S. Z., & Memon, R. A. (2007). Application of total quality management in education. *Journal of Quality and Technology Management*, 3(2), 87-97.
- George, S., & Weimerskirch, A. (1994). *Total quality management: Strategies and techniques proven at today's most successful companies*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Godfrey, A. B., & Juran, J. M. (1999). *Total quality management*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Goldhaber, D., & Anthony, E. (2004). *Can teacher quality be effectively assessed?* Retrieved December 10, 2011, from http://www.urban.org/UploadedPDF/410958_NBPTSOOutcomes.pdf
- Johnson, J. H. (1993). *Total quality management in education* (Vol. 36). Eugene, OR: OSSC Bulletin.
- Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education* (3rd ed.). London, UK: Kogan Page.
- Stronge, J. H., & Hindman, J. L. (2006). *The teacher quality index: A protocol for teacher selection*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2000). *World education report 2000*. Retrieved December 10, 2011, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001197/119720e.pdf>



不體罰，老師你怎麼辦？

詹孟傑／屏東縣僑勇國小教師

國立屏東教育大學教育行政研究所博士生

一、前言

後現代的社會中，許多過去奉為圭臬的價值觀與道統不再根深蒂固，受到不少質疑與挑戰的聲浪。以教師地位來說，我國受傳統儒家思想浸淫日深，教師為五倫「天、地、君、親、師」之一，具有至高無上的權威，學生對教師要必恭必敬，以老師的話馬首是瞻，學生也須盡力服侍老師，例如「有事，弟子服其勞；有酒食，先生饌」。中國人傳統抱持著「一日為師，終生為父」的觀念，所以教師擁有至高無上管轄權，對學生可以頤指氣使，過去傳統社會中甚至有教師以竹條來鞭答學生之體罰行為。

隨著時間與空間遞嬗，政府已立法規定教師不可使用體罰的方式來管教學生。依據教育基本法第八條第二項：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」可知法律明文規定教師不可採用體罰作為管教學生之方式。然而，一些老師面對冥頑不靈的學生時，總失去了耐心，認為利用體罰是最快解決問題的方式，殊不知這樣已經觸犯法令；而且這些學生行為也沒因為自己的「苦口婆心」，行為因此變的更好，可能更為變本加厲。有老師為了糾正學生的服裝穿著，用手扭轉學生臉頰，又用木板狂打學生屁股一百多下，造成其臀部嚴重挫傷（林良哲、蘇孟娟、徐夏蓮、胡清暉，2010），還有台中某位優良教師，為處罰未完成作業之學生，罰學生跪在講台前寫作業，以及拿垃圾丟進學生書包、餐盒（陳秋雲，2010）。都可以發現教師在管教

與輔導學生時，常忘了自己的情緒管理，火氣一上來便採用體罰的管教方式。

二、教師採用體罰之因

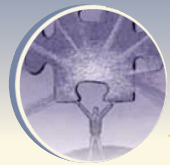
現今學生身在資訊豐沛的時代，接受電視與網路媒體之多元刺激，比起過去更有創意與活力，學生不再是唯唯諾諾的應聲蟲，變得更有主見，面對教師的管教，會隨之挑戰教師權威，致使老師們在輔導管教上備感吃力，師生關係也陷入僵局。而探究教師採用體罰做為懲戒學生之手段，個人認為有以下幾個因素：

（一）缺乏正向管教思維，認為體罰為最有效方式

雖然法律已經明文規定教師不可體罰，政府也三令五申規範教師必須遵守各校輔導管教辦法，但許多老師面對這些行政命令有如馬耳東風，依然抱持「教不嚴，師之情」、「不打不成器」的觀念，咸認為自己有輔導管教學生之「專業自主權」，認為體罰是懲戒學生最佳方式，既能懲罰學生使之反省，又能展示教師權威；如果以管教效率來說，體罰兼具了便利性、有效性、快速性，所以順理成章的成為教室裡常出現的管教模式（陳慧琳，2009）。再者，教師缺乏正向管教的思維習慣，學生犯錯或不合規時，仍舊施以體罰方式，因此體罰事件在現在教學場域中仍屢見不鮮。

（二）師資培育過程，缺乏輔導管教相關課程

教師在師資培育與養成過程，偏重於教育學科專業知識與技能的培訓，使得教師在



班級經營與輔導管教能力較為欠缺。鄭玉疊（2004）指出，雖然師資機構會開設心理輔導與情緒管理的課程，但學生不一定選修，所以對自己情緒管理與輔導學生能力依然薄弱。所以觀察教學場域中，教師輔導管教能力常是「做中學」，須經過一段時日的經驗累積，才能掌握與嫻熟班級經營箇中技巧，管教學生也才能得心應手。因此常出現許多年資尚淺的教師，因為欠缺班級經營與輔導能力，一遇到學生行為與課業問題便慌了手腳，便以體罰方式來解決學生問題。

（三）情緒管理不佳，訴諸體罰解決學生問題

教師會對學生實施體罰手段，多與自我的情緒管理不當有關（吳瓊洳、李佳玲，2007；林彥佑，2007；范熾文，2007；夏紹彰，2003；楊文環，2009；鄭玉疊，2004；鄭理謙，2007；顏國樑，2001；蘇鈺琦，2006）；許多教師抱持著「不打不成器」、「玉不琢不成器」之觀念，一旦學生表現達不到一定水準，就採用體罰恫嚇學生的方法。例如2006年12月，立法院剛通過教育基本法「禁止體罰條款」沒多久，花蓮某位國小林姓教師，就因學生繳交作業未符合規定，以及未能按照教師要求背誦論語，因而持鋤棒體罰學生，造成學生手臂與臀部嚴重紅腫，讓人怵目驚心（楊蕙芳，2006），最近也發生多起校園體罰事件，在在顯示教師必須加強自身情緒管理，避免後果不堪設想。

（四）法治觀念不足，缺乏保障兒童人權概念

教師在師資培育過程中，普遍缺乏法治觀念的薰陶，使得老師欠缺法律之基本涵養，沒有保障「兒童人權」的思維，認定學生是沒有「發聲權」的，只能接受教師發號司令；教師思維停留在過去「嚴師出高徒」的窠臼中，認為學生就是該打該罵，否則將

教出一堆不耐壓的「草莓族」，將來出社會無法面對嚴峻和競爭的社會。殊不知體罰嚴重違反學生的人格權和身體自主權，也深深戕害學生身心，體罰和學習未必達到正相關；再者，不瞭解體罰可能衍生的法律問題，教師體罰可能面臨刑法判刑與民事賠償的問題，還會遭到行政懲處，例如記過與解聘。

三、體罰可能造成的後遺症

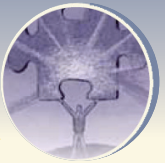
愛倫·凱（Ellen Key）認為，利用體罰的教育方式，是把人當作動物來訓練，或是只能培養出沒有思想和只會聽從命令的奴隸（陳佩英、洪嘉敏，2004），相當不利學生人格發展。而教師若是逞一時之快，或貪圖管教方便對學生施以體罰的方式，可能或產生許多後遺症，茲臚列如下：

（一）造成學生身體嚴重傷害，心靈產生創傷

體罰將造成學生身體的損害以及心靈的創傷。例如日昨，北縣一位國中教師，因學生午休集合遲到而勃然大怒，便處罰學生交互蹲跳三百下，造成這名國中生產生橫紋肌溶解症，未來可能有洗腎之虞（黃立翔，2010）。在臺灣高等法院89年上易字第84號判決中，某位國中導師因過動症學生行為表現不佳，竟對該名學生經常施以笞打、青蛙跳、半蹲、罰跪等體罰行為，造成該名學生過動症情形更為嚴重，需靠藥物進行治療與心理諮商輔導來恢復身心狀況。

（二）學生行為毫無改善，反而變本加厲

許多個性桀驁不馴的學生，教師採用「以暴治暴」的體罰方式來懲戒他們，不但無法使學生改過向善，只是讓學生暫時屈服於教師的霸權下，但行為依然故我，甚至藉故和老師唱反調，行為反而變本加厲。依據吳芝儀（2000）研究指出，許多犯罪青少年對那些動輒打罵、缺乏教育愛的教師至今仍



耿耿於懷，而產生逃學中輟之行為。職此，教師若缺乏同理心，用體罰方式來進行管教，不但無法改變學生言行，也使他們容易產生攻擊性的行為。

（三）破壞師生之間關係

教師要與學生建立友好的關係不易，卻可能因為教師之體罰而毀於一旦。教師若是抱持「嚴師出高徒」的教育信念，採用嚴刑峻法的高壓政策來管教學生，學生一旦犯錯旋即被修理，師生關係當然不盡理想。國內外研究一再發現，如果老師採以體罰的教養行為來對待孩子，孩子不但容易出現暴力與攻擊的行為，師生關係也會隨之緊張（黃維明、何琦瑜，2007）。心理學家Adler相當反對體罰，他認為體罰會破壞師生之間的關係，亦會使學生無法克服自卑感而形成自卑情結，也阻礙人格正常發展（黃光國譯，2000）。

（四）產生學習無助感

許多教師對於成績不佳學生常不考慮學生內心感受，而採用體罰的方式，例如請學生坐「太空椅」或是品嚐「竹筍炒肉絲」，希望學生因此能夠心生警惕，能心無旁騖、專心致志於課業上。殊不知此種方式將產生反效果，Glasser指出教師如果經常忽略學生愛與價值需求，一再以體罰方式處罰學生，將使學生有挫敗感，不利於學習（唐曉杰譯，1998）。哲學家Locke則認為體罰並非適當的教育方法，將會減弱學生學習興趣，也容易養成學童奴隸式的性情（徐永誠，1999）。足見體罰不僅無助於學習，將使學生厭惡學習而產生「習得無助感」。

四、落實校園零體罰之策略

零體罰（zero corporal punishment），是指嚴格禁止學校教職員工對學生實施任何形式的體罰，目的在塑造一個「關懷、平等、安全、尊重、友善」的校園，讓學生免

於恐懼，能快樂的情境下進行有效的學習（林天祐、吳清山，2007：104）。學生到校學習應是愉悅的事情，而不是擔心受怕。爰此，如何落實校園零體罰策略，建立一個不打學生的友善園地，個人認為方法如下：

（一）辦理情緒管理研習，增進教師EQ能力

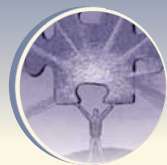
布袋和尚曾說：「大肚能容，容世上難容之事；開口常笑，笑天下可笑之人。」教師若能達到這個境界，就不會常常為了學生幼稚和脫序行為氣到七竅生煙。有鑑於此，學校應多加安排情緒管理相關研習，讓教師面對挫折與壓力能夠轉念，用不同方式來解決，而非流於情緒化。使教師面對學生違規行為，心情能夠沈澱下來，用幽默方式解決並給予學生機會教育，將之導入正規，斷不可大發雷霆，否則師生關係決裂，日後也難修補。

（二）解構特別權利關係，共構師生良好關係

依據教育基本法第三條：「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值，致力開發個人潛能，培養群性，協助個人追求自我實現。」因此，教師角色應該轉變，教師不該如過去是高高在上的權威者，師生間的「特別權力關係」應加以解構，不該動輒訴諸體罰，教師應適應學生個別差異，與學生成為一起學習的好伙伴，利用教師專業能力，激發其潛能，使其能夠自我實現，並能夠循規蹈矩。

（三）加強教師法律涵養，尊重保障學生人權

教師必須加強法治觀念，瞭解對學生的義務與正確輔導管教方式，才不會誤觸法網。此外，教師並無任何體罰的法源依據，體罰是直接或間接給予學生身體疼痛，嚴重侵犯學生身體權益，教師必須認知若是體罰



學生將觸犯刑法的傷害罪，且依據刑法第十條第二項規定，教師為廣義之公務員，若是體罰學生，依據刑法第一百三十四條規定，還必須加重其刑至二分之一。爰此，教師除消極不違法外，更應尊重保障兒童人權，讓學生能充分表達意見，而非用霸權宰制學生，深入瞭解學生不當行為背後的脈絡因素，利用合適管教行為來進行輔導管教。

（四）教師輔導管教學生，嚴格遵守比例原則

教師輔導管教學生時，不能逾越比例原則。所謂比例原則包含三個部分，1.適當性原則：管教行為必須有助於目的的達成、2.必要性原則：在所有能夠達成教育手段中，必須選擇對學生權益侵害最小的方式、3.狹義比例原則：該教育手段對於學生權益侵害程度，必須與所達成目的之間，處於一種合理且適當的關係，不可造成學生過度的負擔（林孟皇，2008）。例如學生上課不專心聽課，卻處罰學生扶地挺身和交互蹲跳各一百次，即明顯違反比例原則，教師可以採用打掃環境、其他適切體能活動、書寫反省單等，但必須要適當為之，嚴守比例原則。

（五）加強班級經營能力，善用正向管教方法

教師之體罰是反教育的，而且是把暴力加諸學生身上，此時學生眼中看到的是一個張牙舞爪的猛獸，而非循循善誘的夫子，學生學習到暴戾之氣，可能複製教師的暴行進而霸凌同學。教育應是人文化成的工作，教師應是典範與楷模，學生從教師身上學到良好的言行。為建立一個友善校園，教師應採用正向管教法。正向管教法意指教師以學生為中心，能多一些正面的教導，少一些負面的管訓。再者，教師能尊重學生歧異，利用獎勵讚美、溝通討論的方式取代打罵教育，

讓孩子學會自我管理，進而形塑良好品格與習慣（李美華譯，2007）。教師若能善用正向管教法來進行班級經營，不僅能健全學生人格發展，也有助於主動學習。

（六）保障學生受教權益，給予申訴救濟管道

大法官釋字382號解釋理由書揭櫫：「人民有受教育之權利，為憲法所保障。而憲法上權利遭受不法侵害者，自得行使憲法第十六條訴願及訴訟之權，於最後請求司法機關救濟，不因其身分而受影響」。可知師生的「特別權力關係」已解構，且教師對學生進行體罰，已影響學生受教權，是法律不允許的。爰此，學校應成立申訴及救濟管道，讓學生能安心與快樂的在校接受教育，讓學生免於體罰之威脅，一旦教師逾越教師輔導管教行為，侵犯學生身心發展，學生可以透過此救濟管道來保護自己。

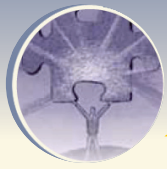
五、結語

在人權法治的國家裡，體罰應是銷聲匿跡的；但很不幸地，現今一些校園中，教師依然冷不防伸出魔掌，學生受到不對等之對待，遭受老師的茶毒。教師採用體罰的手段，雖然暫時可以收到恫嚇效果，但無論對於師生關係與學生身心發展都是嚴重戕害，也不利學生人格發展。Spranger認為教育應以「愛」為基礎，輔導學生發展及建立道德與價值之意義（詹棟樑，1999）。職是之故，教師對於學生問題不該訴諸體罰，而是必須發揮專業本色，建立適當的輔導與管教方式，用愛來教育學生才是，使得每位孩子都有機會找尋自我價值，並幫助其自我實現才是。



參考文獻

- 吳芝儀（2000）。中輟學生的危機與轉機。嘉義：濤石。
- 吳瓊迦、李佳玲（2007）。國中學生家長對教師施行體罰態度之研究—以台中縣市家長為例。屏東教育大學學報，26，137-174。
- 李美華（譯）（2007）。UNESCO著。正向管教法。台北：財團法人人本教育文教基金會。
- 林天祐、吳清山（2007）。教育e辭書。台北：五南。
- 林良哲、蘇孟娟、徐夏蓮、胡清暉（2010，10月14日）。狂打學生108下 二審仍判國賠30.2萬。自由時報電子報。2010年10月30日，取自：<http://www.libertytimes.com.tw/2010/new/oct/14/today-life3.htm>
- 林孟皇（2009）。教育改革潮流下的校園民主、法治與人權保障。載於民間司法改革委員會（主編）。老師，你也可以這樣做！—校園法律實務與理念（頁208-224）。台北：五南。
- 林彥佑（2007）。從零體罰談教師的情緒管理。師友，477，46-48。
- 范熾文（2007）。教師情緒智商與班級管教。師友，275，1-4。
- 唐曉杰（譯）（1998）。R. Glasser著。沒有失敗的學校。台北：桂冠。
- 夏紹彰（2003）。認識「體罰」—及學校「人權教育」應有的做法。學校行政雙月刊，28，140-153。
- 徐永誠（1999）。洛克的懲罰觀及其教育意涵。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳佩英、洪嘉敏（2004）。反體罰的思想演進。2010年10月23日，取自http://b3m.netfirms.com/chinese/articles/ar_2004/ar_2004_peiying_history.htm
- 陳秋雲（2010，10月12日）。優良教師體罰學生？外埔國小家長怒。聯合報，2010年10月30日，取自：http://mag.udn.com/mag/people/storypage.jsp?f_ART_ID=276712
- 陳慧琳（2009，1月15日）。零體罰立法對國小教師教學實務影響之研究。網路社會學通訊，76。2010年10月31日，取自<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/76/76-18.htm>
- 黃立翔（2010，9月15日）。老師體罰起立蹲下300下／國一生走不動送醫。自由時報電子報，2010年10月16日，取自：<http://www.libertytimes.com.tw/2010/new/sep/15/today-life9.htm>
- 黃光國（譯）（2000）。A. Adeler著。自卑與超越。台北：志文。
- 黃維明、何琦瑜（2007，4月）。零體罰時代，孩子怎麼管教？。天下雜誌。2010年10月25日，取自<http://www.cw.com.tw/article/index.jsp?id=2981>
- 楊文環（2009）。由體罰事件看教師情緒管理。研習資訊，26（3），109-110。
- 楊蕙芳（2006，12月26日）。教部護童，要體罰教師請假。國語日報，1版。
- 詹棟樑（1999）。教育原理。台北：五南。
- 鄭玉疊（2004）。國小教師教學情緒的問題與輔導之探討。研習資訊，21（2），16-28。
- 鄭理謙（2007）。建立友善校園—談體罰問題。北縣教育，61，14-17。
- 顏國樑（2001）。教師輔導與管教學生辦法的內容分析、特色及建議。學校行政雙月刊，13，89-100。
- 蘇鈺琦（2006）。我對體罰的省思。師說，190，55-56。





跨域S A S（社會／藝術／科學） 美感教育的課程發展

洪詠善／國家教育研究院助理研究員

人是自然的作品，
人是社會的作品，
人是自己的作品。

～斐斯塔洛齊

一、前言

教育部公布《中華民國教育報告書》中提出，為培育「社會好國民、世界好公民」，新世紀學生應該具備包括藝術與美感教育等素養（教育部，2011:18）。在這一份未來教育施政藍圖中，提出的行動方案，除了藝術與美感教育制度的健全，更重要的是美感教育課程研發與實施（2011:91-93）。

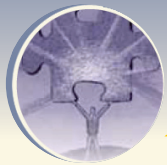
培育「社會好國民、世界好公民」是當前美感教育課程發展與研究之重要趨勢。長久以來，人類的感性與情緒生活往往被壓制在理性與意志，教養成為一位守秩序、擅控制、與重理性的教育人。十八世紀德國詩人與哲學家席勒（Schiller, 1759-1805）《審美教育書簡》的第二十一封信中提出美的作用是通過審美生活，將由於人進入感性的或理性的被規定狀態而失去的人性重新恢復起來。因此，通過美感教育，人類得以獲得精神自由並完成人格的統整。那麼，人如何從世界的控制者或被控制者，通過美感教育，轉向成為擁有創造的自由之主體？

受到自然的支配，人在感性／自然的狀態中存在著，面臨種種害怕、擔憂或受壓迫等困境。例如受苦於各種天災人禍時，人類開始學習對抗自然與並控制世界。然而，恐怖活動的威脅並未隨著賓拉登死去而終止，

同時，核能危機亦持續籠罩著世界，除此之外，許多衝突的議題，例如貧富差距擴大、種族或宗教的衝突、糧食危機、生態環境破壞等等持續地威脅著我們所生活的世界，人真正自由了嗎？是人自己放棄自由？還是教育使人放棄自由？

當我們在幼兒時期，盡情地玩與模仿時，那是一種遊戲、試驗、和體驗的「自由」。漸漸長大後，我們在自然與人為所創造的世界中渴望繼續遊戲著，但是禁錮的心靈讓我們漸漸失去審美的自由，我們將自己委身於殘酷的競爭世界中，在重智輕美的跑道上無止盡地奔跑，換的身心勞累與缺乏自信喜悅的生命。曾幾何時，我們有勇氣地相信自己擁有能夠創造自己以及改變世界的自由？

席勒將自由視為審美的狀態、條件與目的，自由是為人所擁有、所享受、所經驗、以及所創造。然而，儘管自由是人性之普遍性但總存在於個體與群體、個體與世界、宇宙之關連中，這樣的關聯讓我們共同追求幸福與存在的尊嚴。試想，台灣的學生，儘管獲得了國際數學測驗的最高評比，但許多學生不覺得有幸福感與尊嚴，為什麼？教學過程中，我們不自覺地剝奪人天賦的審美心境，剝奪了感受力與創造力的發展，殊不知兩者的均衡發展是美的靈魂與人性的基本條件。因此，如席勒所言，人性當中不是只有感性與理性兩種驅力，我們必須仰賴遊戲衝動的調和，進入審美狀態，均衡地支配著承受力與能動力，讓心緒處在自由中從禁錮中



解脫出來，引導人類從限制走向無限，以獲得尊嚴和幸福，如此，完整的人性才有可能。

值此教育黃金十年行動關鍵，本研藉由跨域美感教育之課程發展與案例簡析，企盼落實透過美感教育培育社會好國民、世界好公民之理想。

二、SAS美感教育課程之理論基礎

首先，釐清SAS（社會／藝術／科學）跨域美感教育的意義與理論基礎，接續進一步地發展為課程與教學內涵與形式。

美感教育不同於藝術教育。它不只是藝術創作、表現、欣賞、批評等教育教問，「美感」與「美學」希臘字源均係為「感知」，它是一種感性認識，意識認知的一種模式，它具有知覺、經驗、意向性等特質。往往在日常生活與課堂教學中，由於許多習焉不察的知覺鈍性，失去意識的敏感性。如何喚醒注意力？意識存有的自身與世界互關係與作用，許多推動美感教育的藝術家、教育學者哲學家多會建議從藝術入門，當人與傑出的藝術品邂逅，一旦進入審美狀態，就是美感教育的開始。因此，我們可以說藝術教育是美感教育的充分條件，而美感教育的價值與意涵含攝藝術教育。

如何長期系統性地推動美感教育，自1960年開始致力於推動美感教育的美國紐約林肯中心可做為重要參考。該中心最初透過跨學科教師團隊合作協助高中學生體驗表演藝術，直到1970年代，獲得卡內基的資助並研究其成效後，建議美感教育應該不只停留在欣賞與參與表演，而是要增加教師與學生的美感覺知。因此，美感教育方案轉向為藝術家、校長、社區領導人、學校教師等提供體驗藝術與合作發展課程與教學的平台，與

並哥倫比亞大學合作。因此，哥倫比亞大學教育學院的格林（Maxine Greene）成為該中心美感教育的重要推手，每年夏季七八月在該中心舉辦的年度工作坊與專題演講無不成為當代各國推展美感教育的重要參考。

格林基於其哲學、教育、與藝術領域之專業素養的美感教育論述在她長期致力於女性主義與社會運動的背景下更顯得突出。美感教育是什麼？為什麼美感教育很重要？在林肯中心的演講中，她定義美感教育是關切感官知覺、感知理解、想像等能力如何認識、了解、與感覺我們所存在的世界（2001:5-7）。尤其「美感」需要對藝術有反思與意識，因此，美感教育主要是透過藝術喚起對生活中的反思並有意識地覺知我們的處境。什麼是教育？教育是每個人都有自己的樣子，即成為自己的過程。在學校教育裡，當學生進入不同領域如藝術、社會、科學等，要能夠創造觀點並產生意義，這才是學習。我們往往要求以科學態度學科學，以社會精神學社會，以藝術的方法學藝術，這些論點都沒問題，然而，卻可以在單一學習觀點下失去學習不同觀看的方法並獲得多元認知與意義的可能。因此，美感教育需要美感空間，它是一個開放探索的空間，在此空間中，人與人或物之相遇，如同與藝術對話般，需要開啟多元認知，以不同方式感覺、觀看、並產生意義。

舉例說明，艾爾斯沃爾斯（Ellsworth，2005）提及：我們對一棟建築的經驗不只是從歷史的認識與美感意義的了解，同時也來自身體在時間/空間上與該建築的關係。為何時間與空間會構成身體經驗上的意義？試想，一間新落成的校園，在空間配置上會因不同教育功能安排各種場所（place），如教室、藝文中心、會議室、遊樂場、運動場、水生植物池、花園等等，這些依教育藍圖勾勒的場地不足以構成真實的課程與教學，唯



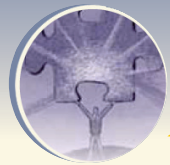
有當學習者與教學者進入了這些場所時，我們是真實地以身體體驗的，我們的視覺、觸覺、味覺、嗅覺等等感官知覺將這些物理場地變成教學「環境」(environment)。有趣的是身體參與的環境往往隨著時間轉變，如一天中晨昏、一年的四季或節氣，人和環境互動成不同的體驗與意義，因此，油桐樹林在春天是禮讚的，在夏天是乘涼的好去處，這個時間構成的身體空間，在整個校園裡會漸漸地產生儀式並形成文化。換言之，要找回的不只是意義的認識，而是通過美感空間中的體驗感知，創造意義。

接著，美感教育是整合認知、感知、情緒、與想像的發展尋找與世界的共鳴。美感教育的目標在於發現新的視界，並將零散的經驗整合為有意義的整體；這個歷程包含神入並與所經驗的對象發生關連，當感知理解後，接著發揮想像力並努力具現使之成真，那麼，當我們有意識地反思與行動時，才算是真正學習，我們必需迎向世界並參與世界，而不是被動地接受它，這一點在批判教育學所討論的美感教育中特別重要。

社會需要改變嗎？在美國加州長堤威爾森高中一位英文教師艾琳古薇爾與她的學生在《街頭日記》(洪慧芳譯, 2008)的故事裡所呈現的困境，我們是否也類似地遭逢，或看見學生絕望的眼神，或聽過無力的聲音？當老師閉上眼睛仔細想一想，這些出現在真實課堂裡的眼神與聲音時，我們必須嚴正思索：學校教育是給予學生信心與行動能力並參與世界的改變，還是靜靜地接受命中的一切？當美感教育中的自由與想像力被啟發了，才有可能從弗雷勒(Paulo Freire, 2000)所批判的囤積的教育轉化為意識覺醒與行動的希望。學習不是知識囤積，而是找回人可以創造自己的能動力與主體性。關於美感教育，格林(Greene, 1995)特別強調想像力，認為想像力是視為看見事物不同可

能的能力，例如室內設計師走入空無一物的房子時，能夠先創造心像，爾後勾勒施作藍圖並完成之。同樣地，美感教育允許學生有勇氣創造更美好社會的心像，並實踐之，教師亦然。倘若那絕望的眼神與聲音總是縈繞心中，那麼，我們可以做些什麼讓一切變得不一樣？

然而，並非所有的美感教育中的經驗都會導向社會改變，史蒂森(Stinson, 1985)進一步地將美感經驗區分為三層次，第一層次是純粹欣賞藝術作品之美，欣賞者不涉入情感經驗地單向地觀看與感受作品，如同囤積式教學；第二層次式與作品交流，鼓勵欣賞者參與對話並提問，超越眼前所見所感，讓學習者感受到安全，並積極地改變其生活，但是這是屬於個人的，尚無法感受他人的痛苦並幫助解除之。因此，這需要第三層次的美感經驗，強調學習者與世界的關係，審美的對象，不管是人造或自然的藝術品，都是讓我們看見真實世界的媒介，這些能夠激發我們參與世界、自我反思與道德能動力的作品才是偉大的作品，格林認為課程的核心應該是這些偉大的作品。看來，究竟我們中介給學生什麼審美對象，確實會引發不同效果。這也是評估教學環境與教材的考量。例如，談全球暖化的議題，或可以紀錄片或如教科書提供真實數據以了解暖化問題的嚴重性。或則像藝術家黃瑞芳在台北、倫敦、漢諾威、及蘇格蘭等地進行和平發放「企鵝時報」的行動藝術，以橋上企鵝上吊的死諫、融冰的韓熙載夜宴圖的幽默、與北極熊獵食全球領袖的震驚等手法，激發觀看者的反思與討論，然而，如何進入第三層次能夠感受因暖化所帶來的痛苦災難並勾勒行動計畫與創造改變，這是SAS美感教育課程的核心。



三、SAS美感教育課程統整模式

SAS美感教育將我們帶入世界、參與世界並改變世界。那麼如何進行跨域的課程統整？才能夠透過美感教育的想像力使之可能。

前述紐約林肯中心與學校合作推展美感教育多年，有鑑於想像力的重要與缺乏，因此在2005年推出「想像力學習」計畫，在此計畫中培養三層次的九種能力（Holzer,2007:5）。第一層次包含深層注視、心像圖、質問三種能力，在這一層次，學生深層注視後能夠以各種表徵形式或畫、或說、或演產生心像圖，並提問。第二層次包含多向連結、辨識型態、移情等能力，在此層次中探索心像圖中各種形態與關係，包含自己與他人的經驗關連等。第三層次包含創造意義、採取行動、反思評價，在此層次則產生個人、社會的、政治的行動。想像力計畫對於SAS課程啟發在於目標、教材編選、課程實施與評量上都提供相當有價值的思考架構。

有鑑於藝術作為美感教育的充分條件，以下綜合Krug & Cohen-Evron（2000:259-260）提出藝術與學科統整的四種課程模式以及上述美感教育之論述分析跨域SAS（社會／藝術／科學）美感教育課程統整模式。

（一）美感知覺：藝術作為學習資源

藝術作為闡釋學科主題之資源。例如欣賞《破銅爛鐵》（Stomp）打擊樂表演，認識物體發聲物理現象與原理。認知學習為主要課程目標，藝術是喚起美感知覺的媒介與達成目標的輔助資源。

（二）美感探究：以藝術組織課程，擴展學科的意義

例如以音樂劇《四月望雨》台灣本土音樂創作家鄧雨賢先生的故事，除了欣賞台

灣歌謠之美外，更反映在日殖時代之庶民心情寫照與生活情景，尤其文學家鍾肇政先生讚譽：「那種優美、動人，且又純粹本土味的風格，太切合台灣人民的需要吧！廣播、電視裏，幾乎無日無之，島上每個地方無一處不可聞。可以說，它們已經不折不扣的台灣人的心靈曲子。」因此，在鄧雨賢的創作與故事亦包括社會、歷史、文化、政治、經濟等脈絡，透過四月望雨的歷史探究，學習台灣藝術與日殖歷史。藝術作為連結學科學習的網，學生在這個模式統整的學習中，有空間將事件與事實聯結，不侷限在單一學科學習；並鼓勵學科教師合作，但仍然保有學科界限與完整性。

（三）美感理解：透過藝術詮釋學科論點或主題

藉由藝術家之思考、創作與風格表現等，在教學中整合感官知覺、想像、表現創作、以獲得新觀點。因此，提供學生多元表徵的學習才能經驗各類複雜的知識。以「社區的花園」為例，除了認識植物與學習種植外，經由探究不同風格的花園，如日式禪園、林家花園、亞哥花園等比較不同時代、地域、與文化意義，接續，學校與社區花園的設計與實作，透過藝術語言敏銳其感官與情感經驗，那麼馬友友的「音樂花園」，花園經由音樂家的語言詮釋後，整座花園與巴哈產生了感通，四季花園中聽見了音樂的流動，感受到花園與心靈療癒力量。這個模式重視學生興趣與學習過程，是超學科的課程。從學生生活出發，並了解與解釋生活，為什麼社區需要花園？我們需要什麼樣的花園？我與花園的關係？經由探究、與體驗，以藝術增益學生對主題的詮釋深度與豐富性。以藝術語言豐富深化學科主題的理解，那麼，教師與藝術家的合作是極佳的模式。



(四) 美感行動：以議題為中心的藝術

依字面解釋，議題是爭議並需要公共論議的問題。在個人、群體、社會、世界之關聯互動中，追求公平正義、和平安全、與永續是共同目標。聯合國憲章中明確指出以維持國際和平及安全，發展國際間以尊重人民平等權利及自決原則為根據之友好關係，促成國際合作，以解決國際間屬於經濟、社會、文化及人類福利性質之國際問題，且不分種族、性別、語言或宗教，增進並激勵對於全體人類之人權及基本自由之尊重為聯合國宗旨（聯合國，2011）¹。尤其，1972年6月5日，聯合國於瑞典首都斯德哥爾摩召開人類環境權會議，首次以「環境權」觀點，討論人類與環境間應有的平等、自由與生存尊嚴等的議題，會中並通過了「人類環境宣言」，也就是世界環境宣言，決定每年的6月5日為「世界環境日」，意在喚起全球人類瞭解環境、尊重環境生態，進而以積極的行動保護環境。

從生活議題出發，基於上述人類世界共同的關懷，學生學習不只是認識並解釋議題，更要能夠對議題反映與行動。當然，從學生生活經驗出發的課程，必須將教材先進行有意義的聯結，例如學校、或社區發生了什麼事件？引發環境權的爭議，如國光石化開發案或地層下陷的問題爭議，從經濟發展與環境保護的角度，各自有什麼論述，學生透過資料蒐集、分析整理，批判性討論環境議題，透過「記錄片引導學生思考。這個模式往往從批判教育學的美感教育取向設計課程，關切的是培養第三層次的想像力。

(五) 美感行動探究：以藝術為探究之方法

教師或學生通過藝術活動，例如拍攝照

片、記錄片、繪畫、創作音樂等，探究自身或形成自己的課程理論。例如，教師在藝術創作行動過程，不斷發現與理解自己教育理念與形成自己的課程理論，並探索自己與世界的關係，深入地發現自己，重建自我。

上述五種SAS美感教育不同層次的課程統整模式，應用在課程發展時，必須考量下列問題：

- 1.我們關心什麼議題？
- 2.這個學習的議題是誰的關心？為何關心？和我、學生、社區、台灣、世界的關係？
- 3.學生如何學習？
- 4.審美對象（環境、教材、作品）如何選擇與安排？
- 5.教師如何促成學生產生上述的學習？
- 6.我如何確認學生產生學習？

四、結語

本文基於如何透過美感教育培育社會好國民、世界好公民的理想，從席勒對於審美教育中完整的人所需要的自由，以及格林透過藝術喚起美感教育的社會想像力，提出五種跨域SAS美感教育課程統整模式。主要運用藝術的美感特質，整合社會與科學之學習，以生活世界中的議題為核心，超越囤積式的教學，將學習視為創造的自由與意義的獲得，並在美感教育中贏回人在世存有的主體性。

然而，在實際的學校課堂中，教師與學習如何實踐跨域SAS美感教育課程？其意義與價值為何？需要進一步另文探討分析案例。

¹ 2011年5月13日檢索自<http://www.un.org/en/documents/charter/>



參考文獻

馮至、范大燦（1989譯）：席勒審美教育書簡。台北市：淑馨出版社。

教育部（2011）。全國教育報告書。台北市：教育部。

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30 th anniversary ed.). New York: Continuum.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on aesthetic education*. New York: Teacher College Press.

Holzer, M. F. (2007). *Aesthetic education, inquiry, and the imagination*. Retrieved May 13, 2011, from http://www.lcinstitute.org/wps/PA_1_0_P1/Docs/495-AEII.pdf

Stinson, S. (1985). Curriculum and the morality of aesthetics. *Journal of Curriculum Theorizing*, 6, 66-83.



國小英語師資探討

戴邑玲／桃園縣北湖國小教師

國立新竹教育大學教育學系研究生

一、前言

英語是目前國際間公認最主要、最多人使用，及流通最廣泛之世界語言，因此，在地球村互動的潮流驅使之下，英語成了非英語系國家主要教導的外語（楊思偉，1999）。我國在國際化潮流、競爭力需求以及社會期盼之下，教育部於九十學年度起正式從國小五年級開始實施英語教學，且於九十四學年度將英語課程提前至國小三年級開始實施（教育部，1998）。

國小英語課程的基本理念在奠定國人英語溝通能力的基礎、提升英語學習的動機與興趣、涵泳國際觀、獲致新知，以期未來能增進國人對國際事務的處理能力，增強國家競爭力；課程設計則強調營造自然、愉快的語言學習環境，以培養學生的學習興趣和基本溝通能力。

然而綜合相關學者之研究發現，目前台灣國小英語教育在師資方面仍面臨許多的問題（施玉惠，1998；張玉芳，2002；林怡瑾、簡紅珠，2003；林政逸，2004；張武昌，2006），另外，研究者在教育現場的觀察，亦發現英語師資相關問題，如學校受限於英語師資不足，需由級任老師們親自任教英語課，而具備英語專長資格者，謀取教職卻不易。

由於英語師資相關的問題，造成學生學習英語之品質堪慮，因此本文欲探討國小英語師資相關條件、來源、問題等，以求相關之解決策略。

二、英語師資應具備的條件

綜合相關國內外學者的看法（施玉惠，1998；張芳杰，1983；張湘君，2000；陳淳麗，1999；錢文成，1998；謝一謙，2002；Guntermann，1992；McDonough & Shaw，1993），認為英語教師所應具備的條件並無一定的標準，但是都不出教師人格特質、英語專業知能與英語教學素養的範圍。教師的人格特質會影響師生互動與教學風格，而英語教學的專業素養，可以幫助老師適時調整教學內容與策略，來間接改進英語教學。大致上，一位具有愛心、耐心的英語教師，具備英語教學相關的專業素養及經驗，對於英語有足夠的運用能力，並且對英語國家文化有充份的了解，能不斷的自我進修，並能配合教學，進行課程以及教材的發展，即符合擔任國小英語教師的條件。

三、國小英語師資來源

在九十學年度以前，國內國小英語教學師資的來源為合格英語國小教師及代理、代課英語教師，而九年一貫課程正式實施後，國小合格英語師資普遍缺乏，因此各縣市政府陸續針對現職教師作短期的培訓，使英語教師的來源更多元化（詹餘靜，2003）。為了穩定合格英語師資的來源，中長期的英語師資培育計畫有其必要，因此教育部核准了五所大專院校，籌設與英語教學有關的學系，這是國內首度把國小英語師資交由師範學院進行的培育計畫（詹餘靜，2004）。另外



，教育部在1999年也進行了英語師資的檢測，通過檢測者經過培訓，亦可成為國小合格英語教師。

至於外籍教師的部分，相關學者認為遴聘外籍教師要有嚴格的篩選制度，引進後亦需進行職前和在職的訓練。職訓的內容應包含對中國語言和台灣文化、禮俗的認識，了解台灣的教育體制、社會的需求和家長的期望。另外也建議各縣市善用引進的外師協助編寫具有地方特色的本位課程，製作相關的教學材料如DVD等學習素材，充分發揮外師的功能（黃玉珮，1998；張武昌，2003）。

教育部（2003）於「引進英語外籍師資政策目標與執行計畫專案報告」中指出，為了避免因為師資之良窳與供應量之豐脊，而出現城鄉差距之雙峰現象，希望透過教育資源的挹注以改善資源落差，維護學生受教機會的公平，除強化本國英語師資培訓及在職進修相關措施外，也訂定「推動國民中小學英語教學合作團隊實施計畫」，在不衝擊國內勞動市場前提下，逐步引進外籍教師到公立國民中小學協助英語教學，以協助教師教學、指導學生強化英語溝通基礎為主要目標，期望藉此提升國民中小學英語教學品質，縮短城鄉教育品質之差異，提昇學生學習成效，營造國際化的視野與生活平台。

四、英語師資問題

（一）缺乏合格專業師資

毛連塢（1993）訪問多位台北市國小校長，研究顯示大多數學校不能開設英語課程的主要原因是缺乏合格的師資。國小英語課程以說唱為主，教師本身必須具備良好的英語口語表達能力，而現任的小學教師在此方面訓練有限，故開辦英語課程有實際的困難。

程振隆（2004）指出，九十二學年度全

台二十五縣市有十七個縣市向下延伸至小學三年級開始實施，擔任國小五、六年級英語教學的5,375位現職合格及代理代課教師中，也有956位老師既非英語系畢業，也未通過全民英檢中高級、電腦化托福213分等測驗或縣市自辦檢核，比例高達18%，教學品質堪慮，顯現師資品質有其探討的必要（轉引自陳素津，2008）。

邱才銘（1998）認為高雄市試辦小學英語教學的缺憾之一即為英語相關師資的缺乏。師資的養成機構不足，卻斷然實施英語教學，將會影響英語學習的品質，另外，許多教師並非英語相關系所畢業，雖然對英語教學充滿興趣，但卻信心不足。民間輿論對小學實施英語教學最大的質疑亦在於師資。

韋金龍（1998）認為國小全面實施英語教學，除了面臨合格師資嚴重缺乏的困境之外，最令社會大眾擔心的莫過於教師的專業素養不足及傳統教學法的夢魘。

陳秋蘭和廖美玲（1998）提出國小全面實施九年一貫英語課程後，師資培育的速度是否能跟上國小英語教學推行的腳步？如何尋覓合格教師？師資的品質標準如何建立？由何單位負責審定教師資格？這些都是必須審慎思考與急待解決的問題。

（二）教師缺額少，無新進英語教師

由於時代的變遷造成少子化的現象，因此各縣市所開出的正式教師職缺名額非常有限，而英語教師的名額更是少之又少，雖然各大專院校開設英語教學相關學系或學程培育英語師資，但這些合格的英語教師取得正式教職並不容易。

（三）現職教師擔任英語教學能力不足

為了解決英語師資不足之問題，學校除了聘任英語代理代課教師外，另外解決師資不足的方式便是以現職教師擔任，雖然現職教師教學經驗以及班級經營上較有優勢，然而教師個人意願以及教師本身的英語能力，



包括是否接受過英語學分班培訓、英語相關科系畢業，或者是通過全民英檢中高級以上等，是否能和英語教學能力之間畫上等號，卻是潛在的隱憂。

施玉惠（1998）進一步研究指出，小學尚無聘任英語教師的缺額，因此僅能由原國小教師擔任、或以兵役缺及其他方式聘用代課教師，以致衍生師資缺乏、社會大眾對教師能力懷疑、教師對擔任教學欠缺信心，且教師難以營造學生英語學習環境等現象。

蘇順發（1999）指出國小實施英語教學可能面臨師資方面之問題如下：

1. 國小英語教學應由級任導師或科任老師來擔任？其立論依據或衡量標準為何？各有何優缺點？
2. 若決定以原級任導師授課，其師資需求龐大，師資培訓預算多。又因外語師資培訓並非一蹴可及，也非短期可成，如何因應現有需求？以現有全部原級任導師調訓，除勞師動眾且事倍功半外，其師資素質是否能有效掌控？認證制度的規劃與實施，是否可行且有效？若短期內均以外聘兼職或代理代課教師來因應，師資來源的穩定性不足，是否會引發行政措施、教學品質及學習效益的問題？
3. 國小英語教師應具備的特質與知能為何，是否應是考量「國小英語教學應由級任導師或科任老師來擔任」的因素之一？是否也是師資培訓課程規劃與實施的依據？

（四）引進外籍教師素質不一

教育部引進外籍教師，除了照顧弱勢、弭平落差、落實均等教育的理想，亦希望藉此傳遞我國優良的文化，讓海外各國對本國文化有進一步的瞭解，以促進文化上交流。然而，外籍教師的引進，卻存在著許多的問題。

劉顯親（2002）提出引進外籍教師之問題，主要有以下幾點：

1. 行政管理上之不易：外師生活適應、未具教學專業素養、缺席與課務處理、課程銜接、未備課、未進行課程設計、教室管理因文化差異產生等。
2. 中外師協同教學之不易：協同教學中，中籍教師的定位問題以及中外籍教師間分工與合作的問題。
3. 文化上的衝擊：中外對處罰學生概念不同，例如英國小學可將學生趕到校外，在台灣則不被允許，另外宗教信仰及禁忌上的不同，也會產生衝擊。
4. 進用外師需大量經費：外師了解學童的程度比中師低很多，但卻必須付出5-6倍的經費代價，短期內卻不可能有5-6倍的學習成效產生。

黃振恭（2003）對開放聘請外籍英語教師政策，提出疑慮如下：

1. 外籍師資管理不易，如何控管師資品質與其流動性。
2. 引進外籍師資是否真能解決編遠地區英語師資問題，亦或會影響本國英語教師就業機會。
3. 核給高額薪資待遇是否合理，市府會增加地方政府財政負擔。
4. 外籍教師對本國文化之了解與適應問題。
5. 外籍師資是否能負起師資訓練工作。
6. 公立中小學引進外籍師資是否違反就業服務法。

綜上所述，可知引進外籍教師擔任英語教師仍有許多問題，包括外籍教師的聘任、職訓與管理、經費與相關法令的配合、管教與文化差異、中外籍教師協同教學時之教師定位，以及是否會排擠本國英語教師的就業



機會等問題。

（五）英語教師流動率高

教師流動率高的現象在偏遠地區學校更為常見，蕭霖（2001）認為影響教師流動的因素有以下幾點：1.個人因素：主要以家庭與婚姻為主；2.學校因素：學校規模、資源分配、人際互動等；3.社區因素：社區的特性包括了該地經濟、消費水準、學生數統計資料及失業率等。

由上述可知，師資不足是國小實施英語教學所遭遇的問題，另外師資培育機構不足、師資品質標準的建立等亦是必須解決的問題。

五、相關解決策略

（一）鼓勵教師積極參加英語相關研習及在職進修

鼓勵教師參加相關研習或進修，包含「英語增能研習」、「英語教學方法相關研習」、「參加英語資格檢定」、「相關英語學分之進修」、「自行購買教材練習或閱讀」等，可幫助老師們獲得多樣的知能，並將其應用在教學上，使教學能夠得心應手，教學效果也將大大加分。

（二）各縣市政府教育處應建全英語師資體系，解決英語教師教學困境

如偏遠小型學校，因受限於班級數，英語教師除了教授全校的英語課程外，尚需負擔其他的課程，以補足教學時數；而中大型學校，雖然英語教師只需負擔單一年級的課程，然而平均授課節數也有二十多節，形成英語教師的教學困擾。

由縣府或由各區中心學校進行需求整合，聯合招募跨校巡迴英語師資，對於服務優良的老師，應給予鼓勵並優先繼續聘任，才能夠落實英語教學。另外，英語教師節數多且負擔重，在配課時酌量減低教學總時數，

才能讓英語老師有更多的心力，從事英語相關活動。

（三）了解英語教師的需求以提供協助，並提昇教學成效

政府應該聆聽英語教師的聲音，提供必要的協助以解決英語教師的需求，讓英語教師能夠運用自身的專業能力，配合適當的教材教法及相關資源，在合宜的環境中落實英語教育。

（四）獎勵優秀英語教師至偏遠地區服務

教育單位可提倡相關獎勵措施，鼓勵優良英語教師、具備英語專長之人才或退休英語教師至偏遠地區服務。

（五）加強各縣市英語領域輔導團的功能

教育單位應檢視輔導團的運作及定期輔導的成效，以提供教學上的諮詢、到校示範教學、並規劃縣市相關英語活動或座談等，以提供教師教學上各方面的協助。

六、小結

英語教師是英語教育政策第一線的執行者，英語師資的良莠對國小英語教學成效有很大的影響。不管是國內培育的中籍教師或是引進的外籍教師，理想的英語教師應具備專業的英語教學相關知能、善用各種教學方法，在學生學習英語的過程中，激發學生對英語的興趣，並在學生遇到學習困境時，耐心的指導，適時的提供協助。在教學告一段落時，應對學生的學習成效進行多元評量，對學習低成就的學生，提供必要的補救教學。除此之外，英語教師應隨時吸收英語教學的新知，不斷進行自我省察，以提昇自我的能力。在引進外師時，亦應有相關配套措施，確保教師品質、妥善管理，讓引進的外師，發揮其語言優勢，強化學生學習動機與成效。



參考文獻

- 毛連塹（1993）。談小學實施外語教學。《教師天地》，67，2-6。
- 邱才銘（1998）。高雄市國小英語教學之研究-教育實況之觀察、訪問與問卷調查。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林怡瑾、簡紅珠（2003）。外籍教師擔任新竹市國小英語教學之研究。《新竹師院學報》，17，239-266。
- 林政逸（2004）。引進外籍英語教師政策之我見。《英語教育電子月刊》，5（2）。
- 韋金龍（1998）。國小英語教師的選訓應注重品管。《英語教學》，23（2），93-94。
- 施玉惠（1998）。國小英語教學的未來規劃方向。《教育資料與研究》，23，1-5。
- 陳秋蘭、廖美玲（1998）。對全面實施國小英語教學的幾點感想。《師友》，369，24-28。
- 陳素津（2008）。台北縣國小低年級實施英語教學現況調查研究。國立花蓮教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳淳麗（1999）。國小英語師資訓練課程之調查分析。載於第十六屆中華民國英語文教學研討會論文集，223-242。台北：文鶴。
- 張玉芳（2002）。非都會型地區的國小英語教學情形及師資現況調查。《教育資料與研究》，49，94-99。
- 張芳杰（1983）。理想的英文教師。《英語教學》，7（3），1-5。
- 張武昌（2003）。為國小英語教育建言。《英語教學》，25（2），1-2。
- 張武昌（2006）。台灣的英語教育：現況與省思。《教育資料與研究雙月刊》，69，129-144。
- 張湘君（2000）。多元智能理論與英語教學法探究。《國民教育》，40，48-54。
- 教育部（1998）。國民中小學九年一貫課程綱要，語文學習領域（英語）。台北市：教育部。
- 教育部（2003）。引進英語外籍師資政策目標與執行計畫專案報告。台北：教育部。
- 黃玉珮（1998）。拓展國小英語教學之淺見。《教師天地》，93，61-64。
- 黃振恭（2003）。國中小開放聘請外籍英語教師政策。台南市國小英語輔導團。檢索日期：2009.12.12，取自：<http://www.dewey.com.tw/topic.php?TopicID=34>
- 楊思偉（1999）。小學英語教育問題之探討-日本經驗之比較。《教育研究資訊》，7（2），6-12。
- 詹餘靜（2003）。語文學習領域。《教育資料與研究》，52，19-28。
- 詹餘靜（2004）。教師、教學、評量與教材—九年一貫課程國小英語教學探究。《國立台北師範學院學報》，17（1），167-196。
- 劉顯親（2002）。「一項國小英語教學方案之紀實—引進外師之跨文化衝擊」，《英語教學》，27（1），1-20。
- 錢文成（1998）。如何成為一位理想的國小英語教師。《國教天地》，127，39-46。
- 蕭霖（2001）。台灣省國民中學教師流動因素與型態之研究。《四海學報》，15，153-171。
- 謝一謙（2002）。國民小學英語教學實施現況及其遭遇問題之研究—以台中市為例。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 蘇順發（1999）。國小英語教學實施問題初探。《英語教學》，23（3），22-37。



Guntermann, G. (1992). *Developing tomorrow's teachers of world languages*. (ERIC Document
Reproduction Service No.ED350880)

McDonogh, J., & Shaw, C. (1993). *Material and methods in ELT*. Oxford: Blackwell.



提昇教師教育專業能力之芻議

李鴻生／耕莘健康管理專科學校副教授

一、前言

教育在社會大環境趨向民主化、多元化之後，面臨了諸多的考驗，例如師生關係之淡無、學生權之勃興、管教上層出不窮之困境…等等，皆需要有專業化的態度與方法，方足以應付裕如，如何提昇教師之教育專業能力是每一位教育同仁應仔細思量及思索的。

教育是促進生命和諧的藝術，教育必須培養學生的自由感，又要形成其責任意識；既要注重學生的權益，也要注意學生應負的義務，教育不能讓學生自由地為其個人自由作無限訴求，因為在此漫無限制的情境之下，學生不可能在智力或道德上獲得長進。一位稱職的良師除了教學之外，一定也能夠重視每一位學生的「自我」，以及學生的「差異性」，會以學生權益為主體思考，並亟思如何避免統一化的侵害，讓學生千差萬別的自然本性，都能獲得尊重及充分發展。而這些咸涉及專業化的態度及方法，可見教育專業能力對學生身心發展的影響既深且廣。

「師資培育法」及「教師法」已在立院相繼通過，教師被認定為專業人員；「大學法」中規定建立教師評鑑制度，也是視教師為專業人員。因此教師應具有專業精神、專業能力和專業倫理與道德。孟子：「奮乎百世之上，百世之下，聞者莫不興起也。非聖人而能若是乎？而況於親炙之者乎？」（盡心篇）此說明聖人可為教育之典範，完美的教師也是學生的典範。有完善的校園文化及優秀的教師，必能營造優質之情境，引導學生作正確認知及得到教育的善，此種普遍的

道德律，即是要建立校園集體行為之尺度，讓校園中每個個體不僅是獨立的個體，保有其個性，且能把個人的「存有」提高到倫理的層面，成為一種價值追求與目的追求。但如何達到此境界？端賴教育人員擁有足夠之教育專業能力，有了足夠的教育專業能力，教育品質自然能獲得提昇，所以教育專業能力之有無及良窳，關涉教育之成敗與否。

多元開放的變遷社會，對學校造成正面之衝擊，使校園中滋生若干管理問題與危機，由於社會大環境已呈物化場域，許多學生無形中受到社會上悖離公序的偏差行為影響，誤認反社會行為是合理的、恰當的，造成教育價值虛無，師生關係也就逐漸陌生疏遠，甚而引發衝突與對立。校園儼然成為失序的物化環境，僅存的只是工具性的價值。如何能改善師生關係重建校園仁愛互重之倫理，以收振衰起蔽之效，則須教育人員擁有教育專業能力方足以勝任。當今之教育人員，除了「敬業」之外，最重要的是要擁有「專業」，唯有敬業加上專業才能重建新時代的師生關係。本文將運用教育哲學的思辨、分析、批判，分由教育行政、學校行政、教學者三個面向，提出可行之芻議。

二、教師專業定位及特性之探討

教育是否為「專業」工作，如果有相關之標準（指標）做為檢證之參考，就更容易作判定，M. Lieberman認為專業工作有八項標準：（1）提供獨特明確而重要的服務；（2）強調智慧的運用；（3）需要長期的專門訓練；（4）個別從業者及整個團體必須享有



相當廣泛的獨立自主權；（5）在享有專業自主權時從業者應接受判斷與實際行動之責任；（6）從事工作及成立組織的基礎係提供全面的服務；（7）專業工作者需遵守明確之倫理信條；（8）專業人員必須有綜合性之自治組織（轉引自林清江，1988）。

由上述的指標可看出，專業工作必須具備專業知能，享有專業自主權，不斷的追求專業成長，並在其專業倫理規範下，使用其專業知能從事專業服務工作。因此，專業知能、專業自主、專業倫理、專業成長、專業服務是專業化的具體指標。

吾人以上述之指標來檢視教師是否為從事專業活動的人員。首先在專業知能方面：依我國「師資培育法」的規定，高級中學以下學校及幼稚園之師資，係由師範校院或設有師資培育相關學系或師資培育中心之大學為之，師資培育之大學辦理師資職前培育課程，咸須縝密規劃，並提請中央主管機關核定後實施；另在「教育人員任用條例」中明白規定，國小教師之任用須具有師專畢業以上資格，中等學校則須大學或獨立學院各系、所畢業方符資格，至於專科以上教師分講師、助理教授、副教授、教授四級，審其任用資格，悉由教育專業角度考量而釐訂之，且其升等應具有國內外知名學術或專業刊物發表之專門著作。由此觀之，我國各級教師具有專業知能，殆無疑義。

在專業自主方面：教師法第16條第1項第6款規定：教師在「教學」及「對學生之輔導」，依「法令」及「學校章則」，享有專業自主的權利。審視我國教師在授課內容、書籍使用、教具選用、教育評量等方面，咸享有完整的獨立自主性。

在專業倫理方面，我國除了訂有教師法及教師法施行細則之外，全國教師會在民國89年會員代表大會依教師法之規定，通過了「全國教師自律公約」，包括教師專業守則

及教師自律守則，作為全國教師專業倫理之規準，以建立及維護教師專業形象。

在專業成長方面：以各地之教師組織而言，除了爭取福利之外，也會主動爭取或提供教師專業成長的進修機會；此外，各種類別之教育學術團體，以促進教育學術的研究發展為目的，不管是全國性、國際性或單項學門的教育學術團體，都可發行定期刊物，出版專題叢書或研究專輯，亦可舉辦研討會議，以促進專業成長；至於各大專校院都可透過各種專案申請教育部之款項補助，舉辦各項教師成長研討活動。

在專業服務方面：我國教師在專業知能、專業自主、專業倫理及專業成長等方面，都已成熟運作，其所提供的服務重於謀利，並有堅實之學理基礎，教師工作被視為一種「志業」（career），教師之工作被視為專業服務早已為社會所認同。

由以上分析，教師工作符合了專業的準據，考試院（五九）臺祕二字第0184號令，由教育部轉頒之「教育專業人員獎懲標準」中規定，學校教師是「教育專業人員」；教師法第16條及17條，提到教師之「專業自主」、「專業精神」，也認定教學是一種專業，因此，教師是專業人員，擁有其專業地位是確立的。

聯合國教科文組織，於1996年有關教師地位建議書中，認為教學是公眾服務，需要教師的專業知識，而這些專業知能係長期努力與研究所得，因此，教學應被視為一種專業；加拿大針對師範學院成員也制定出教學專業法案（Teaching Profession Act），將教師視為專業人員。

凡是一種專業，其專業組織必然對其成員的專業知能與專業態度有一定的要求，社會對每種專業的能力也持較高之期許，教育專業自不例外，郭為藩（1992）指出，教育專業與其他專業比較，有五點特性：（1）



教育專業是影響他人人格發展的行業。(2)教育專業以助人成長為務。(3)教育專業在從事價值創造的工作。(4)教育專業是應用知識的專業。(5)教師是社會大眾尊重的專業。

三、提昇教師教育專業能力之芻議

(一) 在教育行政方面

1. 強化師資培育之專業要求

教師工作專業化的第一要件，在於完善的教育專業教育。以培養健全師資及其他教育專業人員為宗旨的「師資培育法」，於民國83年公布施行，師資培育管道走向多元化，法中稱「專業」之處甚多，希冀把教師及其他教育人員定位為「專業人員」。但睽諸事實，近年來國內經由師範院校及一般大學院校培育之師資，不只專業觀念式微，且面臨各種教育問題時，無法掌握問題之性質及重點，更缺乏教育人員應有的責任意識。

楊國賜(1995)提出師資培育機構應加強的三項工作，可作為師培單位應努力的方向：(一)熟練專業知能：除了熟練教學法及技術之外，還要具備編寫教材、製作教具、實施評量、班級管理的能力。(二)培養適度運用專業權力的能力：包括參加教育性社團活動、研讀有關教育專業文獻、信守「教育人員信條」，期能激發吸收新知之熱忱，及堅定其志趣及信念。(三)形成明確的專業認同感：師培機構應透過課程及活動，培養學生榮譽感、責任感、使命感，使之對教學專業具有認同感，產生「專心致志」和「犧牲奉獻」的胸襟與抱負；楊振昇(2008)建議師培單位應兼顧潛在課程功能，以全

人教育觀點陶育師資生高尚人品及服務、敬業之熱忱。

林玉體(1998)認為國家應該把師範教育或教育學程機構列為施政的一大重點，要想辦法招收到有志從事教育工作的一流學生，職是，林玉體建議各級學校應實施各種性向測驗及興趣測驗，從中挖掘有志於從事教育工作的社會型性格者¹，然後鼓勵他/她們繼續升入師範院校或教育學程機構就讀，如此，就能培育出優秀且具專業能力的教育人才。

2. 從事有利教師專業發展之種種舉措

教師組織透過各項活動增進教師教育專業知能是教師專業化重要的一環，教育行政主管機構應加強輔導各級教師會，給予必要的協助和輔導，宜對成效良好的教師會，採取補助經費等獎勵措施，並協助學校教師會成為學習型組織。

教育行政主管機關在科層體制運作下，偏重於監督和管理，使得學校發展受到圍限，相對的也減少了教師發揮專業知能參與決策的空間，使教師的專業自主權削弱，大幅降低了教師的專業素養。職是，一些訴諸行政權威之規定與限制，應予鬆綁，尤其與教育工作無關的非專業工作指派應予避免。

此外，源於美國「生涯階梯」(career ladder)的教師分級制度，可以激勵教師工作士氣及促進專業成長，但其實施涉及立法、經費等問題，可再詳加評估其在國內推動之可行性；張德銳等人(2009)曾探討北市小學辦理教師專業發展評鑑之成效，認為可以促進專業對話及產出行動研究作品；張亞濤(1992)提到專科以上學校，教師應作績效評量，可汰劣存菁，使教師心存惕勵。職

¹ 德國文化學派大師斯普朗格(E.Spranger)將人的性格型態分成六型：經濟型、理論型、審美型、政治型、宗教型及社會型。斯氏認為社會型的人注重施愛於他人，最適合從事教育工作。



是，大專推動專業發展評鑑，應有其積極的意義。

教育主管單位應釐訂教師之專業條件，也就是建立專業條件的規準，例如教師專業證照與資格的取得，並未如律師或醫師等依憲法第86條接受專門職業的執業考試，職是，應增加國家舉辦的教師專門資格之檢定考試，以確立教師工作在法律上的專業地位。欣見政府正在對教師合格檢定及實習教師實習時程作重新評估、研議，此正確作法值得肯定。

（二）在學校行政方面

1. 提供多元的進修機會

學校應協助教師充實教育專業知能，舉辦各項研習，舉凡教育理論、生涯輔導、教學資源應用…等研習活動，並可至他校或文教機構觀摩，最重要的是學校要帶動起教師們的學習興趣。

以課程之理論與實務而言，要透過研習讓教師了解本身在課程改革中的角色，讓教師能充分認知課程理論，並與教學實務做密切的結合應用；近年來國內外都注重情緒教育（emotional education），學校應讓教師習得一些可以提昇學生「情緒商數」（emotional quotient）的輔導技巧；至於培養學生人文器識及統整知識觀的通識教育課程，目前在各校熱烈的規劃及實施，不只是通識課程的教師，即使是非通識課程的教師，也要具備學科整合的能力，以及通情達理、具宏觀視野的人文素養，這些咸要經由經常之研習中獲得成長。

導師是訓育工作的核心人員，學校應針對導師舉辦行為改變技術、個別輔導、團體輔導、諮商理論與方法…等研習，使教師面對任何校園管教問題時，不摻雜個人情緒，悉能予以專業化的有效處理。黃炳煌（1995）指出：學校本位（school-based）的在職進修是最理想的，並可配合獎勵措施，以促

進、激勵進修之意願。

學校應鼓勵教師從事專題研究計畫、著作、行動研究，及讓各科發揮教學研究的功能，以激發教師潛能，提昇教育專業素養，真正強化、深化教師進修之效能。

2. 建構學習型的學校社群

學校可以協助教師建構學習型組織，經由學習成為創造、互動的共生社群，其團隊集體的智慧與貢獻，遠大於個人之總和，由於有正確的核心價值、信念，所以能夠不斷創新、蛻變。

學習型組織的一個重要理念，就是「自我超越」（personal mastery），它強調透過學習，延續生命中的創造力，超越自我，以達成實現生命中真正要達成的目標，真正精熟自我超越的人，能不斷創造和超越，是一種真正的學習。

學習型組織也注重透過由下而上的程序，建立共同的遠景，策訂共同理想，使組織成員能主動而真誠的投入；學習型組織也強調「團隊學習」（team learning），成員要全面參與學習進修，透過對話與討論，協助組織成員專業之發展。

學校行政單位應鼓勵教師間之相互合作，以建立團隊學習的制度及氛圍，例如安排協同教學觀摩或採取同儕視導的模式，都是合作式的專業成長方式；學校也應積極運回家長資源與社區資源，此有助於學習型學校之建立。

（三）在教師個人方面

1. 堅定信念並調整角色、心態

要提昇教育專業能力，教師的自我信念很重要，教師要有以教職作為終生職業的信念，不計較所得之多寡，不管社會地位、評價、聲望如何，仍矢志為之，因此教育工作乃是志業（career），教師以成己成物、經綸天下為己任，此誠如中庸所言：「至誠無息。」（第二十六章）要深刻體認教育乃是



對天地人我負責盡責的德業。陳德和（1999）曾指出：對一位有理想的教育工作者，教或學都是日新又新、純亦不已的歷程，基此理想，教育人員都應自動且不斷地求取更專業的知能。

面對多變之教育場域，要懂得隨時調整自己的角色，才能符合專業之要求。例如現今重視學校本位課程，注重個別差異及多元文化，教師之角色，不只是課程執行者，也是課程的設計者及評鑑者，教師要調整角色認知，要熟稔教學、課程理論，以理論引導行動，以理論判斷教學實務之良窳。

教師法明定了教師之專業自主，使教師保有揮灑的空間，但教師也要深刻體認本身擁有專業自主，不是為了教師本身，而是為了達成教育使命。職是，教師應有敬謹將事之心態，知道專業自主有其囿限，教師在進行其專業領域施為時，除了恪遵法令之外，也不得損及學生之基本人權。

2. 教師應不斷自我充實

隨著社會之多元化發展，教育工作所需要的知識與技能也日益豐富，具備與時推移的新知識與技能，對一位稱職的教師而言，是不可或缺的必要條件。

在教師之地位日下及專業性受外界質疑之際，教育人員應首先反求諸己，要自覺以「天行健，君子以自強不息」²，和「地勢坤，君子以厚德載物」³的積極態度，不斷自我增能，充實自我之學養，要通達、融合人類的精神遺產，並不倦地教導給學生。這也是孔子所說的：「學而不厭，誨人不倦」⁴。

專業倫理之實踐，不只是本身之應為，且其實踐之良窳，涉及學生之福祉及學習成

效、人格成長等重要面向。我國教師法及全國教師自律公約，咸是全國教師專業倫理的規準，教師應將專業倫理具體落實於教育歷程中，以保障「教」與「學」的真正最大自由，教師承擔了維護最高倫理標準的責任。

每位教師應對自己成為「人師」有所期待，盡其所應盡之教育專業倫理。教育專業倫理有實際的價值及理想的價值，教師不惟掌握實際的價值，且要讓諸多理想能儘量實現，教師之專業倫理的呈現，學生就會吸收和模仿教師的價值系統和言行，而深受其影響。

此外，教師應學習坦誠溝通及營造教室民主、和諧氣氛之能力，柯爾堡（L. Kohlberg, 1977）就提到：教學者宜能安排學生適當的學習情境，使形成一個具有和諧氣氛的同儕互動情境。Reeder（1988）提及：一位成功的教師除了熟稔基本的教育理念及教學方法之外，還應具備教育社會學、心理學及生理學等相關知識。郭為藩（1998）指出：在考試導向的教育環境，具備人文教育的信念與作風，應成為每一位教育工作者的共識。誠哉斯言，自我充實人文精神及素養，應是每位教師要自我要求及強化的。

四、結論

學校裡之教師對學生除了「授課」之外，尚有「教育」的任務。不管是教學或教育都涉及諸多法律專業問題。以校園常見之管教問題而論，必須執行得合情合理，才足以維護教育功能及體現教育真正之旨趣。正常的管教權行使，有助於學生的學習，亦是教師合法之專業權力，教師處理學生偏差行為應使用專業的技巧，而教師對懲處方式之選

² 易經·乾卦·象傳。

³ 易經·坤卦·象傳。

⁴ 論語·述而篇。



擇，具有專業上之選擇權，不但需要深入了解教師輔導與管教學生辦法的內涵與目的，更要積極的有所為與有所不為，以專業的處理方式代替傳統的體罰。此證明了教育專業能力之培養是刻不容緩的。

現代青年學生常在心理平衡與人格發展之過程中，跌跌撞撞而無所適從，教師如何協助學生正確追求自我成長及自我統整，在在要專業能力之具備，教師是否是專業人員？隨著教師法之公布實施，教師係屬專業人員也殆無疑問，例如：教師法第16條第6款就明列：「教師之教學及對學生之輔導依法

令及學校章則享有專業自主。」但隨著教師專業地位的肯定，許多影響教師專業能力養成的因素、背景條件及相關問題，在國內並未有系統性之探詢。以如何提昇教師教育專業能力而言，其涉及之層面極廣，但其最主要的面向為何？本文即是配合教改理念，並付量國內教育發展生態，以宏觀的角度及多維思考來探討如何提昇教師教育專業能力，並提出實際可行之建議，希望本文能引發政府機關、學校行政部門、教育人員對提昇教師教育專業能力之種種，從事更多之對話，以及在踐履、落實時能提供真正之助益。

參考文獻

- 林玉體（1988）。*教育概論*。台北：師大書苑。
- 林清江（1998）。*教育社會學*。台北：台灣書店。
- 周德禎（2001）。*教育人類學導論*。台北：五南圖書公司。
- 郭為藩（1992）。*教育專業*。見高強華主編*教育學新論*。239-246。台北：國立編譯館。
- 郭為藩（1998）。*人文主義的教育信念*。台北：五南圖書公司。
- 陳德和（1999）。論教師永續成長的哲學基礎。*新講台*（1）6-10。台北：南一書局。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。*課程與教學季刊*，12（3）。265-290。
- 張亞濤（1992）。從考績到獎金。*教師權利*。27-56。台北：中華民國全國教育會。
- 黃炳煌（1995）。師資培育與專業道德。見中國教育學會主編「*教育組織與專業精神*」。台北：華欣書局。
- 楊振昇（2008）。從變革觀點析論師培中心之挑戰與前瞻。*研習資訊*，25（4）。37-44。
- 楊國賜（1987）。*現代化與教育革新*。台北：師大書苑。
- 楊國賜（1995）。*教育專業*。見黃光雄主編*教育概論*。417-443。台北：師大書苑。
- Kohlberg, L. (1977). *Essays on Moral Development*. London: Harper & Row.
- Reeder, Ward G. (1988). *A First Course in Education*. N. Y.: Macmillan.



道爾頓計畫—進步主義教育理念的實踐

顏靜筠／國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

一、前言

十九世紀的工業革命加速了西方世界工業化與都市化的腳步，產業結構的重組、社會生活的轉型以及價值觀的改變，也關係到教育思想與實踐行動的改革。工業革命使大量人口移向都市與城鎮，年輕人與鄉村生活經驗隔絕，政府比起過去變得較為民主，學校圍牆內卻仍繼續使用獨裁專制的訓練方式，不符合公民自治的需求，雖有教育家倡言個人的學習興趣，但學校實際還是制式且無趣的。十九世紀的末十年至二十世紀初期，世界各地出現具有不同特色與問題解決之道的新學校或新方法，而他們共同追求的都是民主教育的理想，以自由作為美好生活基本條件的信念，例如Meriam在阿拉巴馬州創辦的有機教育學校（the School of Organic Education）、Washburne的文納特卡技術、Kilpatrick的設計教學法、法國的合作社學校（the school co-operative）、英國的童子軍運動以及Abbotsholme與Bedales等學校（Boyd & Rawson, 1965），此時期的教育也在許多方面有所成長，例如小學修業年限延長、課程內容增加了音樂、藝術與勞動訓練，高中學生數量倍增，學校的課程與教學愈來愈重視當代社會事務以及激發兒童的好奇心與創造力（林立樹，2001：299）。

道爾頓計畫是進步教育浪潮下誕生的新學校與新方法之一，它展現了一位女性教育工作者的理想實踐，融合了Dewey與Washburne的觀點，強調個體的自由發展，同時也將社會秩序的改良視為學校教育的重要任務，這個方案結合了自由與效率，不但曾經推廣應用在許多國家，直到現今仍有道爾

頓學校的持續運作，所發揮的影響力既深且遠。本文旨在介紹道爾頓計畫的起源、重要原則與實施特點，論述它所彰顯的進步主義教育信念，除了系統回顧進步教育時代的改革方案，也期能激發對於當前教育改革的啟示。

二、道爾頓計畫的起源

道爾頓計畫（Dalton Plan）是由美國教師Helen Parkhurst提出，1919年先在Berk特殊教育學校進行，稱為實驗室計畫，目標是學校生活的徹底重組，用學校秩序的簡單重建來代替頭重腳輕的機構，讓學生能享受更多的自由和適合他們學習的環境，強調孩子的學習過程與生活的重要性。1920年因為Crane夫人的激賞，在她的故鄉麻州道爾頓鎮的高中實施道爾頓計畫，算是正式定名。這種實驗計畫強調個別化教學，所謂的實驗是指由學生來做實驗，而不是把學生當作體制下的實驗品。二十世紀的英國累計曾有1500所以上的學校實施道爾頓計畫（Boyd & Rawson, 1965），也曾經推廣到英國、日本、中國、德國、瑞士、荷蘭等國。

Helen Parkhurst所創立的道爾頓學校反映了當時許多兒童中心學校秉持的重要理念，亦即「每個人都有獨特的創造潛力，學校要鼓勵兒童自由發展他們的潛能，這是社會真正致力於人類價值與卓越的最佳保證」。她關注的是要提供學生一個更好的學習方式，允許學生用他們的方式去追尋與組織自己的學習，她希望創造一個社群的情境，提供各種經驗來釋放個體或群體自然的、素樸的衝動與興趣（Semel, 1999）。發自這樣的理念



而設計出的學習環境有別於傳統的學校組織，學生並不隸屬於固定的班級，而是依據自己規劃的時間表，自行決定到各科備有不同教學設施的實驗室（lab）上課，教師以尊重兒童的態度，為學生分配學年、月、週的作業，學校的風氣是強調自由、自動自發與互助合作的，重視學習的過程，並以統計圖表來記錄學生的進步情形，取代用數字高低評斷優劣的分數評量方式。以下進一步說明道爾頓計畫的指導原則與實施特色。

三、道爾頓計畫的原則與實施

（一）道爾頓計畫的指導原則

道爾頓計畫有幾項重要的原則，包括自由、合作與計畫，首先是自由，個人可以發展自身的自由，允許學生依其能力、興趣與需要，選擇合適的教材、進度和上課時間，用他自己的方法和速度來解決問題。這種理想的自由不是放縱，其實凡事為所欲為的孩子並不是自由的，反而容易成為不良習慣的奴隸，變得自私且不易適應社會生活。

其次是合作，也就是群體生活的互動，Parkhurst相信教育是一種合作的任務，個人要為團體的成敗擔負責任，學生能夠且願意為了團體的共同利益與同伴合作。學生共同討論，藉由討論可以幫助澄清思想和計畫步驟。打破年級與班級的固定型態，學生可以在分科自學或實驗室互相研討與交流，還有師生互動的合作。

另一個重要的原則是計畫，主要指時間管理、時間的預算，學生依據自己的需要來安排和使用時間，各科教師必須為學生設計不同的作業表，即工約或月約，供學生自訂學習計畫及支配學習時間，在預定期限內完成各科所指定的功課（陳金芳、趙鈺琳譯，2005）。

經由這些指導原則，道爾頓計畫得以創造出一個獨特的教育情境，讓兒童體驗到

新的學校生活方式，在教育的過程中養成彈性的習慣與生活適應能力。

（二）道爾頓計畫的實施

Parkhurst不喜歡把道爾頓計畫看作是一種「制度」或「方法」，因為一旦成為固定的模式，就難免會失去原有的彈性空間，而漸漸變成單調甚至僵化。她認為道爾頓計畫是一種教育重組方案，可以協調教與學兩方面的活動。在實施上，每個主科都有一個實驗室，不同年級的學生在同一個實驗室工作，在計畫的開始，就要將學習任務以作業合同的形式交給學生，標準是相同的，但學習進度則各不相同。

此外，家庭系統（house system）、契約系統（contract system）、指定作業以及統計圖表的紀錄也是道爾頓計畫的創新特點，家庭系統是將中學生安排為幾個督導團體，每週與指導教師有四次晤談，在家庭會議中討論他們的課業計畫、進度問題或個人層次的態度、習慣或經驗等學校生活點滴，藉此可促進學生們的合作精神，發展他們的獨立性與社會意識。契約系統與指定作業是讓學生簽訂他們的學習任務契約，同意完成並且提供了各部分工作的概要。統計圖表是用來紀錄學生的進步情形，學校使用的圖表包括教師的實驗室圖表、學生的契約圖表、家庭圖表與出席圖表，教師圖表可看出每個實驗室的學生完成多少工作單元，提供參考資料，讓教師據以判斷學生的學習狀況，評估與學生討論學習計畫的時機，學生也可藉以瞭解自己在群體中的成就表現；學生的契約圖表用來給學生記錄他們在所有學科中的進步情形，幫助學生意識到哪些是他已完成和應該繼續完成的功課；家庭圖表主要是為家庭指導員設計的一種工具，著重在紀錄已完成的工作單元總數，其中含有紀錄個別家庭成員進步情形的空格。這些圖表有助於教師和學生了解工作單元的完成度與評估個人在



團體中的學習成就 (Semel, 1999)，圖表也顯示出孩子對各門課程的興趣、作業對全班整體發展的影響，而對於成績落後的學生，圖表紀錄減少了他們的挫敗感，透過合理的安排學習進度與時間，他們可以獲得更好的進展 (陳金芳、趙鈺琳譯，2005)。

道爾頓計畫的實施，具體展現出進步主義的教育思想，相較於Carleton Washburne在文納特卡鎮倡行的個人系統，兩者有許多共通之處，例如強調自由與合作、強調個別化的教學，適應學生的個別差異和各自的學習進度。所不同之處在於Parkhurst提出的「實驗室」觀念與作業布置是道爾頓計劃的獨特重點，但文納特卡制並未特別指出時間計畫與管理的重要性；其次是教材的處理方式，Parkhurst的學校是提供豐富的參考資料，在學生自學的原則下，讓輔導老師從旁協助與提示，而Washburne的文納特卡學校，老師們要投注相當大的心力去編製教材。就這方面而言，由於一般的師資培育過程並未特別重視培養教師編製教材的能力，教學實務上也沒有配置時間給老師進行有系統的教材編製，若想普遍在學校中推行應用這類方案，道爾頓計畫可能會比文納特卡制有較高的可行性。

四、道爾頓計畫展現的進步主義教育理念

道爾頓計畫的基本理念與實際措施，已顯示出它帶有的進步教育色彩，若再參照進步主義教育的原則與信念加以細察 (Cobb, 1928; Rugg & Shumaker, 1969)，可更清楚進步教育與道爾頓計畫的關聯，下面就循著道爾頓的核心原則：自由、合作與計畫，來看其中所展現的進步教育理念。

(一) 自由

進步主義教育強調教室應免於不自然的

束縛以及由外而內形成的強制性，重視兒童個別差異的適性教育，允許並鼓勵兒童個性上的差異，提供豐富的情境使每個孩子的天賦能力得以開花結果。讓兒童得以完全掌控學習的工具，而不只是獲得現成的事實，孩子不需要變成行動的百科全書，重要的是找到通往事實的途徑，學會研究方法，有能力蒐集與整理必要的資訊，知道如何在哪裡找到需要的知識，不再使孩子變成教科書的奴隸 (Cobb, 1928)。在進步教育的新學校裡，舊秩序的所有嚴厲強制的規定都已經過去，在輕鬆自然的群體生活與群體研討中，可以自由發展、交換想法，透過個人的工作而進步。

(二) 合作

進步主義教育重視兒童群體意識與社會意志的發展，希望兒童發展社會合作，為群體目的而努力比為了個人獲得利益來超越別人更重要 (Cobb, 1928)。必須兼顧個性與社會適應，學校提供一個教育環境，讓每個孩子可以學習與他人生活，又能保有他獨特的個性，在合作生活的持續練習中，個人藉由對群體有所貢獻的活動，學得社會經驗，使個別性的發展與成功的社會參與相互調和。

(三) 計畫

進步主義的學校強調學生的自我管理，自己制定規則管理自己的學業與社會行為。新自由的基礎就是整個學校圍繞著兒童來重新定位，新學校是以兒童為中心的機構，他們相信唯有透過自我管理的實踐，個人管理自我的能力才會成長，人們在練習自我管理的自由下學習民主 (Boyd & Rawson, 1965; Rugg & Shumaker, 1969)。在兒童中心的學校中，學生是活躍、主動、努力工作、有創意、有組織、集合各種資源來完成任務的，而不是由教師主導其思考與計畫，學生因而能在個人和社群方面都有成長，學得自我



管理、團體事務與創意表現自我的能力。

進步主義的教育原則反映出當時的教育家認為現代兒童所需要的教育型態，他們反對不自然的古老形式與制式課程，而要孩子以有益的、富啟發性的和自然的方式獲得實質的發展，表現他們的兒童本色，道爾頓計畫以個別化的學習進度、實驗室的合作任務、家庭系統和契約系統，讓孩子用有效的方式學習自由、合作與計畫，將進步主義教育的理想拉近到實踐的層次。

五、道爾頓學校的轉變：民主或菁英教育？

道爾頓學校在Helen Parkhurst的領導下締造了傑出的表現，甚至獲得「八年研究」的肯定，1942年Parkhurst在學校財務問題與派系分裂等因素交迫下辭職，繼任的幾位校長代表了道爾頓學校的改變，Semel (1999)以任期較長、影響重大的三位校長Charlotte Durham、Donald Barr以及Gardner Dunnan作為階段的劃分來探討道爾頓學校的變遷，以下敘述之。

(一) Durham時期（1942至1960年）：帶有傳統氛圍的進步主義

Charlotte Durham原本是Helen Parkhurst時期在道爾頓學校服務的教師與行政人員，1942年繼任為第二位女性校長，她擔任校長的時期，道爾頓開始從一所進步主義的實驗學校轉變成較為傳統的菁英大學預備學校。Durham的管理大致上保留了家庭系統、實驗室、作業分配、進步圖表與學生自治的特色，但是她改以較有條理的方式來運作，使道爾頓學校轉變成一個有組織的、制度完備的教育機構，此時的道爾頓似乎難以定位在「進步主義」抑或是「傳統」的學校，過去的元素與用詞仍存在，但學校已有制服等常規化的生活，且關注大學入學的要求。整體

而言，Durham可說是做到了在學科卓越與藝術表現、個人自由與社會責任之間維持一種平衡的狀態。

(二) Donald Barr時期（1964至1974年）：

保守主義與進步主義的相遇

Donald Barr來自紐約市林肯學校，也是一所提倡進步主義教育的實驗學校，他也是哥倫比亞大學工程研究所的副院長。有鑑於當時普遍的教育問題如削減智力的課程、重要學科的失敗以及忽略具有學術天賦的孩子等等，他認為學校應有嚴謹規劃與豐富多樣的課程，允許學生選擇自己有興趣的課程並給予因應其個別需求的指導。在他任期內，道爾頓的學生人數從大約560人增加至1200人以上，他將自己的學術傳統主義強加於學校的進步主義基礎上，其間也曾引發衝突與爭議，但他的成功表現在使道爾頓成為富裕的紐約新市民想要送孩子前去就讀的一所菁英學校。

(三) Gardner Dunnan（1975至1997年）：

帶著進步主義餘韻的菁英教育

Gardner Dunnan任職校長之前是一位郊區公立學校的行政官員，他致力於健全道爾頓學校的財務基礎、制定合理的科層組織、擴展與改善自然科學的設備，並且定下嚴謹的科技任務，他認為科技是道爾頓計畫運作、幫助問題解決、個別化教學和團體工作的方法，他的經營管理即是一連串的改变、適應與行動，在此時期，道爾頓的畢業生幾乎都能進入有名望的大學，是一所成就導向、重視學術競爭與現代化的菁英學校。

今日在維基百科查詢的道爾頓學校（The Dalton School）（2010），是在美國紐約曼哈頓島上的國際知名高中，學生來自各種文化背景，從幼稚園到高中，共約1300人，超過33%為少數族裔，有20%的學生得到學費補助，2007—2008學年道爾頓學校發出的助學金數目達650萬美元。大部分的學生



從幼稚園即開始上道爾頓學校，每年有將近1000名預備上幼稚園的學生報名申請道爾頓學校，最終被錄取的學生占總申請人數的9%。從2005年到2009年，近35%的道爾頓學校畢業生選擇就讀常春藤盟校的著名高等學府。

美國以外的其他國家，比利時Hasselt市附近的Rukst小學在2008年9月成立全國第一所道爾頓學校，在此之前已有Gent市的小學使用道爾頓的教學原則實施若干小時的課程。Hasselt的道爾頓學校開設初期是以學前教育及小學一、二年級為範圍，該校校長Anne Smeyers表示他們仍有四分之一的時間用在傳統式的教學，其餘時間，學生以獨立的方式學習，所有課程，學童都將收到依據個別需求設計的不同作業表，學童必須完成最終目標。學校採取責任、獨立與合作三個原則。除了比利時，道爾頓學校在荷蘭也推展得頗為成功，從1996年的120所，增加到2007年的278所（駐比利時代表處文化組，2008）。

延續近一世紀的道爾頓計畫使我們顯見其深遠的影響力，然而在社會變遷與時代巨輪運轉下，其意義與功能已不同於往昔，Semel（1999）評論說現在的道爾頓學校把重點放在學術嚴格與卓越成就上，即便家庭（house）、實驗室（lab）、作業（assignment）三大要素依舊存在，但已經不是學校的關鍵和實施焦點了。反觀進步主義教育的衰敗，有部分原因是缺乏共同的哲學命題與目的混淆不清，處在兒童發展和學校作為社會變遷行動主體的兩難僵局而無法突破，且未能與時俱進地關切隨著時代與社會變遷而浮現的新議題（Graham, 1967）；而道爾頓學校在教育市場化的社會期望下調整、改變她的面貌與內涵，或可視為其競爭求勝之道，但當我們重回道爾頓學校的教育目標：「啟發、培養每個孩子的主動性、自律

性和判斷力，同時促進學生的社會意識及集體價值觀的發展」，實應深思的是它曾秉持的進步主義教育精神與原則是否也隨之改頭換面？Gardner Dunnan校長時代的所謂進步主義餘韻殘留，至此已隱沒在追求卓越的菁英教育底下。

六、結語

進步主義教育的新學校和新教育運動的出現，具有一些共同的精神，他們都是不滿各種學校的既存現狀，並嘗試找出更好的方式來加以取代，雖然不滿的理由各不相同，包括制式學校的缺乏生氣、消極、順從一致、對孩子的傷害、忽視個別差異、為了將來而犧牲當下、成人的支配等等，但他們也有共通點，都是時代的產物，尋求人類在工業革命後失去的自由和興趣，在他們背後激勵著的理想是個人財富的民主概念，追隨著Rousseau，新學校要以他們的不同方式將此理想的真實賦予孩子的生活中，他們的共同目的是讓孩子有機會在盡可能的自然條件下成長，致力於成長的自由，讓孩子可以擁有良好規約的自由，成為好人和有效能的人（Boyd & Rawson, 1965）。

道爾頓學校秉持的理念是相信每位個體皆有獨特的創造力，學校鼓勵兒童自由發展其潛能，學校的創辦人是女性，這也顯示出二十世紀前期的新教育思潮對傳統的反動，傳統主義者持守以智識為核心的教育、訓練與權威、學術標準，而進步主義教育重視經驗，課程反映時代變遷與學生需求、以兒童為中心、自由以及個人主義（Semel, 1999），除了強調個體的發展，道爾頓計畫也志在建立一種新型態的教育社會以走向更好的社會秩序（Boyd & Rawson, 1965），道爾頓計畫可說是個別學習與團體合作兩者之間的一個平衡地帶，教師教學時必須兼顧學生個別差異，而學生也能在群體的學習與生活中獲



得自我與群性的發展。

美國近幾十年來的重大教改政策，從1970年代中期倡議回歸基本教育、1983年《國家在危機中》報告書、1991年布希政府的《美國2000法案》、1994年《目標2000：教育美國法案》以及2001年的《沒有落後的孩子法案》，透露出國家與人民對於卓越績效的渴求，在這樣的需求與氛圍中，道爾頓學校漸漸從進步主義的民主自由理想走向學術

導向的菁英教育，當我們回顧這發軔於近一世紀前的教育方案之時，除了表面可見其過去崇尚民主價值與自由學習、今日追求學術績效，可更深一層去反省社會歷史變遷中的學校教育目的，回到教育的本質與意義，面對教育改革時，才有可能如當年的進步教育家一般，產生一種為實踐理想而付諸行動的熱情，致力於使當代教育改革發揮實質的作用。

參考文獻

林立樹（2001）。《美國通史》。台北市：五南。

陳金芳、趙鈺琳（譯）（2005）。H. Parkhurst著。《道爾頓教育計畫（Education on the Dalton Plan）》。北京市：北京大學出版社。

駐比利時代表處文化組（2008，5月）。《比利時第一所道爾頓學校，著重個別化教學》。教育部電子報，308。2009年1月14日，取自http://epaper.edu.tw/e9617_epaper/print.aspx?print_type=windows&print_sn=1342&print_num=308

道爾頓學校（2010）。2010年10月11日，取自維基百科<http://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E9%81%93%E7%88%BE%E9%A0%93%E5%AD%B8%E6%A0%A1>

Boyd, W., & Rawson, W. (1965). *The story of the new education*. London: Heinemann.

Cobb, S. (1928). *The new school leaven: Progressive education and its effect upon the child and society*. New York: The John Day Co.

Graham, P. A. (1967). Confusions of purpose. In *Progressive education: From arcady to academe* (pp.102-125.). New York: Teachers College Press.

Rugg, H., & Shumaker, A. (1969). *The child-centered school: An appraisal of the new education*. New York: Arno Press & the New York Times.

Semel, S. F. (1999). The Dalton school: The transformation of a progressive school. In S. F. Semel & A. R. Sadovnik (eds.), *Schools of tomorrow, schools of today*. (pp.171-212). New York: Peter Lang.



永續教育發展與創新領導 —談新世紀領導的實踐

張茂源／雲林縣埤腳國小校長

一、前言

教育乃百年大計，面對全球化、在地化與多元化的挑戰，教育改革所面臨的不僅是議題的形塑，更需結合創新的概念並勇於跳脫既有的思考框架。教育需奠基於歷史傳統及在地實踐中持續的創新，以陶養個人潛能，培養優秀人才，提昇國家競爭力。

校長是學校永續發展的領導者，肩負著教育革新與學校經營績效的重責大任；如何提升教師教學知能、學生學習績效、落實教育政策與目標，是每一位校長最大的挑戰。常言道：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」。秦夢群（1999）指出：校長是學校成敗的重大關鍵，校長對於學校的氣氛、教學的品質、教育的成就有著決定性的影響力。Smith（1994）亦認為有效能的學校和有效能的校長密切相關。由此可見，校長在學校的領導行為及辦學理念，將深切的影響該校的辦學品質及校務發展。

校長是學校的靈魂主腦；也是學校發展的領航者。校長在面對變動不拘的外在環境時，必須與時俱進因應市場風向的改變，以願景和使命培育組織成員之間的信任和承諾，並經由領導不斷創新求變，配合組織的獨特文化，創新學校的經營法則，落實績效責任，謀求永續發展之道，是校長刻不容緩的責任。

二、績效導向的學校永續經營

近年來隨著科技發展的快速化，社會的多元化、民主化，社區家長的要求，行政體

系的監督，使學校生態教育環境面臨越來越多的挑戰。加上通訊科技與發達的網路所帶動的技術變革，已徹底改變了人類生活與生產的模式，多元與開放的後現代思潮洶湧，傳統的學校經營與管理勢必要更具前瞻性與調適能力，方能因應瞬息萬變的社會變遷與時代需求。值此變動不已的大環境中，學校經營似乎不能以不變應萬變的心態、被動消極的因應，而應審慎的評估形勢，積極主動的面對問題，並採取有效的管理策略，落實績效責任，以適應環境的變遷。

（一）從維持學校運作轉為學校效能和績效責任

傳統的學校領導非常關注教育實施過程中是否發生問題，並強調避免麻煩和維持學校正常運作。現今大多數學校改革目標是期望在實踐中發揮最大化教育效能，尤其是學校領導者需要和社區建立良好關係，推廣學校的優點和形象，並豎立社區中學校的績效名聲（Cheng, 2002）。展望21世紀校長領導作為必須有效的融入績效責任的觀念，運用新進網路科技與學校同仁進行溝通互動，藉由教師教學觀摩建立良好且能支援教師教學、學校運作的管理機制。透過期末學生成果發表、學校網站的建置、校長e-in信箱、學校定期刊物的出版，讓家長能隨時掌握學校辦學成效與學生學習結果，促進學校效能的提升。

（二）從結構的控制轉為校本管理和人本積極性

所謂人本積極性係有鑑於傳統中央集權式的管理通常忽略學校本位的需求和人本積



極性，因而被視為沒有效率且僵化（鄭燕祥，2004）。新世紀組織領導者須從“心”去了解、去尊重自己的組織成員，真誠的對待他們，真正站在他們的立場為他們考慮和解決問題。藉由激勵手段，使人的主動性、積極性和創造性開展出來。透過積極關注組織成員關係、組織成員參與管理，讓組織成員被公平對待和自己的才華得到認同。學校可以在歲末時召集家長與學校教師、學生，針對學區特性、家長需求、學生期望，籌辦跨年晚會。在以學生為中心、學生最佳利益考量、尊重家長教育選擇權下，進而擴大參與者層面，朝向多元開放、多元參與的校園管理。

（三）從疏離的學校管理轉為家長和社區參與

號召利害關係人和爭取他們的向心力，是校長領導架構中的關鍵要素。傳統上，學校領導是身為教育專家的學校行政者獨有的責任，學校領導與家長及社區並無任何關係。受到教育績效與愈來愈高和多元的期望，學校領導者必須開闢更多管道，供家長和社區參與，傾聽他們的需求和建議，從而獲得更多當地的資源、支持和知識，進而與他們合作來改善和發展學校。舉凡學校運動會的舉辦、校外鄉土踏查的解說、志工媽媽說故事、學生社團指導…等，在在都是促進家長和社區參與的好時機。

（四）從量的管理轉為追求品質

在教育充分擴展之後，人們不再只滿足於學校所提供的教育服務量，家長更關切的是品質的問題，關切教育品質是否能滿足不同層面或不同背景的高度期望。學校應進行社區輿論調查與需求評估，利用卡片或電腦檔案將社區團體所有資訊予以建檔並建立社區資料庫；定期將學校發展情形與成果發表在刊物上或公告在學校網站；或與家長、社區人士進行雙向溝通，讓家長和社區人士能

更加瞭解學校的努力與學校發展的方向，進而認同學校組織，並給予學校鼓勵與協助。

（五）從學校改進轉為學校發展

學校的經營，已不再是教育工作者能獨力完成的，尤其教育經費的補助逐年減少中。面對現今教育環境變遷快速，為適應轉變的環境，教育系統的每一個關鍵範疇和層面（從個人和學校層面到地區、國家層面），都要持續發展。從追求改進的傳統技術領導，轉為追求教育發展的文化領導、願景領導和策略領導（Cheng, 2000）。對學校內的家長會委員、班級代表及社區內關鍵人物之經營，學校都應主動投入。透過義工制度、親師連絡網路的設置，以彌補學校教育中人力不足的窘境，協助教師教學與輔導；同時因為家長的參與，更能增進家長、社區進一步對於學校的瞭解，對學校教育資源投入必要的協助，增進對於學校教育的推展。

三、永續教育發展的圖像與途徑

無法得到績效的領導者不能算是在領導，亦即校長必須學習並專注欲追求的績效（陳煜清，2008）。學校領導者如何發展有效的經營管理模式，進而活化教育思維，開創教育新局，謀求學校永續經營，筆者認為可以從以下幾點去實踐：

（一）善用資訊科技，強化組織活力

知識的學習與創新，不僅是今日學校教育的主軸，更是國家社會經濟、政治、文化發展的命脈。近十餘年來，由資訊通訊科技所帶動的技術變革，已徹底改變了人類生活與生產的模式。舉凡政治、經濟、社會、文化、教育、商業、娛樂等訊息，皆可在網路上透過利用資料查詢服務系統（Gopher）、檔案傳輸（FTP）、搜尋引擎（Search Engine）、遠端載入（Telnet



）、資料索引查詢系統（Archie）等工具，將搜集到的網路上豐富的資訊整理成有用的資源，以補組織運作經驗之不足並提供相關諮詢服務。透過網路學習科技的應用，讓學校組織內的成員可以隨時與其他人員進行立即性的溝通與互動。建置線上學習系統網絡，整合網路學習護照，設立個人學習帳戶，共同投入繼續學習、累積知識、獲致學習技巧，提昇教師專業知能，強化組織活力。

（二）落實數位化概念知識管理，將絕對的焦點放在績效上面

數位化概念知識管理係指組織運用資訊科技等方法，配合組織文化，組織結構等特性，對組織中的知識進行蒐集、組織、儲存、轉換、分享及運用的過程，促進組織不斷創新及再生，以提高組織的生產力，增進組織的資產，並藉此提高組織因應外部環境變化的能力，及不斷自我改造的動力。21有效的組織管理團隊，不僅創建整體討論合作學習的機制，且能快速的反應客戶需求，成為組織運作的主軸（Liebowitz,1999）。藉由績效評鑑機制（包括：教師專業成長、進修研習、教學觀摩、經驗分享與對話），透過e-form的設置，及時掌握學校組織內各項行政工作效率與對家長意見回應流程，強化組織內外部成員的對話。讓表現好的組織成員獲得肯定與鼓勵，並成為其他組織成員仿效的對象；讓表現不好的組織成員能有所警惕，並知道自己的缺失所在，以便透過訓練，輔導或檢討加以改進。

（三）熟知並完全善用每個組織成員的才能，提供每個人適當的發展機會

成功的學校經營品質與理念，是透過所有教職員工的價值觀念建構而成。值此數位時代，無論是資訊、知識都只是輔助組織的工具，人力資源的提高與人力素質的提升才是組織面對變遷快速社會的關鍵利器。組

織的領導者需重視組織中的「人力資本」（human capital），唯有體認到人力資本是組織中最可貴的資產，做好「人力資源發展」（human resource development）的人力培訓工作。熟知並完全善用每個組織成員的才能，提供每個人適當的發展機會，建立教師團隊合作的精神與專業分享的觀念，是校長的首要工作，也是學校應積極型塑的學校文化。透過學校親師成長營與電腦研習活動籌設義工隊，讓有熱忱願付出的家長走入校園協助師生學習。並結合社區愛心商店組成聯合巡邏網，協助學校校外生活輔導及緊急問題處理，預防意外事件的發生。更希望以學習型之組織來增進義工的人際、管教子女與溝通之能力，提升親師共治校園的美夢。

（四）型塑顧客導向的學校品質文化

在民主、開放、多元的社會環境，面對家長間不同的要求，學校必須用心去了解顧客（學生、家長）的需要，以顧客的滿意度為優先考量，加強與顧客的互動，建立主動積極的服務提供者、及顧客導向的學校品質文化，以樹立口碑。因此，不同的學校要針對符合學校特色的學生為目標群去設計適合的行銷策略。同時，將此融入在學校文化中，建立優質的學校團隊，提升服務品質。學校尤其應該對社區以及家長負起績效責任的觀念，以及對消費者滿意度的重視是未來學校教育的經營趨勢。為了增進學校成本效益概念，擲節支出、杜絕浪費，更為增進學校與社區之間的夥伴關係，積極採納家長與社區對學校的正向意見，學校場地、設備提供社區充分發揮其使用率，藉由社區家長電腦研習、外籍配偶識字班的開辦，從取得社會認同中，進而獲得社區的支助，協助學校永續發展。

（五）進行SWOT分析，推展主動積極的公共關係

新世紀學校教育應兼顧組織目標的達成



及師生學習需求的滿足。在民主、開放、多元的社會環境，面對家長間不同的要求，與行政機關的種種規定與限制；學校必須確實掌握現況優勢如何？教學設備、學校課程是否已經不合時宜？師資、學生素質如何？學校的發展是否掌握未來社會脈動？是否能發展出符合社區需求的學校特色？隨著社會多元化的發展，學校、社區、家長、校際、大眾媒體彼此之間的關係，可謂日益複雜。是以，學校行政應以主動積極的拓展，透過網站或活動的公告，或印製成果專輯，或錄製推展活動過程…等有效行銷策略，供大家了解。

（六）執行力是學校的核心事業，確認你個人必須做什麼改變才能改善績效

領導的品質攸關學校教育的成敗，好的學校領導人將會設定學校發展願景。張明輝（2003）認為，學校的領導者必須具備開闢前瞻願景或校務發展的計劃與能力，能充分掌握學校組織的關鍵問題，面對困難問題及危機事件時，能敏捷、正確地做出對的決斷，展現出不同的執行績效，執行力是一個不可或缺的重要因素。藉由每二個月召開一次學生代表座談會，了解學生對於學校事務的想法；每學期開學之初與學期末，召開親師座談會或聯誼會，廣泛聽取家長對於學校應興應革事項的建言，作為學校辦學之參考。配合學校網站建置的「馬上辦中心」，有效且及時的回應家長與學生提出的問題，做好雙向溝通。

（七）在最小影響範圍內實驗與創新，不斷尋找改善績效的新方法

創新能力是推動學校永續經營的動力，唯有不斷突破創新，才能開創無限的可能，亦才能因應教育市場高度競爭和快速變遷的需要，謀求學校競爭優勢的目的（張茂源，2008）。透過360度的績效評估、平衡計分卡、組織成員自評等方式，找出一個大家比

較接受的標準，並據以擬定目標。使組織成員能從績效評鑑的結果得到尊榮與成就感，以績效決定獎懲、訓練、培育、激發組織人員潛能及補充工作技能，發揮獎優汰劣的功能好。例如行政團隊專業對話、經驗傳承分享機制的建立，家長e-in活動，最佳服務人員表揚等，激勵學校成員勇於及時發現問題、有效解決問題，獲致高績效產出。

（八）整合內外資源，前瞻整體持續的規劃

面對日趨激烈、知識變動快速的時代，學校如何在講究競爭力的環伺中求生存，並超前領先，是當前必須深思與亟待解決的重要課題。組織人員的全心投入，與懷有不斷追求卓越的觀念與意願，持續為追求達成組織目標系統革新的要求，提供顧客滿意的服務，是成功的經營理念。未來真正出色的組織，將是能夠設法使全體人員全心投入，並有能力不斷學習、不斷自我超越，能夠系統思考、改善心智模式、建立共同願景的組織。新世紀學校領導者應透過與社區的合作、引進外部資源之考量、與他校策略聯盟取長補短，使組織具有較大的競爭優勢，朝向更具效能的經營策略而努力，建構永續發展機制，創造具有競爭力的優質組織文化。

四、結語

教育是帶動社會進步的動力，面對多元文化、多元社會的今天，學校自無法孤立於社區或家長之外。新世紀組織的領導者必須理解到「沒有最好的績效管理制度，只有最適合的績效管理制度」。校長如何規劃、調整，以因應多元、急遽變動社會的發展，培育健康、快樂，能獨立思考，具備解決問題與創新能力的e世代新新人類，是一值得關切的課題。「家長的教育選擇權」、「教師專業自主權」與「學生的受教權」都直接影響學校的辦學績效。面對瞬息萬變的e世代，領導者的團隊、組織、重要利害關係人必



須同心協力，校長必須刻意鼓勵團隊合作，借重每個人的專長，並幫助他們學習如何在

本身的責任領域內產出更好的績效，共謀組織的永續發展。

參考文獻

- 秦夢群（1999）。我國校長職前教育之分析與檢討。載於現代教育論壇（四）：校長專業教育與專業發展手冊（頁17-25）。南投：暨南大學。
- 陳煜清（2008）。論如何培育具績效導向的學校領導者。《學生事務》，47（1、2），113-118。
- 張茂源（2008）。E世代校長專業成長與學校經營。《學生事務》，47（1、2），104-112。
- 張明輝（2003）。卓越校長的關鍵能力。《社教雙月刊》，114，15-19。
- 鄭燕祥（2004）。《教育領導與改革新範式》。台北：高等教育出版社。
- Cheng, Y. C. (2000). Strategic leadership for educational transformation in the new millennium. *Chulalongkorn Education Review*, 6(2), 15-32.
- Cheng, Y. C. (2002). Multi-models of education quality and principal leadership. In K. H. Mok & D. Chan(Eds.). *Globalization and education: The quest for quality education in Hong Kong* (pp69-88). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Liebowitz, J. (1999) . *Building organizational intelligence: Knowledge management primer*. London: CRC press.
- Smith, E. G. (1994). Principal leadership, faculty trusts, teacher compliance, and school effectiveness. *Dissertation Abstract International*. (AAC9429756 Pro-Quest Dissertation Abstract)



教育與發展





研習訊息(101年2月至3月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	1002	三峽總院區	境外學校行政主管研習班	02.01-02.03	茹金崑 王美芸
2	1301	三峽總院區	AMA數位教材設計－國小教師初階研習班	02.01-02.03	陳瓊超
3	1003	三峽總院區	英語能力及國際競爭力研習班	02.03	林月鳳 林巧涵
4	1004	三峽總院區	專任專業輔導人員職前培訓	02.06-02.10	林巧涵 林月鳳
5	1005	三峽總院區	100年度全國環境教育政策執行方針研討會	02.06-02.07	王美芸 茹金崑
6	1006	三峽總院區	政府資訊公開法理論與實務研習班	02.08	林月鳳 林巧涵
7	1007	三峽總院區	消費者保護與全民國防研習班	02.14	林月鳳 林巧涵
8	1008	三峽總院區	中階主管人員管理發展訓練研習營	02.15-02.17	林巧涵 林月鳳
9	1009	三峽總院區	國民中小學補救教學督導人員培訓	02.15-02.17	王美芸 茹金崑
10	1303	三峽總院區	2010TASA國中施測成果發表會(分5組)	02.20	李慧雯 萬寧
11	1010	三峽總院區	縣市輔導管教輔導團研習	02.20-02.22	林巧涵 林月鳳
12	1011	三峽總院區	高階主管人員領導訓練研習營	02.22-02.24	茹金崑 王美芸
13	借場地	三峽總院區	農業主管領航	02.21-02.22	
14	1014	三峽總院區	高普考錄取人員職前專業訓練	02.20-02.24	林月鳳 林巧涵
15	1012	三峽總院區	教育人事法制研習班	03.01-03.02	茹金崑 王美芸



16	1013	三峽總院區	101年度教育部所屬國立大學校院主辦會計人員業務研討會	03.01-03.02	林月鳳 林巧涵
17	130	三峽總院區	國小校長儲訓班	03.05-04.27	簡欣怡 吳翊菁
18	1015	三峽總院區	性別主流化基礎研習班	03.05	林巧涵 林月鳳
19	1016	三峽總院區	環境教育法與環境保護研習班	03.12	林巧涵 林月鳳
20	1017	三峽總院區	風險與危機管理研究班	03.21	林巧涵 林月鳳
21	1506	豐原院區	風險與危機管理研究班	02.09	羅彩紅
22	1501	豐原院區	災害防救與兩岸經驗交流、保防研習班	02.09-02.10	郭益豪
23	1505	豐原院區	性別主流化基礎研習班	02.13	戴麗珍
24	1510	豐原院區	消費者保護與全民國防教育研習班	02.24	郭益豪
25	1512	豐原院區	公務人員行政中立、犯罪防治及權益保障研習班	03.01-03.02	羅彩紅
26	129	豐原院區	國中校長儲訓班	03.05-04.27	戴麗珍
27	1502	豐原院區	教育部101年度特教種子教師薦送參加性別平等教育研習	03.05-03.06	郭益豪
28	1511	豐原院區	中階公務人員公共政策行銷研習班	03.09	陳素峰
29	1515	豐原院區	100學年度中央輔導員語文領域本土語言組增能研習	03.15-03.16	羅彩紅
30	1518	豐原院區	高階主管人員領導訓練研習營	03.21-03.23	郭益豪
31	1519	豐原院區	教育部閩南語語言能力認證試題編撰研習班(一)	03.22-03.23	陳素峰
32	1520	豐原院區	100學年度本土語言創新教學研習(閩南語)	03.26-03.30	羅彩紅



33	1521	豐原院區	教育部閩南語語言能力認證試題編攥研習班(二)	03.29-03.30	郭益豪
34	7002	豐原院區	「德智體群美五育」教材教法設計工作坊	03.26-03.28	吳于嫻





院務花絮



100.12.13 本院100年度教育參訪—新北市三峽區建安國小，吳院長、潘副院長與陳校長暨校內小朋友合影。（郭志昌攝影）



100.12.13 第0106期新加坡僑教幼兒教師培育班教育參訪—輔仁大學附設幼稚園。（林月鳳攝影）



100.12.13 本院100年度12月份慶生活動於三峽皇后鎮森林辦理，吳院長與當月壽星歡樂慶生。（郭志昌攝影）



100.12.16 本院舉辦國家教育講座，邀請國立臺灣藝術大學黃光男校長主講，講題：社會發展與臺灣美術。（郭志昌攝影）



100.12.16 第0106期新加坡僑教幼兒教師培育班結業典禮，學員與吳院長合影留念。（林月鳳攝影）



100.12.19 國家教育研究院資訊推動小組揭牌成立，吳院長、王副院長、郭主秘與小組成員合影留念。（郭志昌攝影）



101.01.16 本院辦理歲末年終業務檢討會議暨101年度元月份慶生活動，吳院長特別邀請教育部長吳清基同慶。（郭志昌攝影）



101.01.16 本院辦理歲末年終業務檢討會議，吳院長以“百年教育風華展”為主題著裝出席。（郭志昌攝影）



101.01.17 本院舉辦教育研究講堂，由國立中正大學教育學院林明地院長主講，講題：如何規劃與研究校長學議題。（郭志昌攝影）



101.01.30 國家教育研究院舉辦新春團拜，三峽總院區抽中“樂透彩券”同仁與吳院長合影。（張坤成攝影）



簡訊

