



學校教育變革的思維

范信賢／國家教育研究院籌備處副研究員

一、議題背景

以往在中央嚴謹控管的教育決策模式下，台灣中小學的學校教育以符應上級政策為優先，學校自主的範疇有限，甚至難以動彈。然而，台灣解嚴之後，強調教育鬆綁，學校有著更多自主發展與決定的權力，配合學校再建構（school restructuring）的思潮，學校需要不斷自我更新以在教育改革中扮演日益重要的角色。況且，跟隨著全球化競爭、資訊社會進展與知識經濟革新等趨勢，學校面對其所需的問題解決、系統思維、嘗試冒險、團隊合作等挑戰，勢必得進行教育思維的重構與變革。

於此，本文即透過文獻來彙整學校教育變革相關研究情形，進而提出台灣學校教育變革的思維面向。

二、初步研究文獻彙整

關於學校教育變革的文獻十分龐雜，組織再造、自主管理、本位經營、學校效能、變革領導、團隊合作、組織學習、課程改革、另類與實驗學校教育、家長與社區參與等議題，皆有所涉及。本文茲以學校做為一種教育體制的觀點（schooling），從以下三個面向整理目前學校教育變革的主要研究論述與觀點。

（一）近代美國與台灣學校教育變革的簡略回顧

當1957年蘇聯發射Sputnik衛星後，引發美國60年代大規模的學校教育變革，Sarason（1982）觀察此一變革，指出實際狀況是「改的越多，不變的越多」（the more things

change the more they remain the same）（p.58）。80年代之後，再建構（restructuring）成為教育變革的常用語詞，儘管其意義呈現紛雜、模糊甚至衝突的狀態（學校本位管理、消費者選擇、教師彰權增能、理解性教學、解權威中心、區域層級的做決定、開放評量等等），綜合而言，主要意指對組織環境和管理、學校領導者和教師工作角色、核心技術和規則等責任和關係的再定義和改變（Hargreaves, 1997；Murphy, 1991）。80年代後期至今，績效責任（accountability）成為教育改革的主軸，但迄今仍然未獲得良好的成效，僅有的少數成功案例也難以長久持續（Fullan, 2001）。

回顧1960年代迄今的北美教育改革經驗，Fullan（2001）認為變革的複雜程度遠遠超過人們的預期，它不僅是要把新的政策付諸實現，還需要變革課堂、學校和學區等文化，並讓人體悟到變革的意義（meaning）。Sarason則認為大多數的教育改革都已經失敗了，而這失敗是可預測的，因為：教育改革裡的不同成分未曾被認知或被陳述作為複雜系統的整體，課程欲有顯著變革，必須與教師的發展及專業精進連結在一起。此外，除非改變學校權力關係，否則教育改革難以成功（引自Hargreaves, 1997:339-40）。

反觀台灣，從台灣光復以迄戒嚴時期，基於政治因素的考慮，政府對各級教育機構的管制頗為徹底而廣泛，「綁」成為學校教育的特徵（行政院教育改革審議委員會，1996）。隨著1987年政府宣布解除動員戡亂時期戒嚴以及隨後「四一〇」等民間教改運動的蓬勃發展，面對台學校教育惰性與僵化



的問題，「鬆綁」成為教育改革運動的主要訴求。1996年，行政院教改會確立「鬆綁」做為教育改革的主要方向，提出「學校專業自主」、「營造學校成為學習社區」、「學校本位課程發展」、「激發學校內在自生的力量」與「教師專業自主」等學校教育變革的相關建議（行政院教育改革審議委員會，1996），這種鬆綁，不僅要解除教育體制上的不當管制，還企圖祛除錯誤觀念與習慣的束縛。

爾後，教育部於2001年推動國民教育九年一貫課程綱要。九年一貫課程在教育鬆綁的改革理念下，以課程綱要代替課程標準，提供學校及教科用書編輯者較大的彈性與自主性；強調能力本位，強調培養可以帶得走的基本能力，而不再是背不動的書包；注重統整及協同教學，改善舊有課程的學科分隔化、生活脫節化、教師教學孤立化等問題；落實學校本位課程，賦予學校更多課程發展與決定的權力，希望學校成為教育事務公共論辯的場域。除此之外，文建會在1994年開始推動「社區總體營造」政策，透過居民的公共參與，凝聚社區意識、關心社區環境、營造社區特色，進而重新建立人與人、人與環境的關係（黃煌雄、郭石吉、林時機，2003）。

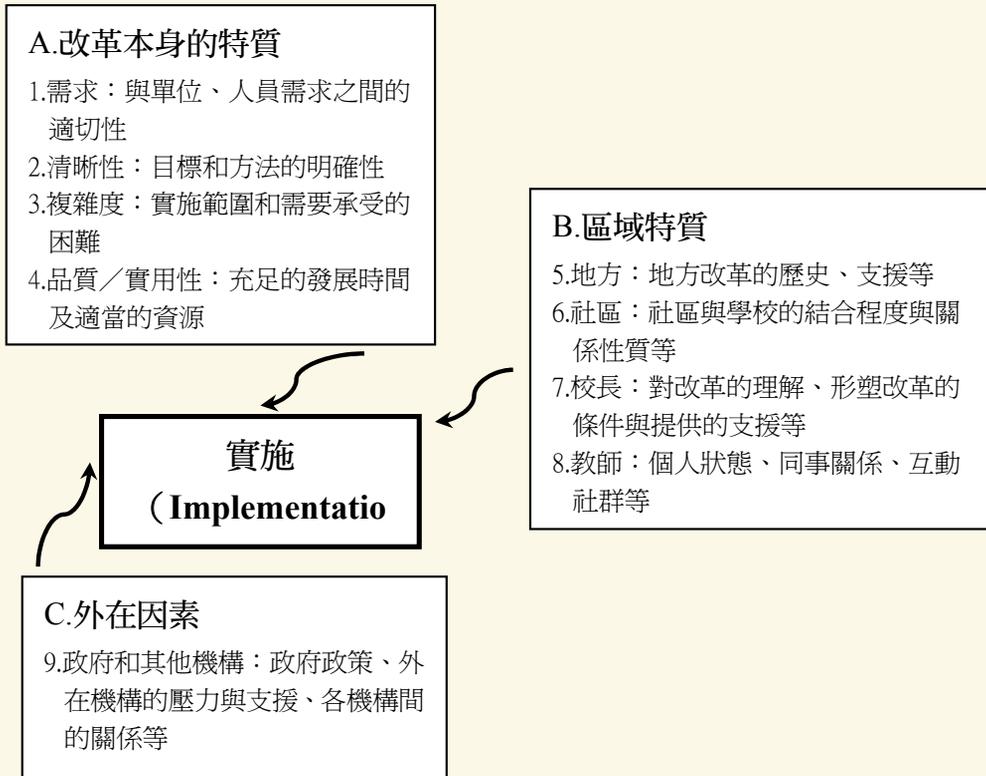
同年，四一〇教育改革開始推動家長參與學校教育工作，加上教育部九年一貫課程學校本位課程推動，社區、家長與學校等之間多樣化的關係系譜開始產生，學校、家庭和社區也要共同分擔孩子的責任，構築同村協力的教育生態圈。

於此，如何在鬆綁的理念下落實學校本位經營、增進教育工作者的彰權益能以激發教育活力，並在多元智能的思潮下同村協力的增益孩子的學習能力，將是下一波台灣學校教育變革無可逃避的挑戰。

（二）學校教育變革影響因素

學校做為一種社會上主要的教育體制，學校教育變革大致涵括教學內容、教室組織、教學法與信念假設等教學（pedagogic）焦點變革，以及組織結構、管理運作、決策過程與文化氣氛等組織（organizational）焦點變革兩大類（Crandall, Eiseman, & Louis, 1986）。

那麼，有哪些因素會影響學校教育的變革呢？對於學校變革影響因素的相關研究，眾多學者大抵是以M. Fullan在1971和1982年提出的架構為發軔。M. Fullan在2001時將它們重新整理，歸成為三項／九類因素如下圖：



影響課程實施的交互作用因素 (Fullan, 2001:72-87)

此外，Fullan, Rolheiser, Mascall, and Edge (2002) 也從若干大型多年的教育變革案例中，提出要完成大規模的學校教育變革，需要學校、地方和中央政府三項層面的聯繫整合，稱之為三層級模式 (The Tri-Level Model)：

1.學校層級：

(1) 教師的知識、技能與習性；(2) 專業學習社群；(3) 計畫凝聚；(4) 技術資源；(5) 校長領導；(6) 與社區發展堅強、多重的影響關係；(7) 評量素養；以及(8) 學校外部相關的公共設施、政策等 (Fullan et al, 2002：無頁碼)。

2.地方層級：

(1) 從讀寫能力出發，以學校的教學

和課程為優先關注焦點，提供壓力與支援以增進對教學與學習的服務；(2) 培育穩定且為數眾多的學校課程領導者；(3) 建構跨校分享、地方一體的學習脈絡；(4) 關注評量素養、學習成就和指標以能真實測量出高低表現者的差距縮近進程；(5) 介入持續落後的學校，協助它們前進；(6) 建構一份能達成更多凝聚與連結的地方行動清單 (Fullan et al, 2002：無頁碼)。

3.中央政府層級：

(1) 特定政策方面：①熟練的交織運用壓力(績效責任)與支援(能力建立)；②建構問題解決機制
 (2) 一般政策方面：①初任教師的培育、發展與任職輔導；②與實踐規準相連



結的持續性專業發展；③提高教師薪酬；④進用、持續發展與留用教育領導人員；⑤改變教師工作條件以使其能成為創造性的專業學習社群等（Fullan et al, 2002：無頁碼）。

當然，影響學校教育變革的因素很複雜，它是不同歷程階段之諸多因素互相競逐、拉扯的作用力場，我們除了必須注意M. Fullan及其研究伙伴提出的上述架構外，尚必須配合時代思潮與具體情境脈絡，注意參與者的互動調適過程及實際運作的轉化情形，我們才能在動態複雜的諸多影響因素交互作用下，清晰的觀看學校變革之舞。

（三）研究學者對學校教育變革的針砭

Hargreaves（1997）提醒我們，在學校教育變革的進程上包含了許多重要的兩難情境，此即是在「將再建構當作科層體制控制」（restructuring as bureaucratic control）和「將再建構當作專業彰權益能」（restructuring as professional empowerment）之間的根本性選擇（p.341）。面臨動態的、非線性的及相互依存的深層變革挑戰（Senge, Kleiner, Robert, Ross, Roth, & Smith, 2001 / 2002：1043），它激勵著學校教育實踐多樣的可能性想像，但是，在鬆綁的同時，也不能失去共同願景和承諾而導致一團混亂。學校教育變革乃是一趟諸多因素與情境複雜共舞的旅程，而不是一張既定路線的藍圖，學校教育變革並無必然的好或壞，大多數是決定於誰控制它、誰包含在內和如何安置它。對此學校教育變革的旅程，國內外學者曾提出若干針砭經驗，可做為我們繼續前行的參考：

1. 教育工作者是重要關鍵

莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲（1997）探討香港教育改革的經驗，指出：「如果一項改革的推動以廣泛批評教師的專業才能為基礎，那麼別指望教師會完全接受這項改革」（pp.5-6）。如果教育改革不能觀照教師的

生活世界，真誠的以教師的專業成長做為首要目的，只嘗試以行政命令的方式推行改革，將容易使改革的「理念變成了政治口號，改革的努力變成了表面形式。當課程改革讓教師感覺到是一種政治遊戲，而自己只是遊戲中的傀儡，對於教師的工作士氣是一大打擊」（成虹飛和黃志順，1999：93），更甚之，教育工作者在其中累積習得的無助感，將使教育改革陷入一種惡性循環的「能趨疲」。對於學校變革與教師個體專業成長之間的關係，Bruner（1996 / 2001：65）提出了精闢的見解，值得摘錄以供深思：

要改善教育就要有些教師能理解和投入我們的願景……。我們必須為教師們裝備好必須的背景訓練，使他們在改革大業裡成為有效的角色。這才是真正的人形成體制。不管我們的教育計畫能變得那麼周密，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動都只在那裡發生。

2. 整體系統的生態觀點

對於學校教育變革，Sparks & Hirsh（1997）指出，學校發展不但依賴個人的知識、技能和態度不斷完善，也建基於機構本身能夠解決問題和自我更新能力的不斷提升（引自李子建、張月茜和鍾宇平，2002:200），這說明，學校課程的實踐需要同時關注個人成長及組織發展，二者是一種互惠螺旋的關係。此外，Senge, et al.（2001 / 2002）認為，自然界中的有機體大多呈現著先是飛快成長，然後緩慢下來，直到成為成熟個體的S型成長曲線模式，它們都是成長流程和限制流程交互作用的結果（pp.10-17）；換言之，要從整體的、系統的觀點來進行探究。



Sarason (1982) 即認為：檢視學校變革，要從「生態關係」上來著手 (p.122)。他提醒：學校變革並非易事，改革不僅要注重學校文化中方案和行為常規的運作，也要從系統觀點重視影響改革的歷史、社會和政治因素，以及深埋其中的權力關係，更要重視改革的基本哲學——在改革中不斷追問：「學校為何存在？」—「誰擁有學校？」以及「誰為學校負責」等問題 (Sarason, 1982)。Lieberman (1996) 補充指出：學校是複雜的場域，校長經常是孤立且寂寞的，教師忙於教學而少有時間學習新理念，變革的運作必須透過整個系統的關係改變和工作型態來落實 (p.ix)。學校教育變革必須從整體系統的觀點加以慎思，絕不僅只是技術層次的問題，還牽涉到學校權力關係的重組和再定義，教育工作者思考習性、生活方式和價值重心的轉移，以及學校生活的實踐行動等生態的動態組合。

3. 社區資源和專業團體的支持

Sarason (1982) 指出，學校常是一種作繭自縛 (encapsulated) 的封閉系統，教室雖是人口密集的場域，教學卻成為一種孤獨的專業。教育變革需要學校和教師打開教室，善用專業人力和社區人士等資源，在過程中互相學習與改變 (pp.274-6)。鄭燕祥 (2004) 認為，要改變傳統學校幾乎是與世隔離的孤島狀態，21世紀教育改革的新範式需要兼顧全球化、本地化和個別化等三重化過程 (triplizations)，而在本地化範式下，切合社區需要與期望，擴大社區人士的參與、協作及支持，提供本地的認同感，提供多方教學來源，支持的網絡化等，皆是學校教育變革需要努力的方向 (pp.24-33)。在這種互相跨越藩籬的過程中，Sarason (1982) 提醒：發展學校變革的支持者乃是耗費時間的工作，讓變革當作是「我們的」的工作，不可能在諸如「如何做」的書籍裡說明，它需

要面對面的討論來化解自私自利的狹隘心態。我們能做的是：第一，承認支持者的重要性；第二，把權力視為一種發展支持者的機會；第三，確實面對建構支持者的時間需求；第四，察覺與運用支持者擁有的權力與資源 (p.293)。學校教育變革如欲增益學生的學習，必須把家庭、社區、專業人士和學校圈子連繫起來，以孩子為教育核心主體，透過雙方的對話、溝通為基礎，建立協作的夥伴關係，同村協力的共同承擔教育孩子的責任。

4. 超越控制的思維

學校不只是教與學的地方，也是控制和權力關係的場域。Doll (1998) 曾言：組織與控制幾乎是同義字；在教育組織裡，控制的意識已經變成了課程中的幽靈 (ghost) (p.295)。Woods (1997) 即言：雖然英國80年代教育改革的口號是自主和增能，但新的管理系統仍然是強力的、無所不在的控制教師；表面上是提高效率和水準，事實上成為績效責任的監督形式 (引自歐用生, 2000: 18)。Hargreaves (1997b) 亦指出：大多數的教育改革所尋求的大多是透過科層體制的控制和順服，而非支援教師去進行自我成長，或創造結構性的機會來展現教師的專業能力 (p.338)。例如，「九年一貫經常面對的窘境就是『新語言和舊文法』的錯置」(吳麗君, 2001: 443)，此次課程改革裡高舉著後現代思維 (陳伯璋, 1999) 的新語言，實際施作時卻又處處印記著現代主義技術理性掛帥的舊文法。教育改革既然強調鬆綁，那需要願意忍受發展過程中近於無效率的渾沌狀態，需要時間來讓教育工作者進行專業成長，也需要空間形塑能夠進行教育事務討論的文化；但在教育變革實施在即的壓力下，由行政系統發動的由上而下的種種實施規定、辦法常常變成為達成目標的抄捷徑手段，不僅不能達成預期的目標，反而只壯大



了手段本身的控制性，難以讓學校擁有一種更友善的環境來進行創新面貌的想像。事實上，學校變革無法僅僅依賴科層體制控制的命令而能達成，如果課程改革仍然是專注於效率、執行技術、績效責任和成果展示的層面，控制的實際操作往往就會隱藏在激發教師內在自生專業能力的修辭中，而反過來傷害了教師以及課程改革的活力。

5.從「管理」邁向「領導」

學校本位課程推出後，「課程領導」取代「課程管理」受到更多的重視。課程管理傾向於按照機構的規則實施已有的程序，較為注重由上而下、層級式的領導模式；課程領導則注意願景的作用，崇尚一種平等、互動的協商式領導形態（朱嘉穎、黃顯華，2005:11）。在課程領導中，轉型課程領導（transformative curriculum leadership）日益受到重視。朱嘉穎、黃顯華（2005）認為轉型課程領導即在於：建立伙伴的團隊文化，尋找課程改革的同行者；注重教師反思性的專業發展，喚醒教師對其習焉不察的實務知識的知覺；改變學校文化，建構學習型組織（pp.18-19）。此外，歐用生（2004）指出學校教育是為了公共的善（public good），比之企業領導，轉型課程領導更注重「心」和「靈」的道德蘊義，而需要進行學校再造（restructuring）和文化再生（reculturing）。簡而言之，轉型課程領導者最大的功效是要去理解教師對於教育改革的需求與想像，讓團隊裡每個人內在的動力和潛能能夠被激發出來，以讓學校老師變得很強，並讓這種領導變成是對學校文化長期的深耕易耨。

6.以學生學習表現為變革核心

多位學者曾經提醒，不可誤以為學校變革後學生學習的學習結果會自然提升，若不能以「教」與「學」的改進做為學校變革工作的核心，將難以統整多樣化的變革目標，

耗損學校的變革能力（謝文豪，2004：13）。例如，Sarason（1996）強調：如果改革未將師生權力關係的改變放在優先首位，將無法改進教育的結果；而這種師生權力關係會反映在生產性學習（productive learning）的表現上——讓學生有更多提問的空間、尊重學生主體和經驗、相信學生的思考能力、教孩子而非教學科等等。魏惠娟（2002）也指出：教育改革要能成功，不在乎推動多少的方案，最重要的是學校必須促使「真正的學習」發生（p.288）。學生學習的具體過程和表現結果，是檢視學校教育變革績效的核心規準。

7.將「差異」視為機會而非問題

Doll（1993 / 1999）曾言：「封閉系統是中心化的、穩定的、不斷返回自身，採取的是機械的、因果關係的、消極的方式，因而視干擾性特徵過於去中心化。……這些干擾性特徵對『手頭的任務』來說是浪費時間，製造『噪音』，系統對此要盡快地予以克服或減低。」（p.20）在封閉系統的觀點下，「差異」可能會被當作「問題」來處理，而貶抑「差異」的發生。然而，Sarason（1982）深知卓見的指出，我們需要體認到資源是有限的，只依靠單一資源的挹注只會帶來無止境的失望「改的越多，不變的越多」。但是，資源不只是一種金錢的交換，而是彼此之間互相受益的學習和成長的連結，在重新定義角色和資源的時候，需要嚴肅面對：學校教育變革內的多樣性是機會而非問題（pp.277-282）。

三、結語：「從無到有」到「從有到有」的思維轉向

回顧學校教育變革的歷史經驗、影響因素及研究學者提出的針砭意見等文獻資料後，對於學校教育變革的發展與推動，本文認為需要從下列層面進行慎密思維：



(一) 從人出發，形成體制—帶好每位老師來帶好每位學生

在學校課程變革推動中，我們需要謹記：教育工作者不僅是傳遞者，也是發展、定義和重新詮釋學校變革的關鍵行動者。Sarason (1982) 強調，教育行政者如何看待和管理教師，教師也會傾向如此看待和管理學生，缺乏權力對待關係的改變，變革不會真正的發生。Bruner (1996/2001) 也諄諄告誡：「任何一種教育改革，都不能不以成人積極而誠實的參與為基礎—也就是說，要有心甘情願且準備十足的教師，來給予分享，來安慰和支持。……在教育改革的努力之中，主要的工作之一就是要將教師帶進教育的辯論和變遷的生成中」(p.136-137)。體認到此點，教育工作者專業成長需要和學校教育變革齊頭並進，甚至，應先優於教育變革，帶好每一位老師來帶好每一位學生，此即是Bruner (1996 / 2001) 念茲在茲的「人形成體制」，使教育工作者和學校教育變革改革二者走向雙贏的途徑。

(二) 穩定中有彈性，彈性中有穩定—給鷹架而非給框架

從混沌理論來看，自然本身是由靈活的秩序所組成，秩序和渾沌不是完全的相互對立，而是彼此涵括。Doll (1998) 也指出：我們生活的世界並非完全的穩定，亦非完全的彈性，而是穩定與彈性互為交織 (within) 生成的狀態。如果我們意圖超越控制的幽靈，活化教育體系的能量，我們需要體認到學校教育變革本身並非是不容挑戰的真理或只是一套等待實施的計畫，而是建構的、創生的和詮釋的一種草擬空間。在這種草擬空間裡，過於穩定易導致官僚僵化，過於則易陷入混亂無章，裡面需要的智慧是創造穩定的平台給予學校及教育工作者彈性發展的舞台，並讓這樣的彈性所創造出的活力回饋成為變革體制得以穩定的基石。

(三) 擴展連結，引入資源—轉化變革成為共同志業

Sarason (1982) 呼籲，可能受到改革影響的人們都應該參與改革過程，因為只有透過涉入和參與，這些人才可能將變革視為自己的志業。此種提議，反映出下列變革推動的智慧：1. 有越多個體與團體願意進行變革，變革的目標就越有可能成功。2. 納入的個體與團體，可以從改革的阻力轉化成為助力。3. 相關連結的個體或團體之間的多樣性越高，越有可能降低資源有限的負面結果 (pp.294-6)。在此種觀點下，協商而非預定，歷程而非結果，開放而非封閉，才是學校教育變革關注的焦點，如此，變革不僅對直接相關的人們會建立意義性的連結關係，並且可能開發更多支持者以增加達成目標的機會。

(四) 化解對立，相互使能—閃電是再生之路

轉變，需要挑戰、干擾與分裂等能量的啟動或注入，非線性變化與非穩定性常會是創造性轉化的重要泉源—「閃電是再生之路」。當學校教育變革意圖打破現狀時，它會和某些教師文化發生齟齬；當教師想要挑戰變革的控制論述時，他們也會和變革發生齟齬。其實，這些齟齬和對抗是不同教育學假定版本論述的競逐，如果教育變革不要變成沈悶的例行性事務，就需容許彼此都帶著可能性的想像和冒險來碰撞。這些探索和碰撞，都可能注入某種能量而開啟學校教育變革與教育工作者的再生之路。抱持著這樣的理念，我們可以有機會跳脫教育變革與學校教師二元對立的意識型態，亦即，學校教育變革有可能提供資源成為教師成長的重要能量，而教師成長又為學校教育改革的轉變注入了重要的助力，二者建構一種相互使能 (enabling) 的關係—「注入能量使得系統轉變」以及「相互使彼此更有能力」。在這種相互使能關係的經營下，學校教育變革與教



師成長二者也更可能趨近於內在自生的持續狀態。

我們需要謹記，在學校教育變革中找到重要且有切身意義的事來做，變革本身及實踐參與者才能擁有豐沛的生命力。於此，需要肯認教育工作者是學校教育變革的有識之士，他們有經驗、有聲音、有處境、有想像、有能量；看到這些「有」，學校教育變革就不是「從無到有」的灌輸和移植，而是「從有到有」的培力和建構。如此，看到學

校教育變革中教育工作者的「有」、環境資源的「有」、歷史脈絡的「有」等等，再將這些「有」加以連結、轉化以創生更豐富的「有」，這種「從有到有」的變革思維轉向，將會豐盛的滋生、傳遞與轉換彼此的能量，而讓「學校教育」和「變革」二者更有機會成為相互培力的互惠螺旋。

本研究由李佳玲助理協助：資料收集、會議記錄、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 成虹飛、黃志順（1999）。從教師成長看課程改革的意義。應用心理研究，第1期，69-97。
- 朱嘉穎、黃顯華（2005）。探討課程領導的內涵及其在學校課程發展過程中的作用。載於黃顯華、朱嘉穎等著，課程領導與校本課程發展（頁5-26）。北京：教育科學。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革諮議總報告。台北：行政院教改會。
- 李子建、張月茜、鍾宇平（2002）。「大學與學校夥伴協作共創優質教育」計劃：尋找學校發展與改革的理論基礎。載於李子建編著，課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展。香港：中文大學出版社。
- 吳麗君（2001）。台灣地區九年一貫課程在小學階段的彩排。載於「九十學年度師範院校教育學術論文發表會論文集－教育新紀元：九年一貫課程的實施與展望」（頁423-451）。台中：國立台中師院。
- 莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲（1997）。改革學校課程－香港目標為本課程改革的啟示。基礎教育學報，7（1），1-20。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會主編，邁向課程新紀元－九年一貫課程研討會論文集上冊（頁10-18）。台彭新強（2005）。學校自我評估與組織變革。香港：香港中文大學教育研究所。
- 黃煌雄、郭石吉、林時機（2003）。社區總體營造總體檢調查報告書（初版三刷）。台北：遠流。
- 鄭燕祥（2004）。教育領導與改革：新範式。台北：高等教育。
- 歐用生（2000）。九年一貫課程的挑戰與因應。載於氏著，課程改革（頁11-28）台北：師大書苑。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。台北：高等教育。
- 謝文豪（2004）。學校變革能力之內涵與提升途徑。花蓮師院學報，19期，1-20。
- 魏惠娟（2002）。學習型學校：教育改革的終極完成？。成人教育學刊，第六期，267-293。
- Bruner, J., 宋文里譯（1996/2001）。教育的文化。台北：遠流。
- Crandall, D. P., Eiseman, J. W., & Louis, K. S. (1986). Strategic planning issue that bear on success of school improvement efforts. Educational Administration Quarterly, 22(3), 21-53.
- Doll, W. E., 王紅宇譯（1993/1999）。後現代課程觀。台北：桂冠。
- Doll, W. E. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Eds.) Curriculum: toward new



- identities (pp.295-323). New York: Garland Publishing.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*(3rd ed.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M., Rolheiser, C., Mascal, B., & Edge, K. (2002). *Accomplishing large scale reform: A Tri-level proposition*. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto. Prepared for the Journal of Educational Change, November 2001. <http://sustainability2002.terc.edu/invoke.cfm/page/70>.
- Hargreaves, A. (1997). *Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change*. In A. H. Halsey et al. (Ed.), *Education: culture, economy, and society* (pp.338-53). Oxford: Oxford University Press.
- Lieberman, A. (1996). Foreword. In Seymour B. Sarason (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*(pp.ix-x). New York: Teachers College Press.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd). Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Senge, P., Kleiner, A., Robert, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. · 廖月娟、陳琇玲、李芳齡譯 (2001/2002)。變革之舞 持續「學習型組織」動力的挑戰與策略（上）（下）。台北：遠流。



十年教改的回顧與展望 - 學校行政類

