

美國中等教育改革的新取向

葉坤靈*

摘要

本文梳理美國百年來的教育改革歷程，窺出其採取「由上而下」改革模式之得失，進而探討其對臺灣十二年國民基本教育改革之參照。本文首先概述美國 20 世紀教改的重要進程，作為論證的背景；其次列舉各階段「由上而下」改革之主要措施，包括「道爾頓制」、「八年研究」、「明日中學」及「功績薪給制」等四項方策；繼之，剖析其改革特色和未能持續變革之主因，從而提出「從內變革」之實施原則，同時探討從內變革引發之教師領導和教師成長團體運作方法及其可作為臺灣教育改革殷鑑之處。綜觀本研究主要發現如次：（一）傳統政策菁英推動之「由上而下」的改革方案，被視為矯正現行教育缺失之萬靈丹，易忽略學校與教師都有其既存的文化生態，故難以因地制宜；（二）國家主導之教育政策或所提供之教育資源，教師宜依其學校特性做整體的評估，尋繹出契合其學生的學習方策，而非全盤翻新，故可視為教師「從內改革」之資源；（三）「從內改革」的精神，旨在喚起教師的自我啟蒙，故強調教師專業自主權的維護；（四）教師領導之專業社群需植基在有效的領導、家長和社區的緊密連帶、教師和行政人員的專業素養、學生主動學習氛圍及生機活力的教學等五項必要的支持體系上。

關鍵詞：由上而下改革取向，由內而外改革取向，教師領導，美國中等教育

* 葉坤靈，臺灣師範大學教育系副教授

電子郵件：t04003@ntnu.edu.tw

來稿日期：2014 年 12 月 15 日；修訂日期：2015 年 1 月 19 日；採用日期：2015 年 3 月 19 日

The New Perspective of the United States Secondary Educational Innovations

Kuen Ling Yeh*

Abstract

This paper aims at uncovering the advantages and disadvantages of the top-down approach of American secondary education reform and making suggestions for the new wave of education reform in Taiwan, particularly, the 12-year basic education program. In the development of American secondary education during the 20th century, the top-down approach was well exemplified by the Dalton plan, the eight-year study, high school of tomorrow and the merit pay system. By analyzing these four measures, this study attempts to analyze the limitations of the top-down approach. The inside-out approach was therefore proposed along with some efficient measures exercised in teacher leadership and the professional learning communities. Findings of this study include: a) the top-down approach is apt to neglect the grammar of schooling and therefore can not be well responsive to the urgent needs of teachers, students and stakeholders; b) the official innovations should not be regarded as mandates, but as available resources so that teachers might use them to help students learn better; c) the inside-out approach stresses the importance of the autonomy of teachers; d) the teachers' professional learning community must be built on solid supporting systems.

Keywords: top-down approach, inside-out approach, teacher leadership, American secondary education

* Kuen Ling Yeh, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04003@ntnu.edu.tw

Manuscript received: December 15, 2014; Modified: January 9, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、前言——問題意識

臺灣已於 103 學年度開始實施十二年國民基本教育（教育部，2011），但是超額比序所引發的教改亂象，已經引起各界的疑慮（王韻齡，2014）。一群長期關心臺灣教改的人士發起「重建教育連線」，於 2005 年重組為「教改總體檢論壇」，並於 2013 年結合基層教師與家長，出版《你該知道的十二年國民基本教育》，提出教改關鍵問題：「教改除了改制度外，教師還要改教法，家長要改觀念，而學校如何提升教師素質？家長如何與孩子和諧溝通？師親生三者又該如何共同面對這一重大教育改革？」（教改論壇，2013：103）且在〈十二年國民基本教育，國中端的擔憂〉章節中，一位國中教師提出「真正的教改應落實在教師」：

教改二十年過去了，過去的二十年，我們真正『改革』了些什麼嗎？教改，是形式上的改變，還是有實質上的根本影響呢？教改，是多種異國教育實驗的異體移植，還是真正面對臺灣未來的希望工程呢？教改，是科層體制的鬆綁抑或層層節制，還是落實回歸教師專業的反省檢討呢？這些教改的議題，都是即將接棒演出的十二年國民基本教育所必須審慎面對的。（教改論壇，2013：142-143）

臺灣自 1994 年四一〇教改大遊行所掀起的教育改革運動迄今已二十載，在 2003 年周祝瑛以歷史回顧論述方式，檢視十年來教改的方策，出版《誰捉弄了臺灣教改？》其中彙整國內報章雜誌對教改意見的調查發現（周祝瑛，2003：235-238）：

第一，71% 的教師指出，政府在推動教改時，沒有給教師足夠資源、沒有參考基層教師的意見及沒有給教師適度尊重。

第二，57.8% 的教師認為課程設計太過複雜，政策紊亂讓其無所適從。

第三，教師對教改滿意度最低，認為「教改」教師難當，34% 的教師感到不快樂，22.7% 教師表示不一定將教師視為終身工作。

第四，52% 的教師認為教改速度過快；38% 指出教改內涵不契合教師需求；64% 認為政策更迭太快是教職生涯中最大困擾。

調查教師的意見後，該調查再參照學生實際學習狀況，發現 53.7% 的國一生有課後補習，18% 補習超過兩科；家長則有半數以上認為，教改後升學壓力不降反升，為了申請與推甄更具優勢，連才藝都要補，且教科書版本過多，加上多元入學方案五育成績並重，什麼都要學（周祝瑛，2003：238）。由此可知，教師如果無法將教學視為志業，專業將無法發揮與成長，對於教育也將喪失熱情，教學淪為不得不為的「例行公事」（routine），就不難理解 K. Marx 所言人在工作中，不但沒有實現自我，反而導致自我否定的「異化」（alienation）現象（引自傅佩榮，2011）；也如 P. Freire（1998）在《教師即文化工作者：給勇於教學者的信》（*Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*）提到的，教學專業長期以來被「去專業化」，淪為技術化與褸母化之困境（Freire, 1998）。D. Hill 於 1980 年代發表〈1980 年代學校教育改革運動完成了什麼？〉（*What has the 1980s school reform movement accomplished?*）一文，檢視美國 1980 年代教改。他說：

大眾對教改成效，包括教師在內，充滿了懷疑。E. Boyer 和「卡內基教學促進基金會」（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）針對 13,500 名教師所做的調查，對教改的評分為 C，其中有 20% 的教師甚至給 D 或 F，幾乎半數的教師認為自 1983 年以來教師的士氣一直處於低落中。（Hill, 1989: 55）

這樣的觀察恰與臺灣教改教師的心情殊無二致。臺灣近年來社會快速變遷，「少子女化」、「高齡化」、「數位化」及「全球暖化」的趨勢愈發明顯，對社會帶來莫大衝擊。教育部匯聚產官學界代表，經過多方諮詢，於 2013 年十二月提出《教育部人才培育白皮書》，標題為「轉型與突破：培育多元優質人才，共創幸福繁榮社會」，其運作方式由「國民基本教育（K-12）」、「技術職業教育」及「大學

教育暨國際化及全球人才佈局」三大主軸展開。其中在「國民基本教育（K-12）」方面提出十二年國民基本教育必須承擔三項主要人才培育責任：

第一，培養國民素養：讓學生在完成十二年國民基本教育時，不論其接下來的生涯規畫是繼續升學或進入就業市場，都具備基本能力；

第二，培養學生覺察全球村相互依存的關係與生態永續發展的重要，俾具備國際化、全球化所需要的競爭與合作能力；

第三，奠定各類專業人才及多元菁英人才之基礎。

人才培育的基礎首在教師與課程，而課程的執行則有賴各級學校教師，因此教師是人才培育的關鍵。關於優秀教師如何進用？進用之後如何發揮所長以培育人才？報告書認為關鍵問題在於如何讓優秀教師成為真正有效的校內、校際、學科、跨科種子教師，使校園文化中最重要教師社群及教學平臺得以建立（教育部，2013b）。

教育白皮書相當重視校園文化中由具使命感之教師帶領，形成自發性教師專業成長社群，且走出學校圍牆，進入社區，影響其他學校對教改的認識，翻轉過去純然「由上而下」（top-down approach）之改革思維，兼採「從內變革」（inside out approach）的教師自覺改革方式（中國教育學會，2013）。本文藉梳理美國 20 世紀百年來的教育改革主要採取「由上而下」之改革模式，省察其得失，作為臺灣新一波教改的參照。首先概述美國 20 世紀教改的重要進程，作為論證的背景；其次列舉「由上而下」改革之措施，以為例證；接著分析其未能持續之主因，並提出「從內變革」的特點與實際運作可資採擷的作法，最後殿以結論。

貳、美國 20 世紀以降中等教育改革的重要階段

美國 20 世紀以降的教育改革發展進程，有四大明顯階段：第一

階段，1920 至 1950 年代的進步主義教育時期；第二階段，1950 至 1960 年代「冷戰時期」（the cold war era）的學校教育改革運動，美國現代之綜合高中的出現，哈佛大學校長 J. B. Conant 是主要的倡導人物；第三階段，1960 年至 1970 年代的公民權運動時期；及第四階段 1980 至 1990 年代之「後冷戰時期」（the post - cold war era）等。茲詳述其變革之內涵如后。

一、1920 年代：「進步主義強調生活調適的階段」

1917 年，「美國教育協會」（National Education Association，以下簡稱 NEA）的「中等教育重組委員會」（Commission on the Reorganization of Secondary Education），由麻州的中學督學 C. Kingsley 擔任主席，委員包括教育學教授、中學校長、教育官員以及一位大學校長。致力於重新界定中學的功能與定位，革新教學以開創美國中等教育新紀元。1918 年，NEA 發布「中等教育的主要原則」（the Cardinal principles of secondary education），作為課程與教學所援引的七項主要原則為：（一）健康；（二）掌握基本方法（讀、寫、算）；（三）職業效率；（四）好的家庭成員；（五）公民素養；（六）善用休閒時間；（七）道德品格。並提出中等教育目標的釐定應服膺：（一）滿足社會的需求；（二）塑造公民品格；（三）教育理論與實踐的知識（Good, 1962, p.259; Ravitch, 1983, p.47-48）。參照 25 年前也由 NEA 的「十人小組」（Committee of Ten）所提出的《十人小組關於中等教育科目報告書》（*Report of the Committee of ten on secondary school studies*）追求傳統學科取向的教育哲學（Good, 1962, p.256-257），「中等教育的主要原則」立基於講求社會效率之實用哲學觀點，強調生活適應之課程。這種著眼於適應生活當下所需的「生活調適」（life adjustment）課程（Good, 1962: 458-460），與「進步主義教育協會」（Progressive Education Association，以下簡稱 PEA）極力推動的兒童中心教育觀合流，成了第一次世界戰後至 1950 年代美國教育界盛行的進步主義教育主張（徐宗林，1990；Graham, 1967; Ravitch, 1983）。

第一次世界大戰前的進步主義教育改革者 J. Dewey 認為，中學

的主要任務有二：其一，是作為小學和大學的連結橋樑，成為繼續升入大學的預備教育；其二，是提供不繼續升學學生的終結教育（引自 Ravitch, 1983）。顯然 Dewey 所提的中學第二項任務成了「中等教育重組委員會」改革關注的焦點，將重點集中在教導為數龐大的學習困擾的學生，此反映 20 世紀初社會的普遍焦慮，即隨著工商業發展所帶來的社會與經濟的巨變，衍生許多社會問題。美國知識份子一方面憂慮社會顯現的病徵，但另一方面卻對教育深具信心，認為教育是改革的良方，只要將學生置於校園中，考量其家庭背景、興趣與性向及生涯發展規劃，提供多樣的課程與教學，滿足其不同的進路所需，就可以降低輟學率所衍生的社會問題。因此「中等教育的主要原則」幾乎沒有提及學術的技能與知識的涵泳，而是強調「活動」、「民主」及「效率」等字眼，期能提供實用的課程。基此，學校的功能在於篩選出學生的性向與興趣，以為將來營造美好的生活作準備，而篩選的主要「科學」工具即為智力測驗（徐宗林，1991；Brameld, 1955；Ravitch, 1983）。

二、1950 年代：返回基本學科階段

1930 年代起美國學界批評進步主義以兒童為中心的教育，造成課程軟化的聲浪不斷湧現，「精粹主義」（Essentialism）W. C. Bagley 和 A. Bestor（徐宗林、周愚文，1997：440；Ravitch, 1983）及著有《民主社會中教育的矛盾》（*The conflict in education in a democratic society*）（Hutchins, 1953）的 R. M. Hutchins 等重視傳統博雅科目教育價值的學者，成了對抗進步主義教育的主要力量。這股不滿聲浪在 1957 年蘇聯的「史波尼克」（Sputnik）太空船升空後，指向 PEA 所主導的美國公立學校教育。這波教育改革的主導人士包括學術界和企業界的領袖，痛斥「中等教育的主要原則」與 PEA 的進步主義哲學觀是腐蝕智識和文化平庸化的印記。為了與蘇聯進行軍備競賽，反對兒童中心教育觀的教育改革者再度強調 20 世紀前半葉受忽視的科學、數學、博雅科目及外語等基礎科目，重新喚起紀律，強化學科的智識基礎，由生活適應課程回復到傳統的心靈訓練，也強化師資的甄選與培育。哈佛大學校長 James B. Conant（1883-1978）

在卡內基基金會（Carnegie Corporation）贊助下，於 1959 年出版《今日的美國中學》（*The American high school today*），大力提倡「綜合高中」（comprehensive high school），其理念為：綜合高中旨在滿足社區中所有學子的教育需要。而要圓現「綜合」理想，需要完成三項任務：（一）提供所有學生通才教育的學習，皆須修習英美文學與作文和社會學科；（二）提供非升學進路學生修習職業類之非學術科目；（三）提供學術導向之資優生修習數學、科學及外語等「進階先修課程」（advanced placement program），旨在透過培育英才以符合國防安全的時代需要（Conant, 1959）。依此，Conant 認定綜合高中最能彰顯學術卓越和民主教育機會均等之雙重價值，主張透過能力分組方式，讓全體學生皆學習學術科目，反對將學生分流為升學和職業導向之不同進路課程。Conant 的建議獲得政府與民間廣泛之迴響。於此同時，「國家科學基金會」（National Science Foundation）開始贊助中學科學與數學教師暑期研習活動，且於 1956 年支助麻省理工學院的「自然科學研究委員會」（Physical Science Study Committee）修訂中學物理，其後更納入數學、生命科學、化學及社會學科課程（Ravitch, 1983: 231-232）。進步主義教育在這股「返回基本學科」（back to basics）的改革中雖黯淡無光，卻沒有退出教育舞臺，因為其後美國中等教育為因應不斷湧現的學生（戰後嬰兒潮與新移民），而提供多樣的課程與多元進路，致使其所主張學童個別差異之教育價值，重新獲得學界之重視。

三、1960 與 70 年代弱勢族群的「多元文化課程」

在 20 世紀前半葉的進步主義教育改革中，當時的政策菁英並沒有意識到不同種族或族群間的差異問題，而是認為白人中產階級的價值觀具有合理性，且篤信教育科學的客觀性，導致在這些教育改革的技術官僚眼中忽視多元的美國社會存在種族矛盾、弱勢族群的貧困與疏離及性別不平等之社會「事實」（reality）。

時至 1960 年代和 1970 年代初期，在 1954 年的布朗判例（Brown v. Board of Education of Topeka），以「隔離是不平等的」（Separate is not equate）宣判 1896 年的「隔離但平等」（Separate but equal）

的政策無效，復以 1963 年 M. L. King 發表「我有一個夢」(I have a dream) 演說後及加州大學柏克萊分校的反越戰所掀起的公民權運動，1964 年美國國會通過《公民權法案》(the Civil Rights Act) (Brubacher & Rudy, 1997)，中等教育也成了彰顯公平、參與、種族自決及自官僚體制下解放等訴求的平臺。非裔、西班牙裔、原住民、女性團體及身心障礙者等長期被邊緣化的族群紛紛想藉中等教育來發聲，行動主義者透過法院的訴訟、州議會遊說州議員等方式，試圖增取學校經費、強化學生權、廢止種族隔離學校、母語教學及爭取身障者的各種權利等 (Ravitch, 1983)。中等教育為回應弱勢族群的要求，各種族研究，如「黑人研究」(black studies) 和「女性研究」(woman studies)、為新移民開設的雙語和英語第二外語課程，以及為文化不利學生開設的補救教學，乃應運而生 (Brubacher & Rudy, 1997; Tyack & Cuban, 1995)。

四、後冷戰時期揉合「功績卓越」與「多元差異」

1970 年代末到 1980 年初，R. Reagan (1911-2004) 總統著眼於經濟可能的衰退，於 1983 年，發布《國家在危機中：教育改革的急迫性》(A Nation at risk: The imperative for educational reform)，大聲疾呼 (National Commission on Excellence in Education, 1983, p12)：「我們社會的穩固基礎，因教育產出太多的平庸之才而遭受腐蝕，嚴重危及國家的未來。」Reagan 政府大肆批判 1960 年代和 1970 年代初多元文化課程帶來學術表現的「平庸」，教改聚焦在「基礎學科」、「用功」及「競爭」上。時至 1990 年代，G. Bush (1946-) 總統為了前瞻千禧年，於 1991 年發布了《公元 2000 年：美國教育政策》(America 2000: An education strategy, 1991)，提到「沒有大破大立就沒有再生」(There will be no renaissance without revolution)。教育部長 L. Alexander 認為，該白皮書旨在藉全面與宏觀的教改方略，帶領美國各地教育朝向國家教育的既定目標，其後 G. Bush 雖未能連任，但 B. Clinton 總統仍採納其改革理念和政策所，並於 1994 年通過《2000 年教育目標：美國教育法案》(Goals 2000: Educate America act, 1994)，建立學校改革架構，界定具國際水準的學術標準與評量

學生的學業表現。其所訂定的國家教育目標如表 1 所示。

表 1

2000 年美國教育法之教育目標

1. 所有美國學童入學時皆有學習準備度。
2. 中學生畢業率增至 90% 以上。
3. 所有學童於 4、8 及 12 年級時，在英文、數學、科學、外語、公民與政府、經濟學、藝術、歷史及地理等領域都有合格的能力；學校能確保學生有良好心智發展，成為負責的公民，能進行終身學習並參與國家經濟生產活動。
4. 美國學生能在世界的數學與科學成就居於領先地位。
5. 每個成年人都知書達禮，具備知識與技能，立足於全球化競爭的經濟舞臺並展現公民的素養與責任。
6. 學校都能免於毒品、暴力、槍械和酒精的威脅，提供安全紀律之學習環境。
7. 教師皆能參與成長計畫，持續增進專業知能以帶領學生邁向新世紀。
8. 學校皆能加強家長參與校務，增進與家長的伙伴關係，協助學童的社會、情感及學術的成長。

資料來源：整理自 Goals 2000: Educate America Act (Public Law 103-227) (1994).

1980 年迄今的教育改革關注的焦點為何？S. B. Bacharach (1990) 在其編撰的《教育改革：理解其全部內涵》(*Education reform: Making sense of it all*) 中列出教育改革的重要詞彙有公平、卓越、重組、返回基本學科、學校本位管理、績效酬勞、教師分級、績效責任制、標準化、成就、教師增能、地方管理等；主要議題有：(一) 以學生學術成就作為教育卓越的表現：如《國家危機中》以傳統學科的標準化成就測驗結果作為卓越的判別指標，其所稱學科為英文、數學、科學、社會學科與資訊科學，《公元 2000 年：美國教育政策》稍作調整為英文、數學、科學、歷史及地理。兩份報告都極強調學術標準、家庭作業及學習時間的增加；(二) 教育卓越與公平多元差異之間的拉鋸：講求標準化成就評量與弱勢族群文化認同問題；(三) 教育選擇權：家長與學生有選擇其就讀學校的權利，實施「教育券」(the education voucher system)，每個家庭皆可獲得折抵其子弟學費的教育券，使得辦學績效好的學校因擁有較多教育經費而改善辦學品

質，而績效差之學校如不革新，恐走向關閉一途；（四）重組學校治理結構、行政運作與師資專業：在學校治理與行政運作上，加強社區人士與家長參與，尤其是企業界；在師資方面，提出教師分級與功績薪給制（Tozer, Violas, & Senese, 2002: 450-452）。

千禧年後的改革，除延續近來的改革外，主要強調：（一）電腦科技；（二）社區、家長與學校進一步的整合；（三）中等學校通向就業（secondary schools and school-to-work）：這種趨勢導致教育目的之爭辯；（四）學校選擇、教育券及特許學校（charter school）的出現：特許學校是經州政府核發立校特許狀給一群有共同創校理念之教育同道，與公立學校一樣，贊助其經費並監督其辦學，依此，可藉這些學校作教育理念實驗，透過競爭以強化既有公立學校辦學；（五）標準化的師資培育等（Tozer, Violas, & Senese, 2002: 465-468）。

綜上所述，美國中等教育隨著美國政經情勢的改變，為因應學生群體性質的變化，其功能、目的及管理結構也隨之改變，且其政策論述在「標榜自由化和提升市場競爭」與「促進公平化和強化參與式民主」之間繞圓圈循環。在這兩種教育意識型態角力下，中等學校之開放入學，著重差異化的因材施教；政策菁英挾其媒體曝光的優勢，利用改革的修辭，努力說服大眾認同其問題提出的解決略策具專業性；反之，社會上如教師等人繫乎改革成敗關鍵的聲音反而被漠視，甚至消音（Tyack & Cuban, 1995）。以下進而檢視美國百年來由上而下之中等教育改革政策的流弊。

參、美國中等教育改革案例——由上而下改革模式難以撼動既有教育成規

教改政策菁英通常認為，只要合理規劃教育的模式，就會改善學校的實際情況，且認定評估改革政策的成敗可參照三個指標，即忠實原計畫方案（fidelity to plan）；圓現預定目標（whether

predetermined goals are met)；及政策延續性 (longevity) (Tyack & Cuban, 1995: 61-64)。這種「由上而下」的技術性改革思維，輕忽了學校本身在改革過程中，行政人員會根據學校狀況對改革方案做局部修正，而教師也會援用其既有教育觀點對改革的措施做增刪，因此所謂改革到最後都僅是「教學的拼湊」(pedagogical hybrids)而已，和原來的教改方案已有差距 (Tyack & Cuban, 1995: 83)。以下分別以進步主義教育運動之 1920 年代的「道爾頓制」(the Dalton Plan)、1930 年代的「八年研究」(the eight-year study)、1960 年代公民權運動時期的「明日的中學校」(High school of tomorrow)及 1980 年代的「功績薪給制」(merit pay)為例，說明美國此階段由上而下改革的教育重點。

一、道爾頓制個別化教學之興衰

道爾頓制因是麻州道爾頓鎮的中學教育改革計畫而得名，倡導者為 H. Parkhurst (1887-1973)，其改革的動機在於反對教師以固定的學習材料進行班級集體式的教學。Parkhurst 深受 M. Montessori 幼教思想和兒童中心教育觀的影響，強調學生主體的自由和責任。為了喚起學生的責任感，責成其學會時間規劃以完成所規定的作業，且培養學生領會學習是個人與同儕和教師（或成人）之間共同合作之活動，Parkhurst 強烈批判制式化的分齡班級的全體一致的學習活動，如集體背誦，統一的時間安排（如 50 至 55 分一節課），及每學年結束前，依考試成績良窳作為升級和留級的標準之措施 (Meyer, 1949)。

為了打破這種乏人味兒的教育方式，道爾頓制個別化教學之相關措施為：（一）師生共同訂定學習契約：每個月教師與學生相互磋商學習的約定，即學習契約，分個人最低的學習底限及底線外個人學習的選擇，如學生所選擇的學習項目與份量較多，完成的學習作業較佳，則所獲得的成績較高，而如學生所完成的作業不理想，則會要求學生不斷修正以達契約的約定。學生的學習表現都記載在學習狀況圖表上。（二）學習的科目：學生必須修習若干必修學科，學習的方式是要求每個學生都要選擇共學的伙伴、學習的時程及是否修習附加科目等。（三）實際教與學之措施：在學習規定下，學生以自己的學習

方式與步調於每日上午到「實驗室」（道爾頓制不稱教室而稱實驗室“Laboratory”），每個學習領域都有專門的實驗室，有專屬教師和學習材料；下午修習藝術、音樂或體育等藝能科目。當在約定時間內完成學習活動，就可以前往另一實驗室學習下一個科目，除了獨立學習的活動外，也有屬於群體的學習計畫安排（Tyack & Cuban, 1995: 95）。道爾頓沒有傳統分齡學校每節 50 分鐘的安排，沒有鐘聲，也沒有大班級的教師講述和學生背誦的課程。要言之，教師的職責是與學生討論出學習契約、提供學生履行契約所需的材料、學生遇有問題能隨時獲得教師諮詢及管理學生的學習進度。Parkhurst 堅信，給予學生充分的時間，都能獲得學習，因此她廢除拾級而上的升級與留級措施（引自 Tyack & Cuban, 1995: 95）。

對於道爾頓的個別化學習改革，很快傳遍美國和世界各地，報章雜誌爭相為文報導其實施概況，許多教師透過書籍、期刊或研討會等方式了解其梗概。但由於確切推動該措施需針對學校組織作大幅度調整，到了 1930 年，調查全美 8,600 所中學，僅 162 所（約 2%）完全實施道爾頓制，486 所（約 6%）只是部分參照該制的精神而作局部的調整；到了 1949 年，全美只剩 Parhurst 自己創辦的道爾頓中學仍遵循舊章，但 10 年後，亦完全廢止個別化學習（Tyack & Cuban, 1995: 96）。

道爾頓制風潮的褪色，主要與學校既有成規的根深蒂固有關。教師對個別化教學需要投注大量精神和時間，指導學生個別的學習及紀錄每個學生的學習狀況，因而產生極大的反彈；此外，家長和教師都對學生的學習動機的削弱和生活常規紀律的鬆弛感到憂心；學生本身則抱怨獨立的契約學習方式要比一般的班級上課形式沈悶；此外，教師也批評個別化學習缺乏社會團體動力的激勵與社會化的陶冶（Meyer, 1949: 492; Tyack & Cuban, 1995: 96-97）。

二、「八年研究」的課程統整實驗

道爾頓制之外，1930 年代對傳統教育不滿，引發另一波教育改革風潮，主要針對課程統整問題。此時期主導美國教育的進步主義教育學者不滿中學課程長期受到大學入學考試的影響，加以受到「卡

內基單位」¹（Carnegie Units）修習制度的僵化控制，使中學的教育仍籠罩在傳統守舊的教育中。出自於學校措施應該契合學生之需要的呼聲下，PEA 自 1933 年開始，由其「中學校與大學關係委員會」（Commission on the Relation of School and College）主導中等教育課程改革，至 1941 年止，歷時八年，稱為「八年研究」，「通識教育委員會」（General Education Board）和其他基金會也共襄盛舉，贊助該項改革實驗計畫（Cremin, 1961）。其實施方式為「中學校與大學關係委員會」自超過 200 所的中學中，選出 29 所示範學校，包括 10 所公立中學、6 所大學附屬中學及 13 所私立中學，並說服約 200 所大學認可由實驗學校校長所推薦的優秀畢業生之大學入學資格。

實驗學校通常在校園中做局部試行，而非全校參與，類似校園中的「迷你學校」，免除了傳統卡內基單位制之修習規定，實驗學校有充分自主空間進行課程與教學之規劃，PEA 僅提供課程諮詢及委派小組進行計畫的評估。隨著實驗之進展，實驗學校逐漸發展出共同的學習模式，如跨領域之核心課程、彈性的學習時間及多樣的班級規模。學生除了傳統學科外，也撥出較多的時間學習藝術、音樂和話劇等藝能科目，共同決定校務發展方針，並走出校園參與社區服務工作與藝術表演。這些多元的學習活動使得所謂正式與非正式之課程壁壘不再那麼分明，教師也比傳統教學挪出較多時間，用於教師彼此間的教學合作及師生間共商學習事宜上，這種教學的規則傾向於個別化與學生中心，淡化了集體一致的傳統學習模式（Cremin, 1961）。檢視 29 所實驗學校與傳統學校畢業生的大學在學成績時，發現學科成績無分軒輊，但實驗學校畢業生在大學的課外社交活動較為積極活躍。但如細究實驗學校畢業生的社經背景，不難發現幾乎都來自高社經的家庭，且實驗學校的辦學品質也是重要影響因素，因此其畢業生的優秀表現並不讓人意外。PEA 主席 F. L. Redefers 認為「八年研究」帶給教育界最大的啟示是大學入學之預備沒有唯一必然的方式（引自 Graham, 1967）。

¹ 美國高級中學一般都採學分制，其畢業所需最低學分數，四年制以 16-18 學分為最多，這種學分制一般稱為「卡內基單位」，每一科目每週上課 5 節，每節約 50-55 分鐘，上滿 1 學年即可得 1 單位，即 1 學分。

「八年研究」初期所以博得改革美名，主要得力於實驗學校都是一時之選，既有教師的支持改革及學生的高社經背景，其次有 PEA 的幕後支持與推動、基金會經費的奧援、大學課程專家的諮詢和舉辦各種暑期研習活動及社會的高知名度等因素，都是實驗計畫成功的主因。而其後在贊助經費終止之情況下，加上外在政治社會條件的改變，使得改革的成果無法延續，因為在二次世界大戰後的冷戰時期，保守和威權氛圍甚囂塵上，國家安全是首要關注的議題，學校被賦予強化愛國意識之職責，「進步主義教育」提倡個人自由與校園民主有關的事物都被揚棄或遭到忽視 (Tyack & Cuban, 1995: 101)。此外，參與實驗計畫的教師需要耗費不少時間和精力協調教學合作事宜，加上教師和行政人員流動性高，使得人力的銜接發生困難，而若干傳統教育的支持者一開始就反對改革，當實驗方案之經費產生困難時，立即重申傳統教學的價值；另有的實驗學校當初加入實驗行列，並非有心進行實驗，只是為了獲取改革名聲，此時亦支持回歸傳統 (Tyack & Cuban, 1995: 101-102)。

三、明日的中學校——自由開放的人本教育

1960 年代，由於受到公民權運動的鼓舞和反越戰之聲日益高漲，復受一些社會評論家，如 J. Holt 與 P. Goodman 之思想影響及 I. Illich 的「反學校教育」(deschooling) 運動呼聲四起，學生開始以激烈方式批判學校措施的僵化與不合時宜。教育改革者在這些風潮的推波助瀾下，認為有必要改變既有制式化的教育以符人性化教育目的之要求，於是出現嶄新的學校概念，如「自由學校」(free schools) 和「沒有圍牆的學校」(schools without walls) 等，希望給予學生較大的學習自由空間，以強化自主學習方式，培養學生積極探究問題的能力以改良社會 (Donato, 1997; Ravitch, 1983)。一般公立中學校在這些較為另類的實驗學校的衝擊下，也致力教育改革，其具體措施為 (Tyack & Cuban, 1995: 103)：

(一) 推動「單元課表」(modular scheduling)：取代制式的每節統一時間安排 (通常以 45 至 50 分為一節課)。

(二) 研發「迷你課程」(mini- courses)：將一學年課程拆解

為迷你課程，以契合教師和學生的興趣與需要。

(三) 實施「協同教學」(team teaching)：教師不再單打獨鬥，組成教學團隊教授大中小不同型態的班級。

(四) 設置多功能教室：1. 有的轉變成資源中心，供獨立學習之用；2. 將教室重新隔間成不同大小，符合不同教學型態；3. 設置社交活動中心，供學生課餘時間從事社交活動之用。

1961年，「福特基金會」(the Ford Foundation) 挹注大量經費，贊助所謂「燈塔中學」(“lighthouse” high schools) (取燈塔有引領照亮之意)，以革新中等教育，如1962年挹注奧瑞岡(Oregon)州350萬美元；1968年「丹弗斯基金會」(the Danforth Foundation) 挹注超過100萬美元經費贊助「美國中等學校校長協會」(National Association of secondary School Principals, 以下簡稱NASSP)，實施示範學校計畫，名為「明日的學校」(Schools of tomorrow)，融合新的教育觀念，大學此時也積極與中學攜手合作，發展電腦輔助教學，並培訓在職教師與行政人員(Tyack & Cuban, 1995)。

與「八年研究」一樣，1960年代除了有大量經費挹注外，在公民權運動高漲時期，「革新」也成了NASSP校長之間流行的標語。此外，1965年國會通過的《初等與中等教育法案》(Elementary and Secondary Education Act)後，基金會與聯邦政府投注大量經費尋求示範學校，以加速革新效果。以奧瑞岡州首府波特蘭(Portland)地區的「馬歇爾中學」(Marshall High school)為例，撮述「明日學校」實施梗概(Ravitch, 1983; Tyack & Cuban, 1995)。

馬歇爾中學於1963年九月開始實施教學革新計畫，首先是調整上課時間為單元課表，傳統教室重新隔間裝潢成大小不等的教室，並成立學習資源中心，成立教師團隊並配置教學助理。學生每日上課時間不再是一天6節課，也不再是每個科目固定由同一位教師授課，新的學習措施是2,000名學生分散在1,100個不同上課時段，上課的班級規模隨授課需要分為大中小型班級，學生約有1/3時間不需要正式地在課堂中上課，可以自由在研討會上與教師討論問題，也可以前往圖書館和資源教室進行獨立學習，或在自助餐廳中交誼。課程教材則沿用傳統教科圖書(馬歇爾中學此舉在於不希望一開始就全盤翻新)

(Tyack & Cuban, 1995)。

馬歇爾中學的新措施對學習動機較強的學生而言，並不構成問題，反而加強其自主學習能力和培養善用時間的良好習性，但對於動機不強或學習有障礙的學生而言，這種自由的學習環境對其學習帶來更大的困擾，且由於學習的挫折，反而產生嚴重的行為問題。在教師方面，固然有些教師認同協同教學可以共同研發課程和進行教學活動，達到相互支援與學習的效果，但因需不斷掌握新的教學時刻表和新的學生組群及研發新的統整課程而疲憊不堪，終至「枯竭」(burnout)之困境，而有的教師則抱怨實驗學校因有許多訪客觀摩教學，使得自身彷彿處於動物園或金魚缸中。此外，示範學校之校長因承擔學校實驗之責任而必須在不同校園中走動，擔任催化的角色，也不利於實驗方案的延續(Tyack & Cuban, 1995)。

雖然許多報章雜誌頌揚馬歇爾中學為實驗教育之翹楚，但當地中下階層之家長則不滿馬歇爾中學之教學，認為該校沒有教導學生應有的倫理觀念與紀律、培養學科基本技能及善用時間之習性。相反地，學校採取之個別化教學適足以助長學生我行我素之散漫生活態度。時至1970年代，當家長對於「明日學校」越來越不信任時，「福特基金會」的計畫評鑑人員深入調查，結果發現示範學校遭受詬病主因有學生：(一)缺乏自律；(二)缺乏時間規劃與善用時間的能力；(三)學業成績表現低落。當明日學校之實驗措施不再受到青睞時，首當其衝的是實施單元課表的學校數在1970年驟減一半，紛紛返回舊有「課時」制。究其原因，家長此時關心的教育課題是學生紀律鬆散與學業表現低落，並將錯誤歸咎於強調「彈性」與「自由」的明日學校之實驗教育，相較之下，「返回基本學科」與「追求卓越」(pursuit of excellence)成了新的教育處方與良藥(Tyack & Cuban, 1995)。

四、「功績薪給制」——鼓吹績效責任以激勵教師表現

20世紀初，美國中小學主要採取教師單一敘薪制，但對於教育改革者而言，教師的實際工作表現有極大的差異，齊一的敘薪方式與缺乏教師分級的現行措施，實欠缺促進教師教學精進的誘因，於是乃援引企業績效薪給制，配合「教師分級制」(the teacher career ladder

system），實施「功績薪給制」，結合教師評鑑，以擬似市場競爭機制來激勵教師自我專業能力的提升。在 1984 年 8 月，一項針對美國教師意見的調查發現：（一）87% 教師支持教師分級制；（二）90% 支持師資職前培育採臨床實習教學制；（三）75% 認為在客觀評鑑標準建立下，支持功績薪給制，但 70% 反對在現行評鑑制度下貿然實施；（四）91% 贊成中學生加強學科能力，調高畢業門檻；（五）74% 贊成增加家庭作業量；（六）92% 贊成加強外語與電腦教學（引自 Tozer, Violas, & Senese, 2002）。其中「功績給薪制」也獲得大部分教師支持，但實施結果卻無疾而終。

1978 年針對全美的調查，發現有 115 個學區實施針對教師的績效表現給予酬金（其中僅 4% 的學校學生數多於 300 人），但 5 年後，發現僅剩 47 個學區，且都是小型學校，到了 1980 年代對功績薪給制再度恢復實施熱度，但至 1980 年代中期又再度冷卻，99% 教師還是領統一薪給制（Tyack & Cuban, 1995）。R. Murnan 和 D. K. Cohen 針對 6 個學區實施功績薪給制超過 5 年的學校進行研究後，發現其功績薪給制係在單一敘薪制之基礎上，針對參與校務相關活動或研發課程及評審學生的作品等日常教學以外的工作表現給予酬金，且金額都不大（引自 Tyack & Cuban, 1995）。質言之，這項制度能夠持續維持原有的單一敘薪制，而舉凡想要用功績薪給制作為提升教師教學卓越表現之嘗試幾乎失敗。究其難以施行之原因有二：（一）負責教學評鑑之行政人員與教師之間對於何謂「有效能的教學」（effective teaching）之效標難有共識；（二）教學活動複雜，該如何有效評鑑又是一項難題，在無法做到令教師滿意的教學評鑑作為績效表現之依據時，功績薪給制最後無疾而終（引自 Tyack & Cuban, 1995）。

功績薪給制原援引企業界的績效表現酬金制來激勵教師，但成效不彰，除了客觀公正之教學評鑑難以推動外，也未能洞察教師追求教學精進之動機，除了有形的物質酬勞外，精神方面的激勵更可能是重要因素。S. M. Johnson（引自 Tyack & Cuban, 1995）調查教師教學誘因和阻礙因素，發現教師反對功績薪給制的理由為：

在同事間製造競爭只會降低而非增加校務的推動力，因教師將

會刻意隱藏其創新觀念以追求個人利益而非全校的福祉，此外，表現績效將獎勵教師爭取教導成績優異之學生，這對於致力陪伴學習障礙學生成長之教師是不公平之舉，且僅獎勵少數表現優異教師，而任其他多數教師之薪資僅供餬口，也有違教師的平等規範文化（Tyack & Cuban, 1995: 131）。

事實上，研究發現教師並不畏懼評鑑，其所不願的是要求與同僚競逐或根據武斷的評鑑標準來評估其教學績效。而調查也同時發現，許多教師最珍視的教學報酬不在於薪資多寡，而在於取得他人之尊重與學生各方面的成長（Tyack & Cuban, 1995: 131）。

五、「由上而下」改革模式的主要困境

由「道爾頓制」、「八年研究」、「明日中學」及「功績薪給制」等四項改革的案例可知，其共同的缺失顯現在「改革成員過於同質而故步自封」（too intramural）與「改革熱情續航力不足」（burnout）。這些改革措施一開始因具嶄新教育理念，與傳統教育方式迥然有別，於是在報章媒體大肆報導後，獲得政府教育單位的重視，於是通令全國或全州各地公立中小學校取法其改革措施，一開始還頗有作為，但時間一久，或因要對行之多年且根深蒂固之學校成規進行根本變革，並非易事，因為這些成規通常有其政治、法律、制度性習性及文化信念之背景，具有相互依存之共生結構關係（interdependent system）；或因當改革者爭取到經費挹注或大學教授等專業人士之協助時，捍衛傳統者將集結加以抵制；或因參與改革之教師和政策推動之行政人員未能固守崗位，改革熱力因而中斷，喪失改革契機與續航力。分改革者同質性過高與改革者之改革熱情無法持續兩項，說明如下。

（一）改革成員過於同質而故步自封

美國教育史家 L. A. Cremin（1961: 273）認為進步主義教育衰弱之主因在於喪失掌握政治情勢與民意動向之能力，改革者僅與少數教育專業人士互動是不足的，荒廢耕耘教育和社會變革發展所需之廣大社會與政治之沃土，將無法取得廣泛社會民眾之認同與支持，民眾缺乏認同的結果是，新的革新方案乖違其所認定的「真實學校」，這在

1960年代的「明日中學」教育改革中益發明顯，1970年代，美國社會觀念轉趨保守，父母要求子女畢業後，能獲取工作機會，順利進入職場，當社會大眾普遍對教育改革缺乏信心時，教育改革者若未能洞察社會的脈動與民眾的教育需要，適時對教育政策改弦更張，將難以獲致改革持續所需的資源與熱情。

（二）改革熱情續航力不足

改革所需耗費的時間和心力是極其龐大的，對教師而言，縱使在實驗學校充分了解教育改革理念，知道課程統整的重要及教得透徹，讓學生充分了解內容，比追求表面的速成，更具實質教育意義。教師除了負擔教改的新任務外，還需說服學生、家長及學校董事會等相關人士接受新的改革措施，然而在缺乏實際明確的改革效果以為佐證下，改革者如何取得家長和學校董事會之信任，將是一大難題，此外，尚須改變學校文化之既有教育習性與成規，這又是一大考驗。依此，改革是項艱鉅的社會工程，沒有無比的熱情與毅力是難以竟其功，當改革人士因某些因素無法在既有工作崗位上時，其他人因缺乏對改革理念的理解或認同時，也欠缺改革的熱情，這也是許多改革無法持續的原因（Tyack & Cuban, 1995）。

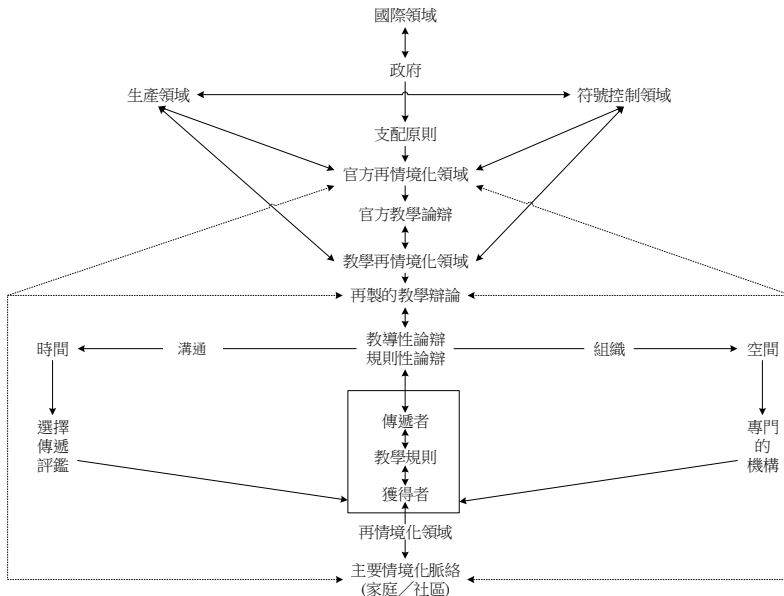
依此推知，毫無章法的單打獨鬥之方式是緩不濟急的，而傳統「由上而下」的改革模式又有其缺失，因而要成功推動改革，必須兼採「從內變革」方式，即：1. 勾勒共同目標；2. 籌組改革機制以鼓吹觀念、號召群眾、籌募改革基金及組織人員通力合作，避免「故步自封」與「熱情枯竭」。

肆、美國中等教育改革的新思維—— 由內而外的變革

政策菁英之教育改革者過於理想性與技術操作思維，在於未能正確認識學校身為一自主機構，對教育主管當局所提政策有其「反彈力道」（the resilience of schools）。如結構主義學者 B. Bernstein 在其《教學論辯的結構化：階級、符碼及控制》（*The structuring of pedagogic*

discourse, vol. IV. : Class, codes and control) (Bernstein, 1990) 中就認為屬於符號控制領域的學校教育與生產領域和政府之國家領域之間有相對自主與互動的關係。依此，學校中的教學論辯是一種情境化論辯，亦即學校會將其所處社會脈絡中（包括政府或企業界）原欲傳遞之訊息，透過「去設定」(delocate) 和「再設定」(relocate) 兩個歷程加以詮釋和修正。「去設定」意指將政府或企業界所提出的教育改革論述中與學校本身文化不合部分排除掉；「再設定」則是將接受的論述部分再行詮釋，以更契合學校本身之需要。基此，學校實際產生的教學是校內師生將主管教育機關原先規劃好的教學改革論述，透過「去設定」和「再設定」修正轉換而來，與原先教育改革論述已有相當大的差距，如圖 1² 所示。

圖 1 官方論辯的再情境化過程



資料來源：Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, vol. IV.: Class, codes and control* (p.197). London, UK & New York, NY: Routledge.

² 圖中官方教學論辯是受國際領域、生產領域（生產機構）及符號控制領域（如學術研究機構）共同影響政府，產生教育上之支配原則，支配原則又透過「官方再情境化領域」（包含與教育有關的政府機構和立法部門）與「教學再情境化領域」（包含大學教育系所、各級學校、基金會及教育傳播媒體）影響成為「官方教學論辯」，而學校中的教學論辯除受官方教學論辯影響外，還受到學生家庭和社區所產生論辯之影響。

課程學者 Goodlad 等人（1979）提出課程實踐層次分為「理想課程」、「正式課程」、「覺知課程」、「運作課程」及「經驗課程」等五個層面，其中「覺知課程」或「運作課程」可謂與 Bernstein 所言「去設定」和「再設定」概念相近；而結構馬克斯主義者 L. Althusser 在修正古典馬克斯關於「下層結構決定上層結構」（The infrastructure governs the superstructure）之經濟決定論，提出多重決定觀點，即政治、經濟、法律、宗教及社會文化等因素都會對教育產生影響（Gibson, 1984）。依此，要促成深受成規影響之教育核心的革新，教室教學之改善是關鍵所在，也是教育改革最艱鉅的部分，而要促成其結構轉換就需由校園內部改革起，這份改革動能主要來自教師的專業自覺。此外，由教師自覺的改革也不是一蹴可幾，需要教師集體不斷反省的努力，也需家長和社會人士的合作與支持。但在 Bush 《公元兩千年的美國教育策略》（*America 2000: An Education Strategy*）中有關「誰做什麼？」（Who does what?）部分之論述時，將聯邦與州政府官員、企業界及家長都視為是教育改革的關鍵人物，卻把教師置於一般社區層級中（引自 Tyack & Cuban, 1995）。這即是典型的由上而下的改革模式，此種透過遠端操控教師之改革方式，在教育實際作為上，是很難奏效的。因此，為了矯正教師墨守成規之現象，在 1950 年代末期，出現了「防範教師課程」（teacher-proof curriculum）之教育改革措施，究其主因在於美國政府與蘇聯從事軍備競賽，美國政府擔心蘇聯太空科技取得領先地位，於是禮聘學科專家在自然科學、數學及外語等領域，設計並提供教師照表操課的課程與教學活動指引，以避免教師因個人想法，詮釋太多，導致「誤教」而無法達到教育改革效果，這種異想天開的想法，設計出「防範教師課程」改革措施，就是不信賴教師具有專業知能之例證（林逢祺、洪仁進主編，2008：388；Ravitch, 1983: 233）。

依此，美國許多教育學者如 D. Ravitch 在其《陷入困局的十字軍：美國教育》（*The troubled crusade: American education*）（Ravitch, 1983）、D. Tyack 和 L. Cuban 在其《修補邁向烏托邦：一世紀的公立學校改革》（*Tinkering toward utopia: A century of public reform*）（Tyack & Cuban, 1995）以及 S. Tozer、P. C. Violas 及 G. Senese 在其

《學校與社會：歷史和現代的角度》（*School and society: Historical and contemporary perspectives*）（Tozer, Violas, & Senese, 2009）等書，都提出從內出發的變革是新的教育改革思維與取向，即教育改革方策之釐定應具備彈性，容許教師依其學生背景與學校所處地域的差異性而對政策作斟酌損益，以收因地制宜之效。此外，當改革理念衝擊家長和大眾對既有學校認知時，也應致力於了解家長和大眾的想法，並爭取其支持。對教育改革有正確認識後，從內出發的改革目標何在？又該如何進行？說明於后。

一、從內出發的改革目標

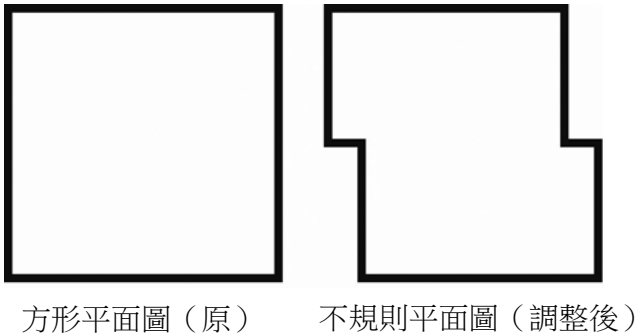
教育改革的目標何在？這是從事教改活動首先要自我詰問的問題，不管政策菁英有多麼堂而皇之的改革理想，改革最核心的部分應是讓民眾感受到學校教育對其經營美善人生是有助益的，而美善人生之實現除了需涵泳自我各項生活重要能力外，成為關懷社會之現代公民，亦是幸福人生的重要內涵，因此如何透過培養之負責公民以共同構築公義社會，圓現「共善」（public good）之民主理想，應是教育改革的重要項目（Tyack & Cuban, 1995: 142），如同日本學者佐藤學近來倡議的「學習共同體」，即教學是師生的「邂逅」（encounters）（林逢祺、洪仁進主編，2013：125-126；黃郁倫、鐘啟泉譯，2012），透過改進教與學，豐富了學生的智識與涵泳社交嫻熟能力，培成知書達禮之現代公民，比之於分數的斤斤計較，應是從內出發之教育改革的首要之務。

二、從內出發改革模式之實施原則

F. Elmore 和 M. W. McLaughlin 在其《穩健的運作：政策、實踐及美國教育改革》（*Steady work: Policy, practice, and the reform of American education*）中提到政策僅是為有效的管理與實踐創發教改條件，卻無法預先主導這些措施該如何做決定，如政府官員或州議會將教育機會均等列為重要教育革新政策時，其可行的作法為促使各地區的教育經費盡量均等、釐訂種族或性別平等的法案及對文化不利學童提供積極補償等措施，但這些措施僅是教育實質改善的必要條件而

非充分條件（引自 Tyack & Cuban, 1995）。教育改革欲具實質成效所需的另一環節是教師參與界定問題，並參照其所處的環境提出問題解決方策。教師並非如一般人所認為的消極守舊，如果他們認為某些改革觀念是實用和有趣的，仍會納入其教學中。茲舉紐約市的學校建築規劃革新為例，說明從內的融合式改革的必要性。1990年代初，一群建築師負責規劃6所新成立小學校舍，他們意識到新的變革如果強加在教師身上，將引起反彈，這群建築師在教室的規劃上以原有的方形教室為樣版，僅作了些許變化，如多了凸窗造型以增採光，而突出之槽口空間則可作為小團體討論或擺設電腦，以融合新的教學型態，教師仍是教室的主導人物，如圖2所示。這種融合傳統教學與做些許創新的方式，契合從內之變革，而非由上而下的全盤翻新（Tyack & Cuban, 1995: 137-138）。

圖2 紐約市學校建築革新圖



資料來源：Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform* (p.138). Cambridge, MA: Harvard University.

依此，臚列從內出發的改革重要原則如后：

（一）維護教師專業自主權：教師要成為反省的實踐者的先決條件為享有相當的獨立自主性（Tyack & Cuban, 1995）。20世紀初進步主義所倡導的科層體制之層層指揮系統是摧毀教師自主的主要因素；此外，過多的工作負荷與制式化的表格的填寫，都是斲喪教師發揮教學創意的主因，加上教育經費的短絀，及缺乏必要的獎勵作為課程與教學革新之誘因，造成教師在窮於應付的情況下，只好重回熟悉的學

校成規的老路，閉鎖在缺乏信賴與同僚支持的孤立無援之課堂斗室中（Tozer, Violas, & Senese, 2002）。

（二）將革新方案視為教師改善自我教學的可得「資源」：從內出發的改革是一種「調適性的修補」（adaptive tinkering）工程（Tyack & Cuban, 1995: 136），即是保存傳統有價值之部分，矯正目前的缺失。因此這種改革不是革命式的全盤翻新，甚至否定過去。依此，所有國家教育革新的方案應視為教師可據以改善教學的可資運用「資源」，亦即教師依其地區狀況與學校特性和學生特質，根據其專業與國家教育政策和教育資源，做整體評估，尋繹出契合其學生學習之教育方策。如此一來，教育改革成敗之評判標準不再是傳統「由上而下」模式所依循之準據，因為其容易產生流弊如下：1. 就「忠實於原計畫方案」而言，只有改革發動者本身才最了解整個教改方策；2. 就「圓現預定目標」而言，將忽視改革者始料未及的政策所引發之正反效應；3. 就「政策延續性」而論，因改革過程中往往會產生新的問題。綜觀這些標準化操作模式之基準都忽略了「因地制宜」（adaptability to local circumstance）的重要性。因而所謂成功的改革不再一體適用，須依個別學校或個別教師所管理的教室而做個別評估（Tyack & Cuban, 1995: 136）。

（三）教師需組成團隊相互激勵士氣：改革通常是艱鉅且曠日費時之工程，獨木難以支撐大局，需要群策群力之「通力合作」（collaboration），且在具權變領導者帶領下，共享目的視野，延聘大學學科專家供諮詢，以達激勵參與者、濡染新觀念及在群體支持下，做教學革新之嘗試。如「美國數學教師協會」（National Council of Teachers of Mathematics）與「灣區寫作計畫」（Bay Area Writing Project）都是運作良好的教師團體，致力於學科內容與教學之轉化（Tyack & Cuban, 1995: 139）。此外，一些具改革理念之教育人士，如 J. P. Comer 的「社區本位學校」（community-based schools）、H. Levin 的「加速學校」（accelerated schools）及 T. R. Sizer 的「基礎學校組合」（coalition of essential schools），都有其共同的教育原則，以引領學校革新和協助教師與家長相互合作，以改善教學與學習環境（Tyack & Cuban, 1995: 139）。

（四）新進教師導入改革團隊之重要性：從內出發的改革需要具有教育熱情教師的投入，因此尋覓優秀教育生力軍是重要的關鍵，除了職前師資培育強化臨床教學，使其了解教育現況的挑戰性與實際外，也需讓新教師了解若其想改善教學，可資運用的資源與協助。為了激勵教師從事教學反省，除了做必要的教學評鑑以淘汰不適任教師外，恐需深入了解激勵教師專業成長之誘因與妨礙教師成長之阻力（Spring, 1982; Tozer, Violas, & Senese, 2002）。

三、從內出發改革之具體運作

教育改革的具體實踐與成敗主要參照在於學生的學習表現，尤其是文化不利學生的學習是否獲得實質改善。從內出發之改革雖然著重在教師的專業自覺，但如從結構主義注重結構整體的觀點而言，學校若未能獲取社區人士與家長的有形之物質和無形之精神支持，改革的效果也將功敗垂成。對於從內改革在實際行動上需要考量哪些重點？以下分學校與教師兩方面論述：

（一）學校本位改革所需的支持架構

關於「學校本位」（school based）之從內改革，需要社區的支援系統以促進學生學習，援引芝加哥在 1990-1996 年有關公立學校改革報告，指出學校改革實質進展的關鍵在於建立「五項必要的支持體系」（the five essential supports），分述如下（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 439-440）：

1. 有效的領導：發揮好的領導影響力是學校改善最佳的觸媒。有效的領導能指引正確的改革方向和擬定有效的改革方策，並激化其他四種支持系統，即家長與社區的緊密連帶、提升教師與行政人員的專業素養、學生主動學習氛圍及生機活力的教學等支持面向的達成。

2. 家長與社區的緊密連帶：家長如能在家中協助子女學習與增益對子女學習的正確期待，對子女在學校的學習有正面的助益。此外，透過家長自願性活動與參與校務的相關決定，家長將是學生學習改善的關鍵力量。

3. 提升教師與行政人員的專業素養：教師與行政人員的專業能力有賴其自我不斷學習，以促進自我專業成長。尤其是實際從事教學

的教師更須持續精進自我教學知識與技能，其可行的方式是結合其他教師、家長及社區人士，共同面對相關教育問題的挑戰，共籌學校改革所需資源與共創有力革新的條件。

4. 學生主動學習氛圍：學習的上乘是自主學習，學生能自動自發努力向學，往往與學校提供安全與溫馨的學習環境有關。依此，教師、家長及社區相關人士如能讓學生感受到其對學校學習活動的關懷與支持，將塑造優良的學風，使學生樂於學習。

5. 生機活力的教學：教室的教學是影響學生學習最直接之關鍵因素，如何整合所有教師專注教學，使學生學習充滿生機活力並建構適合其學習的教材內容，亦是改革有實質成效的重點所在。

芝加哥學區研究結果顯示當某校在五個支持系統都較另一校為強時，其學生在閱讀和數學的表現幾乎是另一較不理想學校的 10 倍（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 440）。此外，支持系統較完備的學校也較能整合全體教師能量用於課程的研發、教師熱心學校事務且學校整體散發出朝氣蓬勃之蒸蒸日上的動力，顯示出旺盛的持續革新動能。依此，五項基本支持系統與學校所處情境脈絡，必須視為學校永續發展與學生學習表現提升之「有機整體」（holistic）（Tozer, Violas, & Senese, 2009）。

（二）教師領導與專業學習社群的營造

教師如何成為引領教育現場進行改革之領導者，就需教師發展出「一套影響觀點」（a theory of impact），如果教師能思考其「為何而教？」（Why teach?）與「要實現何種教育目的」時，就有可能將其工作置於廣大社會脈絡來考慮。一位教師為何而教之理由，不外乎 1. 為了自我（It's mostly about me.）；2. 為了學生（It's mostly about kids.）；3. 為了社會改造，彰顯社會正義（It's mostly about social change or , democracy, or social justice.）（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 455）。

為了學校教育革新，恐需將教師引導至為了學生的學習，因為為了自我雖然與為了學生不必然衝突，但如主要是為了學生而教，將以學生之學習狀況做為評判教師自我生涯的成敗判準，學校教育將較有改善之可能，而如為了彰顯社會正義，改善社會不公現象，恐有陳

義過高之嫌，Dewey 就認為（引自 Tozer, Violas, & Senese, 2009），學校無法直接促進社會變遷，但教師卻可以成為社會變遷的「伙伴」，亦即教師可以透過其所培養的學生，成為改善社會的生力軍。

依此，教師在「為了學生而教」這樣的意識下，將 1. 更清楚勾勒學生的學習目標；2. 了解在自己的班級與學校中應有的作為，及如何協助學生達成學習目標；3. 知道如何評估目標是否達成。基於上述意識，教師了解教育專業知能的重要，專業成長成了教師的重要課題，教師間如何組成教師專業成長社群成了專業成長關鍵。專業成長社群的建立旨在促進深思熟慮、有目的性及通力合作的專業行動（community building as thoughtful, intentional, and collaborative action (Tozer, Violas, & Senese, 2009)。「芝加哥學校研究協會」(Consortium on Chicago School Research) 為了評估學校的「專業學習社群」之狀況，研發「自我評估：專業學習社群連續體」(Self-Assessment: Professional Learning Community Continuum) 如表 2 (Tozer, Violas, & Senese, 2009: 457)。

表 2

自我評估：專業學習社群連續體

學校特徵：依評定分數而定
評定分數：1- 不存在；2- 勉強進行中；3- 有進展的跡象；4- 展現績效；5- 堪為他校典範
1. 任務：共同學習是學校的核心目的；全校師生與家長及相關人士皆清楚學習成果；每個學生的學習成果都受到重視；學校的所有措施、政策及計畫都基於對學生學習影響的程度而做持續的評估。
2. 共享視野：了解自己所要創造的遠景嗎？全體教職員工皆須例行地描繪共享視野的原則，並以此原則來引導日常的作為與決定。
3. 共享價值：如何行動以圓現視野？學校的價值展現在學校文化中，對學校新成員或校外人士而言，都是顯而易見的；這些價值對於學校的政策與措施都深具影響力。
4. 目標與優先性：所有教職員追求可測量的表現目標作為其日常績效的責任；目標與視野相連；教職員工喜於目標的達成且樂於接受困難目標的挑戰。

(續下頁)

-
5. 教師合作文化：教師組成教學與研究團隊，集體通力合作釐定共同目標、發展圓現目標之方法、收集確切資料作目標管理並相互學習。

 6. 行政人員與教師合作文化：教職員工充分參與學校決策過程；行政人員提出問題、充分授權、創發集體共同決策之機制並提供教師參與決策所需之資料與訓練。

 7. 家長伙伴關係：學校與家長的伙伴關係將有利於家長協助學生在校學習；家長在校務決策過程中展現出與學校的充分合作，對學生的學習將有正面影響。

 8. 行動研究：行動研究的主題來自於學校共享的視野與目標；教職員工將行動研究視為專業責任的重要部分；教師隨時有與同僚共同學習之意願。

 9. 永續發展：學校的所有教職員工皆能熱衷參與系統性的收集與分析資料、界定實際與所欲目標之間的落差、設定新的目標、發展方策以圓現目標以及做目標管理。

 10. 成果關注：教師團隊能密切關注目標實施的結果；教師能收集資料以設定目標並能監控目標的達成程度。

 11. 整體專業學習社群發展：此項原則深植於學校文化中，體現學校日常運作的動能。
-

資料來源：整理自 Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (2009). *School and society: Historical and contemporary perspectives* (6th ed.)(p. 455). New York, NY: McGraw-Hill.

而在學校專業學習社群發展中，實有賴教師的自覺，這種自覺的最佳體現在於「教師領導」(teacher leadership)上，因為領導旨在圓現組織目標，不管這種領導來自於一人或集體，僅靠校長一人領導是不足的。教師領導意指教師有意願和能力承擔超乎其班級外之學校運作的成果，亦即其他教師和行政人員遭遇問題，能向某位或多位教師尋求協助，從而化解困難，該名協助化解困難之教師即發揮了教師領導之功能。質言之，教師領導的主要任務在於協助其他教師共同評估其教學的成效、擬定改善教學的良好策略以改善學生學習。當有足夠的教師擔任教師領導時，將會促進學校教育改革並獲得實質成效(Tozer, Violas, & Senese, 2009: 458)。要言之，教師領導的職責主要有下列7項(Hirsh, 2014)：1. 作為終身學習的表率：透過教師本身對教育理念的矜持與身體力行，往往會鼓舞學生感受學習的樂趣與終身學習的重要性。2. 投入通力合作的學習中：教師領導者應能號召同僚通力合作以進行教學活動規劃並給予同僚問題解決的觀點和回饋。

3. 承擔學生學習成敗的集體責任：教師領導者能號召成長團隊教師一起探討學生的學習需要與學習進程，從而在團隊中採取新的學習策略並評估其對學習的影響，作為進一步改進與修正之依據，直至學生的學習有效果為止。4. 支持新進教師：教師領導者能了解新進教師所面對的困難，且體察其工作的重要性，能毅然決然自願擔任新任教師的「良師」（mentor）。5. 擬定全校性教育革新項目表：教師領導者試圖將其影響力擴展至全校，體認其負有建立全體師生相互信任與尊重，以傳承永續革新之校園文化的責任，義無反顧擔任學校之課程與教學改革時程表之倡議者與領導者。6. 踐履影響系統的實質表現：教師領導者能組成校區成長團體並義務協助成長團體活動的進行，且能號召學校所有師生都共同投入（commitment）學習的改進。7. 與政策規劃者建立緊密關係：教師領導者因其奉獻精神與專業表現，往往是社區中德高望重的人物，因此，為了使政策制訂者制訂更為妥適的教育改革方策，教師領導者需要與政治人物保持緊密關係，俾使政府與社會重要人士了解教育現場的真正需求。

美國教師領導理念行之多年，透過「教師領導者網絡」（Teacher Leaders Network）平臺，分享與討論教育相關問題。如 2008 年，西雅圖教師 C. Chew 因認為「華盛頓學生學習評量」（Washington Assessment of Student Learning）之標準測驗會壓抑學生的思考能力，乃拒絕實施，最後被停職停薪 2 週（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 459）。繼之，以〈教師、考試評量和不合作主義〉（Teacher, testing, & civil disobedience）之標題，提出對評量的看法，紛紛出現在「教師領導者網絡」上，並提出評量與工作權之間取得平衡的解決建議，此即教師專業成長社群與教師領導發揮作用之實踐行動的功能（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 459-462）。

伍、結論

由美國教育改革史可以發現教育政策之論述在評估教育狀況的

進步或退步時，往往犯了「漠視歷史」(ahistorical)之弊，以致常有誇大之嫌，並視其所提的解決方策，可讓鳳凰自廢墟中浴火重生 (Magical phoenixes arise from the ashes of the current system.) (Tyack & Cuban, 1995: 134)。實施結果卻讓大眾產生悻悻然的心理，以及教師對專家的策略充滿懷疑。依此，代表改革者的「烏托邦」(utopia)理想，應該採取更為寬廣的目的視野，以引領大眾教育思維的轉換，而改革的引擎動力則應源自「從內而外」，由教育實踐者的自覺與親自躬行，即是 Dewey 將教師界定為「反省的實踐者」(the reflective practitioner)所指之意 (林逢祺，2004)。茲將「從內改革」之研究結果撮述如后：

一、「由上而下」改革易忽略學校既存文化生態，無法因地制宜

傳統政策菁英之由上而下改革模式往往將其所提出之教改方策，視為矯正現行教育缺失之萬靈丹，由其評估教改政策執行成敗之三個規準：忠實原計畫方案；圓現預定目標；及政策延續性，就可知其錯估教改的對象：學校與教師本身，都存在固有校園文化，具有相對自主性，會對教改方策作某種程度的「反設定」與「再設定」，若未能認清此一事實，而墨守三個評估準據，將如道爾頓制等，其教改政策之實踐僅侷限在少數示範學校，且在可得資源中斷後，改革措施也就無疾而終。

二、國家主導之教育政策可視為教師「從內改革」之可得資源

前述 Elmore 和 McLaughlin 提到政策僅為有效的管理與實踐創發教改條件，卻無法預先主導這些措施該如何做決定。英國教育哲學家 W. Carr 也有類似的看法，他在論述教育理論與實踐的鴻溝時說：

教育理論不是純應用的理論，從哲學、社會學或其他知識型式援引理論，而是批判地檢視教育實踐原理的相關概念、預設及價值等的妥適性，亦即教育理論與實踐間的關係不是理論『意

指』」實踐或是理論源自於實踐或甚至反映實踐，而是藉由將現行的實踐傳統納入理性的批判，使得理論轉化實踐，這種轉化使得非理性成為理性，無知與習慣僵化變為有知與反省。教育理論以這樣的角度來關照，……是增益教師以引導其實踐活動之理論，使其更具有效合理（Carr, 1995: 33）。

Carr 強調實踐理性的重要性，教師不是將理論直接套用在實際情境中，亦即教師不是操作員，機械地執行上級單位交辦之業務，因為教師在從事教學時，都有其自身對教育的認知與想法，構成 Carr 所言的「理論」。依此，國家之教育政策應視為教師在踐履其改善教學時可資運用的資源，容許教師依其特殊教育脈絡，對教育政策作斟酌損益，以構築符合其學生學習的最佳方策與教學決定。

三、「從內改革」首重教師專業自主權的維護，以喚起教師的自我啟蒙

教師面對的是作為生命主體的學生，教學是師生生命主體之間的一場「邂逅」，如 N. Noddings 所言（1984: 180）：「我所必須做的是毫無選擇地完全呈現給每一個學生，當他召喚我時，時間可能是短暫的，但邂逅卻是永恆的。」依此，師生之邂逅，對於學生自我價值之建立與肯定，實影響深遠，這份感召力來自教師厚實的教育專業涵養。林逢祺與洪仁進在論述「教師專業成長座標」時認為（林逢祺、洪仁進，2014: 197-203）其重要成長軸線是「自我啟蒙」、「社群對話」、「規則脈絡」及「流動旅程」。「自我啟蒙」意指教師能從自身工作的處境出發，找出習以為常的看法或作法，重新審視其妥適性；「社群對話」指的是人我之間形成利害相關與共存共榮之共統體，教師在自我啟蒙或流變旅程中均需與他人結伴同行，協力建構「有你有我，同在一起」的專業成長社群；「規則脈絡」意指教師不僅嫻熟教學運作規則，還需對照學校、班級及家庭所處之整體脈絡，反省教學規則的合用與不合用之處，並就不合用之處予以微調或作修正；「流動旅程」指教師應體認教學不應墨守成規或照表操課，應該有與時俱進的流變旅程觀，深知我們永遠在旅途中。

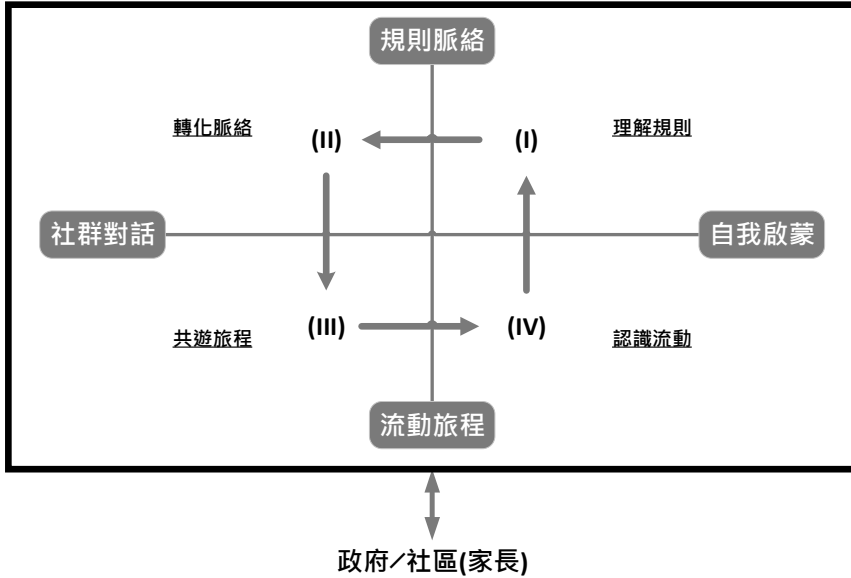
教師自我啟蒙，發揮教師領導和促進專業社群之形成，除源自於教師自我覺醒外，也與政府和社會大眾對教育的態度有關，當政府與社會大眾深刻體認教育工作的神聖性，從而給予教師應有尊重，提振教師之士氣，教師將會努力追求其專業成長，主動積極改善教與學的品質。

四、教師領導之專業社群需植基在支持體系上

前述芝加哥在 1990 年代有關公立學校改革研究，指出「五項必要的支持體系」之建立，其中學校與家長及社區的緊密連帶實不可輕忽。1960 年代英國教育部為改善小學教育，提出《普勞頓報告書》(Plowden report)，具體改革建議為劃定「教育優先區」(educational priority area)，藉改善教育落後地區之教育環境，以縮短地區間教育水準的差距(郭為藩、高強華，1988)。臺灣近年來也積極推動「教育優先區」，其指標為：(一)原住民學生比率偏高之學校；(二)低收入戶、隔代教養、單(寄)親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女比率偏高之學校；(三)國中學習弱勢比率偏高之學校；(四)中途輟學率偏高之學校；(五)離島或偏遠交通不便之學校；(六)教師流動率及代理教師比率偏高之學校，針對這些學校協助其改善校舍及教學設備外，也整修學校社區化活動場所及辦理親職教育活動等(教育部，2013a)。當學校教育環境獲得改善後，教師要發揮教學專業也較有著力點，不致因其他不利因素而干擾教學的改善。

統觀從內改革之精神、原則及實際作為，茲將教師成長由「自我啟蒙」出發、洞悉自身所處的機構之「規則脈絡」之優缺點、透過「社群對話」，了解教育是止於至善之「流動旅程」，其座標圖示如后。

圖 3 教師專業成長座標圖



資料來源：修改自林逢祺、洪仁進（2014）。*啟蒙、對話與轉化：教師成長之路*（頁196）。臺北市：學富。

教育是成己成人的志業，教育的本質奠基在「致誠」和「修仁」的德行上，「誠」是永不改變，堅持到底的精神力量，「仁」是合理的愛，在己身以誠涵泳為學與做人後，再秉持教育愛來化育下一代，使其也成為知識與品格兼具的現代公民，從而實現「學不厭，教不倦」之師道理想（賈馥茗，1999），這種理想是透過師生共語和社群對話點滴逐步開展的共同旅程。在美國如是，在臺灣亦如是。臺灣近幾年來，教師自覺力量逐漸壯大，每年作者都會接收到「教師生命成長營」的報名通知，這是財團法人福智文教基金會與私立大仁科技大學共同舉辦，教育部協辦之研習會，網址為：<http://edu.blisswisdom.org/index.php/teacher-camp>。103年11月18日中午作者曾參與其在臺灣師大舉辦之研習教師心得共享會議，其中一位教授的分享心得（該心得曾在該教師臉書分享）如下：

走出象牙塔，走入社區。深耕在地，紮根文學。

（請我的臉友們耐心地讀完這篇）

前天我主動聯繫離家 500 公尺的臺北市立育成高中，告訴他們我是在地的南港人，想為社區做一些事，回饋給鄉里。……和周校長以及一些國文，英文老師們討論後，我們決定……這個學期開始，我將在育成高中帶一個約 20 人關於「文學與電影中的青少年成長經驗」（我這學期也開這門通識課）的讀書會，一共 12 次。……我唯一的要求是，在最後一週帶這些學生們到市圖南港分館，花 2 個小時的時間 self-reading（自修），把藏書室上被錯放的書找出來，歸回原位。（鄭怡庭，2014）

該位教師在教學與研究忙碌之餘，願意關心「大我」，將教育視為職志，發揮教師領導的「淑世」（meliorism）作用與情懷（While there is life, there is hope）（歐陽教，1998），契合從內改革的教育取向，是從內教育改革的具體實踐。

參考文獻

- 中國教育學會（主編）（2013）。**從內變革：開創教與學的主體行動**。臺北市：學富。〔Chinese Education Society (Ed.) (2013). *Change from within: Inventing agency in teaching and learning*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.〕
- 王韻齡（2014）。超額比序，3 大亂象與真相。**親子天下雜誌**，53。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5055027> 〔Wang, Y.-L. (2014). Enrolment excess on examinations-free entrance competition: Three messy and true situations. *Education, Parenting and Family lifestyle*, 53. Retrieved from <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5055027>〕
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了臺灣教改？**臺北市：心理。〔Chou, C.-I. (2003). *The great experiment of Taiwanese education*. Taipei, Taiwan: Psychology.〕

- 林逢祺（2004）。**教育規準論**。臺北市：五南。〔Lin, F.-C.(2004). *On the criteria of education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 林逢祺、洪仁進（主編）（2008）。**教師哲學：哲學中的教師圖像**。臺北市：五南。〔Lin, F.-C. & Hung, R.-J. (Eds.) (2008). *Teacher's philosophy: Teacher's image in philosophy*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 林逢祺、洪仁進（2014）。**啓蒙、對話與轉化：教師成長之路**。臺北市：學富。〔Lin, F.-C. & Hung, R.-J. (Eds.) (2014). *Enlightenment, dialogue and transformation: The road for teacher's growth*. Taipei Taiwan: Pro-Ed. 〕
- 徐宗林（1990）。**現代教育思潮**。臺北市：五南。〔Hsu, T.-L. (1990). *The modern educational thoughts*. Taipei Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 徐宗林（1991）。**西洋教育史**。臺北市：五南。〔Hsu, T.-L. (1991). *The history of western education*. Taipei Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 徐宗林、周愚文（1997）。**教育史**。臺北市：五南。〔Hsu, T.-L. & Chou, Y.-W. (1997). *The history of education*. Taipei Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 郭為藩、高強華（1988）。**教育學新論**。臺北市：正中。〔Kuo,W.-F & Kao, C.-F.(1988). *The new perspective of education*. Taipei: Chen-Chung. 〕
- 教改論壇（2013）。**你該知道的十二年國民基本教育**。臺北市：商周。〔The forum on educational reforms (2013). *12-year basic education you should know*. Taipei: The Business Weekly. 〕
- 教育部（2011）。**十二年國國民基本教育實施計畫**。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8> 〔Ministry of Education (2011). *The plan of the 12-year basic education program*. Retrieved from <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8> 〕
- 教育部（2013a）。**教育部 103 推動教育優先區計畫**。取自 http://www.boe.chc.edu.tw/sub/education_02/upfile/undefine1308230406.pdf 〔Ministry of Education (2013). *The plan of advancing educational priority Area, 2014, Ministry of Eduaction*. Retrieved from <http://> 〕

- www.boe.chc.edu.tw/sub/education_02/upfile/undefine1308230406.pdf]
- 教育部 (2013b)。教育部人才培育白皮書。取自 [www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204/教育部才培育白皮書 .pdf](http://www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204/教育部才培育白皮書.pdf) [Ministry of Education (2013). *Ministry of Education's white paper of personnel training*. Retrieved from [http://www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204/教育部才培育白皮書 .pdf](http://www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204/教育部才培育白皮書.pdf)]
- 傅佩榮 (2011)。西方哲學史。臺北市：聯經。 [Fu, P.-J. (2011). *The history of western philosophy*. Taipei, Taiwan: The Linking Books.]
- 黃郁倫、鐘啟泉 (譯) (2012)。學習的革命：從教室出發的改革 (原作者：佐藤學)。臺北市：天下雜誌。 [Huang, Y.-L. & Chung, C.-C. (trans.) (2012). *The revolution of learning: Changes from the classrooms* (Originally written by Manabu Sato). Taipei, Taiwan: The Common Wealth.]
- 賈馥茗 (1999)。教育的本質。臺北市：五南。 [Chia, F.-M.(1999). *The essence of education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 鄭怡庭 (2014)。走出象牙塔，走入社區。深耕在地，紮根文學。未出版手稿。 [Cheng, Y.-T.(2014). *Climbing out the ivory tower and go into the community to get all students well grounded in the literature*. Unpublished manuscript.]
- 歐陽教 (1998)。教師的淑世觀。師大校刊，2，25-28。 [OuYang, C.(1998). Meliorism of teachers. *NTNU Bulletin*, 2, 25-28.]
- Department of Education (1991). *America 2000: An education strategy*. Washington, DC.: Author.
- Bacharach, S. B(Ed.). (1990). *Education reform: Making sense of it all*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, vol. IV.: Class, codes and control*. London,UK & New York, NY: Routledge.
- Brameld, T. (1955). *Philosophies of education in cultural perspective*. New York, NY: Holt.
- Brubacher, J. S. & Rudy, W. (1997). *Higher education in transition:*

- A history of American colleges and universities (4th ed.)*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Conant, J. B. (1959). *The American high school today: A first report to interested citizens*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876- 1957*. New York, NY: Macmillan.
- Donato, R. (1997). *The other struggle for equal schools: Mexican Americans during civil rights era*. New York, NY: State University of New York Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Oxford, UK: Westview.
- Gibson, R. (1984). *The foundation of Structuralism*. London, UK: Hodder and Stoughton.
- Goals 2000: Educate America Act (Public Law 103-227) (1994). Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw0goals.htm>
- Good, H. G. (1962). *A history of American education*. New York, NY: Macmillan.
- Goodlad, J. I. et al.(1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive education from arcady to academe: A history of the progressive education association, 1919-1955*. New York, NY: Teachers College.
- Hill, D.(1989). What has the 1980s school reform movement accomplished? *Teacher Magazine,1*, 50-55.
- Hirsh, S. (2014). *7 Responsibilities of Teacher Leaders*. Retrieved from http://www.edweek.org/edweek/learning_forwards_pd_watch/2014/11/7_responsibilities_of_teacher_leaders
- Hutchins, R. M. (1953). *The Conflict in education in a democratic society*.

- Westport, CT: Greenwood.
- Meyer, A. E. (1949). *The development of education in the twentieth century*. New York, NY: Prentice- Hall.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945-1980*. New York, NY: Basic Books.
- Spring, J.(1982). *American education: An introduction to social and political aspects*. New York, NY: Longman.
- Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (1995). *School and society: Historical and contemporary perspectives(4th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (2009). *School and society: Historical and contemporary perspectives(6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University.

