

# 兩岸教育視導比較之研究

陳金龍

## 壹、前言

我國師資培育制度從一元與封閉型態轉為多元與開放後，如何在轉型過程中建立社會對教師素質的信心，業已成為社會各界矚目之焦點。然近年來我國教育政策加速變遷，如九年一貫課程以及十二年國教之推動，不僅令家長與學生難以適應，基層教師與教育行政人員亦頗多疑惑。事實上，教學品質之提升，除了教師本身的進德修業外，健全而有效的教學視導（Educational Supervision）機制亦是不容忽視的重要因素（謝文全，2000）。因此，現代學校教育制度中，教學視導不僅是學校教育事務中所必須推動的一項行政支援性服務，更是促進學校文化由僵化保守到積極學習的重要工具，以因應學校生態的變革與提升教師專業成長。因此，強化教育視導機制，推動以「課程領導」為核心的教學視導實刻不容緩，而增強視導人員的專業學術領導能力又是成敗的關鍵。

教育視導（educational supervision）對於教師素質的提升，具有正面的積極意義與貢獻，藉由教育視導專業人員的視察、輔導，往往能提供被視導者詳實的回饋與實際的協助，對於教師的教學品質與學生的學習效果，具有事半功倍的成效（楊振昇，1998）。進而言之，我國教育部在教育視導工作的推動上，長期面臨了制度與執行考核上的挑戰。行政院教育改革審議委員會第三期諮議報告書與總諮議報告書中，即已提及我國地方教育視導工作功能不彰的問題。該文件指出，我國教育視導工作長期偏重於行政考核性質，缺乏教育專業視導以及客觀有效的評鑑制度，以致學校運作績效考核容易流於形式、主觀而難以深入問題的核心（行政院教育改革審議委員會，1996a；1996b）。時至今日，我國教育視導工作雖已改進許多，但仍未發揮其應有的功能，這是值得深思的問題。

「教育視導」亦是目前中國大陸教育發展的重要課題。1949年北京政府成立後，中共即已在教育部內設視導司，正式建立現代教育督導制度。但自1957年以後，中國中央教育行政部門淡化以至取消了教育視導制度；直到鄧小平逐步掌握政權後，才提出恢復教育視導的政策指示。1984年8月，國務院批准教育部設立視導室，負責巡視、檢查和指導全國各地的普教工作，並於1986年9月更名為國家教委督導司，負責對全國教育工作進行督導，標誌著中國現代教育督導制度得以恢復和重建。此後，中國大陸教育視導在實踐中不斷發展完善，共在推動各地落實黨中央、國務院提出的「科教興國」戰略，督促各級政府及其相關部門貫徹國家教育法律、法規、方針、政策，進而深化教育改革（韓清林，2011）。然而，中國大陸教育視導制度恢復重建也只是近30年的事，與教育行政部門中的其他行政部門相比，仍是相對年輕、發展中的部門，無可避免存在一系列的問

題與不利因素。

值此全球化競爭的時代，教育無疑是一國國力重要的底蘊，亦是涵養國家永續競爭力的關鍵。特別是，兩岸政府近年來透過制度性協商擴大交流，除經貿合作外，亦逐步開放學歷採認，擴大陸生來台以及台生赴大陸就讀。換言之，在兩岸共同市場日愈成形的當下，兩岸亦加速步入教育市場競爭的階段，而辦學品質的好壞將關係著兩岸教育軟實力的消長。其中，「教育視導」即是一國政府用以落實教育品質管理的重要政策工具，涉及政策方針、組織機構以及執行規劃等專業而複雜的互動。基於此，本文擬從比較視角切入，系統地分析兩岸教育視導制度之異同，進而闡述研究成果對我國教育視導制度發展之政策意涵。

## 貳、教育視導的理論與實務

### 一、教育視導的定義

「教育視導」一般區分為「行政視導」(Administrative Supervision)與「教學視導」(Instructional Supervision)，前者係依科層體制運作，屬上下隸屬關係；後者則用以協助教師改進教學，從而增進教學效果的一種活動(楊振昇，1999)。從字義上來看，「視」指觀察，包括了觀察以及對觀察結果的分析，以瞭解其現況、得失與原因；「導」則是指輔導，包括了輔導及後續進一步的改進(謝文全，1999)。Sahling (1981)則認為教育視導有廣義與狹義二種解釋，廣義的教育視導致力於塑造具自主能力、追根究底的精神以及自我實現的公民；狹義的教育視導則是指致力於改進教學與達成學校目標的手段。Wiles & Bond (1986)進一步歸納出六個主要的定義，包括：強調行政的視導、強調課程的視導、強調教學的視導、強調人際關係的視導、強調管理的視導，以及強調領導的視導。秦夢群(2002)則將教育視導視為一項合作的進程，視導者藉由觀察、評鑑、輔導等步驟，提供協助與指導，並與被視導者共同合作改進教育活動。換言之，行政與教學相輔相成，教育視導即是由視導人員扮演支持的角色，並採取有效的觀察、評鑑與輔導等步驟，提供被視導者改善教學活動之協助與指導，進而達成國家的教育目標。

### 二、教育視導的角色與功能

Wiles & Bond (1986)主張教育視導應扮演好下列角色，包括：(一)人力發展者—知人善任、發掘人才，協助解決有關教育上的各種問題；(二)課程發展者—根據教育上實際的需求，設計、制訂學校課程與教材；(三)教學專家—具備學科教學知識與技巧的能力，協助學校班級改進教學；(四)人際關係協調者—善用溝通、協調技巧來化解成員之間的歧見、磨擦、對立與衝突等，並促進人員間的和諧與互助；(五)員工發展者—有能力協助、提供教師及員工擁有專業發展的機會；(六)強而有力行政能力者—能夠協助解決問題的發生；(七)客觀評鑑者—客觀評量校務推展成效，包括教學與學生成就等各項校務。

Sergiovanni 與 Starratt (2002) 則認為，視導人員在與教師合作改進教學時，須擔負起不同的角色，包括：(一) 教練的角色—擬定各項計畫與活動，協助教師學習新知；(二) 同僚的角色—與教師共同努力解決教學及學生學習之難題；(三) 協助者之角色—提供教師適時之協助與鼓勵；(四) 在整個歷程中，視導人員在教學視導工作上有四項主要工作，即課程的發展、安排在職教育、教學的改進以及教學的評鑑等。

秦夢群 (2002) 則歸納出下列三類角色：(一) 溝通的角色—教育視導人員應耐心傾聽、瞭解被視導者的心聲，承上啟下並扮演二者間的溝通橋，以協助被視導者解決工作上的問題；(二) 執行品質管理工作的角色—為確保教育活動擁有一定的品質水準，視導人員應透過各種評鑑方式衡量被視導者工作表現，並作為診斷、協助，甚至功過獎懲的依據；(三) 激發教育人員的專業成長與分享實務經驗的角色—即視導人員為協助教師專業成長與自我實現，應透過各種途徑鼓勵教師分享教室管理技巧，認識新教材、教具、教法等。

由此可見，在今天強調民主改革開放的時代裡，視導人員應能隨時空環境與對象因時、因地、因對象之不同而兼具有各種不同之角色，而非傳統科層體制中所強調的「命令指揮」(directing) 之功能，且應以「課程與教學」為核心領域，作為視導的主要重點。

### 三、教育視導的模式

教育視導一般分為「行政視導」與「教學視導」二種方式 (楊振昇, 1998; 秦夢群, 2002; 呂木琳, 2002; 張清濱, 2005)。行政視導方面，主要著重教育政策之執行、行政管理事務及教學設施之督導與考核等，旨在扮演教育行政機關和學校之間的溝通橋樑；教學視導方面，其內容偏向與教師教學過程相關事項，目的在激發教師的工作動機及專業成長、評鑑輔導教師改進教學方法為目的之服務性工作。二類視導所採取之類型，主要可歸納如下：

#### (一) 行政視導

1. 定期視導與不定視導—依時間進行劃分；
2. 分區視導—依行政區劃分為若干視導區；
3. 分領域視導—依各學科領域劃分；
4. 分級視導—依中央、直轄市及縣(市)三級政府教育局(處)劃分；
5. 分類視導—依各類學校或不同性質教育業務加以區分；
6. 集體視導與個別視導—依視導人員進行劃分。

#### (二) 教育視導

1. 臨床視導 (clinical supervision) — 強調視導人員與被視導者在對等同事關係原則下面對面接觸，並藉由觀察分析的歷程來協助改進教師之教學行為；
2. 情境視導 (contextual supervision) — 旨在以被視導者的特質與發展層次為情境變項，進而決定實習生發展任務、發展階段以及合適的視導型式，以配合實習生的發展需求；
3. 同儕視導 (peer supervision) — 由教師同儕形成伙伴關係，透過共同觀摩、討論、示範教學，以及有系統的教室觀察與回饋等方式，彼此學習新的教學模式、改進既有教學策略，進而提升學生學習成效；
4. 協同視導 (collaborative supervision) — 源於同儕視導，目的在降低視導過程中產生的緊張與憂慮氣氛，而在和諧氛圍下進行教學視導活動；
5. 發展性視導 (developmental supervision) — 由視導人員診斷出被視導人員的「專心投入程度」與「抽象思考能力」，進而採取適當的視導策略，增進被視導者在教育工作上願意改進的承諾。

### 參、兩岸教育視導制度發展現況

我國教育視導制度源於清光緒 32 年 (1906 年)，其意涵與發展隨行政管理理論、教育思潮的演進而改變 (呂木琳，2002)。然自 1949 年兩岸分治以來，兩岸政府分別發展出不同的教育體制，而教育視導制度亦各自歷經了不同的發展階段與演進過程。

#### 一、我國教育視導制度之發展與演進

##### (一) 恢復期 (1949-1957)

1949 年政府來台後，教育部工作人員僅 50 餘人、督學僅 3 人，政府積極恢復督學員額，以求積極展開全國教育文化事業，至 1956 年督學名額已增為 12 人。1950 年，省教育廳為加強教育視導工作及提高教育效能，訂定「台灣省政府教育廳駐區視導辦法」，將全省劃為 6 個視導區，各區派督學或視察 2-4 人為駐區視導 (台灣省政府教育廳，1986)。1956 年，省教育廳訂定「台灣省加強教育視導計畫」，以配合教育部指示，建立教育視導網絡，提昇視導效果；翌年，「台灣省政府教育廳辦事細則」中，對教育廳督學之職責有更明確之規範，專責事項包括：視導計畫之擬訂、檢討與改進，各種教育之研究及教育法令之推行，各級教育經費使用之指導及查報，以及學校一般教學與分科教學之視導及查報等事項。

然而，本時期教育視導制度雖日趨健全，但在視導人員資格上仍過於偏重文官資格，較忽略其教育的專業素養，且縣 (市) 督學的員額及權責仍有不足，致使教育視導政策之整體功能無法充分發揮 (楊振昇，1998)。

## （二）加強期（1958-1993）

中央教育視導工作仍由督學擔任，地方教育視導工作則採視導與輔導雙管齊下的措施，一方面重視學校行政事務的視導，另一方面則成立「台灣省國民教育巡迴輔導團」進行教學輔導的工作（羅淑芬，1997）。

中央層級方面，1962年第二次全國教育會議中，教育部決議增設專科督學，以求有效改進專門學科之教學。1969至1973年間，教育部督學員額在政府推行公務員職位分類制度下減少，直到1978年才陸續增置新任督學至9人，並於1981年公布「教育部督學服務規則」。1982年，教育部首次召開全國教育視導會議，邀集各界人士共同探討我國教育視導制度之困境與因應。1991年，教育部修訂「教育部分層負責明細表」，明確界定督學室的主要任務與工作。

地方層級方面，1961年教育部頒布「縣市教育局（科）長督學及課（股）長遴用標準」，以做為督學員額編制與分配之依據。1970年，省政府訂定「台灣省各縣市教育行政人員任用遷調辦法」，規定督學須由督學甄審合格之候用人員中擇優遴用。1971年省政府訂頒「台灣省各縣市政府教育局聘任督學甄審聘用與待遇要點」，就公立各級學校現任合各教員中甄審聘任督學。1981年召開的國民教育會議中曾提出強化教育視導功能之提案，1982年省政府將原「台灣省各縣市教育行政人員任用遷調辦法」修訂為「台灣省各縣市教育行政人員遴用辦法」，明確規範主任督學以及督學的資格（楊振昇，1998）。

## （三）轉型期（1994至今）

1994年，行政院公布《省縣自治法》，其中規定縣（市）公職人員選舉罷免之實施、地政事項、教育文化事業等，為縣（市）自治事項。因此，教育視導人員之甄選及儲訓等，改由各縣（市）政府自行遴用而不再由教育廳統籌辦理。1997年，省政府教育廳頒訂「台灣省各縣市政府教育局主任督學、督學暨課長遴用資格參考標準」，做為各縣（市）首長遴用教育視導人員之主要依據。此一發展不僅提供縣市首長更大的人事權，在修憲精簡省級政府組織的衝擊下，進一步衝擊我國教育視導制度，由而容易因主管人士更迭不復延續，或因政治現勢而流於形式（楊振昇，1998）。

## 二、中國大陸教育視導制度之發展與演進

### （一）恢復期（1949-1985）

鄧小平是有中國特色教育督導制度的奠基者，而恢復教育視導制度則是鄧小平教育理論的重要組成部分。1949年11月，中央人民政府成立時即已在教育部下設視導司，由原華北人民政府高等教育委員會研究室、華北人民政府教育部視導室、資料科等單位改組而成。然而，1950年代中後期，中國政府在全面學習蘇聯的政策方針下，淡化以至取消了教育視導制度，直到鄧小平上台後才又逐步恢

復。1977 年 9 月，鄧小平同志在與教育部負責人談話時提出：「要健全教育部的機構。要找一些 40 歲左右的人，天天到學校裡去跑。搞 40 人，至少搞 20 人專門下去跑。要像下連隊當兵一樣，下去當『學生』，到班裡聽聽課，瞭解情況，監督計畫、政策等的執行，然後回來報告。這樣才能使情況反映得快，問題解決得快。可以先跑重點大學，跑重點中學、小學。這些就是具體措施，不能只講空話。」（王妮娜、王清磊，2012）。

1978 年 2 月，教育部黨組會議決定貫徹鄧小的指示，在得到中央組織部的支持後，正式在中學司設視導室。1983 年 7 月，教育部於全國普教工作會議中提出了《建立普通教育督導制度的意見》，決定逐步於縣以上教育行政部門都要設立督學機構。1984 年 2 月，教育部向國務院提報《關於請求增加機構和編制的報告》，文中指出：「1979 年，小平同志指示我們抽調四十名中年幹部經常深入基層了解情況，督促檢查。由於我們編制過緊，始終未能落實，因此，擬增設視導室承擔這項工作...按照目前設想...視導室 30 人」。1984 年 8 月，經國務院批准，教育部設視導室，負責巡視、檢查和指導幫助全國各地的普教工作，並於次年 6 月正式任命 12 位教育部視導員（韓清林，2011）。

## （二）加強期（1986-1991）

1986 年 3 月，第六屆全國人大第四次會議通過的國務院關於第七個五年計劃，報告中明確提出「要加強教育事業」的管理，逐步建立系統的教育評價和監督制度。1986 年 4 月，中央政府頒佈《義務教育法》，並於同年 9 月由國務院辦公廳轉發國家教委、國家計委、財政部、勞動人事部關於實施《義務教育法》若干問題的意見（國辦發（1986）69 號檔）中，確立中央和地方逐步建立基礎教育督學（視導）機構。1986 年 10 月，國務院批准教育部視導室更名為國家教委督導司（詹華琴，2006）。

1986 年督導司成立之初，一邊進行督導司的籌建工作，一邊起草《教育督導條例（初稿）》。1991 年 4 月，國家教委發佈《教育督導暫行規定》，此一教育行政規章的頒佈標誌著以「督政」為重點的有中國特色教育督導制度初步確立，明確了教育督導的本質屬性是對教育工作的行政監督，統一和提高了各級政府、教育行政部門和學校對教育督導工作的認識。教育督導主要採用綜合督導、專項督導和經常性檢查等三種基本形式，並確立了由上而下的中央、省、市、縣四級督導體制。1991 年 5 月，首屆全國教育督導工作會議在北京舉行，會議主要議題是研究貫徹《教育督導暫行規定》，討論制訂教育督導工作「八五計畫」，部署教育督導的有關工作（石燈明，2005）。

## （三）轉型期（1992 至今）

1992 年 2 月，國務院批准發佈《中華人民共和國義務教育法實施細則》，要求地方各級人民政府制訂實施規劃，使學校分期分批達到前款所列的辦學條件標

準，並進行檢查驗收。1992年10月，江澤民在《在中國共產黨第十四次全國代表大會上的報告》中提出：「到本世紀末，基本掃除青壯年文盲，基本實現九年制義務教育」，正式建立「兩基」督導檢查和評估驗收制度。1993年2月，中共中央、國務院印發《中國教育改革和發展綱要》，提出：「各級政府要認真貫徹執行《中華人民共和國義務教育法》及其實施細則，以積極進取的精神，從本地區的實際出發，把普及九年義務教育的目標落到實處。要建立檢查、監督和獎懲制度，確保義務教育法的貫徹執行」。同年進行機構改革，中央編制委員會批准建立「國家教委教育督導團」，設「教育督導團辦公室」掛靠基礎教育司。1999年1月，國務院批轉《面向對世紀教育振興行動計畫》，要求進一步加強教育督導工作，健全督導機構，完善督導制度，保證「兩基」的品質和素質教育的順利實施。1999年6月，《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質的決定》，確立進一步健全教育督導機構，完善教育督導制度，在繼續進行「兩基」督導檢查的同時，把保障實施素質教育作為教育督導工作的重要任務。2000年1月，中央編制委員會同意將原國家教委教育督導團更名為「國家教育督導團」。2001年6月，國務院印發了《國務院關於基礎教育改革與發展的決定》，進一步確立了「以縣為主」的新體制（韓清林，2011）。

## 肆、兩岸教育視導制度之比較

由上述發展沿革的回顧可知，兩岸教育視導制度各自歷經了恢復期、加強期與轉型期等不同發展階段，但基本上都是朝向視導工作專業化的方向前進。進一步比較兩岸教育視導組織架構、人員資格以及工作內容，將能突顯兩岸教育視導上的相似點與相異之處。

### 一、教育視導組織架構

我國教育視導組織之設置分為中央、省（直轄市）、縣（市）三級，但只有院轄市之教育局有法定編制的督學室，中央及縣市均未有法定編制設室，僅設督學名額，為部長、局長指揮之幕僚。中央教育部督學室並非法定單位，設置督學6至10人，負責教育視導事務。台北市、高雄市二直轄市將督學室納入正式組織編制，設置主任1人、督學台北市17人，高雄市為6人，掌理轄區高中職以下學校及視會教育機構之指導考核及策進等事項。縣市教育視導在整個教育視導制度中是最基層、最直接的視導工作，目前縣（市）政府之教育視導組織主要為督學室，設在教育局（處）內，但均非正式組織編制，督學人數視縣市需求自訂，目前編制在2-14人。另一方面，原教育部中部辦公室改制，整併中教司、技職司、國教司、訓委會、特教小組、環保教育小組及中部辦公室等單位之相關業務，設置三級機關「教育部國民及學前教育署」分設四組四室，專責掌理高級中等以下學校教育政策、制度之規劃、執行及督導，並協調及協助地方政府辦理國民及學前教育共同性事項。此外，我國亦設有國民教育輔導團，體制分省市、縣市兩

級，其目的在補督學之不足，著重在教學輔導方面，除設團長（或總召集人）及副團長外，並選調轄區優秀校長及分科遴選教學成績優良之教師擔任輔導員，定期巡迴各地實施教學輔導。

大陸地區教育視導機構為四級，包含中央級、省（市）級、地（市）級與縣（市）級等四級。大陸之國家教育督導團於 1993 年底成立，職司大陸地區教育督導工作，內設綜合處、督導與評估工作管理處等單位，置團長 1 人、總督學 2 人、司長級督學 3 人、副司長級督學 2 人，共計 8 人；另聘請總督學顧問、兼職國家督學助理督學近百人；地方視導制度在 1987 年以後逐漸成立，透過法規與宣傳，積極運作各地方政府成立教育視導機構，甚至透過《中華人民共和國義務教育法》編修，讓地方依法成立地方視導組織。因此，各級政府之教育視導機構成立之背景差不多，所訂定的法規與人數也都差異不大。其中省級教育視導組織，直到 1996 年，全國 31 個省、直轄市、自治區全部都都立的省級視導機構。省教育督導室設置督導室主任 1 名，設 1-3 名副主任，數位專職督學，以及若干兼職督學，人數則依各省狀況有所不同。市（地）級之教育視導機構在「簡政分權」與「因地制宜」的情形下，組織編制並無統一的形式，一般設置主任 1 名，專職督學以及兼職督學若干，依照各地方政府需求而有所不同，人數差異相當大，少則數名，多至數十名（蘇君陽，2008）。

## 二、教育視導人員資格及專業能力

台灣地區公務人員資歷第八至十二職等，即合乎督學的任用標準，省縣自治法實施後，督學任命權為縣市職權，經首長任命即可，容易流於私相受授之弊端。大陸地區專職督學採任用方式，只要是教育行政職系之公務人員，符合「黨政領導幹部選拔任用工作暫行條例」，並通過資格審查、遴選標準、完成培訓之卜汨學，由該級教育視導機構報請同級人民政府首長批准，由同級人民政府或教育行政機關授予任用證書與督學證，從事各項教育視導事務，即是所謂的專職督學。因此不論台灣或大陸地區，專任督學任用資格寬鬆，容易流於私人流弊，兩岸在各級主管教育行政機關聘用督學，在職等上均呈現中央等級最高，地方次之的情況。

專業能力方面，台灣地區督學雖均為專職公務人員，但在任用資料上相當寬鬆，且缺乏專業培訓制度，只須通過高普考制度並符合職等資格者就可以擔任督學，故台灣地區督學之專業知識與視導技術方面皆有待加強。因此，為配合業務需要或專業知識需求，政府提供相關研習以及進修管道，督學除可利用部分上班時間參加講習、進修、研討會等方式進行研習，亦可依《公務人員訓練進修法》規定進修，且隨著近年來大學研究所加速擴增，督學進修管道日趨多元。大陸地區方面，由於不到一半為專職督學，其餘的兼職或特約督學，在專業能力上則沒有限制，雖然可以解決目前視導人力之不足，但其素質與專業能力均備受考驗。不過，大陸方面特別重視督學的培訓，除明文規定督學應有接受培訓之責任，另



要求各級督學機構分層負責本級或下級督學培訓工作（譚以敬，2003）。目前大陸地區對督學的培訓及進修制度，包含職前培訓、在職培訓以及督導培訓等三種形式，而各類培訓均訂定明確的培訓課程，以藉此提升督導團隊人員的素質（任光祖，2001）。

### 三、教育視導工作內容

台灣方面，依《教育部督學服務規則》、《臺北市督學視導規則》及《台灣省各縣市政府教育局督學服務規則》之規定，教育視導人員有下列職權：

1. 糾正權：遇到違反教育法另者，應隨時糾正改進。（部、省、北市）；
2. 調閱權：有權調閱學校或地方行政機關之各項報告級紀錄。（部、省、北市）；
3. 檢查試驗權：有權檢查學生員額及測驗學生成績。（部、省）
4. 變更權：有權改變學校授課時間及時數。（部、省）
5. 召集權：有權召集當地教育人員開會，以徵求各方意見。（部、省、北市）
6. 緊急處分權：遇有特殊緊急事故，得隨時處理並報備。（北市）
7. 輔導權：於行政及教學上給予輔導。（部、北市）
8. 獎懲權建議：對於吻合獎懲要件得報請獎懲。（部、北市）。

大陸方面，依據 1991 年國家教委公布之《教育督導暫行規定》，國家教育委員會行使教育視導職權，並負責管理全國教育視導工作，其主要職責包括：

1. 制訂教育督導工作的方針、政策、規章；
2. 制訂教育督導工作的計畫和指導方案；
3. 組織實施全國的教育督導工作；
4. 指導地方教育督導工作；
5. 組織培訓督導人員；
6. 總結推廣教育督導工作經驗，組織教育督導的科學研究。

### 伍、結論

本文為兩岸教育視導比較之研究，旨在從兩岸教育視導制度發展脈絡的回顧中，就兩岸教育視導制度進行系統地比較與分析。研究發現，兩岸教育視導制度雖均歷經恢復、加強與轉型等三階段的發展進程，且教育視導組織、人員以及職

責亦相當類似。

比較上述兩岸教育視導工作內容可知，視導人員工作職責並無太大差異，且均偏重行政視導，以落實教育政策法令之推行。值得注意的是，若同時從教育視導組織與工作內容來看，兩岸教育視導均呈現出「視導工作繁瑣，但督學人數不足」的情況，再加上定期與不定期召開之視導工作會議，無怪乎容易招致視導工作績效不彰的批評。進而言之，教育視導工作固然需要高度專業做為基礎，但培訓僅是督導員個人專業能力的提升，在工作繁瑣而人員不足問題未獲正視下，任何對於視導績效不彰的批評無疑都是苛刻的要求。每位督學視導單位多且幅員遼闊，故在沈重負荷下容易流於形式及走馬看花的表面視導，但在政府人事精簡政策下，增加督學編制難度頗高，故須從功能上調整，配合相關單位檢討因應。基於此，思考如何在各級教育視導機構之間進行責任分擔、分層授權以落實統籌合作，才是根本解決問題的關鍵。

此外，從兩岸教育視導人員資格的比較發現，我國現階段對督學的培訓政策較為不足。為有效提升教育視導人員的專業，政府應儘速建立完善的教學視導培訓制度。例如，由各教育行政機關應分區培訓教學視導員，其成員可包括教育(含學校)行政人員、各領域教師代表，完成遴聘後，透過教學視導在職訓練至評量合格後，頒予視導員證書並從事教學視導工作。

### 參考文獻

- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A Redefinition* (7<sup>th</sup> ed.). USA: McGraw-Hill.
- Wiles, J. & Bond, J. (1986). *Supervision: A Guide to Practice*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- 王妮娜、王清磊 (2012)。中國教育督導制度的發展歷程研究。《河南科技學院學報》，10，72-75。
- 石燈明 (2005)。我國教育督導制度的發展歷史及其經驗教訓。《教育督導》，10，5-9。
- 任光祖 (2001)。《中共教育督導制度之研究》。未出版碩士論文，台北：國立台北師範學院。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996a)。《第三期諮議報告書》。台北市：邱錦昌。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996b)。《教育改革總諮議報告書》。台北市：邱錦昌。
- 呂木琳 (1998)。《教學視導：理論與實務》。台北：五南。

- 秦夢群（2002）。**教育行政：理論部分**。台北：五南。
- 張清濱（2005）。**教學視導與評鑑**。台北：五南。
- 楊振昇（1998）。邁向二十一世紀我國教育視導制度之反省與展望。**教育政策論壇**，1（2），頁 81-117。
- 楊振昇（1999）。我國教學視導制度之困境與因應。**課程與教學季刊**，2（2），15-30。
- 詹華琴（2006）。我國教育督導制度的歷史、特色、問題與對策。**教育探索與實踐**，3，47-48。
- 謝文全（2000）。我國教學視導制度之困境與因應。**課程與教學季刊**，2（2），15-30。
- 韓清林（2011）。中國特色教育督導制度 30 多年發展的回顧與思考。**教育實踐與研究**，11，4-16。
- 譚以敬（2003）。兩岸教育視導制度之比較分析。**教育資料與研究**，55，86-92。
- 蘇君陽（2008）。我國區縣教育督導體制的現狀、問題及對策。**國家教育行政學院學報**，4，59-62。