

結構，科學教學設備及科學課程教材對學生難易度及適應性三方面進行調查研究，現已分別完成問卷製作，實際調查、統計分析，並完成第一年研究報告。

2 除科學課程研究發展工作外，其他國小各科課程研究工作亦已先後展開。社會科完成低年級實驗教材，在四十一所抽樣學校中進行實驗。新社會科以養成兒童良好態度、行為，培養做人做事能力為主要目標。國語科完成理想內涵調查，注意符號學習效果及常用字各年級常模等多項研究。音樂、美

勞等各科亦已由籌備階段進入作業階段。

四、建議：

(一) 課程研究發展工作應有長期之規劃，並應整體配合，請對人力、經費等作有計畫之支持。

(二) 國民教育教師之在職進修與師資教育有密切關聯，值此師專將改為學院之際，對未來師範學院之課程及日後教師在職進修請作妥善之規劃。

教育視導與教學視導

工作的演進與發展趨勢

■ 邱錦昌 ■

不論中外，自有學校教育組織的設置以來，就有對學校教育成效加以考核了解之措施存在。回溯過去的教育視導措施，我們發現都與當時的社會和政治制度以及盛行的思潮有著密切的關係。同時，其理論與實際措施的形成，也是逐步演變而來的。以下謹就西方教育與教學視導演進的情形略加說明之：

根據Eye與Netzer(1965:4-10)的研究，將教育視導的演進分為四個時期：

(一) 行政監督時期 (the period of administrative inspection)

十九世紀中末葉(約一八七五年)以前的教育視導均屬之，此一時期的視導概念與實際情形，完全可以用監督視察 (inspection) 一詞來加以形容。此時期擔任視導工作者幾乎都是由不具教育專業知能的外行人來擔任。他們以定期或不定期的方

式到學校去就校舍設備、學生管理及教師教學等方面進行視察評量。而擔任視導工作的人員就被稱為「督察員」 (inspector)。督察員在進行教育視導時，是完全以司法仲裁者權威的身份和觀點，來評量考核學校辦學與教師教學的情形；而非站在協助教師改善教學的協助者之立場來進行視導工作的。

(二) 效率取向時間 (the period of efficiency orientation)

十九世紀末到二十世紀三十年代中期，由於受到工商業發達的影響，因而使得工商企業界的措施與理論也逐漸對教育產生鉅大的影響。所以在教育上也漸漸注意到，應由具有效率取向的專家來指導改進教學的歷程。由於這時期之視導工作仍存有督察功能的遺跡。因此，在初期教育行政上所最關心注意的，仍是以事務管理 (business management) 方面為主。不過，視導與行

政的關係也正逐漸在改變中，並且視導的功能亦日漸擴大。當教育行政工作者之觀點發展為更注意到教育的立場時，其影響所及，乃使視導工作由偏重學校事務管理，而轉變為以強調如何協助教師改進教學為重。

(三) 集體合作致力於改進教學與學習的時期 (the period of cooperative group efforts in the improvement of instruction and learning)：在二十世紀三十年代中期到五十年代末期，由於民主政治思潮的盛行，加以有關團體動力學 (group dynamics) 的研究影響所及，乃使學校行政措施更注意運用合作與協調等的社會歷程。在這時期視導措施經常強調以下的一些概念，比如：協調的、統整的、創造的、激勵的、民主的關係等。

(四) 研究取向時間 (the period of research orientation)：到了六十年代以後，由於受到科技進步、太空研究的競賽以及社會公眾認為政府應把稅收用於教育事業等諸多因素的影響結果，乃使得許多學校不論公私立均積極從事相關系列的研究，以期改善辦學效率並增進教師專業的知能。而流風所及，也對教育視導工作發生了影響，使得教育視導工作演變超越了早期之數人頭式的調查方式 (headcounting type of surveys)，而進入更複雜的致力於決定人與情境交互影響的本質之研究，也就是要增進學校內人際間關係的和諧，並解決教學與學習方面的問題。

根據 Gwynn (1968:3-16) 的研究，他認為教育視導的演進可分為以下幾個階段：

(一) 將視導工作視作與監督視察同義。這大約是在二十世紀初期以前均屬之。

(二) 自本世紀二十年代以後，有許多人從事有關教育的調查、實驗等研究，加以科技的進步與民主思潮的影響，因此，就形成了二種彼此衝突爭議的視導概念：一為強調效率的科學視導 (scientific supervision) 概念；一為強調協調合作的民主教育的視導或領導 (democratic educational supervision or

leadership) 的概念。

(三) 當主張科學視導概念者與贊成民主合作領導之視導概念者彼此的爭論衝突益形尖銳時，就產生了折衷的「創造性視導 (creative supervision)」之概念。此種視導概念有一基本的假設，認為教師在其服務期間是需要不斷地改進其教學，而視導工作就應該為每一位教師設計一套能促使他成為一位精熟碩學教師 (a master teacher) 的策略計畫。所以在強調創造性視導的時期裡，教育視導工作的重點有了一些改變：1. 由以往認為「視導人員即主要創造之個體」轉變為「教師才是教學的主要創造之個體」的看法。2. 由以往所認為的「創造即學習」的觀念，轉變為「發現即學習 (discovery as learning)」的看法。3. 由「每一位教師在教學上都使用某一種教學方法」，轉變為「不同的教師能有效的使用不同的教學方法」之觀念。

隨著創造性視導的觀念而來，也在視導工作上產生了以下四種相併行的概念：

(一) 認為從事視導工作需要具精通於人際關係或團體歷程的知能。在一九四〇年代以後，團體動力學之研究盛行，由於受到這種理論的影響，在視導工作上就十分注意及強調社會層面的因素 (social aspects)，也就是注重教育人員間的社會交往 (social intercourse) 尤其是如何以民主的態度方式與人交往。其目的乃是要藉此以啟發所有行政人員、視導人員、教師、學生，甚至學生家長們的創造性的潛能。

(二) 認為視導即輔導。也就是學校校長或視導人員應負起對教師的輔導職責。質言之，校長及視導人員應時時對教師施予有關教學改進方面的輔導，使每一位教師都具有更豐富更精熟的教學專業知能。美國教育協會教學視導人員支會 (the Department of Supervisors and Directors of Instruction of the National Education Association) 認為：以民主生活方式來訓練青年，乃是學校教育最重要的任務。因此，就社會所重視

的價值而言，學校教育就得注重生活經驗上的輔導，也就是要將社會上最具價值的經驗教導給青年。同時，有人主張視導工作的重點，應由重視對學生的輔導，轉變為對教師的輔導。也就是要輔導教師具有更豐富的與更有效的教學知能。

(II)認為視導即課程的重組與改進 (supervision as curriculum reorganization and improvement)。J. A. Colement 與 J. H. Colement 早在一九三〇年代就提出這種概念。Harold Spears 則進一步加以闡揚，Harold Spears 認為，校長是學校內課程方面的主要視導人員。為了改進教學並提供給學生較佳的發展，校長應將其注意力放在課程改進與發展上，而非只注意到教師的缺失上。

(四)認為視導工作是要藉著教學小組 (teaching team) 來完成的。這種概念大約在一九五〇年代以後才有，近年來這種概念更為大家所確認了。教學小組可說是視導工作的延伸，基本上，其成員包括有：主任教師 (master teacher)、各學科專長之教師、實習教師、助理教師、資深教師、圖書館員、以及教材資源中心的助理人員等。他們形成了學校教學的資源中心，負責致力於有關課程與教學的設計、教學小組的發展、以及從事教學實驗與研究等工作。

根據 Masher 與 Purpel 之看法，他們認為視導工作的演進有三種不同時期的看法：

(I)視導即監督視察 (supervision as inspection)。這乃是基於為維持教學上的統一標準，及決定每一位受聘教師的教學情況，而對教師所做的考核評估。而這種考核評估往往具有負面的意義。由於教師與視導人員是處在對立而非同一的立場，因此，這種視導方式最後的結果往往無法增進教師專業知能上的成長與發展。甚至有人認為這種視導方式會對學生造成不當的暗示與傷害。

(II)視導即協助教師的發展 (supervision as teacher development)。視導工作之目的不是要消極的去評鑑教師，而是要積

極的協助教師人格與其專業知能的發展。此種視導概念強調，教師乃複雜的學校教育體系中重要的代理人 (key agent)。給予教師支持協助，就能促使他在教學上發揮最大的效能。因此，視導工作上最具價值的乃是要為教師提供最好的服務。這首先要在教師與視導人員之間能建立起友善良好的關係。視導人員要能以和藹、關懷、共鳴了解的態度對待教師，並提供各種具體性的資源，以協助教師專業知能的成長與發展。

(II)視導即協助課程的發展 (supervision as curriculum development)。這是指視導人員應精通教學的內容與材料，進而能成為課程的設計編製者。因此，視導人員要能在教學上協助教師，成為教師教學上的資源人士 (a resource for teacher)。

Sergiovanni (1975:1; 1982:108-109; 1983:5-6, 354)

認為教育視導理論的演進可分為四個階段：傳統的科學管理 (traditional scientific management) 視導理論、人際關係 (human relations) 視導理論、人力資源視導理論 (human resource supervision) 以及新科學管理 (neo-scientific management) 視導理論。以下即就 Sergiovanni 之看法加以說明。

(一)傳統的科學管理視導理論：

此乃代表古典專制的視導哲學，在這種觀點下，教師被視為管理體系下的附屬物 (appendages of management)。教師之所以被聘用，乃是為了要執行符合管理者所期望的特定任務 (pre-specified duties)。因此，視導人員或行政人員與教師之間的關係，是屬於長官—部屬的關係 (boss-subordinate relationship)。所以視導人員在視導的歷程中，十分強調控制 (control) 與績效 (accountability) 的觀點。雖然傳統的科學管理觀點在今天已不流行了，但是這種視導的方式，仍然被發現殘存於學校實際運作之中。

(二)人際關係視導理論：

此係淵源於一九三〇年代的民主行政運動，迄今仍繼續開展中。它可說是對傳統管理控制視導理論的反動，並希加以改進。這種觀點的視導理論是把教師視為具有自我權利的完全人(whole persons in their own right)，視導人員要尊重教師的人格尊嚴，在視導歷程中能在教師彼此間創造出令教師滿意的感受(a feeling of satisfaction)。因為只有各方面都感到滿意的教師才會更努力於教學的工作，並且也更易於與人和善相處及誠心接受領導。所以持這種觀點的視導方式就十分重視提供高昂士氣(high morale)、良好團體關係(group relationships)以及親切友善氣氛(a friendly atmosphere)的環境。同時，也要讓教師分享參與決策，使他們有被接納、受重視與參與的感受。而視導人員在視導的歷程中所擔負的角色，就變成了支持(supporting)、協助(assisting)與分享的(sharing)，而非指揮的(directing)。

(三)人力資源視導理論

人際關係視導理論主要的重點是放在人類較低層次的需求上(lower order needs)，也就是認為人際間的氣氛與教師的社會需求是最重要的。雖然近年來一些研究顯示，人際關係論對於提供教師持久性、有意義的滿足感以及對學校教育的益處，具有很大的正面的影響，但是却較忽略使教師充分發揮最大成就、面對挑戰、承擔責任及由工作完成中獲致回饋。所以有就提出人力資源視導理論來。其基本上，乃將教育情境看作是一個動態的環境(a dynamic environment)。它將視導工作的內涵看作是能觸及學校教育多元層面(multiple facets)的一個歷程。同時，它也有以下幾個基本的假設：

- 1 認為教師均渴望對有價值性目標的實現能有所貢獻與創意。
- 2 大部份的教師都能被訓練成比其目前的工作環境中所表現的，更具有主動進取心、責任感以及創意。
- 3 視導人員的工作是要協助教師全力以赴，奉獻出他們的才智，

以完成學校教育的目標。

4. 視導人員應鼓勵教師參與一些例行性及重要的決定，而且愈是重要的決定，視導人員就應更努力去尋求教師們人力資源上的協助。

5. 當視導人員與教師能充分發揮其洞察力(insight)、經驗以及創造力時，那麼他們所做決定的品質將會是最好的。

6. 教師在對他們所了解及所要實現的具有價值的學校目標過程中，將被訓練得具有自我指導與自我控制的能力。(Sergiovanni, 1982:110)

人力資源視導理論不像傳統視導理論將重點放在如何控制及如何使人去適合已設定好的工作職位，它乃是重視「人的發展」。也就是其目標乃在促成學校教師之「人性及專業上的成長(the human and professional growth)。因此，視導人員與教師的關係，主要乃在於根據對每個人能力上的長處，潛能和興趣的了解，來尋求改進，並進而發展及增進其工作的效能。Sergiovanni認為，在視導過程中，視導人員須以以下三種觀點來處理人與教師專業需求方面的問題。第一、有關個人方面，認為每一個人均具有獨特的人格特質與潛能，而在個人的工作上就是要尋找充分發展能力的途徑。第二、有關視導人員與教師的關係方面，視導人員須對教師發展上所關心的事項加以注意。第三、有關教育活動方面，視導人員與教師要共同尋求增進學校教育全面效能(the schools overall effectiveness)的途徑。(Sergiovanni and Starratt, 1983:354)

根據Sergiovanni與Starratt之看法，「人力資源的視導」與「人際關係的視導」是有所不同的，他們並以圖1顯示二者間的差異情形。



人力資源視導員

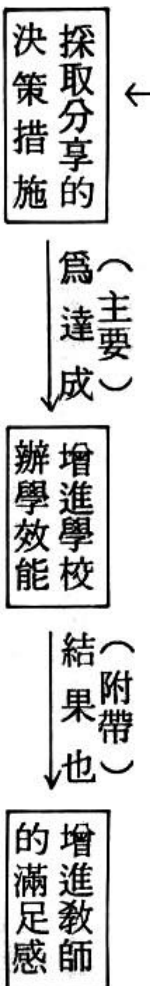


圖1：人力資源視導與人際關係視導之比較

(資料來源：Sergiovanni and Starratt, 1983:5)
 Litwin與Stringer曾就傳統科層體制 (traditional bureaucratic)、人際關係以及人力資源組織 (human resources organization) 之氣氛做了比較，指出傳統的科層體制之領導方式是屬於封閉式的氣氛；而人際關係的領導方式是具有溫暖、支持性以及親切友善的氣氛；至於人力資源的領導方式是具有支持性與目標導向 (goal-oriented) 的氣氛。這可由表1中看出。

表1：科層體制、人際關係與人力資源模式之比較

領導方式	氣氛	效果
1. 科層體制的領導	封閉的	工作的表現差 人員滿足感低
2. 人際關係的領導	溫暖的 支持的 友善的	工作的表現差 滿足感非常高 創新程度尚高
3. 人力資源的領導	支持的 目標導向的	工作的表現很高 人員滿足感尚高 創新程度非常高

(資料來源：Sergiovanni, 1982:112)

由表1中，可看出在強調人際關係觀點的領導方式中，成員的滿足感是非常高，但是工作的表現却不好。而在人力資源的領導方式中，似乎能造成好的工作表現及創新性，同時也能提供給個人相當程度的滿足感。

支持人力資源視導理論之觀點，乃來自有關工作效能增進之研究 (job enrichment research)。Hackman與Oldman(1976:

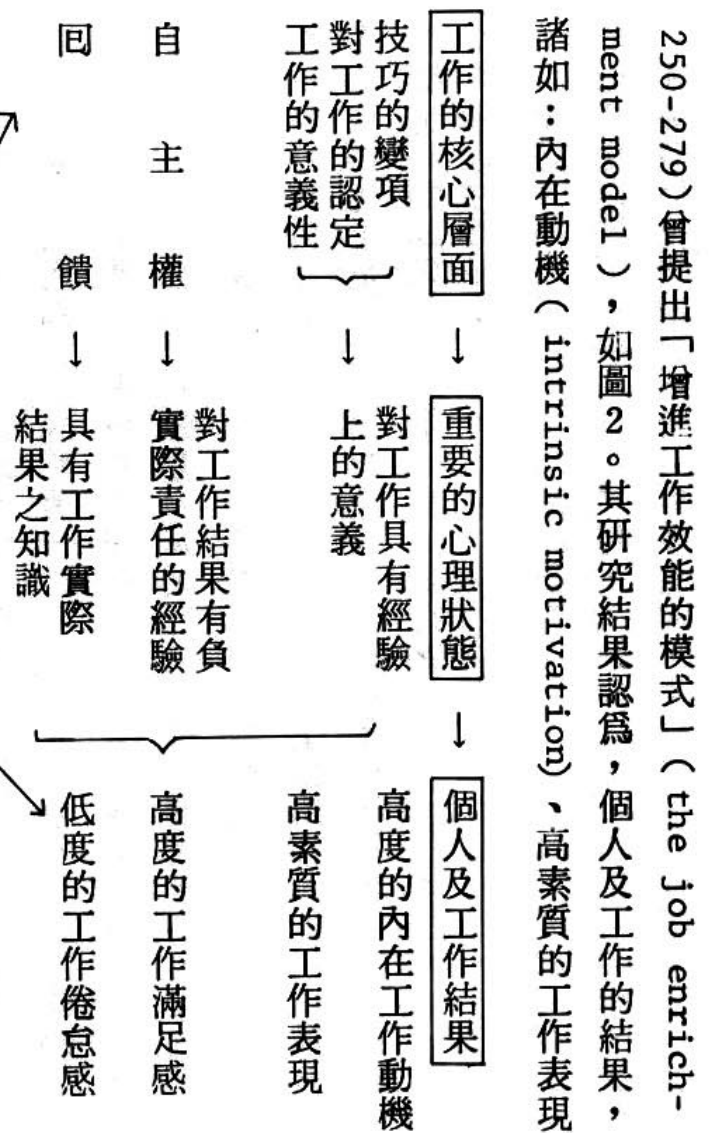


圖2：增進工作效能模式圖

(資料來源：Sergiovanni, 1982:111)

、高度的工作滿足感、以及低度的工作倦怠感，乃是由於個人所表現的三種心理狀態所導致的結果。這三種心理狀態就是：對工作具有經驗上的意義 (experienced meaningfulness)、對工作結果會有負起實際責任的經驗 (experienced responsibility for work outcomes)、以及具有工作實際結果的知識 (knowledge of results)。而引發這些心理狀態的因素，是工作核心層面中的五種工作特徵 (job characteristics)。其中三種特徵：技巧的變項 (skill variety)、對工作的認定 (task identity) 以及工作所具有的意義性 (task significance) 是與決定意義程度具有關聯性；第四個工作特徵「自主權」 (autonomy) 是與責任感有關聯性的；第五個工作特徵「回饋」 (feedback) 是與結果的知識有關聯性的。因此，增進工作效能之模式建議在教學工作上，需要有各種不同的活動，以充分表現出教

師的才能及技巧（屬於工作的技巧方面）；要求教師能完全投入他所認定的工作上（屬於對工作的認定）；以教師的觀點來看其工作是否會對其他人的生活或工作產生重要及顯著的影響（屬於工作的意義性）；在每位教師所排定的工作上以及決定班級的組織和教學上，能提供給他們充分的自由與自主權（屬於自主權）；以及要能提供給教師一些有關他們實際工作表現成效清晰的訊息（屬於回饋）。如此的話，就很容易喚起教師的富有意義性、責任感以及對工作結果了解的心理狀態。而有了這三種心理狀態，最後將產生教師們高度的工作動機、高素質的工作表現、高度的工作滿足感、以及低度的工作倦怠感。

（四）新科學管理視導理論

甲、超越專業性的科層體制

學校是屬於專業性的科層體制，它不似傳統的科層體制，以管理控制為方針及將工作者的行為由封閉式的視導方式來加以支配的。專業性的科層體制是具有充分分權的特徵，因為他們認為學校裏的教師都是接受過專業訓練並經過檢定的，因此，教師就應被視為教學方面的專業人員，所以也就應給予他們在教學工作上的自主權。而每一位教師都是個別獨自的進行其教學的工作，因此，有人即認為他們不需要接受教學的視導。Bidwell認為，在學校教育體系的結構裏，教師有了充分的自主權，結果就會造成所謂的結構的鬆散（structive looseness）。教師在課堂上單獨的教學工作，與其他同事及視導人員而言，是不會發生什麼關係的。因此，他在所任教的班級裏可說是具有相當大的自主權。專業的科層體制同樣的要與其他的組織設計一樣，要具有為求其組織生存所需的一些普遍性的特徵（universal characteristics）。例如，所有組織的工作必須協調好，以期使工作能順利完成以實現組織的目標。

Mintzberg認為，組織能由以下五個協調的架構（coordinating mechanisms）中選擇：

1. 直接的視導（direct supervision）：藉此使一個人負責去

對其他人的工作加以督導，這只有在最單純的傳統式主從關係（the traditional superordinate-subordinate relationship）的組織中才有的情形。

2. 工作過程的標準化（standardization of work processes）：藉此對工作的內容加以明確說明出來，並做有計畫的安排。例如像設計極為縝密的編序課程及師範教育的課程形式，以及許多其他有關直接的教學形式（forms of direct instruction）。

3. 工作結果的標準化（standardization of work outputs）：藉此能清晰的指明工作的結果、目標，並且教師有責任去對這些做詳細的說明。

4. 技巧的標準化（standardization of skills）：藉此提供給專業者及其他工作人員共同的訓練、教育，以及共同社會化的歷程，以確保他們在處理組織上的問題時的可靠性。

5. 相互的調適（mutual adjustment）：藉此使工作上互相協調能由團體中工作者（教師）在實際工作中的非正式溝通的歷程中完成。

每位學生，每個班級以及每所學校，彼此間都有差異性存在。因此，如果我們為了達成協調一致，而在教學上太過於強調教學過程與結果的標準化，那麼必會減低教師教學的效果，甚至可能會對學生的學習產生負面的影響。如此的話，也會造成教師自我意識（a sense of ownership）的喪失，那麼教學工作最後就會變成呆板的例行性的活動了，而教師就變成按照上級所指示的規定而行的，他再也不是個教學的診斷者（diagnosticians）了。同時，教師也將變成只是個教學活動的執行者（implementers），而非教學活動的創新者。

總之，如果將自由選擇權（discretion）與工作或教學結果的標準化之協調架構結合在一起，往往會產生一種相互矛盾的情形。如果我們把學校組織視為專業性的科層組織，那麼確需要讓教師

有真正的自由選擇權。但是教師的自主權是否要由協調架構的相互關聯中分離出來，至今還是個爭論。爲了某些整體的目的而去協調個人的工作，是所有組織的一個普遍性的要求。因此，爲了獲致協調，學校就要訂定出教師的標準化工作，並對教學所要達成的目標做明確的規定說明。很矛盾的，這些協調的形式却限制了教師自由選擇的權利。只有當他們樂意遵照課表所規定的課程及達成所定規標準的結果時，才能自由的去做他們所想做的事。在有關自主權上，所能爲教師及學生做的更好的步驟，就是要超越專業性的科層體制，而能爲學校設計出更令人滿意及更有效的組織體系來。(Sergiovanni, 1982:114-116)

2、朝向專業化的特殊組織發展 (toward a professional Adhocracy)

理想的教育視導措施，是一方面能提供教師成長與發展的最大支持力量，另一方面也能充分激發教師的才智能力。而如何提供這種視導的內涵，就是我們所要努力的目標。雖然上述的專業的科層體制多少也具有這樣的功能，但是就目前的學校組織的運作上而言，却常有一些反作用的情形產生。Sergiovanni 相信目前的專業科層體制的學校組織，必會逐漸朝向專業化的特殊組織 (professional Adhocracy) 的形態方向發展。所謂專業化的特殊組織是具有與其他學校組織許多不同的特點：

- 1 其設置乃以解決特殊的問題爲目的，它是具有特定的生命週期的一種暫時性的設計體系 (a temporary system)。
- 2 這種組織的設置，乃是認爲解決新的問題要比處理日常例行性的事務與目標的順利完成更爲重要。
- 3 所有的專業人員都須先接受各種專門學科的教育訓練後，才能安置在特殊組織的各小組中。
- 4 協調是要由彼此調適的歷程中 (the process of mutual adjustment) 獲致的，並且是要根據所有共同工作者所感到的需要爲準。彼此調適的一個基本假設，就是專家們都具有各

種不同的才智能力，並且對工作具有特殊的專長，他們是彼此依賴互補的，因此，爲了成功就須彼此合作。(Sergiovanni, 1982:116)

就 Sergiovanni 之看法，認爲專業化的特殊組織的設置並不是要取代專業的科層體制。而只是認爲，爲了使目前的學校教育能發揮更大的功效，則應將之逐步修改朝向專業化特殊組織的方向發展。

首先，我們須對目前一些教育上的課程設計加以檢討，今天對於課程的編製，主要是根據各學科的知識邏輯，然後再據以編製成教材之模式進行的。但是目前我們面臨愈來愈多的有關科際整合學科的問題 (interdisciplinary)，所以未來課程設計的發展上，將需要有更多的統整性的課程設計。也就是對於複雜性問題的探究上，要結合許多不同領域的學科。因此，今後在學校裏安排一種專業化的特殊組織將變得日趨普遍。而這種設計也將容許此一專業化的特殊組織成爲專業科層體制的一部份。例如，我們可以傳統學校行政或學科體系爲基礎，將中小學裏的教師根據不同的主題目標而組成各種不同的教學小組，有些小組可提供特定的學術知識、或有關某些職業重點的課程，而每一教學小組亦可根據學生的志趣，需要分配給一組的學生，此一教學小組就負責去計劃、執行及評鑑這一組學生的整個教育課程的活動。當然這些教學小組中之成員 (教師) 都是具有各種學科知識的專長的。而學校整個教學措施，可安排在部份時間裏實施傳統性的學科教學，在另外部份特定的時間裏，由特殊的教學小組提供整合性學科或其他主題的教學。其實這種教學小組並非新的概念，以前早就有人提出協同教學 (team teaching) 的概念，只不過在學校教學上實施的情形並不普遍。但是未來的教學活動與課程設計上，可能要朝這個方向發展。(Sergiovanni, 1982:117)

丙、在專業科層體制與專業化特殊組織中的教學視導
在特殊組織中能吸引教學視導注意力的主要特徵的，就是當運

作小組 (operation team) 在協調架構中，如何去進行彼此的適應。當然，它是假定各小組成員均受過良好的專業訓練。因為在小組中的專家都是具有各種不同的專門技巧重點，所以對於他們的技巧並不須要加以標準化。同時，由於他們需要彼此合作相互支援，因此，當他們共同去計劃、教學及評鑑時，藉著非正式的溝通，就必然會進入一個彼此相互調適的體系 (a system of mutual adjustment)。

當他們發生彼此相互依賴時，往往就會犧牲個人的自主權，此廣泛的自主權 (wide discretion) 是賦予整個教學小組，而非給予個別教師的，這就是自主權的真正本義。換言之，對於教學目標、課程及課表程序等之決策，是要由教學小組的全體教師來做決定的，也就是教學小組要對所要教的內容、如何教、以及如此教 (目標) 要負起真正的責任。教師們要以彼此所具有的共同觀點來進行教學，他們彼此協助支持，大家都以同僚伙伴相待，也彼此不斷有所回饋。而這一切就是屬於一種非正式的及自然的教學視導體系。在這體系中，負領導之責的教師 (teacher-leader) 的角色是相當重要的，他們不像在專業科層體制下的視導人員之具有權威性。他們進行視導時，都是先約定好時間，而視導的歷程都是非正式的，主要是針對工作，並且是以同僚的態度來對待教師。教學小組的領導者在投入他們日常工作中，是要與其他教師共同來進行計劃、教學及評鑑工作的。

綜合以上所述，可知西方教育及教學視導制度的演進可簡略的分為幾個時期：

(一) 行政監督時期：此時期視導人員與教師是完全處於對立的地位，且視導人員與教師間的關係，是屬於主—從的關係，視導人員在進行教學視導時，往往是以高高在上的權威者自居。但是視導人員本身却不一定具有教育工作的專業知能。

(二) 效率取向時期 (或稱傳統科學管理時期)：初期是以提高學校行政事務之效率為主，到後期則將工商企業界科學管理的效率觀引進到教學視導上，希望能藉著科學管理的方法與原則來提昇教師

教學的效率。

(三) 民主與人際關係取向時期：此時期，由於受到團體動力學及民主思潮之影響，在教育與教學視導措施上，視導人員就改變傳統上與教師對立的與主從的關係，而改以民主平等的態度來對待被視導的教師。同時，視導人員對教學之視導改進，不再單以個別方式進行。而已漸漸注意到藉視導人員與教師或教師彼此間群體互動的歷程中，運用協調合作、激勵、民主、與統整等方式，來達成提昇教育成效之目標，並重視教師的工作滿足感。

(四) 創造視導取向時期 (或人力資源視導)：這是主張效率取向與強調人際取向觀點相互爭論之後，折衷的結果。也就是既要注重科學管理的效率，但是也不忽略組織內人際關係和諧的重要性，同時，更重視人性的發展與專業的成長。此一時期，在視導的觀點上，已由視導人員即教學的主要創造者，轉變為「教師才是教學情境的主要創造者」。並且強調發現學習的重要性，及不同的教師能有效地運用各種不同的教學方法之觀念。而在從事視導工作時，視導人員必須精通人際關係及團體歷程之技術。總之，此一時期所強調的教學視導內涵是：

1. 視導是重視人性的發展與專業的成長。
2. 視導即輔導，每位教師均具有主動進取心、責任感與富有創意的，如經過適當的訓練，每位教師均能具有自我指導與自我控制的能力。
3. 視導即課程的重組與改進。
4. 教學視導不只是注意對教師教學的改進，也注意到學生學習情境的改善與學習效率的提昇。
5. 教學成效的提昇與教育目標的達成，是要由視導人員與教師共同努力的。所以視導人員應容許並鼓勵教師參與一些學校內重要的決策，讓教師更能發揮其潛能與教學的熱忱。
6. 教學視導工作是要藉由各個教學小組來進行的。
7. 教學視導工作就是要由教學視導人員與教師共同努力，以尋求

增進學校教育全面效能的途徑。

(五)新科學管理取向時期：在創造視導取向時期，仍未脫傳統科層體制之範疇，但在新科學管理取向時期則要超越傳統的特殊科層體制的窠臼而進一步發展出專業化的特殊教學組織，使這兩種不同形態的組織能融合成爲一種新的體制，使教學歷程能更具有彈性，以適應未來愈來愈多的科際整合學科之趨勢。一則提供教師成長與發展的最大支持的力量；再則，可充分激發教師之才智稟賦。

總而言之，早期的權威式與偏重科學管理理念的視導模式，造成了教師與視導人員間的對立，對於教學成效的改進無多大的幫助。因此，後來改進爲注意及人性內涵及教師個人之尊嚴。惟教學視導若只重視人性的內涵，仍不足以對視導工作的改進有太大的幫助，所以又有人力資源的視導理論之倡導，不忽略教學目標的導向因素。如此雖能使視導的內涵更加的豐富，但這仍不夠，還需要去批評檢討學校組織設計中的專業性的科層體制。擷取其優點，而去其缺點。一個有活力的教學視導制度，是不可能在嚴密控制的專業科層體制組織下產生的。依教學目標的需要而組成的專業化特殊的教學組織，以此方式來修正專業科層體制之設計，才是個有希望且可行的途徑。

參考書目：

Eye, Glen G. and Lanore A. Netzer.

(1965) Supervision of Instruction: A Phase of Administration. N.Y.: Harper and Row, Publishers.

Gwynn, J. Minor.

(1968) Theory and Practice of Supervision. N. Y.: Dodd, Mead & Company, Inc.

Sahling, Nacy Jean.

(1981) An Observational Study of Clinical Super-

vision in Selected Elementary, Junior, and Senior High Schools. (Ed. D. dissertation, Columbia University Teachers College.)

Sergiovanni, Thomas J. (ed.)

(1975) Professional Supervision for Professional Teachers (yearbook). Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA.

Sergiovanni, Thomas J. (Chairperson and Editor)

(1982) Supervision of Teaching (yearbook).

Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, NEA.

Sergiovanni, Thomas J. and Robert J. Starratt.

(1983) Supervision: Human Perspectives (3rd ed.) N. Y.: McGraw-Hill Book Co.

(邱錦昌 國立政治大學教育系講師)

小 啓

廿九期前尚有部份結存，除供做合訂本外，可贈送讀者，凡擬索閱者請寄大型回郵信封，書明姓名、地址、貼足捌元回郵擲寄本社即可。