

# 影響幼稚園課程轉型之 組織因素的探討——一個個案研究

簡楚瑛、林麗卿

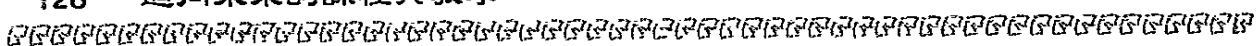
## 壹、緒 論

### 一、研究動機、目的及重要性

Cuban (1992) 認為改革可分為兩類。以技術為著眼點，不斷對課程、教材、學制、教法、評量等作改善的，是「漸進的改革」(incremental reform)；根據完全不同的理念，為達成不同的目標，試著建立新的教育典範的改革，則是「根本的改革」(fundamental reform) (王震武、林文英,民83)。換言之，根本的改革是對教育目標、教學內容、教學方法、評量方式、教師與學生在教學歷程中的變化、學校行政和環境等作全面的檢討與規劃。

近年來，國內在民間教育團體積極呼籲教育改革的聲浪下，除了有跨部會之教改會的成立與進行教改問題的研議外，行政單位（教育部等）和學術單位（國科會等）也積極進行教育問題之檢討與規劃。本研究即在此種環境背景下產生。

大家在談教育改革，大家到底希望改革什麼？希望誰去做改革？



老師們抱怨園長的掌控；業者抱怨政府只對公立的幼稚園補助，不對私立的補助；行政人員卻對老師的教育專業精神以及師資培育單位培育出來的學生素質有所批評，到底整個教育環境裡頭是哪裡出了問題，以致於大家要談教育改革？（簡楚瑛等，民84）在這個教育的體系裡，大家互相責怪的同時，到底問題發生所在在哪裡？為什麼會發生這些問題？應如何處理該問題？值得研究！這是本研究的研究動機之一。

當老師或者園方要實行所謂教育革新的時候，多半他們會從課程方面著手。他們在進行這樣轉變的時候會面臨到什麼樣子的困難？為什麼會碰到這些困難？他們是否能找到解決的途徑？這些途徑是哪些？教師個人及園方整體在革新的歷程中各有何經歷和變化？也是本研究者所感興趣的一些問題，此為本研究動機之二。

換言之，本研究目的在想從整體的、系統的觀點來看幼教系統裡影響教育改革的因素；同時也想從微觀的角度去分析，落實到各園裡頭，各個角色之間的定位，以及所面臨的問題；同時探索課程轉型時各階段所面臨到的問題，譬如說；在轉型初期階段所需要考慮的因素、在施行時所面臨的問題以及欲持續轉型時所面臨到的問題。

本研究結果不但可供幼稚園課程轉型時各項準備與進行工作之參考外，對於未來師資培育機構職前教育課程的設計、在職進修內容與方式的改進以及幼教政策之規劃等亦將有所貢獻，對幼兒教育改革之落實可盡棉薄之力。

## 二、研究限制

(一)由於時間與人力的限制，其研究之樣本僅有一個國內幼稚園，其研究結果或許無法做廣泛的類推，此為本研究限制之一。

~~~~~

(二)由於研究者並不是研究園裡面的人員，無法時時刻刻的沈浸在該生態下，收集到較深沈部分的資料，僅依靠晤談和教學與會議錄影、錄音的資料去分析整個生態的運作情形，必然有著主觀詮釋的特性與限制存在。

## 貳、文獻探討（略）

## 參、研究方法

### 一、研究對象與相關之背景資料

本研究進行中，研究者不斷發現社會現況對於所欲探討之因素具有莫大的衝擊。教改會委託簡楚瑛等人（民84）所作的研究中，歸納出當前台灣幼兒教育機構共同面臨著幾項問題，其中有關幼稚園經營的部分，研究者發現，台灣目前的社會和文化現況導致幼兒父母對幼兒教育形成某些誤解及不當的期望，而此類誤解和期望，對於私立幼稚園的經營，往往形成相當的壓力，致使大部分的私幼在招生率的生存競爭下，普遍在課程上顯出智識取向和才藝教學取向。上述現象，可說是本研究進行中，一個不可忽視的社會及文化脈絡。

參與本研究之研究園成立於民國72年某縣市一處田野之中，全園一共1050坪。空間規劃除了一般教室外，尚有音樂教室、舞蹈教室、戶外活動空間，戶外空間的規劃是：操場、戶外遊樂設施、種植區及沙池。（請參考圖3-1和3-2）。全園共11個班級，大班5班、中班4班、小班2班，學生共240人，每班一名教師，教室中平均師／生比

例，小班為1：15，中班為1：22，大班為1：27。該園為全日制幼稚園。

該園以大單元教學為主，每月一個主題，每週再分小子題，並於學期初設計整學期的教學內容。另外配合才藝教學，外聘相關專門老師，例如陶土課、英文課、奧福節奏樂課程為教學的一部分，但不另外收費；惟部分才藝課程採自由參加且另外收費的方式，例如鋼琴、舞蹈、電腦、繪畫、速算。除此之外認知課程的教材，係採用坊間理科出版社所出版的「全腦開發」系列教材。

每週作息安排上，星期一～五的“大單元教學”教授幼兒與單元主題有關的課程內容。

“藝能課程與分組或團體活動”是讓幼兒依興趣自由選擇參加藝能課程，一星期一次，每次一小時。教室中同時會進行分組教學活動，有剪貼、畫畫，或是一起作團體活動，例如說故事、幼兒律動。藝能課時間和分組或團體活動時間是並行的，參加藝能課程的幼兒便依據自己的時段離開教學活動，加入才藝教學活動。

“認知課程及個別輔導時間”為坊間教材習作時間，教師先整班教學，再針對不會的幼兒給予個別指導。另外在該時段小班每週上一天陶土課、一天英文課，大、中班每週上一天英文課、一天奧福音樂課，時間在30~60分鐘之間。星期六的統整活動為一週主題的綜合性活動。

該園園長為師專幼師科畢業，現在正修習師範學院暑期部幼兒教育學士學位班。任教老師11名，其中有3名是師範（專）幼師科畢業，領有合格證書者；其餘4名修習過文化大學幼保學分班；3名高職幼保科（組）畢業；一名五專畢業修習過蒙特梭利教學課程一年（請參考表3-1）。

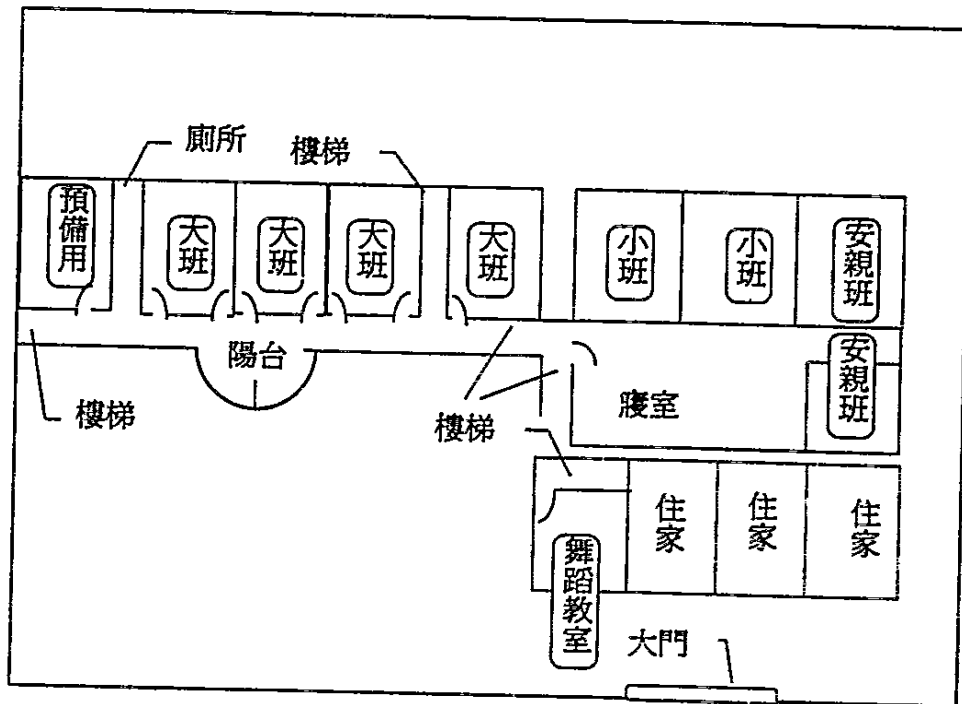
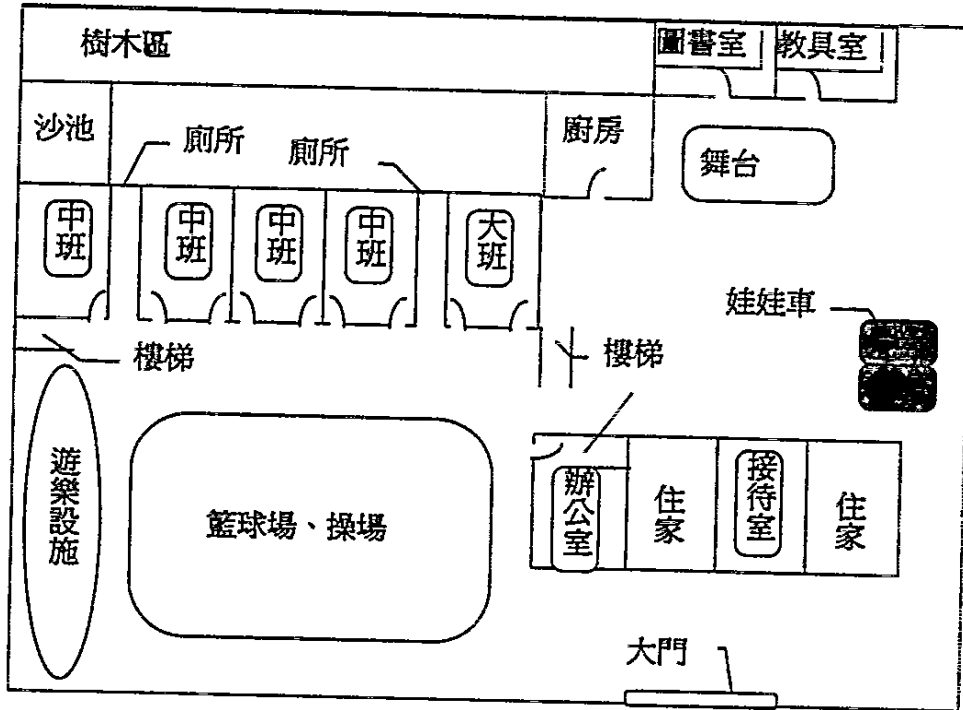
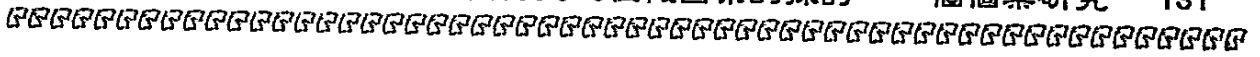


圖 3-2 全園平面圖 (二樓/1995.10.16)



面的各項過程及結果資料，以了解其中之發展及變化情形。

- 4.座談法：將所收集、分析、歸納出來之影響課程轉型過程的幼稚園教育系統因素,與學者專家、實務人員座談，使其內涵更具邏輯性、實務性、與周延性。

從研究開始之前及研究進行之文獻探討，以及初步資料分析的結果；研究者發現：談教育改革若單從教育系統之結構上做調整或是單從實務人員（包括老師、園長和家長）之教育理念、教學策略等方面去加強，都無法使教育改革落實。因此，研究者決定從三個角度來分析、比較資料：個別因素的變化情形（如：老師、園長、時間表等）、課程轉型歷程中牽動到的相關因素（啟動階段、施行階段、延續階段），和組織因素。

、茲將分析的架構（如圖3-3）說明如下：

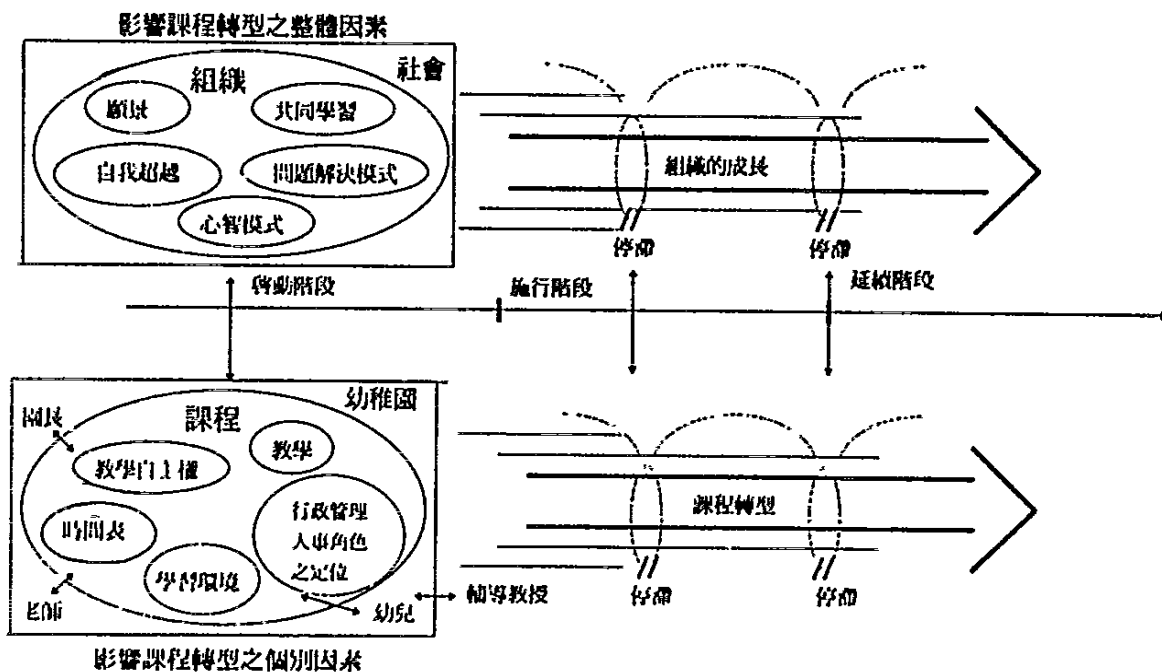
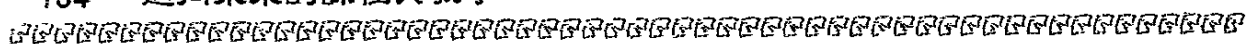


圖 3-3 資料分析架構圖



### (一) 影響課程轉型之個別因素

當一個園決定要課程轉型時，園裡的人物（園長、老師和幼兒）就會開始產生變化，而這些變化與人物亦會影響課程轉型的情形。課程轉型表現出來的面向包括有：時間表、學習環境、教育自主權、行政管理和人事角色的定位上。輔導教授的介入也是影響課程轉型的因素之一。因此本文先分析這些會影響課程轉型的個別因素。這些個別因素彼此之間會互動，當他們不斷地成長、變化時，課程轉型的工作就得以不斷地發展下去。

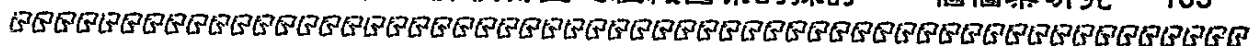
### (二) 影響課程轉型之組織因素

從文獻資料發現：組織的運作成功與否不能單靠組織成員個別獨立的努力，因此本研究除了從個別因素去分析資料外，同時擬從組織因素的觀點來分析在課程轉型過程中組織整體成長的情形。在組織因素分析方面，本研究借用彼得·聖吉（民83）學習型組織的五項修練為架構，包括：願景、心智模式、團隊學習、自我超越和系統思考五個因素。這五個因素彼此之間是互動的，當這五個因素不斷成長、變化時，組織也會隨著成長。

### (三) 課程轉型歷程之相關因素

根據 Fullan（1991）針對美國歷年來教育改革方案實施之情形的分析報告顯示：在改革的各個階段裡各自有其影響因素。本研究擬從轉型階段的角度的角度看幼稚園課程轉型歷程中影響各個階段發展的因素。主要目的在從轉型階段的角度的去看問題的演變與發展情形以及整體因素與個別因素互動後對各個發展階段的影響情形。階段之劃分，包括(1)啟動階段，(2)施行階段，(3)延續階段。





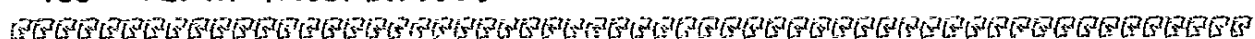
### 三、研究者的自覺

在決定採用詮釋性的研究方法來探討課程轉型的議題時，研究者已自覺到我們本身的主觀性，無論如何努力去避免，是絕不可能被排除。誠如Peshkin（1988）所言，僅僅是進入研究現場，研究者便已經影響了所欲觀察的自然面貌。正因為研究中類此的主觀性無可避免，我們願將我們的自覺揭櫫於下：

(一)在研究之初我們透過與園方協商的過程，決定採取非參與觀察者的身分進入研究園。然而研究者卻也警覺到：(1)我們的非參與態度僅能就不擔任園方的輔導者或顧問的角色而言，事實上，研究者本身在師範學院的職務和頭銜以及其所隱涵的幼教專業權威性，經常無可避免地衝擊著園長和教師，而對於研究之結果，不無影響。(2)園方雖同意研究者不以輔導者身分進入該園，然而在過程中園長和教師都難免期望研究者提供與新課程相關的知識或問題解決方式，此期望本身又間接影響了研究者原本想與園方建立的平等（而非上下的）學習者的關係。

為減低上述現象所可能產生的影響，研究者不斷向研究園成員表示我們學習的立場和不加評斷的態度。以拉近彼此的距離，建立同為學習者的關係。

(二)本研究雖以了解研究園在課程轉型歷程中的各種相關因素為焦點，但研究者鑑於大部分國內幼稚園專業輔導上的需要，也同時希望透過對本園的了解，找到造成阻礙轉型歷程的深層癥結，並嘗試針對癥結提出因應策略。因此，除了詮釋性研究所最關切的「了解局內人的觀點和現象對他們的意義」之外，同時也具有「找到解決困境的可能策略」的終極目標。基於此立場，研究者在分析園方現況時不單以



描述和了解園方的困境為滿足，更企圖凸顯困境之癥結和可能的處方。研究者此一立場實已跨越純粹的詮釋研究者的角色。

## 肆、研究結果

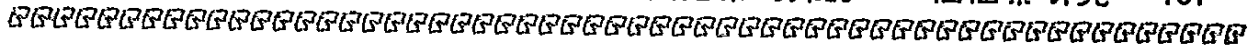
本研究案開始之前，研究園園長表示，感覺園內原來採用大單元教學模式教學較為傳統無變化，經年累月課程內容及活動落入固定形式，無挑戰性。因此，當研究者提及本研究構想時，園長即主動表示願意參與，嘗試課程轉型——由原本一成不變的單元教學改為近年來逐漸受到國際間矚目的方案教學模式。

在研究園嘗試改變其課程模式的過程中，除了園長及教師一再提及的多種層面的個別變化外，全園成員作為一組織系統，也經歷了許多變化，其變化對課程轉型有莫大的影響。以下茲分從園內人員的願景、心智模式、團隊學習、自我超越、系統思考等五方面來探討影響研究園課程轉型的整體因素。

### 一、願 景

當研究者得知研究園意欲進行課程轉型時，首先即決定與園長及教師共同進行溝通，以確定願意參與此案的教師及班級（此溝通之目的及程序見研究方法部分）。經初步與全園會談結果，園長及教師們一致表示採用新課程模式的意願。表面上看來，園內人員似乎有共同的願景——實施新的課程，即方案教學模式。然而，在此籠統的大願景之下，卻隱然存在著多樣化的詮釋和界定，而對此願景之執著與投入感也因人而異。

聖吉（民83）在其「第五項修練」一書中談到共同願景是導引一

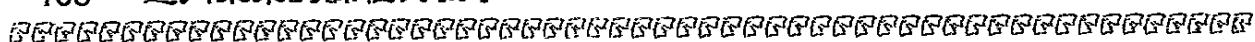


組織前進的目標，對組織而言，具有無比的價值。一般而言，組織的願景大多由一核心的人物或團體來界定和維繫。在研究園此核心顯然是園長。她由主動尋求課程變化到推動及貫徹此變化的決策，顯現出強烈的企圖心及投入感：

「我好像活起來了，再一次找到一份框吧。以前我覺得好像園長做得很沒意義，好像有一套自己固定出來的模式，開學就家園同心、園長的話東抄西抄。老師開學了就分小組討論這學期要玩什麼遊戲，然後大家寫一寫。這樣幾年下來我每次都跟我哥講什麼時候會玩老掉。我真的很想改，可是也找不到一個途徑可以去遵循。這個框框我是在一層樓，它是在十層樓這樣去追尋才有意思。正好碰到方案這種東西，我覺得本來就很具挑戰性，那種完全掏空、從頭開始的心境很快樂，像以前開始創業的時候從零到有，是別人沒有辦法去體會到的喜悅。我現在覺得從找方案裡頭歸零，可是起碼讓自己有事可做。」

換言之，園長想藉改變園內課程和教學的模式作為自己專業的挑戰。她所追求的，並非在原本的模式中修修補補式的變化，而是一種完全掏空重新開始的變化。然而，園長雖有如此強烈的改變企圖，但是對於所謂的「方案模式」卻不斷表示尚未能掌握其具體的內涵及面貌，在晤談及與園內教師的討論中，她仍然經常顯露出對理念的摸索和不確定。

換句話說，園長雖亟願採行方案課程，卻對於採行新課程後園內教學，乃至相應的行政、環境等等各種層面將變成何種風貌卻並不清楚。直至研究案進行一年之後，研究者多次嘗試詢問園長願景藍圖，所得的答案多為模糊不確定。園長往往以「××（A園名稱）的方



案」作答，然對於此藍圖之具體細節卻無法勾勒成形，其較直接的描述是「××的方案像比較活潑的單元」。當研究者進一步追問時，園長回答：「這並不是我自己很想要的。」

園長對此新課程內涵及風貌之定義不清，源自於下列幾項因素。其一，目前學術界及實務界對於所謂「方案教學」仍未有明確的共識，往往人言人殊。在多次的研討會中，學者們仍對於所謂方案的教學步驟，師、生在活動中的主導性，甚至活動型態等仍存在許多爭議。而實務界幾所以採用方案教學聞名的幼兒園又作法各異，因此本案中園長之疑惑，可視為一轉變歷程中的自然現象。

其二，園長對於研究者對該園的期望和評價顯得非常關切，往往隱然比對園內所進行的情況及她所臆測之研究者的「標準」；而研究者基於研究的考量，盡量避免提供其觀點，更遑論提出具體的標準。此種曖昧的情況，也可能導致園長遲遲不敢、不願、或不知如何界定其園內改變的願景之具體面貌，以免與研究者所期望者有差距，而得到負面的評價。

園長此種對願景藍圖的困惑或遲疑一直持續到園內進行方案第十五個月時才漸趨明朗。在一次非正式的談話中，她提及心目中所構思的目標，希望××能做到像○○幼稚園的方案一樣。○○是日前在臺灣幼稚園中施行類似「方案」的課程頗負盛名的園。而園長最嚮往○○的則是該園中幼兒的表現，能夠「自己知道要做些什麼，能主動的學習，而且做出像樣的成果。」換句話說，園長希望自己園內的方案課程中，也能培養出自動自立而且有具體學習成果的幼兒。有趣的是，在考慮園內願景目標時，園長立刻由幼兒學習結果的觀點來看，而非由教師的教學表現或園務狀況等方面切入，足見她對於改變的最大關切，乃是在於是否能產生更好的學習結果。

~~~~~

在教師方面，對於課程轉型的願景，教師們的詮釋及投入差異性相當明顯。其對願景之描述，多半局限於各班的情境中，而非屬全園性的共同目標，例如：一位小班的教師提及她對園內課程變化的期望時，說：

「應該是對自己班上的期望，希望自己能交出一張比較像樣的成績單，希望孩子、老師能夠成長。」

問：像這樣的成績單，你心裡的藍圖是什麼？

答：我覺得要適合孩子的能力，一樣是小班他們的能力會有落差，我們班各方面都差另一班。

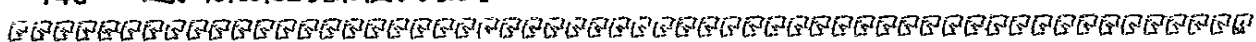
另一位教大班的老師談到她對園內的期望時，與研究者有如下的對答：

問：如果現在假定你是××的園長的話，你對××會有什麼構想？你會希望它變成怎麼樣？

答：就是說，一早來先給小朋友戶外活動，然後九點半再到教室去，（問：到教室裡頭做什麼？）其實戶外活動不一定要每天都做，可以分一、三、五戶外活動，二、四、六角落，就是不用每天在教室角落這樣子，（問：如果他是一、三、五在外面活動的話，完了回到教室九點半以後，有沒有要他們做些什麼？）就是回到教室先休息，先把開水喝完，接下來再講團討，一樣團討時間不變，（問：所以就跟現在的類型有點像？）對，有點像，一樣的流程。

問：那如果有人問你，你這樣是一個什麼樣的教學型態的時候，你會怎麼形容？

答：開放式的教學。

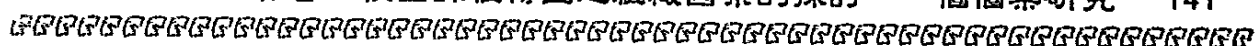


綜合上述教師們對課程改變之願景的藍圖看來，大多較偏向於局部的，尤其著重在教學方面的期望，而非全面的，整體園方的系統性的遠景。教師們的關注點仍然是他們各自的教室，以及如何支持他們教室中的教學能夠順利進行或對班級中的幼兒有幫助。相較於園長較巨觀、全園式的變化目標而言，教師們在詮釋課程轉型的經驗時，仍然是著眼於教學這個環節上，而其考慮的範圍往往是個人較能自主控制的班級教室內，而未必能考慮到聯合其他班級的教師共同創造變化的藍圖。因此，構思和統籌整體藍圖的責任，仍然完全落在園長肩上。

整體而言，研究園在共同願景的形成上尚付厥如。一則園長個人對於轉型後的課程藍圖是逐漸在摸索中構成的，而非在轉型之初便清晰具體，因此，在遇到與願景相衝突的現象時，所採行之因應之道往往顯得妥協或退縮。二則全園並未真正溝通彼此願景，致使每一班級的教師，在沒有明顯一致的規範及目標之下，自行詮釋和表現課程轉型在其個別班級的意義。他們為各自班級勾勒的藍圖像圖案各個不同的拼布一般，而園長則像個縫合拼布，組成一幅完整被面的織者。至於拼布整體構成的圖像是否與織者的願景吻合，則有待園長來評估了。在此缺乏共同願景的情況下，研究園整體，似乎也少了一股引導全體成員共同熱烈追求實現的遠景，教師的努力和意願也顯得參差不齊。

## 二、心智模式

就研究園而言，影響或主導其課程轉變的動力似乎大多來自園長。如前所述，由於教師們對於轉變的藍圖，多半是微觀、局部，而且教學導向的，因此，就全園式、多層面的改變而言，園長的特質、



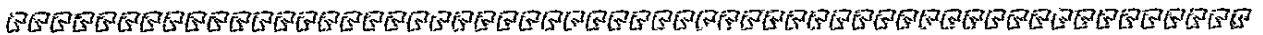
意願、持續力、及主動提供行政支援和資源，似乎是使得其轉型能展開及繼續執行的主要因素。因此，在探討本園的心智模式時，研究者發現與園長相關之因素，實為關鍵所在。本園在轉型歷程中，顯現出下列的特點：

### 1. 領導人追求挑戰

無論在課程轉型的決策或推動上，園長強烈的動機都是最關鍵之所在。而其轉型的動機，則在於打破現狀之瓶頸，在其園長之生涯上追求更大的挑戰：

「我真的很想改，可是也找不到一個方向可以去遵循，這個框框我是在一層樓，它是在十層樓這樣去追尋它才有意思。正好碰到方案這種東西我本來就覺得很具挑戰性，那種完全掏空、從頭開始的心境很快樂，像以前開始創業的時候從零到有，是別人沒有辦法去體會到的喜悅。我現在是覺得從找方案裡頭歸零，可是起碼讓自己有事可做。比方說我參觀促進會負責人，每個人都在吹噓，我心裡頭覺得那有什麼了不起，數數鈔票而已，到底你的理念在哪裡，可是做到方案以後當我在跟別人聊天，我就聽聽看有些東西我就可以抓到重點，我反而會去在乎以前不在乎的事情。」

顯然地，她不只是以變化為滿足，她所追求的是一種並非輕易便能達到的變化，以使得自己能有更大的空間衝刺和重新學習。方案的課程模式由於較豐富多變，無固定的形式。且目前在臺灣真正嘗試進行方案課程的幼兒園尚在少數，因此對園長而言，具有一種如同拓荒者從無到有的挑戰，正符合她在幼教專業上求新求變的需要。也因此，雖然她對方案課程的內涵和實務感到一知半解，卻滿懷興趣願意冒險一試。



同時她個性上不願服輸稱臣的特質，也使得研究園雖然在驟然採行新課程模式的情境下，遭遇許多挫折，卻仍能繼續施行下去：

「這波低氣壓是因為打電話去新竹××幼稚園問路時，自己感覺被比下去了，所以心情跌落谷底，不過現在已經好了!! 又想做大事了。」

問：依我們經驗，20個對200個（招生人數），在我的感覺差距不是那麼大，這是相對性，我想用差距大一點的，比如，原來是280，招收出來是150，假設突然間掉到這樣子，或是掉到200，你會怎麼處理？

答：如果今天真的掉到150，我的個性，我還會堅持下去，非把何謂開放、何謂方案作成功為止，今天我確信這是好的，只是還沒把技巧呈現出來，這是我一定堅持的地方，

無論是初採行方案課程時，研究者明白告知將採不參與的觀察者身分，不便提供輔導，令她惶恐、疑慮；或實行方案一年半後，面對稍降的招生人數，而感到擔憂、煩心，園長仍顯現出「我就不信，我做不出來。」的決心。

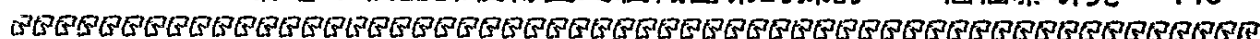
## 2. 「交出漂亮成績單」的壓力

在研究園決定參與本研究案之後，全園似乎都瀰漫著既興奮又緊張的氣氛。尤其園長對此課程的改革一方面顯出破釜沈舟的決心，一方面又時時反映出等待他人來驗收成果的壓力。她在多次晤談及心得中提到如下的心境：

問：所以現在回頭來看，你覺得整體來看的時候，實施方案到現在你的感受是什麼？

答：我覺得值得，只是不是很了解這個架構，很擔心會走岔





了，然後我們自己班上有些同學偶而也會打電話來問我：有沒有累壞啦！你做得出來嗎？真的行嗎？

問：這些對你都是壓力喔？

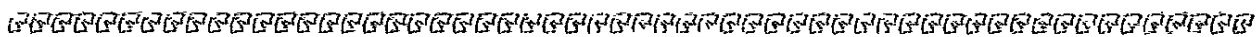
答：明年暑假我就要到你們學校去看了。以我這個很想把事情做好的人來講，我是覺得蠻恐慌的，很擔心會做不出來、做不好。對內很擔心，裡面較強勢、較正面的老師跟還沒有做出來的老師，他們的情緒上會有一點強迫人，收拾這個東西比什麼都困難。

「我自己很想嘗試一下，我聽了那麼多、看了那麼多，我很想把它真正呈現出來，然後在今年能夠因為我自己的刺激，能夠拿出比較漂亮的、四個學期的成績單。」

綜上所述，園長交出漂亮成績單的壓力，來自研究者、其他幼教同業及家長。此心態與她追求在專業上更上一級樓梯且不服輸的心智模式為一體之兩面。然而，面對上述各不同對象所產生之壓力帶給研究園的影響卻並非一致。當所設定驗收成績單的人為幼教專家（研究者／師院教師）或同業時，園長似乎會更努力去尋求與新課程相關之資訊和實務——例如閱讀書籍文章和參觀其他幼稚園的作法——來補強自己園內所感受到的困境。然而，當壓力的來源為家長時，園方便顯得有些舉棋不定或雖隨家長之好惡評語而搖擺，顯現出理念上的衝突。這一點將在研究園的下一項心智模式中闡明。

### 3. 「家長會怎麼說呢？」

任何組織在面對所服務或所須向其負責的對象時，多會考慮該對象之要求及期望。幼稚園亦然。而幼稚園所服務之對象以幼兒為主體，同時也兼重幼兒的家長。因此，大部分幼稚園，尤其私立者，在辦學時，多會加入家長之需求為考慮點。在研究園進行課程轉型的歷



程中，此種因應或憂慮家長之看法及要求的思考模式多處可見，園長自己曾提及：

「以我來看家長的話，我面對的家長他們會……現在的家長就會很緊張，開學的時候就想要跟園長要教案。他要知道妳教什麼，他要配合妳教。那事實上這個是我比較反對的，因為妳給他知道妳要教什麼我們也有壓力，比方說我們現在如果做單元教學的話，我們現在正玩得天花亂墜的時候，忽然想到糟糕了這個禮拜要做浮沈，可是還沒有做到那裡的時候妳就會有壓力。所以我通常都不喜歡讓家長知道我現在在教什麼，頂多我在課程設計裡頭告訴他一兩個字。可能今天要教寫注音這樣子，我只希望家長知道我們這個可能進度到這裡。」

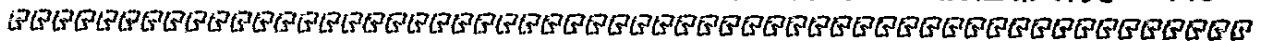
問：你還是沒有講得很清楚。你剛剛對大型活動都有一些批判…。

答：我基本上我不認為它好。

問：你以前也常常辦嘛。（答：對。）你以前也這樣想嗎？

答：在整理的過程中，我和老師都有抱怨，大家都覺得不是很高興。但是大家都心知肚明，平常我們帶孩子，家長都看不到你對他的孩子花多少心思，可是只要在表面上撐個兩個鐘頭的場面，家長就對你心服口服。這種事情為什麼不做呢？所以老師願意加班，把平常還沒有補齊的東西利用這一個禮拜把它作好，表面做得漂漂亮亮給家長看。

可見即使是改革企圖最強的園長本人，也往往無法不受家長之好惡的影響。她一方面雖知道理論上她園裡所要追求的以幼兒為中心的



教育，應以幼兒的發展和學習需要為首要的考量，另一方面卻又往往為了迎合家長或為了招徠家長，而舉辦一些對兒童學習無甚益處——甚至有時可能反而剝奪其自然學習及老師自然教學——的活動來製造一些「包裝」過的印象。

在上述的狀況下，教師也往往會以家長的反應為指標，來決定教學實務的選擇或判斷自己教學上的成果：

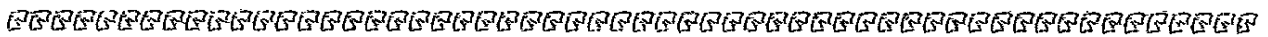
問：一年前剛提這個研究案時，妳自己有沒有很想加入？

答：我那時有在學校（師院）上過方案，那時我們學校走的是蠻傳統的單元，我覺得改變也不錯。可是另一方面我想這裡是比較鄉下，家長可以接受嗎？我又擔心自己沒有做過，蠻害怕的，會擔心做不好。就是高興的也有，擔心的也有各參半。

上述憂慮「家長會怎麼說？」的心態，事實上在研究園內形成一種理念的拉鋸現象。研究者往往觀察到園長及教師所表示理想中希望做到的，在現實的做法上卻有所差距。此心智模式所造成的理念與理念及理念與現實之間的衝突，往往阻礙了課程轉型的進展。最明顯的例子，即是才藝課程妨礙了方案課程中的學習活動。雖然教師們普遍反應前述干擾的情形，但是園方在考慮到才藝課程所給予家長的方便及滿足家長不願孩子輸在起跑點上的心理時，仍決定在每天上午方案活動進行之某時段中兼排才藝課。

#### 4.對園長權威的服膺

研究園園長的管理角色具有相當的權威性。而此權威性不但園長本人自承為其特質，園內老師大抵也都服膺此權威性而視為理所當然。事實上研究園園長之權威兼具行政及專業兩層面，由教師們無論遇到行政或教學上的問題都會尋求園長的解答或認可的現象，便可見



一般：

問：你這個教學問題出現的時候，是你主動跟園長反應，還是園長發現的？

答：我跟園長講。（問：為什麼你會想跟園長講？）不知道，覺得自己還蠻滿意的問問他怎麼樣，結果他點出很多盲點。（問：你自己覺得很滿意的時候為什麼要去問園長？）因為我不曉得對不對，（問：所以你想去求證…）自己這樣子是不是對的。（問：你怎麼確定園長講的是對的，譬如他的意見跟你相反？），他會跟我講，我們兩個要切的很…（問：互相討論？）對，他也會拿一些環境布置的書給我看，我自己能接受的範圍就接受。

由上述教師對園長所提出的教學建議及專業判斷相當的信任。大部分教師認為園長專業知識及資源非常豐富，因此遇到教學上的瓶頸時會向園長求助；另一方面園長建立用以鼓勵教師的研究津貼，也隱含著某種權威性。由於津貼的高低隨著園長對教師教學認可程度而調整，因此，津貼對教師而言成為既是行政，又是專業權威的指標。教師常常藉以檢查自己的教學是否有進展，同時是否符合園長的尺度。

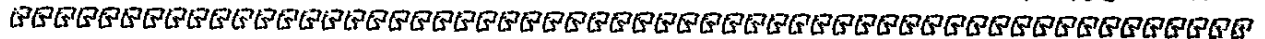
其他教師也顯露出類似如上服膺園長權威的心智模式：

問：整體來講你會不會覺得園長的主導性蠻權威的？

答：某些方面，譬如說對外的一些，像家長的安排，是園長他來決定時間是怎麼樣，然後交給老師自己去安排你們的教室、活動要怎麼樣。大方面他在主導。

問：老師怎麼樣根據這個方式執行？

答：他會要求老師要配合到教室的準備、幼兒的準備、學校



的準備，可是要怎麼做，他又再推到小組去討論，教室可以怎麼準備、活動可以怎麼設計。園長還是有比較權威的時候。

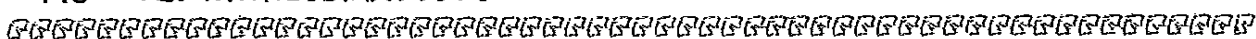
問：針對權威這個部分對你有什麼影響？

答：我覺得這樣子比較好做事，這麼多老師太開放，老師自己意見太多，變成一個團、一個團本身人事之間（問：比較協調？）對，有那種共識。我覺得園長主導也是不錯，大家不要有太多的意見。

顯然地，研究園之教師不但在行政事務上遵從園長之安排或指令，表現組織中部屬對主管權威之服從；在教學之專業知能上也憑藉園長之概念、經驗、及解決問題能力來克服他們在教學上遭遇的困境。此種服膺園長權威的現象，對研究園之課程轉型自有其正面意義。在行政上，誠如上述教師所言，園長之權威領導使得全園較易有統一的方向和共識，避免小團體意見紛歧，互相牽制。影響所致，使推行課程改革較易啟動。在專業知能上，園長本人的確藉著多重管道——閱讀、參觀、研習等——充實自己，而能夠提供教師們相當符合所採行之新課程精神的建議。

然而，權威領導猶如一刀兩刃，其利益處同時隱含著可能的危機。園長的強勢作風往往壓抑了教師們自我表達和相互協議的機會，同時，也可能致使教師們太注重園長的期望和標準，忐忑終日，不知自己的教學表現是否符合主管的要求。其結果往往導致教師們不但客觀上無真正的教學自主權，在主觀上亦可能喪失自己的專業判斷和省思力。如此一來，無論行政或專業方面，教師成長的空間皆大受限制，對A園課程轉型的努力不無斲傷。

上述四項心智模式實為互相關聯，環環相扣。而其中領導者的個



人特質左右了研究園整體之心智模式的表現。影響所及，在其組織成長之其他層面的表現，譬如團隊學習，自我超越及系統思考等，皆可見其影子。

### 三、團隊學習

根據聖吉之學習型組織所應努力的五項修練的架構，團隊學習的兩大核心方法是深度會談和有技巧的討論。以此概念來檢視研究園整體之表現，研究者有如下的發現：

1.研究園之團隊學習較具體表現於各小組組內或個別教師私人之間，而非全園整體。

研究園教師依所教幼兒年齡（班級）分為大組（大班五班）、中組（中班五班）課程轉型及小組（小班，原二班，後增加為三班）。各小組教師每週定期舉行組內教學會議。小班教師人數較少，且所教幼兒年齡與中班相近，故有時會與中班教師一起開教學會議。

由教師及園長的晤談及各小組會議之觀察中，可看出當教師遇到教學瓶頸或困擾時，除了先自行尋求解決之道外，往往將問題反應到各小組教學會議中與其他教師共同討論，但全園共同探討教學問題的機會卻很少。

2.各小組的團隊學習情況各有差異。

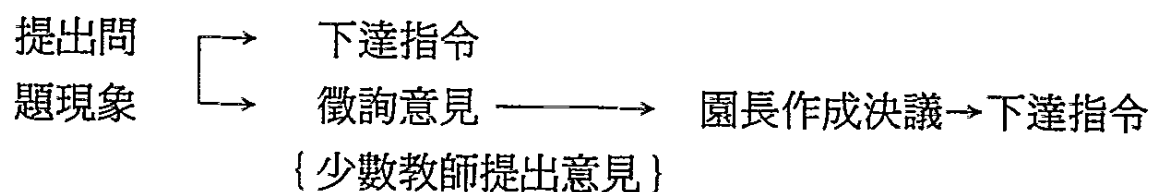
由於園長觀察到各小組教師之教學表現及掌握方案課程的程度差異很大，大組教師普遍進行的較深入，而且班級幼兒也較有具體的成果表現，因此她容許大組教師自行進行教學會議而很少加以干預。大組教師較能在會議中針對具體的教學問題互相腦力激盪，且會議內容也較能達到彼此分享理念和教學策略的目的。

中小組由於教室中所進行的教學活動一直無法符合園長對方案課

程表現的期望，因此，園長及教師本身皆感到相當挫折。園長因此介入中小組會議較多，往往主動參與該組會議。然而，由於園長本身所具有的權威性及其強勢領導方式，教師多不敢或不主動表達自己想法，致使會議往往無法真正進入開放的深度會談。且教師們習慣於解決眼前立即的問題，而未能注意其背後隱藏的癥結，因此也往往無反思性的討論而流於表面教學問題的處理，而非理念的深入探討。

### 3.全園式的會議未能發揮團隊學習的功效

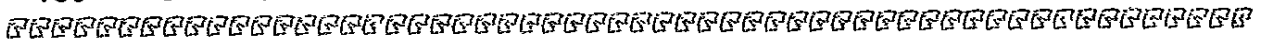
據研究者觀察，研究園全園式的會議往往是園務行政與教學討論混雜。會議中園長通常以下列模式進行：



其中，充分討論的過程往往並未出現。

因此，研究園全園式的會議往往如同上述中小組教學會議一般，缺乏深度會談及討論的過程及效果，思考及決策者往往只有園長一人或少數幾位教師，其餘教師只負責執行決議或指令而無須貢獻自己的思想。

總結研究園團隊學習方面的現象，可見教師的學習傾向較屬於個人式或私下個人與個人之間；在小群體中的討論視該組教師的能力和意願狀況，及園長介入程度多寡而有很大的差異。而全員整體的團隊學習尚未發揮出來。如何在園內建立深度會談的情境及嫻熟討論的技巧，是園長及教師未來共通的課題。



#### 四、自我超越

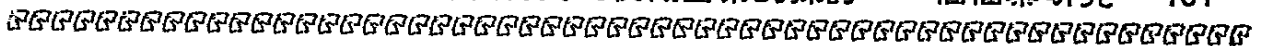
研究園園長及大部分教師在個人專業成長上，都顯出相當努力追求更上層樓。尤其在經歷課程轉型初期，對於原來不知其究竟的方案課程理念與實務均顯出強烈的求知慾。在研究案之初，全園參加方案課程研習會，密集的上課討論及實作之後園長及大部分教師都顯出躍躍欲試的熱情。一位老師提到自己在態度及教學上的變化：

「我覺得我變得比較勤勞一點，因為以前就是反正有單元的書好看，看一下單元的書今天要教什麼都知道了。可是現在不同，現在不知道小朋友明天會變成怎麼樣，就會去想，譬如我們說婚禮（方案）要怎麼走？就會去找資料，還會問我媽「你們以前結婚是怎麼結婚的？」就會問人有關方案裡面的東西。我們變得比較會問，也比較會找資料。跟以前教學不一樣的就是比較會去找資料，不會說就一本死死的書給你看，各種材料都會收集，像我媽就會說「你什麼東西也要。」我就跟我媽媽說，那個不要丟我要帶去學校給小朋友做東西，就變成家裡收集一大堆的東西帶來學校。」

園長也觀察到教師更主動追求成長：

「昨天下班，A老師帶著商量的口氣，說出下列一大串話——我明早的車班已調開，早自修也已和隔壁班老師溝通好，明天我不到學校，我會直接去××幼稚園，7:30就會到，我要看看實施方案的學校，早上老師接車還未到齊時，陸續上園的孩子要如何安排！一早的角落如何擺設的……。看他這麼興奮，我也不由自主地興奮起來了，心想說不定明天我們就可以發覺救生圈在哪？」





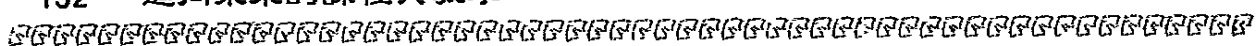
教師嘗試在教室中詮釋她們所認識的方案課程，而園長也積極地提供書籍、文章及觀摩他園的機會，並規定各組定期的教學研討會。這些措施都意在幫助教師超越原先教學的限制。

然而隨著課程的開展，教師們經歷許多疑惑和困難，例如：教學理念不清、教學技巧的問題、幼兒反應、家長關切等，使得原本的熱衷逐漸降溫。而某些班級一直未能發展出令教師及園長滿意的方案更使得教師感到相當挫折。園長對此現象也做出回應，一方面她改變了對各年齡層小組教學會議介入的程度，針對她認為較無進展的班級加強領導和指導；另一方面，在園內建立起研究津貼制度，企圖藉由提供實質的獎勵系統，鼓勵教師加強教學表現。

然而，據研究者觀察，園內部分教師的確顯出持續的自我超越，追求專業成長的動力，而在施行方案課程的實務上也較得心應手。部分教師卻顯得欲振乏力，無自發性的專業追求，只是形式上參與各項討論或研習，而其真正的收穫卻令人質疑。此中，園內所提供之教師成長機會與教師自我超越之表現之間的關連，須放在整體系統內探討，更易見其利弊得失。

## 五、系統思考

一個組織的成員若能以系統思考看待組織所面臨的問題，往往較易真正掌握癥結之所在。相反地，一個組織在面對問題時所依循的解決問題模式，也反映出該系統運作的模式。以下，試就研究園所面臨之兩大主要問題，及其園內因應的作法，分析其系統模式。本文中借用聖吉（民83）所使用之系統基模圖形進行分析。



### 問題一：才藝課干擾方案活動進行

在實施方案課程之後，園長及教師們即注意到要使幼兒能深入方案活動，必須改變作息時間，留出較長且較完整的時段進行方案。然而園內提供才藝課程，外聘專科老師授課，才藝課時間往往配合授課老師方便來園的時段，因此幼兒往往需在所上才藝課時段放下原本在教室中進行的活動去上才藝課。

許多教師說到才藝時間中斷教室中幼兒熟絡的學習，並且影響團討活動，因為上才藝課的幼兒由於沒參加班級活動而無法真正參與討論。園長試圖將才藝課移至下午，以避開上午的方案活動。然而偶而當才藝課教師的時間無法調開時，仍必須安插於上午時段，因此干擾問題仍不時出現。然而此問題真正令人擔憂之處是園方所採行的解決之道並未實際解決問題，反而造成可能傷害課程轉型的後遺症（如圖 4-1）。

研究園採取調換才藝課時段的策略表面上似乎解決干擾方案活動的問題。但是問題表面雖解決，卻遮蓋了其背後真正的癥結其實是園方尚未能釐清整體之課程概念。才藝課的概念與方案之精神是否相容？或者如何融合？是否可能在方案的各類活動中培養才藝課所訓練的技能？這些恐怕不只是做時間表上的區隔便可奏效。園方真正的解決之道應該是思考如何整合園內的課程，使各項教學活動能理念一致，相容互惠。

~~~~~

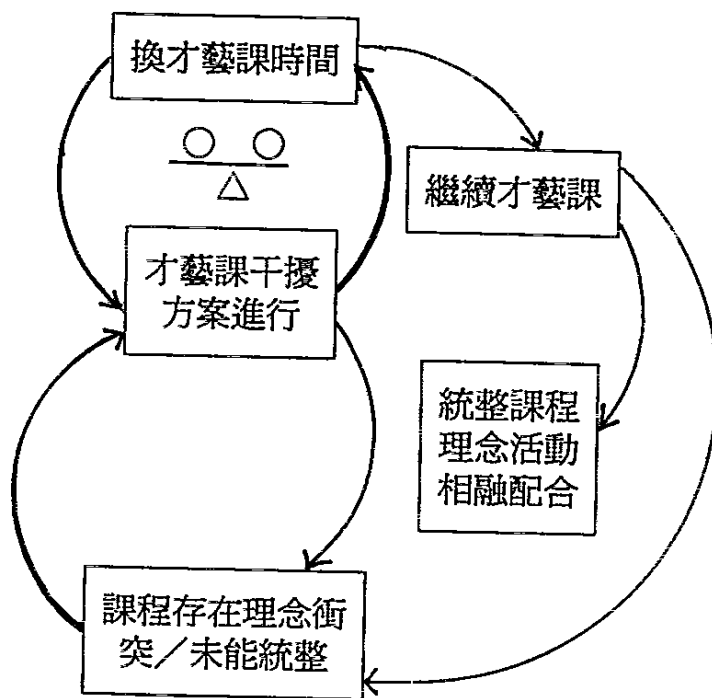


圖4-1 才藝課干擾方案課程

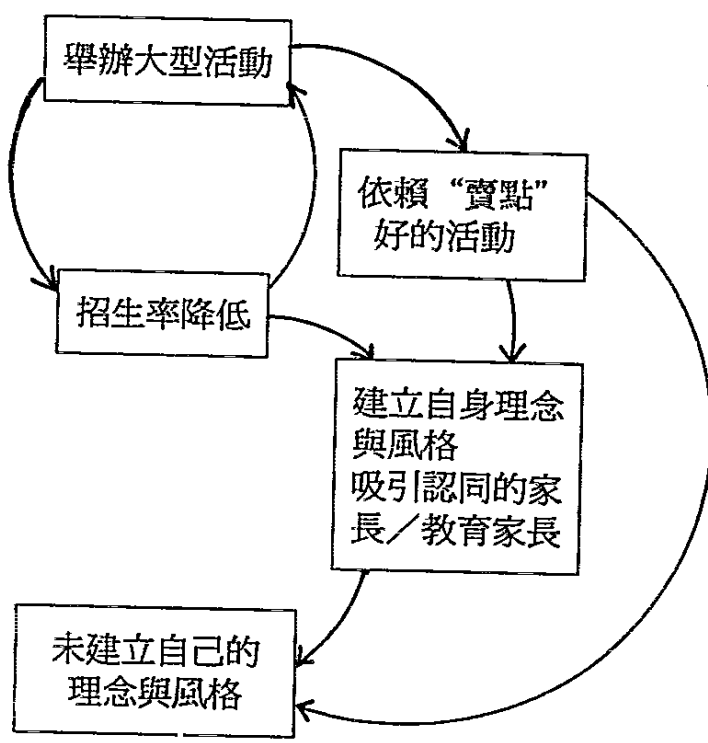
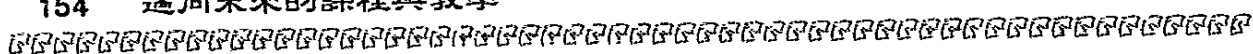


圖4-2 招生率降低



## 問題二：招生率下降

在實施方案一年半後，園方發現新學期的招生率較往年略為下降。園長在訪談中談到可能的解決之道為舉辦大型活動以吸引家長。然而與問題一同樣的，此種解決模式長遠來看，只會愈來愈模糊真正的問題根源，而使園方捨本逐末（如圖4-2）。

此處招生率下降之真正癥結，其實在於園方在轉型中未能建立起成熟的理念架構及自己的風格，以贏得家長的認同感並以之教育家長。然而，當園方採用大型活動來吸引家長而使招生率回升，其結果可能導致園方愈來愈依賴「賣點好」的作秀活動，而愈來愈忽略去省思如何鞏固自身的理念，建立獨特的風格而使園的品質及名聲愈來愈好，獲得普遍的肯定，如此，長遠來看，才能建立研究園永續經營的幼教事業。

本文以系統思考觀點剖析研究園在面對重大問題時的解決模式可能導致園方捨本逐末的後遺症。研究園之園長及教師若能共同合作，從整體系統的觀點來檢視園方在課程轉型中所遭遇的問題，當有助於轉型經驗的順利開展及持續。

總結上文所探討之影響研究園課程轉型的組織因素可歸納出如下幾點：

- 1.研究園在課程轉型歷程中願景顯得太籠統而缺乏具體圖像，使得園內成員課程轉型的努力無法清晰一致。教師往往依賴個人對願景的詮釋進行教學。

- 2.研究園整體而言受園長領導特質的影響相當大，教師似乎較無主動性及自主性。無論在心智模式、團隊學習等方面園長皆扮演核心角色。園長之權威性對課程轉型經驗兼具正、負面的影響。

- 3.研究園尚未建立起全園團隊學習的風氣與模式，無法促成全體

成員在轉型中的方向及步伐能協調一致。同時由於缺乏深度匯談及討論的機會，無法真正善用團體之智慧。

4.教師之自我超越差異性極大，而園方所提供之促進專業成長的管道似乎對於某些老師而言尚未發生功效。

5.研究園成員尚未建立系統思考來面對園內行政、教學各種難題，因此在選擇解決策略時，可能會捨本逐末。

## 伍、結 語

教育問題的解決無法以「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的方式做根本的處置。從系統的觀點來診斷問題，方能提出較全面性、根本性的解決處方，教育政策的制定更當從此角度去尋求方向。雖然本研究尚在進行中，暫時無法提出完整的結論與建議，但由已呈現的結果中，或可提供教育界人士在談課程改革或是教育改革之落實時的一個思考方向。

## 參考書目

- 王震武、林文瑛（民83）。教育的困境與改革的困境。臺北：桂冠。
- 張水金（民75）。當前幼教四大問題。聯合月刊，57期，頁27-31。
- 林育璋（民76）。我國幼兒教育的發展途徑。臺北師專學報，14期，頁23-46。
- 簡楚瑛、廖鳳瑞、林佩蓉、林麗卿（民84）。當前幼兒教育問題與因應之道。教育改革諮詢委員會委託之專案研究。
- 杜威（民82）。兒童與課程。臺北：五南。
- 卡德納（民84）。超越教化的心靈。臺北：遠流。

鄭青青(民82)。蒙特梭利實驗教學法與單元設計教學法對幼兒創造力發展影響之比較研究。國立臺灣師範大學家政教育研究所碩士論文。

許美瑞等(民79)。幼兒親職教育問題研究。國立臺灣師範大學家政教育學系報告7902號。

聖吉(民83)。第五項修練。臺北：天下文化。

Adams, R. (1982, March). *Teacher development: A look at changes in teacher perceptions across time*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.

Anning, A. (Ed.) (1995). *A National Curriculum for the Early Years*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Campbell, J. (1989). *The Education Reform Act 1988 : Some implications for curriculum management* (pp.62-77). Milton Keynes : Open University Press.

Conley, D. (1993). Roadmap to Restructuring: Policies, Practices and the Emerging Visions of Schooling. *ERIC Clearinghouse on Educational Management*, Eugene, Oreg.

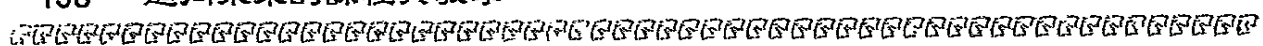
Cuban, L. (1992). What happens to reforms that last? The case of the junior high school. *American Educational Research Journal*, 29, 2, 227-251.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham : Open University Press.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.

Fuller, F. & Bown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education*, (74th yearbook of the National Society for the





National Child Care Staffing Study, Oakland, CA.

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-348). New York: MacMillan.