



校長的三不五應該

何福田博士/國立教育研究院籌備處主任

前言

經過一場如火如荼的教育改革之後，中小學的學校行政生態有了很大的改變。原本一實（校長所領導的行政團隊）一虛（家長會長所領導的家長會）的雙權架構，一下子變成三足鼎立（除校長、家長會長所領導的團隊外，再加上教師會長所領導的教師會）。學校行政是否能如一鼎之具有三足而較之以往更為穩固，有待觀察。

在三足鼎立的學校行政現況下，任何一足不夠健全，致鼎傾圮，或造成學校動盪不安，都是校長的責任。即使是家長會沒搞好，或教師會一團糟（並非校長或學校行政團隊所製造的問題），造成學校行政受到影響，績效不彰，輿論各界也會把協調不力或領導無方的責任算在校長頭上。顯然，校長權不及全校，卻必須擔負全校經營成敗之責，這是校長首先必須體認的。

普通人或學校校長以外的幹部適用「權責相當」或「權義相等」的待遇，但校長不適用，他只能安於「責大於權」的宿命。由於別人的所作所為校長都不能脫離干係，因此，容易迫使校長「事必躬親」，深怕由於別人的疏忽、惡作劇、誣陷，自己還要被牽連而吃罪。於是讓人覺得校長大權一把抓，即使你焚膏繼晷，宵衣旰食而終至鞠躬盡瘁，人家把你視為活該，認為你自作自受。故校長必須真誠授權，瀟灑擔責，這也是校長必須體認的。

本文旨在析論一校之長，何者當為，何者不當為。既有不當為之事，則校長無需「事必躬親」至為顯然。唯歷來研究校長職權、工作、素養等相關文獻甚多，各自不同角度發為文辭，對校長一職，真所謂「橫看成嶺側成峰，遠近高低各不同；不識廬山真面目，只緣身在此山中。」筆者之見，僅滄海之一粟耳，更何況筆者也處身山中，難免以管窺天、以蠡測海。然俗云：欲知山上路，須問過來人。筆者不

揣謙陋，今就此問題略加論述，僅在盡「過來人」之義務耳。

校長的三不可

校長不可做、不當為之事甚多。他/她是凡人，也是校長，故凡人不可做、不當為之事，他/她都不可做、不當為。即就以校長角色而言，其不可做、不當為之事亦不勝枚舉。茲僅就三件最重要者舉以說明。

（一）不可泯滅良知—

- 1.教育為良心事業，其目的在教人為善，凡非此者皆不當為，一般教育工作者尚且皆應如此，校長領導一校之教育工作，更不能不依良心做事。
- 2.教育上的事情，外行人未必知道何者當為，何者不當為，然教育工作者率皆能知；校長經過層層篩選，對教育之認知，自比一般教育工作者尤為深刻，當為與不當為之分際，斷無不知之理。
- 3.但恩、怨、情、仇、色、利、權、暴等等，易令智昏，違拗良知，致使校長喪德敗行，故校長必須勤於反省，勇於改過，增強抗壓能力。

（二）不可目無法紀—

- 1.學校行政乃一般行政之一環，一般

行政必須依法行事，故學校行政亦得依法行事。校長於推動學校行政時，即使某一舉措不違良知，但有違法紀，亦不當為。

- 2.任何正常的教育都不應該教育學生違法犯紀，校長更應以身作則，時刻以法紀為念。凡不合法紀之事不僅本身不為，更應設法讓全校師生遵法守紀。
- 3.國人為人處世不離情理法，此亦各種教育（家庭教育、學校教育、社會教育）結果使然。一校之長在情理法的運用上，似宜以情待人、以理息爭、以法辦事。其間之分際拿捏，尤應講求適可而止。校長對一校之人、事、財、物，尤須秉公處理，然「公」字並非僵硬的鐵則，它是以法為主，兼及情理之物，當然不能因此而公報私仇。
- 4.校長雖不能目無法紀，卻也不能依法有據便拿雞毛當令箭大幹特幹，弄得雞犬不寧，亦即無需得理不饒人。尤其發現某一法令利己而不利眾時，藉題發揮，以逞私慾，尤應戒絕。

（三）不可眷戀職位—

校長職位有其神聖性，不可等閒視之，以下三種情況宜立即去職，以示對校



長職位的尊崇。人一旦無職位牽掛，便能勇往直前，為正義奮鬥，成績必然可觀。

- 1.勢不可為：與上級理念不合，又無力改變情勢，不願委曲求全，不肯違背良知。
- 2.力有未逮：自覺能力不足以應付工作需求，如無法推動校務、無力整合對立意見、健康狀況不能負荷繁鉅工作等等。力有未逮的處理辦法就是「讓賢」，不可再尸位素餐，阻礙學校發展。
- 3.自慚形穢：人非聖賢，難免犯錯，無論是疏忽或有意，只要玷污杏壇，使學校蒙羞，都必須誠心以對，辭職謝罪。

校長的五應該

所謂校長的五應該，意指校長當為之五件重要工作。校長當為之事或不止於此，然此五事特予注意，並做出績效，雖不完美要無違反校長之天職。

（一）堅持正確的教育目標—

- 1.何謂「正確的」教育目標？此一問題即在教育界本身就不可能輕易獲得共識，因為各門各派有各自的說法。譬如教育的本質為何？教育的目的為何？教育的目標以及達成目

標的方法（手段）為何？眾說紛紜，莫衷一是，誰也找不到放諸四海而皆準的定論。

- 2.各門各派都有各自「正確的教育目標」（因為別人說的都不對或不合適），由於「文人相輕，自古而然」，所以誰「說了就算話」一定要有一個規準以便取得大家的共識，才能訂定國家教育目標而不是學者個人或一個行政官員的教育目標。
- 3.在訂定一國之教育目標之前，常需經過廣泛的徵詢各方意見。通常政黨、族群、宗教等各種團體都會提出意見供參，經過若干次的討論、辯論之後就會有比較清楚的目標浮現。一旦訂為國家的教育目標，各級教育的教學就不能與目標背道而馳，這是一般的、普遍的狀況。然而有些十分自由開放的國家或教育極為落後的國家未必定有國家教育目標，或令各校百花齊放，或令各校自生自滅。訂有教育目標的國家有時也因為國家處境特殊而頒佈因應特殊情境的教育目標，待環境改變，目標亦隨之更改。
- 4.校長只能在不抵觸國定教育目標的

範圍內推動個人的教育理念，因為他/她是國家、社會任命為校長的，是為國家、社會培育人才，不是為自己辦教育、為自己培育人才。因此所謂「堅持正確的教育目標」並非在堅持己見（一門一派的教育主張），而是在捍衛國定教育目標，防堵未經公認的各種理念的蔓延。目標模糊或錯誤，對教育本身、國家社會皆有害處。因此，校長應該隨時提醒師生工作與學習的目標。

（二）營造健康的學習環境—

- 1.所謂「健康的」學習環境是指有益於學習者成長的環境。環境有好有壞自不待言，否則「孟母三遷」所為何來？
- 2.一校之內，學生是不折不扣的學習者，校長、教職員工何嘗不是學習者？校長的消極職責就是不讓學校成為不利於所有教職工生學習與成長的地方。不論是自然的環境或人文的環境，他/她都有義務把它經營得適合學習與成長。
- 3.學校要成為有利於師生學習的環境，必須經過刻意的營造，它不會無端自然形成。身為一校之長，其積極職責就是設法營造一個好環

境，不管是物質的或精神的，俾使師生樂在其中因而受到潛移默化，收到境教的效果。

（三）激勵有效的工作團隊—

- 1.不論是從前所說的「十年樹木，百年樹人」或現在所強調的「績效責任」觀念，辦教育或經營一所學校都離不開感覺得到或看得到的「結果」。所謂「有效的」是指「能拿出績效」的意思。沒有績效就是浪費、就是失敗。
- 2.校長在學校中是個領導者，他/她要如何推動校務，牽涉到領導風格。歷來研究校長領導型態者甚多，歸約成工作導向（倡導）的領導方式與關係導向（關懷）的領導方式者最為耳熟能詳。工作導向的領導方式是直接要求績效，不講情面，以績效為唯一目的。關係導向的領導方式是間接要求績效，只是在要求手段上比較講求方法，其目的在達成績效則無不同。所以校長的領導就是運用適當的方法（因時、因地、因人而制宜）達成教育目標，拿出辦學績效的意思。
- 3.任何行政的目的都在講求績效，無績效的行政必遭淘汰。



4.人性是善、是惡、是勤奮、是懶散，激辯千年無有結論。但設法讓人不敢作惡、不敢偷懶，則是古今中外行政要務之一。即使主張性善說者也認為作善需要激勵，只不過不是用威迫利誘的方法而已，其「設法」之用意則無二致。因此，一校之長，不管對人性持何立論，都要揚善去惡，他/她需要激勵工作團隊，使其士氣高昂，拿出績效。

(四) 爭取廣泛的社會資源—

1.以往的辦學觀念是關起門來辦教育，因而築起高牆，阻隔內外，把校外看成疫區，深怕學生感染校外的不良風氣。用現代的學術語言來說，以前把學校看做封閉系統（closed system），現在則視學校為開放系統（open system）。因為學校座落在繁囂的社區，學生來自多元的家庭，畢業之後進入多樣的社會，學校無法避開塵世有如中古時期的遁世城堡，更無法培養一批真空無菌的學生而能生存於塵土飛揚的世間。學校是世俗的一份子。

2.學校既然不能與世隔絕，她必須吸納外界營養，因此，它有義務讓提供養份的各界了解她在做什麼？她

做得有多好？她準備要做什麼需要大家的幫忙，所以她必須搞好內、外公共關係，所謂「學校公共關係」是也。這是公的關係，不是私的關係（常被誤解）。這些關係要注意到上、下、左、右、內、外一起來，這樣才能左右逢源，使學校獲得豐沛的社會資源，用以改善各項條件，增進教育效果，這是校長責無旁貸的新天職。

3.在爭取社會資源時，學校是處於「既與同行合作，又與同行競爭」的態勢。這種「競合哲學」是只要雙贏就是勝利，無需考慮誰贏得多，誰贏得少，因為即使我方贏得少，也總比沒贏甚至還虧要好。同時累積許多小贏就是大贏，沒有小贏的經驗想要一步登天，一次大贏，機會更少。

4.讓學校生機活潑，蓬勃發展，是人的希望，更是校長的職責。欲如此，則需經常辦活動，以打開知名度，才能受到各界的肯定。辦活動當然有很多形式，不勝枚舉。所謂「要活就要動」，每個人是如此，每個學校也是如此。校長不能讓全校師生寂靜如水，而致「師老兵

疲」，有活動才能吸收校外資源，打開與校外建立關係的管道。

(五) 凝聚共同的發展願景—

- 1.任何組織都需要發展願景，清晰明確的發展願景有助於團隊工作士氣的提升。學校是一個組織，學校內的師生也需要一個清晰明確的願景以作為努力的方向。
- 2.組織的發展願景是組織內所有成員的願望，大家共同的理想，也唯有如此，這個願景才能鮮活而有達成的希望，如果學校的發展願景只是校長一人的幻想，則這個願景在沒有變成共同的願景前是沒有實現的可能的。
- 3.校長在學校形成共同的發展願景過程中居於主導的地位是很正常的事情。當然學校的發展願景可能有傳統性，不是每一個校長到任就有一個發展願景。校長應該斟酌學校的各種條件，審慎研訂合適的發展願景，並運用各種方式說服大家願意為發展願景而努力，唯有凝聚共識，同心同德，發展願景才有意義，也才有趨近（未必要在短時間內實現）的可能。
- 4.人活在希望之中，即使環境再怎麼艱困，只要還有一線希望，就不會

放棄努力。所以校長要對自己服務的學校永遠充滿希望，才不會打擊同仁工作士氣，進而引導大家突破困境，走上康莊大道。這也是校長的天職。

結語

現代校長雖然不能統領全局，畢竟仍然是一校的最重要領導人，必須負責決策，並負成敗之責。校長在學校有其該做之事，也有其不必做的事。以往的校長之所以為人詬病，大多是管得太多而不是什麼都不管。校長應有分層負責的分權觀念，一方面讓幹部學習做事，學習負責；另一方面讓自己騰出時間來思考校長該關心的事。

校長是全校的校長，不是某單位的主管，故應一秉至公，不能偏袒某一單位或個人。只要校長被同仁認為是個公平、公開、公正的人，則他/她的領導已經立於不敗之地，剩下的就看他/她有多少才幹以創造績效了。

校長有指揮、調度全校幹部之權，擔負協調內、外之責，任何導致學校教育失敗的責任都得由其承擔。明末崇禎皇帝在煤山上吊之前說：「朕非亡國之君，奈何臣為亡國之臣。」明朝亡國的賬還是記在

崇禎頭上，再多的藉口也無濟於事。所以一校之長，無法把教育辦成功，推託老師素質差，同仁不努力，家長不支持，都不能改變辦學失敗的事實。

因此，校長只要把握何者當為，何者

不當為，盡其在我，並參考「校長的三不五應該」，一一檢視，深入探討，付諸實踐，應該都會有一番作為。

本文轉載自：何福田著（2002）《教育的春風秋雨》台北：心理出版社



規劃實施校長評鑑的可能缺失與因應： 後設評鑑的觀點

鄭新輝/台南師範學院初等教育系助理教授

壹、前言

校長評鑑是國內近年來頗受關注的主題。尤其自國內國中小校長的任用制度，在國民教育法及其施行細則於民國八十八年修正通過後，已明確規定各縣市對任期屆滿的現職校長辦理「辦學績效評鑑」，以作為校長遴選的依據。但自實施以來，真正落實此一政策且有完整規劃的縣市，依舊屈指可數。依作者所蒐集九十學年度的資料顯示，國內僅苗栗與台南縣真正依法令規定實施以校長評鑑為名的校長評鑑；另有七個縣市則以校務評鑑取代校長評鑑作為校長辦學績效的參考，包括：基隆市、台北縣、新竹縣、台中縣、台南市、高雄縣與高雄市；其餘十四個縣市則未辦理校長績效表現有關的評鑑。可見大多數地區不僅未針對現職校長的表現進行績效評鑑，以作為校長遴選的依據；更無

法提供適合校長持續性專業支持與成長的評鑑。使得校長遴選僅憑簡單的檢核資料或訪問意見，即進行遴選，不僅容易流於主觀亦可能形成政治問題；而缺乏形成性評鑑的體系，也容易讓校長有算總帳的壓力與對評鑑的疑慮。因此，近年來國內陸續有學者開始關注並努力建構完善的校長評鑑系統或方案（江文雄等，民 88；吳德業，民 90；吳錦森，民 89；侯世昌等，民 89；倪靜貴，民 90；翁福元，民 90；張德銳，民 88），希望能藉由兼具形成性與總結性目的的評鑑系統，讓校長的辦學與專業發展獲得更好的協助，同時亦能發揮績效責任的功能。然而，評鑑是一種複雜的歷程，很難面面俱到。尤其校長評鑑是屬於對人的評鑑，因此在規劃與執行歷程中，更須審慎做好完善的準備，才能真正發揮評鑑的積極效益與功能，並避免對當事人造成傷害。換言之，為作好規

劃，對可能常犯的缺失則有必要加以了解與預防。本文之目的在由教育人員後設評鑑標準的觀點，針對校長評鑑在規劃與實施歷程中可能的缺失加以探討，進而提出解決的因應之道。

貳、校長評鑑的後設評鑑標準

一、後設評鑑的意義與目的

後設評鑑的概念，源自於 1940 年 Orata 提出「對評鑑的評鑑」(Evaluating evaluation) (Cook & Gruder, 1978)。後來 Scriven (1969) 於 1969 年在「教育成果報告」(Educational Products Report) 首度使用"Meta-evaluation"一詞來表示；並將後設評鑑定義為：「對一項評鑑、評鑑系統或評鑑設計的評鑑」，亦即是對評鑑的評鑑。Stufflebeam (2000:96) 則進一步視後設評鑑為：「能引導評鑑的實施並提供其優缺點，而對某一評鑑系統的正當性、效益性、可行性與正確性，進行審慎的描述、獲取及應用敘述性與判斷性資訊的歷程」。因此，校長評鑑的後設評鑑，其主要目的即是希望能導引與確保校長評鑑的規劃與實施，能符合評鑑的正當性、效益性、可行性與正確性標準，俾能順利實現評鑑所要達成之目的。

二、校長評鑑的後設評鑑標準

校長評鑑是屬於教育人員評鑑的一環。因此其後設評鑑可適用美國「教育評鑑標準聯合委員會」(Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 簡稱 Joint Committee) (1988) 所建立的「教育人員評鑑標準」(personnel evaluation standards)。後設評鑑標準是由一群專業評鑑者為確保教育人員評鑑品質，所普遍同意用以協助規劃、設計與執行評鑑的一組共同性原則與指引 (Joint Committee, 1988)。其功能主要在協助規劃完善的教育人員評鑑系統、檢視現行評鑑系統的缺失、提供政策決定者發展與評估完善評鑑程序的原則與實用性建議，並滿足利害關係人對評鑑的需求。由於對教育人員後設評鑑標準的規劃，不同專家學者可能有不同的看法，因此評鑑標準的建立，在本質上即是一種價值選擇的歷程。綜合美國「教育評鑑標準聯合委員會」(Joint Committee, 1988)、Scriven (1997) 與 Stufflebeam & Pullin (1998) 所建立的「教育人員評鑑標準」，共有四大類 22 項標準，包括：

(一) 正當性標準 (propriety standards)：有五個次標準；(二) 效益性標準 (Utility Standards)：有五個次標準；

(三) 可行性標準 (Feasibility Standards)：有四個次標準；(四) 正確性標準 (accuracy standards)：有八個次標準。若將其運用在規劃實施校長評鑑系統的後

設評鑑上，並依重要性程度加以排列，則各類後設評鑑標準的內容、適用時機與內涵意義可綜合如表 1 (鄭新輝，民 91)。

表 1：四大類 22 項校長評鑑系統的後設評鑑標準、內涵與適用階段

後設評鑑標準	適用階段	後設評鑑標準的內涵	
一、 效益性標準	1. 評鑑者的信譽	規劃設計	校長評鑑系統的規劃與實施應由具專業資格與技能者負責，且評鑑委員的組成與資格能力應具有可信賴性。
	2. 功能性的報告	結果處理	評鑑報告應清楚明確，且對受評校長與使用者具實用價值。
	3. 追蹤與影響	結果處理	評鑑結果應讓受評校長知道，並作適當的處理與追蹤。
	4. 建設性取向	規劃設計	校長評鑑的目的應能激勵與協助受評校長提供更卓越的服務。
	5. 明確的用途	規劃設計	校長評鑑的目的應有明確的界定。
二、 正當性標準	1. 與受評者互動	各階段	評鑑委員應以專業、尊重的態度進行評鑑，避免傷害受評校長的自尊。
	2. 服務取向	規劃設計	校長評鑑的目的應能符合教育、學生、社區與社會需求。
	3. 利害衝突	各階段	應公開與誠實的面對利害衝突，對與受評校長有利害關係者，應迴避擔任評鑑委員。
	4. 管制評鑑報告	結果處理	評鑑報告應限制只有合法身分者才可查閱。
	5. 正式評鑑指引	規劃設計	校長評鑑應有完整的規劃並編印成評鑑手冊。
三、 可行性標準	1. 法令的可行性	各階段	校長評鑑的規劃與實施應符合相關的法令規定，使評鑑委員能更公平而有效地執行校長評鑑。
	2. 務實性的程序	規劃設計	應妥善規劃評鑑流程，俾能在最少干擾與最低成本下，正確有效的獲取資訊。
	3. 政治的可行性	規劃設計	校長評鑑系統的規劃與監控，應邀請專家學者、受評校長與其他有關人員共同參與合作來完成。
	4. 財政的可行性	規劃設計	校長評鑑的規劃與實施應能提供足夠的時間、資源與經費。
四、 正確性標準	1. 偏見的控制	各階段	評鑑過程應嚴防偏見產生，並使受評校長獲得公平的評定。
	2. 監控評鑑系統	各階段	校長評鑑系統應定期的進行檢討並做適當的修正。
	3. 明確的角色	規劃設計	應明確界定受評校長的角色、責任與表現目標，讓評鑑委員能正確的蒐集評鑑資料。
	4. 工作環境	資料蒐集	應明確描述受評校長所處的環境背景，並能考量這些環境因素對校長表現的可能影響。
	5. 可靠的測量	資料蒐集	資料蒐集與測量程序應能確保所獲的資料具有一致性或可靠性。
	6. 正確的測量	資料蒐集	資料蒐集與測量程序應依所描述的校長角色與目的進行，讓測量或資料蒐集更具正確性。
	7. 有系統的資料控制	資料蒐集	校長評鑑所獲得的資訊應有系統的妥善處理與保存。
	8. 記錄實施程序	各階段	應詳細記錄評鑑實際進行的程序，以檢核是否與預定程序相符。

資料來源：鄭新輝 (民 91：521)

（一）效益性標準（Utility Standards）

是指「校長評鑑應具有教育上的價值性、適時性與影響力」。亦即校長評鑑不僅應將重心放在事先決定的用途，例如：對校長的遴選、任期決定、提供專業發展方向等；同時也應提供校長與學校有用的資訊並協助改進其表現；而實施評鑑的人員亦應具備專業與可信度。效益性標準將校長評鑑視為遴選優秀成員並經由適時性的回饋機制，以激勵並引導其提供更高品質服務的一項努力。在「效益性標準」中有五項次標準：

1. 評鑑者的信譽（Evaluator Credibility, U3）：是指「校長評鑑應由具備評鑑資格、能力與權力者負責管理與執行，而評鑑人員亦應專業性地進行評鑑，使評鑑報告受到尊重與採用」。因此，政策規劃者必須對管理與執行校長評鑑者的遴選、訓練與監督賦予最大的關注。只有具備合適資格者，才能賦予評鑑的重責大任，而其權責亦應加以明確化。
2. 具功能性的報告（Functional Reporting, U4）：是指「評鑑報告必須正確清楚、適時而貼切，讓評鑑結果對受評者與其他關心者具有實用價值」。為能發揮校長評鑑的效用，

評鑑報告所提供的資訊，必須能滿足使用者並讓受評校長改進其工作表現。

3. 追蹤與影響（Follow-up and Impact, U5）：是指「評鑑結果應加以追蹤，讓評鑑的使用者與受評校長能了解評鑑的結果，並採取適當的行動」。評鑑的目的不僅在做好評鑑工作，而且也要協助使用者瞭解評鑑且能依評鑑結果採取適當的行動。
4. 建設性導向（Constructive Orientation, U1）：是指「校長評鑑應具建設性，以便協助機構發展其人力資源，鼓勵與協助受評校長提供卓越的服務」。亦即能經由校長評鑑以協助學校遴選與留任優秀校長、強化其工作表現、提供改進建議、診斷專業發展需求、表揚有卓越表現者、協助處理不適任人員、提升專業水準並促進合作與和諧關係。
5. 明確的用途（Defined Uses, U2）：是指「校長評鑑的使用者與目標用途應予確認，使評鑑所要探討的問題能獲得適當的描述」。亦即校長評鑑的規劃者應事先與評鑑的使用者商議並釐清評鑑目標。

(二) 正當性標準 (propriety standards)

是指「校長評鑑的實施應具有合法性、合倫理性並適切的關心受評者與委託者的福祉」。由於學校是為服務學生而存在，因此校長評鑑關注的重點在決定其是否有效的符應學生的需求。而正當性標準的目的主要在保護受評者所影響者的權利，包括：學生、教師、行政人員與評鑑人員。在「正當性標準」中有五項次標準：

1. 與受評者的互動 (Interactions with Evaluatees, P5)：是指「評鑑應以專業、審慎、有禮的態度去描述受評校長，讓校長的自尊、動機、專業聲望、表現以及對評鑑的態度能獲得增強，或至少不致遭受不必要的傷害」。亦即評鑑人員必須瞭解受評校長個人與專業上的需求並予以適當反應。而評鑑者與受評者間則須建立良好的信賴與專業關係，並遵守機構的協議。
2. 服務取向 (Service Orientation, P1)：是指「校長評鑑應能促進良好的教育原則、實現教育使命及有效的職責表現，讓教育能符合學生、社區、與社會的需求」。由於校長評鑑的主要目的在引導其提供

高品質的教育服務，因此評鑑應協助校長了解與追求目標、釐清其責任、提供允諾的服務、提昇專業能力、解聘不適任與有問題的人員。

3. 利害衝突 (Conflict of interest, P3)：是指「利害衝突應予確認且以開放、坦誠的心胸加以處理，以避免因利害衝突而影響到評鑑的過程與結果」。由於評鑑過程中存在許多利害衝突，因此，有必要對這些可能的衝突加以有效控制，以確保評鑑的公平性與可靠性。
4. 管制評鑑報告的接觸 (Access to Personnel Evaluation Reports, P4)：是指「對校長評鑑報告的接觸，應限制只具有合法身分者才准查閱，以確保資訊使用的適切性」。亦即對有權接觸評鑑報告及相關資訊者，必須予以明確規範與限制。
5. 正式的評鑑指引 (Formal Evaluation Guidelines, P2)：是指「校長評鑑的指引應登載於政策說明、協商合約與校長評鑑手冊中，讓評鑑具有一致性、公平性、並符合相關的法律與倫理規範」。指引內應明確的界定評鑑目的、內容、方法、實施程序等書面資料。

（三）可行性標準（Feasibility Standards）

是指「校長評鑑應盡可能的易於實施，對時間與資源的運用具有效率，有足夠的經費，且在其他方面均具有可行性」。在「可行性標準」中有四項次標準：

- 1.法令上的可行性（Legal Viability, F4）：是指「校長評鑑須符合中央與地方的法令要求，使評鑑人員能成功的執行符合公平、效率與效能的評鑑」。亦即評鑑者在進行校長評鑑以及後續運用評鑑結果時，必須顧及相關的法令規定並避免可能的法律困擾。
- 2.務實性的程序（Practical Procedures, F1）：是指「校長評鑑的實施程序應審慎的規劃與執行，讓評鑑能在最少干擾與成本中獲得所需的資訊」。校長評鑑的實施程序是一連串能產生實際效果的行動，這些行動必須對評鑑者、受評者與其他對評鑑資訊有需求者有幫助。
- 3.政治上的可行性（Political Viability, F2）：是指「校長評鑑系統的發展與管理，應以合作的方式進行，讓所有關心的團體均能建設性的參與評鑑系統的運作」。亦即有關校長

評鑑的決策內容與實施程序等，應由校長、評鑑者與其他利害團體一起協商制訂，俾讓評鑑目標、內容、方法與程序等決策形成可理解與可接受的共識。

- 4.財政上的可行性（Fiscal Viability, F3）：是指「應提供校長評鑑所需的足夠時間與資源，讓評鑑計畫能有效能與有效率的實施」。校長評鑑需要實質上的資源，以有效的發揮其功能。因此檢視的重點主要在於瞭解評鑑所需的人力與財力資源是否足以完成評鑑工作。

（四）正確性標準（accuracy standards）

是指「校長評鑑所獲得的資訊是正確的，且評鑑結果是由資料邏輯推論而來」。在「正確性標準」中有八項次標準：

- 1.偏見的控制（Bias Control, A7）：是指「評鑑過程應提供預防偏見的安全措施，使受評者的資格能力或表現，獲得公平的評定」。在校長評鑑歷程中隨時有可能潛存著偏見，如果所做的判斷來自局部或與其工作無關的資訊，則評鑑即存有偏見。因此，無偏見的評鑑需以受評校長工作有關的評鑑規準與所獲得

的資訊為判斷基礎。

2.評鑑系統的監控 (Monitoring Evaluation Systems, A8)：是指「校長評鑑系統應定期與有系統地加以檢討，以便能夠做適當的修正」。校長評鑑系統包含評鑑目的、內容、工具、程序、報告與評鑑結果的運用等要素。每一組成要素與整個系統均應定期的接受評鑑，或在遭受質疑時，應立即進行檢討並進行必要的修正。

3.明確的角色 (Defined Role, A1)：是指「受評校長的角色、責任、績效目標、與所需的資格應清楚的界定，以便讓評鑑人員決定正確的評鑑規準」。在整個評鑑歷程開始規劃設計前，所有與評鑑有關的團體對規定的校長職責角色與表現期望應先形成共識。

4.工作環境 (Work Environment, A2)：是指「受評校長的工作環境背景應予確認、描述與記錄，讓影響與限制工作表現的環境因素能在評鑑中受到考慮」。由於工作環境會影響個人的實際表現，因此在評鑑歷程中均應加以考慮並了解其對受評者表現的可能影響。在評鑑報

告中，亦應參考環境背景因素，以提供公平的績效評量並決定表現期望水準。然而，環境背景的影響亦不應被用來作為合理化校長不良表現的理由。

5.可靠的測量 (Reliable Measurement, A5)：是指「測量程序應審慎的選擇、發展與實施，以確保其可靠性，讓所獲得的資訊能提供受評校長績效表現的一致性指標」。測量的可靠性是指提供受評績效一致性資訊的程度。

6.正確的測量 (Valid Measurement, A4)：是指「測量的程序應基於所描述的角色與目的而選擇、發展與實施，以便讓評鑑人員對受評校長的推斷能更有效與正確」。正確性是指測量到所欲測量的東西。亦即由測量工具或程序所獲得的證據，可用以支持推論的程度。

7.有系統的資料控制 (Systematic Data Control, A6)：是指「評鑑所使用的資訊應確保其安全性，且應審慎的處理與保存，讓資料的保存與分析如同評鑑資料的蒐集一樣重要」。評鑑資訊在蒐集、保管與取用的每個階段，均應審慎的處理並

做正確性檢核。資料庫的完整性應確實受到安全的保存。資料與文件均應予以保密，並嚴格管制資料的接觸與取用程序。

8.記錄實施程序 (Documentation of Procedures, A3)：是指「實際進行的評鑑程序應予記錄，讓受評校長與其他評鑑的使用者，能評估與目的有關的實際進程序」。評鑑程序記錄的重點包括：評鑑步驟、格式、申訴程序、評鑑報告與記錄的時程、追蹤、正當程序的程序等。此一紀錄可提供受評者及其他評鑑使用者，對證據的蒐集與評鑑進行的程序，有更清楚的概念。

參、規劃實施校長評鑑的可能缺失

校長評鑑是一項複雜的工作，在規劃與實施歷程中均有可能存在某些缺失與問題，經由可能缺失的探討，可提供政策決定者在規劃實施歷程中自我反省與檢視機會。若將校長評鑑區分成規劃設計、資料蒐集整理、評鑑結果的處理三個階段加以探討，則各階段可能存在的問題或缺失，可綜合整理如下 (Ebmeier, 1991 ; Harrison & Peterson, 1986 ; Joint Committee, 1988 ;

Murphy & Rodi, 2000 ; Stufflebeam & Pullin, 1998 ; 江文雄，民 87 ; 吳德業，民 90 ; 林文生，民 88)：

一、規劃設計階段

- (一) 政策決定方面：1.未明確化校長評鑑的政策與法令；2.將校務評鑑與校長評鑑混淆不清；3.將校長評鑑視為權力運用的政治工具；4.政策決定者只是為了應付，因此規劃不夠務實或流於形式；5.未能對利害團體作良好的溝通與說明；6.未能提供評鑑所需的人力、經費與資源；7.只有校長評鑑而無教師評鑑。
- (二) 規劃過程方面：1.規劃時間過於匆促，以致於評鑑方案未完備與周延；2.規劃小組成員未能讓各利害關係人參與；3.對各參與者的權利與義務未明確規範，並讓其了解。4.易受資深校長的消極抵制與影響。
- (三) 評鑑目的方面：1.未能兼顧形成性與總結性目的；2.評鑑缺乏建設性取向，過度偏重總結性評鑑；3.評鑑目的、評鑑規準與指標內容、資料蒐集方法與結果的處理間缺乏一致性。

-
- (四) 評鑑指引方面：1.缺乏完整的評鑑手冊；2.評鑑實施的程序、內容與方法，未能事先讓校長瞭解；3.書面指引過於模糊空泛；4.未訂定應遵守的評鑑倫理。
- (五) 評鑑人員方面：1.未能建立評鑑人員人力庫；2.未對評鑑人員施以訓練或講習；3.評鑑人員的專業能力與態度未能讓受評者信賴；4.評鑑人員的規劃與遴選未能配合評鑑目的；5.評鑑人員未能充分做好準備；6.過於濫用評鑑者權力。
- (六) 受評校長方面：1.未能對評鑑抱持積極性態度；2.對評鑑的接受度不足且缺乏信任與支持。3.對評鑑的目的與內容未能充分了解。
- (七) 評鑑規準與指標的訂定方面：1.未明確訂定校長的工作描述與職責角色；2.未能與校長充分討論與溝通；3.評鑑規準、指標與權重不夠具體周延；；4.評鑑規準與指標與校長的權責未能相符；5.評鑑規準與指標未配合教育發展與學校環境背景作調整。
- (八) 資料蒐集前的準備方面：1.評鑑人員未能充分掌握受評校長與學校的背景資料；2.評鑑委員間的事前溝通

不足；3.未能與受評校長就資料蒐集方式與應準備事項做好溝通。4.未能事先設定好評鑑進行的程序。

二、資料蒐集整理階段

- (一) 資料蒐集過程方面：1.受評校長未能獲得尊重；2.資料蒐集過程易受人情世故影響；3.評鑑者與受評者未能建立建設性的互動情境；4.在評鑑進行中，任意增減預定的程序；5.未能紀錄資料蒐集進行的程序；6.資料蒐集過程影響校務的正常進行。
- (二) 受評者的態度：1.未能坦誠的提供確實證據；2.未能養成建立個人檔案的習性。
- (三) 自我評鑑方面：1.未能建立有效的自我評鑑系統；2.自我評鑑流於形式；3.刻意隱瞞缺失；4.未能蒐集多源化的回饋資訊。5.教師或家長是否對校長評鑑具正確觀念。
- (四) 外部評鑑方面：1.資料蒐集時間過於匆促，資料蒐集不完全；2.過於偏重書面資料的查閱，真實性不足；3.缺乏對校長實際工作的表現進行觀察；4.晤談的進行方式未能事先做好規劃，取樣少，未具代表性；

5.問卷使用方式與目的功能未明確界定，過度依賴問卷所得資料作直接解釋與運用；6.未能建立持續蒐集資訊的機制；7.資料蒐集對象未能多源化；8.對少數人的抱怨賦予過多的關注；9.未能有效處理投書與其他敏感問題，或易受匿名指控資料的影響。

(五) 評鑑工具方面：1.未能建立取樣程序，缺乏資料的信度與效度；2.評鑑過於主觀，資料蒐集不夠具體客觀；3.缺乏設計良好的評鑑工具；4.資料來源的可信度不易查證；5.過度重視資訊的實用性，忽略正確性；6.容易受校長個人特質影響產生評鑑誤差；7.將評鑑重點放在容易蒐集與評量之處；8.有些重要的評鑑指標，如教育理念、理想或價值等，不易正確評斷。

(六) 工作環境的考量方面：1.影響校長表現的外在環境不易掌握；2.未能有效分辨與紀錄可能影響校長表現的工作環境；3.不易依社區環境彈性調整表現標準；4.過度容許環境因素成為表現欠佳的藉口；5.容許環境變數影響資料蒐集，而非僅作為解釋與判斷的參考；6.未能明確說

明何種環境因素應加以考慮。

三、資料應用或結果處理階段

(一) 評鑑報告方面：1.評鑑報告過於主觀，未能依所蒐集的證據，作成評鑑報告；2.評鑑者間對評鑑報告未作充分的討論；3.評鑑報告與有關資料未作有效管理與保密；4.未規範有權查閱評鑑報告者的身分與查閱的程序；5.任意允許具某種身分但未合規定者接觸評鑑報告；6.未建立受評校長的檔案庫，並適時更新資料；7.評鑑報告未能提供受評校長具體改進缺失的建議。

(二) 正當程序方面：1.未訂定申訴程序；2.評鑑結果未能充分讓校長瞭解與作溝通；3.對表現不佳者公開貶抑，未能給予尊重；4.未能確實遵照規定的評鑑程序進行評鑑。

(三) 評鑑結果的處理方面：1.評鑑結果束之高閣，未能充分運用與做好追蹤輔導；2.未能協助校長設定合適且明確的改進目標；3.未能協助校長設定合理的專業發展計畫；4.未能提供專業發展或改進缺失所需的足夠資源；5.評鑑結果的處理可能有人情或政治力介入，且未能對不適

任者採取行動；6.缺乏回饋機制，未能進行循環式評鑑；7.評鑑結果不如預期或較差的受評者，可能對評鑑委員不滿。

(四) 後設評鑑方面：1.未能對校長評鑑系統的規劃作定期檢討與修正；2.未能提供形成性的後設評鑑；3.未能對校長評鑑的成效進行評估；4.忽視受評校長對評鑑系統的改進建議。

肆、因應策略

在規劃與實施校長評鑑的歷程中，列出相當多的可能缺失或問題，並不代表校長評鑑是一項困難的工作。而是希望藉由問題與缺失的探討，找出如何避免錯誤的策略與作為，俾讓校長評鑑的政策與執行能更為落實，並發揮積極性與建設性的教育功能。經由上述有關可能缺失的探討，若依教育人員評鑑標準的內涵加以評析，則在規劃設計、資料蒐集整理、評鑑結果的處理等三個階段中，應有的因應策略與作為，說明如下：

一、規劃設計階段

(一) 政策決定方面：

1.中央政府應明確化校長評鑑的政策

與法令（F4 法令上的可行性），讓評鑑能公平而有效的執行，並可避免流於形式或淪為政治工具，且應與教師評鑑一起規劃，俾同時提升學校人力資源管理功能。

2.校長評鑑不同於校務評鑑，其目的與評鑑內涵均有別，因此應加以釐清（A1 明確的角色），並避免以校務評鑑取代校長評鑑作為校長績效責任的依據，以免形成權責不符的負面效果。

3.在政策決定前，應邀集相關利害團體進行良好的溝通說明，以形成共識（F2 政治上的可行性），俾強化政策決定的合理性與可行性。

4.校長評鑑政策的推行需仰賴足夠的經費支援，因此中央政府如為落實該項政策，則應提供足夠的人力、經費與所需資源，俾讓評鑑政策能順利推行（F3 財政上的可行性）。

(二) 規劃過程方面：

1.政策決定者應對校長評鑑方案預先妥善規劃，並做好各項配套措施，包括目的、人員、規準、實施程序、報告、結果處理、申訴與處理程序等，讓校長評鑑能務實的進行（F1 務實性的程序），以避免因規

劃過於匆促，致評鑑方案不實用與無效的問題發生。

2. 規劃過程應組成規劃小組，並讓各利害關係人或代表參與方案內容的規劃並讓其了解（F2 政治上的可行性），同時應強調激勵與協助校長卓越服務的建設性評鑑目的（U1 建設性導向），以減低校長的消極抵制與不信任。

（三）評鑑目的方面：

1. 校長評鑑目的應能激勵與協助校長提供更好的教育服務（P1 服務取向）與辦學績效（U1 建設性導向），因此應兼顧形成性與總結性目的。但因評鑑目的決定評鑑歷程（Murphy & Rodi, 2000），因此在規劃時應有效加以區隔，讓評鑑目的與評鑑規準或目標設定、資料蒐集方法、結果處理等歷程間具有關聯性，以避免影響資料蒐集的信度與效度（A4 正確的測量，A5 可靠的測量）、校長對評鑑的信任、甚至預期目的的達成。
2. 為讓校長評鑑順利推動，並發揮協助校長提升辦學效能的目的，校長評鑑的政策目標，應先強調發展性的校長評鑑政策（形成性），再逐

漸導入績效責任取向的評鑑（總結性），最後再整合形成性與總結性目的，成為校長永續發展的循環式校長評鑑系統。

（四）評鑑手冊或指引方面

1. 應將校長評鑑方案的規劃內容，明確而完整的建立評鑑手冊或指引（P2 正式的評鑑指引），並事先公開讓校長充分瞭解，俾讓評鑑者、受評者與其他利害關係人在執行過程中，有遵循的依據。
2. 評鑑手冊內容應涵蓋完整的評鑑政策、評鑑目的、評鑑倫理、評鑑人員、校長的職責角色與工作描述、評鑑規準、評鑑方法與工具、評鑑實施程序、評鑑報告、結果的處理、申訴程序等，務必力求明確並避免模糊與空泛，以提高執行上的可行性（U2 明確的用途，F1 務實性的程序，A1 明確的角色）。

（五）評鑑人員方面：

1. 為提供足夠的專業評鑑人力，以協助政策規劃者執行評鑑工作，因此可採英國的做法，由中央政府出資大量培訓校長評鑑人員並建立人員資料庫，以強化評鑑人員的專業性、提高受評者對評鑑人員的信賴

(U3 評鑑者的信譽)，並提升校長評鑑的可信度與正確性(A4 正確的測量)。

- 2.評鑑人員應配合評鑑目的進行規劃與遴選，發展性或形成性評鑑，可增加內部人員的回饋，採取同儕評鑑或專家診斷，以提高其接受度；績效責任或總結性評鑑，則可增加外部人員的評鑑，以提高其客觀性。
- 3.評鑑人員在受理評鑑任務後，應充分掌握評鑑方案的內容，做好各項準備工作(U3 評鑑者的信譽)，俾能順利執行評鑑任務。

(六) 受評校長方面：

- 1.應積極參與評鑑方案的規劃與設計(F2 政治上的可行性)，並主動了解其內容，俾能因了解而信任與支持，並能由評鑑中獲得成長與肯定。
- 2.對評鑑方案的優缺點，在規劃與實施歷程中，隨時提供回饋資訊(A8 評鑑系統的監控)，俾作為檢討修正的參考。

(七) 評鑑規準與指標的訂定方面：

- 1.應明確訂定校長的工作描述與職責

角色，並依校長的職責角色設定具體明確的評鑑規準(A1 明確的角色)，並進一步規劃評鑑指標與權重，讓評鑑資料蒐集能有所依循，並避免評鑑規準與指標和校長的權責不相符。

- 2.評鑑規準與指標的制訂過程，應讓校長參與並有充分討論與溝通(F2 政治上的可行性)，以提升指標規準的周延性、具體性、合理性與可行性。
- 3.評鑑規準應配合評鑑目的，決定目標設定的比重，並配合教育發展與學校環境背景，規劃共同性與差異性的參考指標，以因應不同時空背景的調整需求(A2 工作環境)。

(八) 資料蒐集前的準備方面：

- 1.對參與評鑑的人員應施以訓練或講習，並做好評鑑委員間的事前溝通，讓評鑑人員對評鑑目的與歷程有充分的了解(U3 評鑑者的信譽)，以建立共識並提高評鑑效能。
- 2.在資料蒐集前應儘可能先了解受評校長與學校的背景資料，以作為資料蒐集與分析整理參考(A2 工作環境)。

- 3.提供受評校長評鑑手冊或指引，並舉行說明會，使其了解方案內容並溝通觀念（P5 與受評者的互動）。
4. 評鑑者與受評者應舉行資料蒐集前初始會議或討論，針對進行方式與時程做好溝通工作（P5 與受評者的互動），以符合正當程序原則。

二、資料蒐集整理階段

（一）資料蒐集過程方面：

- 1.資料蒐集過程應抱持中立原則，並以專業、尊重的態度進行客觀資料的蒐集（P5 與受評者的互動）。
- 2.資料蒐集進程序應明確紀錄，且應遵循預定的程序進行，不宜任意增減或忽略，以提高資料蒐集的信度與效度（A3 記錄實施程序，A5 可靠的測量，A4 正確的測量）。
- 3.資料蒐集過程應遵循利益迴避原則，並避免人情世故或鄉愿影響（P3 利害衝突，A7 偏見的控制）。
- 4.資料蒐集過程與時程，應儘量減少對學生學習的影響（P1 服務取向）。

（二）受評者的態度：

- 1.應坦誠面對評鑑並提供評鑑人員符合評鑑規準的具體證據。

- 2.應培養建立校長檔案的能力與習性，以減低因評鑑所帶來的負擔。

（三）自我評鑑方面：

- 1.應鼓勵校長建立自我評鑑或內部評鑑系統，隨時蒐集自我反省與改進的資訊，讓評鑑更具主動性與建設性意義（U1 建設性導向）。
- 2.溝通教師與家長對內部評鑑的觀念並善用 360 度回饋策略，藉由多元化的資訊，提供更精確的自我覺察機會（A5 可靠的測量）。

（四）外部評鑑方面：

- 1.應配合資料蒐集對象與內容的需要，規劃合適的訪評時間，通常一位受評校長應至少有一天以上被觀察的時間，俾能蒐集足夠代表性的資料（A5 可靠的測量），以避免因時間過於匆促，資料蒐集不完全的問題。
- 2.資料蒐集應依評鑑規準與指標的性質，配合採取多元化的資料蒐集方式，例如：資料查閱、觀察、晤談、問卷、座談等，藉以相互檢証，讓資料的分析與解讀更具信、效度（A5 可靠的測量，A4 正確的測量），以避免因過於偏重書面資料的查閱所產生真實性不足問題。

-
3. 校長實際工作的觀察、晤談與問卷調查的取樣等均應事先做好規劃，並蒐集多元化對象的資訊，以提供不同參照團體的看法，俾能對校長的表現作更客觀的判斷（A5 可靠的測量，A4 正確的測量）。
 4. 可採用問卷蒐集大量的資料，但在使用目的、功能與方式等方面，應事先明確界定並做好規劃，不宜過度依賴問卷所得資料或直接解釋與運用。
 5. 可結合教育視導系統建立持續蒐集完整資訊的機制。
 6. 對匿名投書與其他敏感性的指控，應建立明確的處理原則，對少數人極端的抱怨，亦應審慎參考其他資訊作正確判斷，以避免因過多的關注而產生偏見（A7 偏見的控制，A4 正確的測量）。

（五）評鑑工具方面：

1. 在規劃設計階段，對資料蒐集所要採用的評鑑工具與相關表格，均應事先做好準備並在評鑑手冊或指引中載明，俾強化資料蒐集的客觀性與一致性（A4 正確的測量，A5 可靠的測量）。
2. 對缺乏證據力，或不夠具體的資

訊，可藉由觀察、晤談等方式加以檢證；亦即資料的正確性，應高於便利性與工具本身的運用。

3. 資料的蒐集與分析，應避免受個人偏見影響，而有選擇性資料蒐集與判斷的情形（A7 偏見的控制）。一般常見的偏差判斷包括：

（1）月暈效應（halo effect）：是指依校長的單一特性或能力表現，論斷其整體表現。

（2）尖角效應（horn effect）：是指受校長某特殊事件影響，而低估其表現。

（3）刻板印象（stereotyping）：是指以個人對某團體（如：女性或原住民）的印象，產生對歸屬於該團體的個人所形成的偏見。

（4）趨中傾向（central tendency）：是指因評鑑者不了解或不願得罪受評者的心理，產生在評定等級或分數時有趨中的傾向。

（5）極端傾向（extremity）：是指評鑑結果失之過寬或過嚴，未呈常態分配。

（6）時近效應（recency effect）：

是指易以近日之功過，評斷其長期之績效。

(7) 類似心理 (similarity)：是指由於受評者與自己在思想觀念上的相似，而給予較高的評價。

(8) 盲點偏差 (blindness error)：是指評鑑者為掩飾自己的缺點，而忽略受評者相同的缺失。

(六) 工作環境的考量方面：

1. 應掌握受評校長所處學校的內外環境與任職前後的改變情形，並對可能影響校長表現的因素加以分析，以作為表現判斷的基礎 (A2 工作環境)。
2. 評鑑規準與指標的表現期望，可依學校內外環境做適當的調整，但不宜成為表現欠佳的藉口 (A2 工作環境)。

三、資料應用或結果處理階段

(一) 評鑑報告方面：

1. 評鑑報告應依所蒐集的證據為基礎，作成評鑑報告，且評鑑人員應對報告內容作充分的討論，如有不同意見可容許以附註表示。

2. 評鑑報告應具體明確的提供受評校長專業發展與改進缺失的建議，以提升校長的經營效能 (U4 具功能性的報告)。

3. 應明確規範有權查閱評鑑報告者與查閱程序，並對有關資料加以有效管理與保密 (P4 管制評鑑報告的接觸)，以免影響受評者的權益。

4. 應有系統的建立受評校長的檔案資料庫，對所獲取的資料加以妥善處理與保存，並隨時更新其資料 (A6 有系統的資料控制)。

(二) 正當程序方面：

1. 評鑑結果應讓受評校長瞭解，並建立申訴與處理程序 (F4 法令上的可行性)，以符合評鑑的正當程序原則，並減低評鑑不如預期者的不滿。
2. 對表現不佳者仍應給予尊重，並提供改進的第二次機會，以發揮激勵與協助的建設性功能 (U1 建設性導向)。

(三) 評鑑結果的處理方面：

1. 評鑑結果應依評鑑目的做必要的處理，並進行追蹤輔導 (U5 追蹤與影響)。如強調發展性或形成性目的，則應協助校長設定明確的改進

目標與合理的專業發展計畫；如強調績效與總結性，則應採取適當的行動並做必要的決定。

2. 為協助受評校長專業發展或改進缺失，行政機關應適時提供所需的經費資源。
3. 為避免人情與政治力的介入，或為處理不適任人員，對評鑑結果的處理可建立諮詢委員會，並強化學者與公正人士的比例，俾讓評鑑結果能協助提升校長的專業素質（P1 服務取向）。

（四）後設評鑑方面：

1. 應建立校長評鑑系統的後設評鑑標準，並對規劃實施歷程與成效作定期的檢討與修正（A8 評鑑系統的監控）。
2. 應隨時蒐集評鑑利害關係人對評鑑系統的改進建議，並隨時做必要

的修正與處理。

伍、結語

國民中小學校長評鑑配合校長遴選政策的改變，在國內已正式推動三年。但自實施以來，真正落實者仍不多見。規劃完善的校長評鑑政策，可協助校長在面對快速變化的教育環境中，順利的調適並迎向挑戰。由於校長是學校效能能否有效發揮的核心角色，更是學校經營成敗的關鍵人物（Anderson, 1991; Ginsberg & Thompson, 1992; Langston, 1999）。因此有必要建構完整的校長評鑑系統，以提升校長人力資源管理的品質。校長評鑑在規劃與實施歷程的各階段，均存在容易忽略的缺失，因此必須加以留意。本文以四大類 22 項教育人員後設評鑑標準作為檢証基礎，提供在校長評鑑政策規劃與實施的三階段中，避免產生缺失的因應策略，希望能提供作為推動校長評鑑政策參考。

參考書目

- 江文雄（民 87）。校長評鑑可行性探討。教師天地雙月刊，96，10-18。
- 江文雄等（民 88）。台北市中小學校長評鑑方案之探討。台北市政府教育局委託研究論文，台北。
- 吳德業（民 90）。苗栗縣國民小學校長評鑑制度實施現況之調查研究。國立新竹師範學院國民教育研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹。



- 吳錦森（民 89）。國民小學校長評鑑制度之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 林文生（民 88）。校長評鑑制度的問題、省思與前瞻。國民教育，39（6），107-112。
- 侯世昌等（民 89）。台北縣國民小學校長評鑑之研究。行政院八十八年研考經費補助研究論文，台北。
- 倪靜貴（民 90）。國民中學校長評鑑制度之研究。載於國立嘉義大學國民教育研究所（主編）。中小學校長專業成長制度規劃（頁 255-275）。高雄：復文。
- 翁福元（民 90）。國民中小學校長評鑑制度之初探：以阿拉巴馬州為例。載於國立嘉義大學國民教育研究所（主編）。中小學校長專業成長制度規劃（頁 147-173）。高雄：復文。
- 張德銳（民 88）。國民中小學校長評鑑系統的初步建構。初等教育學刊，7，15-38。
- 鄭新輝（民 91）。國民中小學校長評鑑的後設評鑑標準。國立台北師範學院學報，15，493-526。
- Anderson, M. E. (1991). How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools. Oregon: University of Oregon.
- Cook, T. D., & Gruder, C. L. (1978). Metaevaluation Research. *Evaluation Quarterly*, 2(1), 5-51.
- Ebmeier, H. (1991). The development and field test of an instrument for client-based principal formative evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(2), 245-278
- Ginsberg, R., & Thompson, T. (1992). Dilemmas and solutions regarding principal evaluation. *Peabody Journal of Education*, 68 (1), 58-74.
- Harrison, W. C., & Peterson, K. D. (1986). Pitfalls in the evaluation of principals. *The Urban Review*, 18(4), 221-235.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards: how to assess systems for evaluation educators*. Newbury Park, CA: Sage.
- Langston, W. E. (1999). *An investigation of effective principal behaviors in relationship to principal evaluation practices*. Unpublished doctor dissertation, University of Texas at Austin.
- Murphy, J., & Rodi, M. S. (2000). *Principal Evaluation: A review*. Paper presented at the Annual

Meeting of the American Educational Research Association.

- Stufflebeam, D., & Pullin, D. (1998). Achieving legal viability in personnel evaluations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(3), 215-230.
- Scriven, M. S. (1969). An introduction to meta-evaluation. *Educational Products Report*, 2(3), 36-38.
- Scriven, M. (1997). Due process in adverse in adverse personnel action. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11 (2), 127-137.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The methodology of metaevaluation as reflected in metaevaluations by the Western Michigan University Evaluation Center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(1), 95-125.
- Stufflebeam, D., & Pullin, D. (1998). Achieving legal viability in personnel evaluations. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(3), 215-230.

學校視導發展與建議

李俊湖博士/國立教育研究院籌備處教務組組長

一、前言

近年來我國在中小學方面，正積極推動九年一貫課程，其目的在提昇國民教育品質與強化國家競爭力，不過在推動過程中遭遇許多問題，當然教育行政機關之配套措施不足，未能即時協助教師發展專業能力為原因之一；然而中小學教育人員在歷經宣導、試辦與研習的歷程，仍未能的心理及能力上調適，顯見學校本身仍有努力空間。因此如何檢討問題，即時改進，讓改革之路更加順利，則是當務之急。

九年一貫課程試辦時期，即有輔導委員到校輔導，各縣市也結合督學成立推動小組，協助各校進行課程改革，但是效果仍不理想，顯然視導制度與方式有待檢討；事實上，我國視導制度，在中央及縣市設置督學，負責視導各級學校；師院也在輔導區內協助中小學教育發展；在學校中校長及主任也負有視導教師之責，但是至今並未看到視導在學校教育之明顯成

效，顯示視導制度有改進的空間。

因此，本文擬探討我國及美國視導發展的演變，探究視導概念的發展，進而分析我國學校視導制度的問題，最後提出視導的改進做法，以期改善我國學校視導制度，協助學校教育發展。

二、視導歷史發展

了解視導的歷史以及其對教育的影響，才能夠在面對當前視導問題，更容易掌握其發展脈絡。我國教育視導制度發展，呂木琳(民 87)分別自宋代之前、宋代至清末、清末新學制及民國成立後區分為四個發展時期。余瑞霖(民 82)也區分為下列四個時期：

- (一) 視學制度時期：首見於清光緒三十二年所頒布之學部官制，不論中央、省市及縣市多稱視學，其任務以視導學校為主。
- (二) 督學制度時期：由民國十五年日起至二十七年，教育視導人員逐漸改稱



督學，其任務在監督與督促。

(三) 視導輔導並重時期：自民國二十七年起到民國四十年，除行政機關外加入學校協助，並在原有任務外，重視積極指導與協助。

(四) 新型機構發展時期：自民國四十年起，由督學、各研習機構、國教輔導團及師資培育機構共同負責教育視導工作。

在美國視導歷史的演變發展，更為長久，Sullivan 與 Glanz(2000)自 1900 年之前起至 1990 年代期間，把美國視導發展分成七個階段：

(一) 視導即視察：強調嚴格控制與督察學校設施。

(二) 視導是社會效率：強調科學管理，達成組織目標。

(三) 民主視導：鼓勵參與管理與視導。

(四) 科學視導：運用測驗評量表及觀察工具等科學途徑視導。

(五) 視導即領導：採用教育領導的觀念，發展共同目標，提昇專業領導。

(六) 臨床視導：不滿傳統視導方式，改採教師與視導人員共同合作，以規範與正式程序，改進教師教學。

(七) 視導模式概念發展：此時期出現許

多變通視導模式，如同儕視導、發展 (developmental) 及轉型 (transformational) 視導等模式。

Murray(1996)也把美國視導發展分為四個時期，分別為：

(一) 視導即視察：時間自 1642-1865 年，他以為在美國革命前，學校與宗教有關，因此視導人員由教會牧師擔任；美國革命之後，視導者的任務改變，但是仍限定於發現教師的問題與缺失為主。

(二) 視導為科學管理：自 1870-1920 年，受 Taylor 影響，採取由上而下的科層體制的管理方式，視導人員強迫教師採用最有效的教學方法，而非以鼓勵及協助的心態。

(三) 視導是人際關係：自 1920-1960 年代，視導者相信，如果教師獲得鼓勵或支持，就會更優秀，因此視導人員強調合作與民主。

(四) 視導是人力資源發展：自 1960 年代晚期起，主張視導者要協助組織中的人力資源-教師，進行有效發展。

由我國及美國在視導制度的發展過程，可以了解我國發展著重於人員與機構的增加，視導方法則由督導逐漸轉向協助與輔導；在美國則隨著社會變遷與學術研



究發展，在視導理念、模式、方法與作法上不斷推陳出新。

總之，在視導概念上：從強迫轉而強調鼓勵；方式上：由科層體制管理發展至民主參與的歷程；在視導內涵上：由少數視導人員主導，進而要求系統及組織合作；在視導方法上：也隨著時間的改變不斷擴充，以因應教育的需求與時代的脈動。

三、視導制度問題

（一）視導概念狹隘

傳統上視導定義與功能非常狹隘，常限定於上級對下級的視導，忽略學校本身應該發揮的視導功能；也認定督學是唯一的視導人員，而忽略校長、主任及教師的視導角色；對於視導的範圍常限定於行政事項，對於課程與教學的改進，易被遺漏（歐用生，民 82）；在視導人員的定位上，Glickman(1990)認為傳統上把督學、校長、單位主管或輔導教師視為視導人員的觀點並不適當，他以為視導並非以職位及人員來區分，任何人只要負有協助教師改進教學責任者，就是視導人員。

教育改革總諮議報告書也提到「目前我國教育視導大多偏重行政考核性質，缺乏教學專業的視導。加上客觀的教育評鑑

制度尚未建立，學校的績效考核，常流於主觀及表面層次，無法深入探究教育問題，發揮評鑑與視導應有的功能」（教改總諮議報告書，民 85）。顯示目前我國的教育視導，僅在瞭解學校行政運作與教育政策貫徹程度，並未針對教師教學提供實質協助，或著重於導引教學改進的積極功能上；至於視導人員仍多定位於督學一職，忽略其他視導人員的功能，也影響學校教育之成效。

（二）視導單位分立

我國視導體系在中央、縣市設有督學及教育輔導團組織，師範校院輔導區則負責輔導區內教師在職進修，學校內由校長及主任負責視導工作，負責視導人員並不算少，但是督學重點多在評鑑學校行政績效，未能積極輔導教師改進教學；至於縣市輔導團及師院進修，則僅提供教師研習進修機會，並未能真正實質解決教師教學困難與問題；學校校長與主任雖負有輔導之責，但因缺乏視導訓練與能力。由上述說明顯見：視導人員與單位缺乏整合，視導組織與人員未能事先協調規劃擬定視導計劃，有計劃培訓視導人員，以系統的途徑進行學校視導工作，也影響視導績效。

（三）視導方式威權

視導人員應該協助學校發展教師專業

能力，但是行政權獨大的威權思想仍籠罩校園，因此督學到校視導，仍著重行政表現與作為；校長視導教師，則強調教學結果的績效要求，所以督學與校長常被視為威脅，列為不受歡迎的角色。加上督學本身對於學校事務與教學並不熟悉，無法提供學校實質協助；校長雖然被看成重要的視導人員(Young & Heichberger, 1996)，但是 Ellermeyer(1992)指出，校長固然具有教學經驗，但並未具有輔導教師改進教學之專業知識與能力，加上學校文化又不利於校長視導之實施，因而教師並不認為校長能積極有效協助教師；教師反認為同儕更能提供積極的協助。因此，訓練學校教育人員擁有視導的能力，改變視導方式，應有助於課程與教學的改革。

(四) 視導訓練不足

視導人員面對功能日益複雜的學校與教學問題，要具備視導專業知能，方足以勝任視導工作。Glickman(1990)就指出，學校文化是孤立的，教師欠缺自主反省，視導人員本身又處於傳統視導理念的脈絡中(Glickman, 1990)，因此更應該培養及充實視導人員專業能力。然而，我國對於督學的訓練，已日益忽視其專業性，從未從事學校教學工作者不少，甚至教育背景付之如闕者，大有人在；校長、主任也未

受過視導訓練，對於視導概念與方法瞭解不夠深入；至於師院與輔導團則僅提供研習機會或示範教學而已，並未真正深入學校教育現場，輔導教師改進教學，這些問題都說明視導人員的專業能力不足，因此需要培養與提升。

四、視導制度改革

(一) 擴展視導概念

視導包含教學(促進學習)、反省、溝通、雙方成長、團體合作與教學文化的變革等原理(Arredondo, D.E., et al, 1995)，顯然，視導並非限於行政督導的層次與內涵，而應該思考視導的複雜性與豐富內涵；就視導人員的角色而言，也不僅限於政策之監督，而應包括方案的協調者、課程教學諮詢者、組織的領導者以及評鑑者(Oliva, 1989)；在視導概念上，近來也逐漸強調與教師發展結合，如 Murray(1996)主張視導人員應該提供教育人員更多的學習機會，他認為早期主要由視導人員提供教師在職進修的機會，目前則已將權力逐漸下放，視導人員與教師一起合作選擇有興趣的活動，以發展教師成為專業人員。這些改變正與 sergioanni(1993)所主張「視導可以導引學校成為學習組織」的觀點相呼應，也就是視導可以協助全校社群與結

構的更新，這就是系統組織發展與教師發展的歷程。

總之，視導人員應該創造全校師生學習的空間，它不再命令、指導、個別的，而是強調扮演多種角色，對學校教育人員增權賦能，整體協同合作的發展組織與專業成長的歷程，這些概念擴展，值得我國作為視導改進的參考。

（二）重組視導體系

視導工作必須有計畫、系統及步驟來進行，才能有效發揮視導績效，目前我國雖然設有輔導區、縣市教育行政人員及督學，負責視導工作，但是視導無法藉由點的改革就能收效，必須要擴及線及面，因此結合中央與地方建立完善的教育視導制度，規劃完整視導和相互協調統整與支援的網路系統，誠有必要。

未來可由教育部研訂計畫，建立一全國性教育視導統籌體系，分別聯繫協調教育部、縣市教育局、學校，結合原有之輔導網、輔導教師等輔導體系，進行合作式專業視導，以落實系統性、長期性、發展性的專業視導。

（三）實驗研究視導方式

傳統視導典範，視導者的焦點在於改善個別教師的行為，希望藉此來導引學校組織的進步。近來學校視導模式，已注意

學校教學視導的組織複雜性及文化的豐富性，因而逐漸轉向組織而非個人的問題上思考 (Joseph & Chad, 1999)。組織與團體在教師成長上的重要性，日益受到重視，故採取合作視導方式來協助教師成長也漸增多，如 Silva 與 Dana (2001)即結合師資教育學者與學校教師共同合作實施視導工作，在視導歷程中則採用漸進方式，經由準備階段培養合作與信任關係。其次，由教育學者主導協助教師發展，最後採取真正合作方式探究教學，雖然彼此在學校文化上有歧異，但是經由大學與中小學的合作，反而創造分享與伙伴的專業文化。

除了以合作方式進行視導外，Francis (2000)更提出以「知識運作視導」(knowledge work supervision) 的新典範來改善學校，此種新視野則主張改變組織就能改變個人，因而改變個人行為的最有效方式，就是把人員置於一個新的組織脈絡中，此新的典範目的在協助學校，重新設計其社會結構(social architecture)、知識運作歷程(knowledge work processes)以及環境的關係(enviromental relationships)，也就是透過計劃及系統及永續更新的程序，使學校體系轉化成學習型組織，讓學校提升教學成效。

總之，視導模式隨著社會的變遷，不

斷提出新視野與新典範，國內社會與教育環境也朝向民主開放，因而加強教育系統合作，研究建構合適視導模式，探索組織學習與成長的途徑，提供學校教育人員協助，以落實學校教育改革，也是視導可以思考的方向。

（四）加強視導專業訓練

視導人員在面對社會變遷，教育改革的時刻，更應該加強與充實本身專業能力。Cromwell(1991)認為在學校正積極進行改革之際，視導人員需要具備溝通、提出願景、觀察以及自我瞭解的能力。Sullivan 與 Glanz(2000)則主張協助教師教學改進的過程中，視導人員必須要長於傾聽、溝通、反省、回饋與觀察等技術，才能有效幫助教師，因此強調人際溝通互動及觀察的能力，是視導人員重要能力。Glickman(1990)則認為成功的視導，必須要具有瞭解改變學校日常規範的知識，具備人際溝通，建立積極關係的素養，及觀

察、計畫、評估與評鑑教學的能力，才能協助教師修改教學內容與計畫，解決教學問題，進行行動研究。

上述說明顯示，視導人員必須具備自我瞭解、人際溝通、觀察反省、教學知識與能力，以及組織變革領導等專業知能，這些能力之培養，有賴教育，我國未來宜對視導專業人員，加強職前與在職教育的專業訓練，以增強視導人員的專業能力。

五、結語

健全的視導制度對於教育品質的提升及教育革新的促進，具有正面與積極的作用。視導可以提供教育組織反省、發展與革新的契機，本文針對我國當前的學校視導作法，提出檢討與改進建議，期能作為我國視導體制與方式改革的參考。總之，學校視導工作的良窳，直接影響學校教育的成效，過去此一環結較不受重視，今後為配合課程改革，提升整體教育改革成效，更應加強視導功能的發揮。

參考書目

- 呂木琳(民 87) 教學視導--理論與實務。台北。五南。
- 余瑞霖(民 82) 教育視導技術泛論 - 全省教育視導工作研討會專題報告(上)。臺灣教育輔導月刊 42(3), 2-7。
- 歐用生(民 82) 落實課程和教學視導。研習資訊 10(6), 1-6。



-
- Arredondo, D.E., Brody, J.L., Zimmerman, D.P., & Moffett, C.A. (1995). Pushing the envelope in supervision. *Educational Leadership*, 53(3), 74-78.
 - Francies, M.D. (2000) Reconceptualizing instructional supervision for 3rd millennium school systems. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(2):123-145.
 - Glickman, C.D. (1990) *Supervision of Instruction: a Developmental Approach*. Allyn and Bacon, Boston.
 - Joseph, G.C. & Chad, D.E. (1999) Conceptualization and measurement of supervision as a school organizational climate construct. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4):318-350.
 - Murray, S.R. (1996) *Cooperative professional development: a narrative of teacher and school renewal*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio University, Ohio.
 - Sergiovanni, T.J. (1993) *Supervision-A Redefinition*. N.Y., McGraw-Hill.
 - Silva, D.Y. & Dana, N.F. (2001) Collaborative supervision in the professional development school. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(4):305-321.
 - Oliva, P.F. (1989) *Supervision for Today's School*. N.Y., Longman
 - Sullivan, S. & Glanz, J. (2000) *Supervision that Improves Teaching: Strategies and Techniques*. California, Corwin press.

從中小學校長角色任務分析談校長評鑑取向

蘇進棻/國立教育研究院籌備處助理研究員

社會系統理論認為機構是由角色構成，角色有角色期望；個人由人格構成，人格有人格需求，角色與人格不斷交互作用，便形成個人在組織中的行為(Owens, 1981)。學校是一個社會系統，校長是學校組織裡的一個重要角色，有其法定的角色任務，也有其組織內外角色的期望。不同的人，由於人格需求互異，擔任相同的校長角色，常會有不同的組織行為，而導引出不同的學校效能。

實施中小學校長評鑑，須對校長角色任務與職責有明確認知，也要瞭解學校內外人員對校長的角色期望，方能確知該從哪些層面評鑑校長。質此之故，本文擬從中小學的內外環境、校長角色任務進行分析，進而提出校長評鑑的可能取向。

一、中小學的內外環境

(一) 校內的組織特性

國民中小學是正式的教育組織，具有法定的組織結構，配置有各種行政與教學專業角色行使職權、履行義務並負起責任，其行政結構大抵呈現科層體制的組織形態。

韋伯(M. Weber)的科層體制理論將組織當作是一部大機器，組織內的各元素猶如大機器內的螺絲釘，上下相扣，左右關聯。彼認為科層體制具有專業分工、層層節制、用人唯才、人員適任、保障任期、書面檔案、依法辦事等特徵(Blau, 1956)。學校組織的特性，雖略具科層體制的雛型，卻與典型的科層體制不同。Weik(1978)經研究後認為學校是一「鬆散結合系統」(Loosely Coupled Systems)，其內部組織雖具有上下金字塔的組織型態，但教師專業團體仍保有相當的自主性，校長雖具有監督管理權，但教師並不是

校長的幕僚，低年級教師並不隸屬於高年級教師，彼此間在教學研究的專業表現上並無法令上的服從關係。故呈現一種有別於科層體制嚴密控制的鬆散結構型態。梅爾和羅恩(R. W. Meyer & T. Rowan)更進一步研究指出學校中的教師團體，確實具有鬆散結構型態，但同時在行政部門卻存在著典型的科層體制特質，因之，彼等針對研究結果提出學校組織結構的雙重系統理論(秦夢群,民 77)。行政人員是一個系統，教師團體又是另一個系統，此與近年來國內中小學依教師法普遍設立的教師會與學校行政組織分屬不同權利義務系統，頗為吻合。

(二) 校外的生態環境

學校是一個社會系統，與外在環境密切相關。系統由其環境獲得資源投入，以維持本身之活動及生存，並藉轉化的歷程，將投入變為產出，再將產出投入社會，服務社會，以換取新的投入，如此循環不已，系統與環境相互依賴，一起獲得生存發展，兩者相依為命，休戚與共(謝文全,民 74)。

學校系統運作的主要推動者是校長，系統的投入、產出便與校長密切相關。校長辦學績效的優劣，除部分來自系統內組織成員的評價，亦來自系統外有關人員的

肯定，因此，有必要對系統外的組織生態環境作深入的分析。

根據開放系統理論，學校系統並不能獨立自存，須與外在其他系統密切配合，彼此共同形成一個動態平衡的系統網(Balance-systems web)(Blau,1956)。若學校系統的主要負責人發生更動，往往牽一髮而動全身，整個結構必須重新調整適應，才能再度維持另一種型態的平衡，例如：甲校長在某校任期屆滿，由乙校長接替，兩位校長的作風不同，甲校長較熱中足球運動，把大部分可用經費花在足球推動上，每年均託議員幫忙，向教育行政機關、鎮公所及家長會爭取經費投注在足球的集訓和比賽，此時，校長便與足球協會發生密切關係，亦有求於家長會，或地方有力人士，同時，必須遊說被選為足球隊員之家長，使其不反對子女參加足球訓練。乙校長接任該校後，看到學校建築設備陳舊不堪，校園風沙滾滾，影響教師教學情緒及學生的學習心情至鉅，便不再推行足球運動，而以整頓校園環境為第一優先，首先向有關單位爭取預算，拆除舊校舍，重新改建；其次，加強校園的綠化美化，提高環境品質。惟因大興土木，學生無處上課，必須向臨近學校暫借教室使用，造成附近學校的不便，家長亦因子女換校上

課，時有怨言，民意代表亦極力的推薦廠商承包工程，整個校外的生態環境因校長的更換而產生變動，必須經過一段時間的調適，方能維持另一種形勢的動態平衡。前例即明顯說明學校組織與外在環境密不可分的關係，而校長在其中扮演著樞紐的角色。

國民中小學校長是學校的領導者，對外代表學校，與校外的組織成員關係密切。若仔細分析，與校長有關的校外人員，大致可分為組織中的人和隸屬特定組織的民眾，前者的言行舉止，須受組織的規範，表現出機關的角色，後者的言行較受個別需求所左右，表現出滿足個人欲望的行為。職此之故，與國民中小學校長有關的生態環境，可歸納如下：

1. 主管教育行政機關:如教育部、省市教育廳局、縣市教育局。校長必須直接、間接承受其合法、合理、合情的指示，推動各項教育活動。
2. 其他政府機關:如學校的校地，與中央、地方政府的地政單位有關;學校的工程，與中央、地方政府的工務單位有關;學校人事，與中央、地方政府的人事單位有關;學校的經費亦同樣與中央、地方政府的會計、主

計和審計部門有關。當然、其關係有直接和間接的差別。

3. 學術團體:學術團體所從事的研究，其中有一部分須校長的配合;所提的建言，其中有一部分，校長應加採納;所辦的活動，其中有一部分，校長應該參與。
4. 民間組織:如獅子會、體育會、教育會、婦女會、青商會等，經常要求校長在有關活動上加以配合。
5. 民意機關:如學校經費必須議會機關的審核。校長須面對議員的質詢，並考慮議員的要求。
6. 家長會:校長必須考慮家長的期許，接納家長所提出的建設性意見，澄清家長對學校的誤解。
7. 其他學校:如校與校之間的聯誼、溝通、及各種活動的參與、協助與支持，均與校長有關。
8. 社區人上:學校與社區間的糾紛，校長要設法解決。社區的問題，影響到學校的正常運作，必要時，校長要出面協調。

二、中小學校長的角色任務

瞭解校長在學校組織環境所處的地位角色，接著探討校長在學校組織實際運作

的工作情形。一般而言，校長常被視為組織的管理者，負責整個學校的經營管理，其角色為何？茲分別就行政歷程、法令規範、環境變遷及實務工作等幾個角度進行探究。

(一) 從行政歷程探討校長的角色任務

所謂行政歷程是指校長處理有關學校教育事務時，所扮演的動態、連續不斷的行爲歷程，茲列舉有關研究說明之。

Bargman(1970)分析自 1960 年以來，有關研究小學校長角色的文獻中歸納小學校長的角色爲協商者(Coordinator)、評鑑者(Evaluator)、革新者(Innovator)和解釋者(Interpreter)，同時也是一個策略者(Stragist)，須運用學校和社區的特定人力、物力，結合成一個具有教育功能的單位，而且小學校長隨著組織革新、科技的進步，逐漸改變其角色地位，必須扮演談判者的角色。

孫邦正(民 55)認爲國民小學校長的職務爲:(1)計畫與組織;(2)執行與管理;(3)研究與指導;(4)對外聯絡。

鄭進丁(民 65)研究指出:國小校長被期望同時履行行政者與視導者的雙重角色;(2)目前國民小學校長扮演的行政角色比視導角色還多。

許勝雄(民 73)歸納一般中學校長可能

從事的工作領域計有十項:方向導引、關懷、校務推動、制度創新、營運維持、公共關係、工作視察、領導、事物管理與教學訓導。

可見，從行政歷程觀之，校長必須扮演計劃、組織、溝通、協調、領導、評鑑與任務推動等多方面的角色。

(二) 從法令規範探討校長的角色任務

我國的教育法令，與國民中小學校長角色有關者，計有「國民教育法」、「私立學校法」、「公立學校校長成績考核辦法」，其中「國民教育法」第九條規定校長角色爲：「國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應爲專任，並採任期制」，「私立學校法」第五十一條規定校長角色爲：「校（院）長依據法令綜理校（院）務，執行董事會之決議，並受主管教育行政機關之監督」。上述兩法對校長角色之規定均較籠統，且對校長應執行的工作並無明確的列舉。但在「公立學校校長成績考核辦法」第四條，對校長職務則有較詳細規定，該條明定中小學校長的考評項目爲：1、忠於國家，執行教育政策及法令之效用；2、辦理行政事務之效果；3、領導教職員改進教學之能力；4、言行操守及對人處事之態度；5、專業精神之表現；6、其他個案應列入

考慮之項目等六項，已明確指出校長的職責表現應包含行政、法令、教學、甚至本身操性言行等。準此而論，我國中小學校長不僅應具備行政與法令的專業素養，更應具備教師教學經驗，以及本身言行足為師生表率。

（三）從教育生態環境的變遷探討校長角色調適

在快速變遷的國內教育環境中，校長的角色任務與組織內外成員的角色期望也會跟著改變。許志賢(民 91)認為我國校長的角色任務隨著教師法、高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法、教育人員任用條例及國民教育法的頒訂與修正，校長的角色應隨著教育生態環境變遷做以下的調整：1、校務決策的角色應調整為教育專業的領航者；2、要以靈活的溝通及不斷的協調取代單向的行政裁量；3、學校行政宜由人治轉變為制度運作；4、校務經營要參考教師意見。張振成(民 86)指出，教育型態民主多元化後，校長應朝以下方向努力：1、協調教師、家長、行政人員建立彼此間的良好互動，維護受教者權益；2、扮演「首席教師」的角色、發揮教育專業的影響力，帶動教師省思教學，設計教學，提升教學品質；3、強化學校教育相關人員參與管理能力，校務決定採合議制。4、應

依地區特性、師資專長、學校設備等條件，把握國民教育本質，經營學校的特色。

換言之，國內由於教師法等相關法令的公佈，使得學校行政、教師會與家長會呈現三足鼎立狀態，任何一足不夠健全，致鼎傾圮，造成學校動盪不安，都是校長的責任(何福田，民 91)。因此，今日的校長必須具備民主法治素養，任何學校制度規範的建立或涉及教職員工權益之決定，應透過民主運作機制完成，讓組織內的人員有充分溝通討論的機會。

（四）從學校實務工作探討校長角色任務

校長對外代表學校，對內必須綜理校務，達成學校預定的目標。一般說來，校長在公文上的批示，具有行政法令上的效用，也應負起相對的行政責任，此為法治國家依法行政原則。分析校長的角色，可從到底哪些學校行政或教學上的公文事務必須經校長批示決行來進行分析，雖然，學校一般都依教育行政機關分層負責實施要項之規定，訂有分層負責明細表，依事務之重要性，授權由各層級主管或人員執行授權事項，但比較重要的校務，仍必須由校長決定負責，而授權由各級主管代決之事項，校長亦應直接、間接負起監督之責，因此，在實務工作上，瞭解哪些公文

該由校長來批示決定，是分析校長角色任務非常重要的步驟。

張有森在其所著「中學校長職責之研究」中，認為校長的工作有：

- (1)行政上的工作:a、對內:決定學校的行政組織，因事擇人，分配工作，擬定計畫，修訂章程章則，負責督導，進行考核。b、對外:承上級機關之旨意，推行教育宗旨，實施課程標準，審定訓育方針，進行建設計畫，接受法令交辦事項，辦理例行公事。
- (2)教務上的工作:a、聘請各科教師;b、聘請教務處職員;c、參加教務會議;d、輔導教學，改進教材教法;e、擬定教師進修計畫。
- (3)訓導上的工作：a、決定訓導工作人員與聘請導師;b、解決訓導上的困擾問題;c、處理偶發的重大事故;d、學生獎懲的裁決;e、參加訓導會議。
- (4)事務上的工作:a、訂定校舍建築及設備的擴充計畫;b、教職員的福利措施;c、經費預算、決算與管理運用;d、全校之安全措施;e、改善環境衛生及美化環境。
- (5)對社會的職責:a、學校公開與社會資源的利用;b、開放學校;c、推廣教育;

d、各種運動與集會;e、學校與家庭之聯繫。

上述事項都與中小學校長有關，但在訂有分層負責及明確分工的學校，這些校務並不是完全由校長決定，很多例行性或較不重要的工作常授權由各處室主任或承辦人員代決，因此，若仔細加以分析，以下事項應是目前我國中小學校長必須決行與負責的：

- (1)有關學校教職員工之人事權益等相關事項。
- (2)有關學校組織編制、權責劃分、工作分配等事宜。
- (3)有關學校歲入、歲出經費預算編列、執行、核銷事項。
- (4)有關學校營養午餐、合作社及其他營運管理之經費收支事宜。
- (5)重要會議之舉辦與召開。
- (6)學校各處室年度計劃之核定與實施。
- (7)推動學校各項教育事務之分工合作，分層負責事宜。
- (8)一定金額以上學校營繕興建工程、採購、修繕及勞務採購等事項。
- (9)學校重要財產管理之相關事宜。
- (10)有關學校重要教育活動之推動事宜。
- (11)其他有關校務方面之重要事項。

以上分別從學校行政歷程、教育法令、教育生態環境變遷及實務工作內容等四方面探討校長的角色任務。從行政歷程的角度，校長扮演決定者、管理者、督導者、評鑑者、溝通者、協調者、計畫者、領導者，引導者與任務推動者角色。從法令規定的角度，校長的角色應包括行政、法令、教學、甚至本身操性言行等方面表現。從教育生態環境變遷的角度，校長必須因應時代變遷及法令的修訂，適時調整角色任務。從實務工作內容的角度，校長的角色，包括校內和校外兩方面，校內必須處理重要之教務、訓導、總務、輔導、會計與人事等方面之公文；校外必須扮演人際協調、社會服務及承上啓下的角色。

三、中小學校長評鑑的取向

(一) 評鑑的途徑

瞭解校長的角色任務後，該如何進行校長的評鑑？從整個教育行政系統的角度分析，學校系統是隸屬於教育行政機關這個上位系統之下，因此評鑑可來自主管教育行政機關，也就是一般所謂的教育視導；評鑑也可以來自學校的教師、職員、學生和家長，因為這些成員，幾乎是天天和校長接觸，受校長影響最深；評鑑也可

以來自校長本身的自我省察，亦即校長的自我評鑑；評鑑也可以來自其他同儕間的校長，因為他們的組織位階相同，接觸頻繁；評鑑也可以來自校長每天處理的公文檔案資料，因為這些都代表著校長辦學理念、決定與作為。

不管採取何種評鑑方式，都有其限制。由上層系統進行評鑑，因為距離較遠，評鑑人員或督學又無法經常駐校視導，僅定時或偶而到學校一趟，看到的常是點狀而非全面；由教職員工評鑑校長，由於學校教職員工及家長眾多，不見得每個人都對校長角色或校務有充分瞭解，評鑑問卷的填寫往往憑感覺、或個人偏見，不見得客觀公正；由同儕校長擔任評鑑，常常因為相互掩護或互相競爭，評鑑結果並不可靠；由校長自我評鑑，有時會因個別間自我要求的寬嚴，而失公平客觀；評鑑公文檔案資料，往往因為部分公文檔案不便公開，或因時間的限制，或因資料不完整，而無法做正確的判斷。

因此理想的情形下，最好是有個公平客觀的評鑑小組，對校長應扮演的角色，做經常性、長期性的觀察輔導，適時提供回饋建議，以作為校長辦學改進的參考。

(二) 評鑑的層面與項目

由以上中小學校長角色任務的分析，考量當前台灣社會教育環境變遷，建議可從以下層面與項目，進行中小學校長評鑑的量表設計：

1. 品德操守與民主法治素養層面：應包括：言行舉止是否合宜，足為師生表率？學校經費是否依法合理運用？學校工程、午餐、合作社、校外教學、教科書選購、其他採購招標事項，是否依法辦理？是否適時召開會議，廣納意見，有效主持會議？學校各項人事是否依法令規定任用？是否依法運作與行使職權，發揮應有功能？
2. 人際領導能力層面：應包括：是否具有良好的溝通協調能力，維護師生應有權益？是否支持、鼓勵、協助教師解決困難？是否重視學生意見，關心學生權益？與行政機關、家長會、社區互動是否良好，能為學校爭取校外資源與支持？是否能塑造學校和諧氣氛，妥善處理學校人員的衝突與糾紛？
3. 行政領導能力層面：應包括：是否具有教育熱誠，積極推動校務？是否能領導協調各處室，積極扮演教學支援的角色？學校內各種制度是

否健全？教師職務工作分配是否公平合理？是否知人善任，並積極督導行政各處室發揮功能？是否能凝聚共識，推動各項適當的校務計劃？是否能妥善運用校內外資源，支援學校各項教育活動？

4. 教育專業領導能力層面：應包括：是否能不斷充實教育專業知識，具有良好的教育理念？學校承辦、舉辦或參與活動，是否既能拓展學生學習，又不致於影響正常教學？是否能適時引導教師，在教學輔導與管教措施上，不違背教育的原理原則？是否能協同教師從事進修與教學研究工作，增進教師專業能力？是否能激發教師教學熱誠，並能適當處理教師工作上受爭議的問題？
5. 學校組織績效層面：應包括：各項教育事務是否能如期完成？學生學習表現是否能普遍獲得家長認可？學校是否具有特色？是否有與校長有關且違害校譽的重大事故發生？

四、結語

評鑑令人神經緊張，最好的情況是人人都能扮演好各自的角色，那就不需要評

鑑。但是從行政管理的觀點，既然中小學校長有考績的規定，且又不可能人人年年考績甲等，必須依成績考核的優劣做為甲等或獎金分配的依據，在此情形下，評鑑便有其需要性。

校長評鑑不能以同樣的標準來檢視每所學校的每位校長，因為，各校先天的基礎不盡相同，應考量學校的先天條件，進而衡量校長在任期內各年度的表現，方能

使校長的評鑑公平合理。

評鑑不是目的，回饋訊息，提供中小學校長改進辦學才是目的。教育環境不斷地變遷，法令規定亦經常修訂，學校內外的組織成員或團體對校長的角色期望也會跟著改變，藉由評鑑機制的建立，可以隨時提供校長辦學的參考，對整體國民教育素質的提昇應有正面的助益。

參考文獻

- 何福田(民 91)，教育的春風秋雨，台北：心理出版社。
- 秦夢群(民 77)，教育行政理論與應用，台北：五南圖書出版公司。
- 孫邦正(民 55)，教育視導大綱，台北：台灣商務出版社。
- 謝文全(民 74)，教育行政，台北：文景出版社。
- 許勝雄(民 73)，國中校長的基本職務與領導方式之調查分析，台北：國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 許志賢(民 91)，從人事法治的變遷談校長角色的調適。民國 91 年 11 月 12 日，取自 <http://www.nioerar.edu.tw/basis3/29/a3.htm>
- 張有森(民 56)，中學校長職責之研究，台北市：嘉新水泥公司文化基金會印行。
- 張振成(民 86)，教育改革聲中，校長之角色與作為。民國 91 年 11 月 12 日，取自 <http://www.nioerar.edu.tw/basis3/29/a4.htm>
- Bargman,L.K.(1970), The Role of the Elementary School Principal:an Analysis of the Literature and Research since 1960, Dissertation Abstracts International,Vol.31,No.4.
- Blau,P.M.(1956), Bureaucracy in Modern Society, New York: Random House.
- Mintzberg,H.(1973), The Nature of Managerial Work, New York: Harper & Row.
- Owens,R.G.(1981), Organizational Behavior in Education, New Jersey: Englewood Cliffs, Pren-

tice-Hall, Inc.

- Weick, K.E. (1978), Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, Administrative Science Quarterly, 23.



專
論

校長教學領導之探究

謝建成/台北縣麗園國小校長

壹、前言

教改願景中「校長定位席教師兼行政主管，應重視教學領導，非教學部分應予減少」(教育改革諮詢總報告書、民 85)。社會期望是如此，國內多個實證研究也同樣指出：現有國小校長角色的定位，已由傳統行政領導轉移至教學領導的重視(魯先華，民 83；趙廣林，民 85；李明安，民 86；張慈娟，民 86，民 87；張碧娟，民 88；林明地，民 89；謝建成，民 90)。

尤其 1970 年以來，學校效能 (School effective) 之系列研究指出，校長重視教學領導是影響學校效能的重要因素之一 (Wheatley, 1981；Boyer, 1983；Clark, Lotto & McCarthy, 1980；Edmonds & Frederiksen 1978；張慈娟，民 84；張碧娟，民 88)。因為校長整合學校政策、環境、人員等各項資源，以增進學校師生教與學表現的教學領導，自然是影響學校效能的重要指標 (魯先華，民 83)。由此可

知校長在教學領導的角色任務及其影響力，可以說是與日俱增。

有鑑於校長教學領導是教育改革的潮流，也攸關教育品質的優劣，本文擬先就校長教學領導之意涵加以說明，其次評析國內校長教學領導之相關研究，最後嘗試提出現階段落實校長教學領導之若干建議，俾供教育行政機關與國民小學之參考。

貳、校長教學領導之意涵

依據文獻分析，校長教學領導的概念源起於美國，其發展與教育視導、教學視導的演進和學校校長角色的演進息息相關，尤其學校校長角色的演進，深受學校效能、新領導學、和學習型組織等研究的影響，因此專家學者對「校長教學領導」的意涵，也就難有一個明確一致的見解。分析相關文獻，校長教學領導的意涵約略可從校長教學領導之角色、歷程、行為、以及實地參與觀察四個層面加以探討了

解，茲舉例四類代表學者對校長教學領導的意涵說明如下：

史密斯與安道魯(Smith & Andrew, 1989)以角色功能作為探討，指出校長的教學領導應表現在四方面：(一)校長是資源的提供者：指校長能提供、運用與分配學校及社區資源，以達成學校發展目標。(二)校長是教學的資源：指校長能主動、積極地投入心力於改善教學品質，提升學習效果。(三)校長是溝通者：指校長能運用各種管道或方式，使學校師生及社區人士能了解學校各項活動與措施。(四)校長是可見的存在者：指校長能經常出現在校園或教室中，主動與師生交談。

史耐德(Snyder, 1983)以活動歷程作為探討，提出校長教學領導應於學年中三個階段表現第一階段(九月至十月)強調的是計畫，指校長與全校相關人員共同擬定學校發展目標；第二階段(十一月至翌年四月)強調的是發展，其中校長必須重視臨床視導、教師進修、課程發展、绩效管理、激勵倡導和資源管理等；第三階段(四月至五月)強調的是評量包括學校效能再計畫及成果報告。

海林格與莫非(Hallinger & Murphy, 1987)以行為能力作為探討，將校長教學領導行為從三個層面加以界定，首先是界

定學校任務，包括項目有形成學校目標及溝通學校目標；其次是管理教學計畫，其項目包括：督導和評鑑教學、協調課程、督導學生進步、保障教學時間；最後為提昇學校學習氣氛，其項目包括：保持高出現率、提供教師誘因、提升教師專業發展、及提供學習誘因。

另外有越來越多的學者參與實際的情境觀察校長行為，並加以界定教學領導內涵。諸如國外學者Gersten、Carnine & Green(1982)認為：教學領導最好的定義是“從那些可觀察的關鍵行為去界定”，亦即從教學領導者在實際教學領導中的作為去界定；國內學者林明地(民89)以實地參與一所學校觀察校長在教學領導的具體作為，並歸納為六大領域，包括：1.巡視教室與校園；2.協助教師在職進修或專業成長與發展；3.表達較高的期望、提高師生表現的標準；4.瞭解學生學習情形；5.實踐行政支援教學的理念、建立良好的教學環境；6.塑造英雄、建立楷模。

由上述學者對教學領導的定義可以看出：其目標大致是一致：在於提高教師的教學品質，改善學生的學習表現，以達成學校教育目標的效能取向；然而其定義的範疇卻是廣泛多元的，不僅著重教學的層面，同時強調領導的層面，而這種廣義的

界定較能符合校長教學領導概念的研究趨勢。

因此作者將「校長教學領導」定義為：校長藉由發展及溝通教學理念與任務、確保課程與教學品質、營造學校學習氣氛、及發展支持的教學環境等具體作為，發揮洞察、激勵、授權、引導、示範以及成員共同合作之影響力，以促進教師專業成長，增進學生學習氣氛，進而提昇教學品質。

參、國內校長教學領導的相關研究

國內對校長教學領導研究進行有系統的調查研究始於民 83 年，至今累積十幾篇的研究文獻，綜觀國內學者對此研究主題之相關研究，約略可分成二部分：一、是校長教學領導的現況調查研究；二、是校長校長教學領導與相關變項之關係研究，本文擬就所欲探討之知覺、期望與困境等現況調查之研究發現摘錄如下：

魯先華（民 83）研究指出國中校長教學領導任務以行政支援教學為主，以教學指導為輔；經費、時間及專業知能的缺乏為目前面中校長實施教學領導之主要困難。

張慈娟（民 86）指出桃竹苗地區國小

校長與教師都知覺到校長的教學領導行為，其中最高為「發展支持環境」，較低為「確保課程與教學品質」。

趙廣林（民 85）指出國小校長對校長教學領導行為的重要性均表認同；同時校長角色的期望與實際知覺，一致偏重於學校行政事務的計劃與管理。

楊振昇（民 85）指出妨礙校長教學領導的因素有：校長缺乏時間、教師缺乏教學的知識、教職員不足、預算不足、課程問題、家長干預、教師評鑑制度不理想、校長缺乏課程和教學的知識、校長評鑑制度不理想。

李安明（民 86）指出國小校長與教師在「確保課程品質」及「確保教學品質」之現況知覺與期望差距最大。

張碧娟（民 88）國中校長對「校長教學領導」之理解與認知，仍然不足，多侷限在傳統狹義「教學視導」的層面，同時國中校長認為教學領導理念應該受到重視與推展，但在實務運作時仍扮演行政管理角色。

張碧娟（民 88）又研究指出：教師對校長教學領導行為向度的表現以「視導評鑑教學」最差，究其原因可能是由於校長推廣「視導評鑑教學」工作時，往往必須直接涉入教師在教室裡的教學行為，以及

評鑑教師的教學品質，容易引起教師的爭議或反彈，以致一般教師普遍存有不希望校長成為教學領導者。

謝建成（民 90）指出：台北縣校長們皆認為教學領導應該受到重視與推展，但在實務運作上，校長的角色仍偏重在行政領導；校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在。

依據上述之研究發現可以歸納幾項重點說明：

- 一、校長們都認為教學領導理念應該受到重視與推展，但在實務運作時仍扮演行政管理角色。
- 二、對校長在教學領導中「發展支持環境」層面上的努力是持較高肯定，較低肯定依序為「確保課程與教學品質」、「發展學校任務與目標」，而最差為「視導評鑑教學」。
- 三、校長教學領導的現況知覺與期望存在著落差，也就說校長在教學領導上發揮的空間很大。
- 四、校長和教師對校長教學領導知覺有顯著性差異，亦即校長認為自己從事較多的教學領導工作，但教師則認為校長並未如此。
- 五、研究工具方面以 Hallinger 於 1984 年所發展之「校長教學管理等級量表」

（簡稱 PIMRS）為評量校長教學領導行為之工具。此外，在研究方法上仍以調查研究法為主要方法。

- 六、實施校長教學領導的首要困境，在於校長疲於監督工程和公關應酬，以致缺乏時間。
- 七、校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在。

肆、對當前校長教學領導之建議

基於前述分析、作者之實務經驗以及反映國內教育現況，擬就教育行政機關、學校校長以及學校教師分別提出若干建議：

一、對教育行政機關的建議：

（一）檢討並明訂校長角色定位的問題

就教育專業化的潮流而言，校長無疑是專業領導的角色，只不過這個專業領導的角色究竟是以教學為主？抑或以行政為主？值得進一步探討並明定。校長角色如以教學領導為主，那麼就應減少其在行政庶務上的管理與應酬，其中又以工程營繕和公關應酬佔去了校長大部分的時間，因此學校的工程營繕應設專責人員或機構負責，而學校的經費應予寬列並協助各校健

全校務發展基金（基金不得動支），以避免校長為籌措各方財源而忙於公關應酬；如以行政領導為主，就應責成專人（如副校長或教務主任）負起教學領導的推動工作。另外校長職務究竟是公務員？抑或教師？亦應一併檢討明訂，以保障校長之權益。

（二）加速頒行教師分級制落實教師教學領導

校長教學領導不僅意指校長本身是位教學領導者，同時也是一群扮演教學領導者角色之教師的引導者，因此校長重視教學領導係為擴展對教師教學領導的影響力，而這種影響力是能引發教師成為自發性的教學領導者，從學習型組織的角度，透過團隊學習，才能真正提升教學品質、增進學生學習成效，達成學校教學目標。根據 Wildy & Dimmock（1993）所做的研究指出，校長與教師對教學領導之責任應由全體教職員共同分擔之看法表示認同。由此可見學校實施教師教學領導團隊是有其必要性。

只不過在國小教師現有的升遷管道上，除了轉任主任、校長外，並無職級可升，試想天底下有哪項職務是單一職等？公務員有簡、薦、委職等爬升；大專院校教師有助教、講師、教授職等升任；軍職

人員亦有士、校、將官職位激勵，唯獨國中小教師一職「終身」並無分級，此一情況對教師專業成長無疑是一大絆腳石，因此實施教師分級制，不僅有助一般教師暢通晉升管道，活絡教師專業成長外，同時還可藉由研究級教師，加速落實教師教學領導，以及建立學校之教學領導團隊。

（三）建構校長教學領導具體行為指標，提升校長教學領導效能

研究指出：校長們大抵都能肯定教學領導理念的重要性，也願意扮演好教學領導的角色，但在實際的執行成效上卻不是很理想；依據張碧娟（民 87）的研究指出校長本身專業知能之不足，是推動教學領導發生困難的理由之一。目前校長在教學領導的專業素養不足，有幾項原因：1、校長甄選儲訓的養成課程中並無教學領導科目；2、校長（務）評鑑績效中並無教學領導項目，不受到重視；3、校長進修成長中並無教學領導的參考指標，因此，建構校長教學領導具體行為指標，有如下功能：1.成為校長甄選儲訓的養成課程之一；2.列入校長（務）評鑑績效中項目；3.作為校長進修成長的參考指標。唯有如此，才能有效提升校長教學領導的成效。

二、對學校校長的建議：

（一）落實校長在教學領導的理念與角色：

學校教育是以教學為重心，因而學校的一切行政運作，均應以協助教學活動的順利進行為首要目標，身為學校的領導人自然應以教學領導為首要任務。校長的職責是綜理校務，自不應只偏囿於親自到教室授課為限，或迷戀於單打獨鬥進行個人式教學視導，因此，對教學領導應採取更具宏觀開放的角度，擴展對教師教學領導的影響力，而這種影響力是能引發教師成為自發性的教學領導者，因此校長在教學領導上應扮演如下的角色：1.引導者：是學校願景的塑造；2.轉化者：將教育政策轉化為學校教學之具體方案；3.整合者：具備溝通、協調、仲裁、及觸煤媒的能力；4.傾聽者：是教學專業的聆聽和對話；5.學習者：積極參與校長教學領導之在職進修；6.激勵者：引發教師成為自發性之教學領導者；7.支援者：學校後勤支援的服務者。

（二）激發資深優良教師的服務熱忱，營造教學領導團隊的組織文化

基本上，資深教師是學校重要資產，有著豐富的教學經驗和技巧，更因年高德邵極富號召力，其在學校的影響力，自不在話下，因此校長如能妥適激發引領這股力量，不僅有助校長教學領導工作的推

動，同時更能帶領教師專業成長的風潮。

至於校長如何妥適激發引領這股資深優良教師的力量，一般認為校長應做好領導統御，營造溫馨和諧的氣氛，激發人性的善良面，那麼鼓勵老師成立這樣的團隊，應該不是問題。

（三）善用走動巡堂及參與教學觀摩，取代教室內教學視導

由於教（師）育專業化是時勢所趨，使得教師在專業知能與專業自主的意識日漸抬頭，因此校長直接在教學的作為，乃至進修的作為，容易引起教師誤解為干涉教學或不尊重教師專業，又依據實證研究結果皆指出校長、主任、教師對校長教學領導行為向度的表現以「確保課程和教學品質」最差，究其原因就是由於校長推動「視導評鑑教學」工作時，往往必須直接涉入教師在教室裡的教學行為，以及評鑑教師的教學品質，容易引起教師的爭議或反彈，以致一般教師普遍存有不希望校長成為教學領導者，因此，為避免老師過多的情緒反彈以及尊重老師的專業自主權，校長在視導的作為上不妨採行較具彈性且無爭議性的走動巡堂及參與教學觀摩。

三、教師對教學領導抱持新態度，支持校長教學領導工作的推動

校長教學領導與教師專業成長之間有顯著的正相關存在（謝建成 90），亦即校長教學領導與教師專業成長間不僅是息息相關，同時彼此間是一種助力。因此欲提高校長教學領導工作成效，除了行政機關的重視和校長們的投入外，最重要的仍需要教師們能認同與接納，因此教師們可藉由下列的努力建立起教學領導的新態度：1.主動積極參與校務並和行政方面建立良性互動；2.持續參與進修活動，不斷自我成長，以提升專業知能；3.鼓勵自己成為學校

教學領導團隊的成員，做好教師教學領導工作。

伍、結語

在民主變革的教育環境裡，校長角色再次被賦予高度的期許，其角色扮演的艱辛與難為，是顯而易見的，因此企盼藉由本文的闡述，讓關心教育的人（行政機關、校長們、學校教師）共營校長教學領導的優質生態，或激勵或協助校長們真正發揮學校成敗的關鍵性功能。

參考書目

- 林明地（民 89）。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。
- 張碧娟（民 88）。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教研所博士論文。
- 楊振昇（民 88）。我國國小校長從事教學領導概況困境及其因應策略之分析研究。暨大學報。
- 李安明（民 86）。我國國小校長教學領導之研究。行政院家科學委員會專題研究計畫成果報告。
- 趙廣林（民 85）。國民小學校長教學領導之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，屏東，未出版。
- 魯先華（民 83）。國民中學校長教學領導之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。

同儕視導在教學層面上的應用與研究

鍾添騰/國立台北師院國民教育研究所博士研究生

壹、前言

教師如何進行教學專業的成長活動，是當前教育改革的要務。目前我國教育改革運動風起雲湧，需然莫之能禦；衡諸這一波教育改革的趨勢，讓吾人深深感到此時正是建立教育專業的大好機會。可是以往我國絕大多數的中小學在教室空間與心理上、知性上卻是生活在封閉與孤立的環境之中，當教師走進教室關起門來當「班級王國」的國王的時候，其實他也正活在象牙塔之中。如此使得學校瀰漫著「個人主義」以及「互不干涉」的教學文化（張德銳，民 87）。而誠如歐用生（民 85）所言：教師心理上的孤立，往往造成教師總以為校長、主任、視導人員、家長都是來找麻煩的，最好不要到教室裡來；知性上的孤立則造成教師少有與其他同事共同討論教育問題，很少有教學專業上的對話。這種個人主義、互不干涉的教學文化，既不利於教育社區的建立，又有害於教學的專業

地位的發展。

傳統上視導的功能與實施常出現偏頗，例如：認為視導是由上而下的；是上級教育行政機關對學校視之，導之，忽略了校長、主任甚至教師本身都要扮演視導者的角色。因此目前視導的理論強調，視導是每個人的責任，不僅要使教師能實施課程，改進教學；更要能使他們去彼此視導教學，由下而上落實課程與教學的改革工作，而這正是同儕視導促進教師專業成長的功能與契機。

貳、同儕視導的理念與做法

呂木琳（民 87）認為：教學視導應該是視導人員與教師一起工作，以協助教師改進教學增進教學效果的一種活動。而教學視導包含各種不同的模式，其中同儕視導是一種極適合教師以形成夥伴關係的方式，做為達成協助彼此專業對話與成長的視導方式。

一、同儕視導的理念與涵義



所謂同儕視導的基本假定是：教師為教學方面的專家，而教師與視導人員處於同儕關係中，最容易加強專業知能。同儕視導的目的是為提供一個支持性的環境，幫助教師專業能力的提昇。Reikoff(1981)曾提出四種螺旋式同儕視導實施模式，分別是：

- (一) 備詢的螺旋(the consultative gyre):期為全體的委員會發揮諮詢顧問的功能。
- (二) 工作的螺旋(the working gyre):執行如何能使學生獲得最大學習成果之相關事項。
- (三) 密集的螺旋(the intensive gyre):處理嚴重的學生問題。
- (四) 協助的螺旋(the assistance gyre):位教師提供支持的架構且為協助班級教師教學的工具。

到了 1984 年 Reikof 與 Walker(引自呂木琳,民 87)則提出了一個成功的同儕視導支持體系之歷程模式，其內容包括：

- (一) 概念的察覺:教學領導人員需透過閱讀或提供說明有關同儕視導的機會，以增進教師對這種概念的了解，進而支持及力行之。
- (二) 概念的檢驗以及個人計畫的擬訂:在此階段可設計一個由教師以合作的

方式來評鑑同儕支持的模式，並參與設計此一模式的運用計畫。

- (三) 付諸實施:教學領導人員應透過各種資源的提供，來教導參與人員如何實施視導模式，以支持計畫的發展。
- (四) 過程的評鑑與改進:如實施的過程運作良好，教學領導人員須對參與的同儕及其他團體與以支持，包括在職訓練的計畫，經費的預算及為教師的發展需求提出保證，以保持活力。

因此，所謂「同儕視導」是指教師同輩之間構成夥伴關係(partnership)，形成合作的團隊，共同擬定教學計畫，相互觀察、共同討論、彼此回饋，有被質疑的雅量；有質疑別人的能力；能檢討或改進自己的教學決定的一種教學視導方式（歐用生，民 82），對提升教師專業成長具有極正面的意義。

二、同儕視導的做法：

歐用生(民 85)主張，學校同事應該是合作的夥伴，而非「牆的另一端的陌生人」，透過這種夥伴關係，教師形成合作的團隊的情誼，共同計畫教學，相互觀察、討論並彼此回饋。例如：要改進發問

技巧，則甲師可請乙師觀察教學與以錄影，然後一起分析、檢討發問時機是否適當；問題層次是否提高？技巧是否純熟？下一次則反過來甲師觀察乙師社會科討論教學，詳細紀錄，課後立即回饋共同檢討：問題是否適當？是否鼓勵學生發言？是否過度引導？歸納是否適當等。而張德銳(民87)則認為同儕視導具有下列四個具有連續性的要素或步驟：

- (一) 教師們組成同儕小組，共同閱讀討論某一特定的教學法或模式的理論和合理性。
- (二) 由某一擔任教練角色的教師，進行示範教學，讓其餘教師領悟教學的要領和技巧。
- (三) 每位教師以同一小組成員為教學對象，輪流作微型教學，待教學技巧熟練後，再以某一程度較好班級，為教學對象試驗新的教學法或模式。而由其他未進行試教的小組成員進行教學觀察，並提供教學回饋意見。
- (四) 每位教師回到原來任教班級，正式運用新的教學法或模式於自己日常的教學活動中，但為了確保教學成功，需教師同儕不斷提供教學視導的觀察回饋與協助。

傳統上，視導是指行政人員如督學或校長，觀察教師教學，指出其優缺點，並提供改進意見。這種方式易引起行政人員和教師之間的摩擦和衝突。而同儕視導則是由教師同儕擔任另一位教師的視導工作，藉以協助此位教師的教學成長。這種教學視導模式不但易為一般教師所接受，而且有助於學校的和諧氣氛和落實教學視導的功能。

參、一個同儕視導的個案設計與做法參考

以下筆者將分項說明，如何進行一個班級的閱讀指導課程發展與實施的同儕視導歷程模式，以提供讀者參考：

一、發現和診斷問題：

甲師在實際國語科閱讀教學中發現：學生的閱讀成效不佳，許多學生並未具備應有的閱讀水準，有的圖文不配合；有的不知道如何選書；缺乏閱讀策略的指導，因此希望能改善自己教學現場的實際問題。經過和圖書室兩位老師商量之後，決定一起組成研究小組，以合作式行動研究的方式進行研究。期間透過「同儕視導」的方式來達到小組成員間彼此協助，促進教師專業成長的目的。

二、初步文獻探討後界定並分析問題：

研究小組分頭蒐集相關文獻資料後，再次聚會閱讀文獻並討論分析，初步界定研究問題為：

(一) 教師如何以行動研究的方式，在國語教學活動中，進行閱讀指導的課

程設計與實施？

(二) 教師如何在閱讀指導教學過程中，透過同儕視導的方式不斷反省與彼此合作，促成個人的教學革新與專業成長？

(三) 教師在閱讀指導教學過程中，所受到的困境為何？

三、研究小組擬定三個行動方案：

行動方案一(課程設計)

擬以國語科課程標準中閱讀指導教材綱要（教育部，民 82）；國語第 11 冊課文及自選教材，編寫設計課程，並試行十次教學

行動方案二(教學方案)

教兒童如何閱讀

技巧說明、舉例 → → → 練習 --- 監督 → → → 學生獨立學習 → 回饋評量 --- 應用

示範、提供訊息 ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ← ↓

行動方案三(同儕視導)

研究小組成員彼此相互觀摩教學，並實施同儕視導。

三個行動方案是交互循環修正進行的，即

研究修正

收集回饋資料 → → → → (行動方案一) ---- (行動方案二) --- (行動方案三)

課程設計 ----- 實施教學方案 --- 同儕視導

省思與修正評鑑行動方案再實施 → → 研究修正

四、同儕視導的實施、修正與循環

(一) 研究小組於上課之前，完成「閱讀

指導教學活動課程設計簡案」的撰寫，及相關學習活動單之設計，並於課程執行之後撰寫省思札記。

- (二) 每週進行一節閱讀指導教學活動的課程，由協同教師負責上課，其他小組成員則進行參與觀察記錄、教學視導及錄音等工作，採用 DeTEK 綜合表現觀察表 Co-Op(呂木琳，民 87)。
- (三) 協同教師每上完一次課，便與研究小組成員一起開「研究會議」進行前一次課程執行後的反省檢討，與下一次課程實施前的修正，但因老師學校課務繁忙之故，無法一上完課就進行「研究會議」，因此改為利用每週三下午，學校教師進修時間，進行一至二小時的討論。
- (四) 研究小組教師於每次觀察記錄後，對照視導觀察筆記及錄音等資料，寫下省思札記及視導觀察記錄表，並於研究會議中提出與協同教師共同討論。
- (五) 對學生進行課後評量，以了解學生學習成效，作為修正課程的參考。
- (六) 研究小組蒐集教師及學生等相關回饋與同儕視導資料，作為研究修正課程設計的依據，透過行動方案一(課程設計方案)與行動方案二(實施教學方案)及行動方案三(同儕視導)之間不斷互相修正，螺旋式的進行循

環，達到解決教學實務的目的。

伍、同儕視導的檢討與努力途徑

視導人員與教師所面對的，並非是「誰將會贏」的問題，所應改變取代的觀念是：「我們能否一起解決問題」。事實上若我們能將視導人員與教師視為「合夥人的共生觀念」，那麼對改進教學將更有助益(沈翠蓮，民 86)。而這正是同儕視導的優點，它使教師同輩夥伴之間，構成一個「學習社區」或「教育社區」，在平等的基礎上減少被視導的心理威脅，共同討論、進行對話，以知性協商和團體共識建構知識，而且形成夥伴極為容易，值得教師多多使用。

同儕視導的缺點則是，夥伴都是學校情境內的「內人」，同時浸潤在相似的教學文化中，易受儀式和迷思的影響，喪失了對週遭情境的敏感性，而流於技術性的反省(歐用生，民 85)。要克服這些缺失，探究同儕視導在教學層面上的推展，可努力的途徑如下：

- 一、引進教學情境的「外人」如督學等視導人員，和「內人」--教師，做面對面的臨床視導等教互作用，以共同分析、研究、改進同儕視導的盲點。

二、對教學行為採取直接互動

視導人員與教師並非冰山兩極，透過雙方就教學行為，坦承的直接互動，可增進教學效能。在教學過程中，可透過評鑑表、教室觀察、學生反應或錄影方式，對教學行為做客觀、積極的描述，以改進教學；在分析教學過程中，可透過錄影方式，紀錄上課教學行為，了解師生的溝通內容。而教師與視導人員，根據過去經驗與目前情形，加以歸納、分類與認同，最後建立共識，實際提昇教學效能。

三、運用合作式行動研究發展同儕視導模式

行動研究是解決教育實務工作者實際

問題，極為合適的方式，從教學視導的觀點來看，運用行動研究，不斷修正、螺旋進行的特性，可以結合同儕間特有的夥伴關係，促進小組成員貢獻所學，促成專業成長。

同儕視導之強化，可以革新基層教師固有的心智模式，引導教師抗拒變遷的阻力降至最低，協助教師教得更好，成為積極的課程改革者。在九年一貫課程改革的過程中，我們如果承認教師的教學能力，在任教之後仍然需要不斷的增進，才可確保教學成效，那麼我們應該思考：如何去幫助教師專業成長，而同儕視導就是很值得推展，能夠促進教師專業成長的可行方式之一。

參考書目

- 沈翠蓮（民 86）。教學視導在教學層面上的意涵與推展。國教園地，51、52 期。
- 呂木琳（民 87）。教學視導--理論與實務。台北：五南。
- 教育部（民 82）。國民小學課程標準。台北：教育部。
- 陳淑絹（民 85）。由國民小學閱讀指導現況調查談閱讀策略教學的可行性。國教輔導，36 卷 2 期。
- 陳玉雲（民 85）。兒童閱讀障礙的輔導。研習資訊，9 卷 2 期，頁 37-45。
- 張德銳（民 87）。以教師同儕合作化解教學專業的危機。教師天地 93 期，頁 12-16。
- 歐用生（民 82）。落實課程和教學視導。研習資訊，10 卷 6 期，頁 1-6。
- Reilkoff ,T (1981).Advantage of supportive supervision over clinical supervision of teachers . NASSP Bulletin,p.32.



附錄一、DeTEK 工具之一綜合表現觀察表(Co-Op)

教師_____年 級_____科目_____
學校_____觀察者_____時間_____
教學單元名稱_____察時間_____到_____

一般說明：

這份工具是引導觀察和記錄 DeTEK 教師評量系統中全部的二十二種行為。觀察者將觀察到可能與上述行為相關的證據，用客觀和描述方式與以記錄。表中不可有任何個人意見或判斷。

教室輪廓圖：

在下方空白處，畫一教室平面圖以及各項設施安排之草圖。表示出各組的位置和人數。表示出座位之安排、陳列、設備、窗戶、門櫥櫃等。

一進入教室開始記錄之前就把草圖畫好。

1.有效率

- (1) 教室活動有組織,故活動過程順利，不混亂，不浪費時間。
- (2) 在教學前，明確告知學生學習目標，學習程序，理由及各應負之責任。
- (3) 分派任務給學生和其他適當的人，使他們參與教學，並節省老師的時間和精力，俾從事更主要的工作。
- (4) 注意活動進行速度以確保達成目標，對需要協助的學生並安排予以協助。

其他行為（請詳細描述）

觀察證據	行 為					
	(1)	(2)	(3)	(4)	其	他
高度表現	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度
中度表現	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度
不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確

2 友善其較為具體之行爲描述爲

- (1) 以積極、讚譽及鼓勵的語氣和學生講話。
- (2) 對學生的關懷和興趣,不僅是把他看做一個學生而已。
- (3) 對學生學校和家居生活表示同情、關切和溫暖。
- (4) 除語言外,並以其他各種不同的方式表示對學生的興趣和關懷。

其他行爲(請詳細描述)

觀察證據	行 為					
	(1)	(2)	(3)	(4)	其	他
高度表現	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度
中度表現	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度
不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確

3 適當運用語言：教師聆聽接納探測學生的問題並加鼓勵

- (1) 清楚並精確的溝通。



(2) 鼓勵並引導學生反應和學生與教師之交互反應。

(3) 使用各種不同的發問技巧,以激發學生不同層次的思考。

其他行爲(請詳細描述)

觀察證據	行 爲				其 他	
	(1)	(2)	(3)	(4)		
高度表現	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度
中度表現	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度
不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確

4 激發：教師有想像力能鼓舞、能激發、很有趣避免千篇一律。

(1) 教師對課程及其他事情深表興趣、熱心及好奇。

(2) 用多變化的方式、技巧和途徑來呈現教材。

(3) 以學生的興趣及時事作為教學內容、例子及應用。

(4) 對偶發事情適當反應,以增強或做例子。

其他行爲(請詳細描述)

觀察證據	行 為				其 他	
	(1)	(2)	(3)	(4)		
高度表現	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度
中度表現	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度
不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確

5 個別教學導向：教師對待每一個學生為獨特的學習者。

- (1) 對學生個別學習需要,蒐集、組織、並分析其診斷資料。
- (2) 擬訂之教學計劃能滿足個別學生的獨特需要及學習方式。
- (3) 教學適合個別學生的需要和學習方式。
- (4) 對個別學生做反應,以協助他們完成目標。

其他行為(請詳細描述)

觀察證據	行 為				其 他	
	(1)	(2)	(3)	(4)		
高度表現	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度
中度表現	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度
不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確

6 運用多樣媒體：教師經由多樣媒體,提供學生視覺、戲劇、示範、操作、閱讀和聽講的機會。



- (1) 平常使用各種視聽及操作器材來授課和指定作業。
- (2) 使學生活躍並規則地介入多重感覺的經驗,如改變成劇本、口語交互作用、遊戲、繪圖和實地參觀等。
- (3) 在多媒體、多重感覺的活動中,與學生一同參與、示範、協助並擴大學習。

其他行爲(請詳細描述)

觀察證據	行 爲					
	(1)	(2)	(3)	(4)	其	他
高度表現	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度	高 度
中度表現	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度	中 度
不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確	不明確

生命教育的倫理學基礎（中）

孫效智/國立台灣大學哲學系教授

三、倫理學的座標系統

一般人認為哲學深奧，其實，好的哲學應該要能把複雜的問題以簡單而不簡化的方式表達出來，或至少不能把本身已經夠複雜的問題更加以複雜化。我認為要掌握倫理學整個座標系統，英文的六個「W」大概已經足夠了，它們分別是：1)「誰」(who)、2)「何時」(when)、3)「何地」(where)、4)「什麼」(what)、5)「為什麼」(why)以及 6)「如何」(how)。這六個 W 中的前三者答案很清楚，因此理論意義不大，後三者則是十分複雜的問題，也是倫理學必須著力與關注的地方。以下先談前三個 W。

第一個問題是：誰應該培養道德情操、遵守道德原則並追求道德理想？答案是「每一個人」。初步理由在於，道德所關切的就是做人的原則與理想，沒有人能自外於如何做人的問題，因此，每一個人都應該追求道德或至少不違背道德。當

然，也許有人還不滿意這個初步的回答，而要進一步去探討：為什麼每一個人都應該符合道德或追求道德的理想？然而，這個問題已不再是單純的「誰」問題，而是「為什麼」的問題。無論如何，第一個問題的答覆很簡單，那就是每一個人都應該道德，因為道德是有關每一個人應該如何做人與處事的課題。

第二與第三個問題可以放在一起討論，那就是：何時與何地該符合道德原則，追求道德理想？這個問題的答覆也不困難。消極地說，無論何時何地，人都不該違背道德。積極而言，從內在「慎獨」或「正心、誠意、修身」到外在「齊家、治國、平天下」的各種關係與場合，都是人該盡力實踐道德的時間與空間。

四、五、六三組問題是環環相扣並以第四個問題為基礎的。第四個問題包含很多不同的子問題，下節會詳細討論。簡單地說就是有關「道德是什麼」的各種問題。這個問題之所以是五、六兩個



問題的基礎，是因為不知道「道德是什麼」就很難回答「為何應該道德」或「如何達到道德」這兩個問題。由於「什麼」這個問題最為根本，歷代倫理學家莫不在這個問題上全力以赴。當然，這不是說，五、六兩個問題不重要，事實上，「為何道德」的答覆與道德動機的培養密切相關。倘若一個人僅知道道德要求他不可以說謊騙人，卻不知他為何應該遵循道德的要求，這樣的人很難期待他堅持「不騙人」的道德原則。至於「如何道德」更是關係到道德落實的問題。道德觀念不能只是一種理論的知識，它必須內化為人生的態度，並落實為具體的實踐。倘若道德只停留在知識層次，而不能「誠於中，形於外」，這樣的知識便失去了應有的實踐意義。知道自私自利卻在生活裡面自私自利，這樣的知與不知又有什麼差別呢？因此，五、六兩個問題也都是倫理學所應該關懷的對象。觀諸倫理學史，倫理學家從來不輕忽它們。值得一提的是，第六個問題「如何道德」除了倫理學者關心外，也是教育學者的研究對象，屬於「德育理論」（亦即「道德教育理論」）的範疇。由於四、五、六三組問題密切相關，倫理學者與教育學者自然應該密切合作，以俾科際

整合。本文以下循序說明這三組問題的理論意涵。

四、「What」問題的不同向度

（一）道德判斷與道德語句

「What」問題可以說是倫理學最複雜的部分。為方便起見，以下從道德判斷開始說明。在日常生活中，人對自己及他人的內在態度或外在行為都不斷在進行各種道德判斷。對自己的判斷例如「不應該」自私自利，「應該」見義勇為。具體一點的例子則如當超市收銀員多找了錢，我「應該」把錢退還給他。總之，「我」應該或不應該有怎樣的心態或行為是我對我自己內在外在所進行的各種道德判斷。同樣的，對於別人我們也進行類似的道德判斷，雖然判斷別人時，可能由於認識不足而比較容易犯錯。不過，大抵上我們能對別人進行道德判斷，而且，也經常有此必要。例如在電視新聞上看到歹徒當街斷人手足以遂搶劫目的，我們會認為這不僅嚴重違法，更是「天理不容」。再如當某人為了滿足一己私欲而不惜玩弄異性感情，我們會說他是花花公子。「花花公子」這個判斷是內外兼具的，它不僅指出某人的行為不檢點，也指出他的心態缺乏某種正

直與真誠。

道德判斷大概具有以下三種形式：

1. 某某心態或行爲是道德上不應該的或不允許的，例如嫉妒的心態或行爲、歧視窮人或壓迫少數民族等。
2. 某某心態或行爲是道德上應該的或值得稱許的，例如誠懇的態度、熱心的服務或盡力幫助在危難中的人。
3. 某某心態或行爲是道德上兩可的，例如在不妨礙 1. 與 2. 所包含的道德義務的前提下，集郵、收藏火柴盒或從事其他休閒娛樂等。

將道德判斷表述出來的語句稱爲道德語句 (moral statements)。上述三種道德語句基本上是以「應然」概念爲樞紐來界定道德義務的內容，也就是界定人「應該」或「不應該」有什麼心態或做什麼行爲等。基本上，同樣的道德語句還可以用「是非、善惡、對錯、好壞」等道德評價語詞 (morally evaluative terms) 來表述，例如：

- 1a) 某某心態或行爲是不道德的、道德上邪惡或錯誤的。
- 2a) 某某心態或行爲是合乎道德的、道德上善良正確或理想的。
- 3a) 某某心態或行爲是道德上中性的。

1) 與 1a) 是同樣的道德語句的不同表述方式。「不應該」做的行爲也就是不道德的或道德上邪惡的行爲。同理，2) 與 2a) 也是相同的道德語句。道德上「應該」做的行爲就是合乎道德的善良行爲。當然，2) 或 2a) 還可以細分爲表達嚴格道德義務 (moral duty) 的道德語句以及表達超義務或道德理想 (moral supererogation or ideal) 的道德語句。當遇到別人有生命危險的時候，人應該伸出援手，而不可以「見死不救」。急難中伸出援手的行爲是道德上正確的行爲，也是道德義務之所在。然而，放棄高薪工作與物質享受去投入社會服務的義工行列則不是每個人非如此做不可的義務，雖然這樣做的人很值得推崇。具道德理想價值而非道德義務的行爲倫理學上稱之爲「超義務」。最後，3) 與 3a) 也是相對應的。道德上兩可的行爲就是道德上中性的行爲。人有選擇做或不做這些行爲的自由 (dispositive freedom)，沒有非做不可的義務，也沒有不可以做的義務。

道德判斷或語句能以具體情境中的特定心態或行爲爲對象，例如：「那天某甲不由分說的亂發脾氣，是很不應該的行爲」；也能指涉較爲一般的行爲種類，例如：「不可以說謊」或「殺人是



不對的」。事實上，這類較為一般的道德判斷就是所謂的道德原則或道德規範（moral principles or moral norms），因為它們約束所有屬於同一類別的行為，例如「說謊」或「殺人」。道德原則或規範在具體或抽象的程度上也應有所區別。

「不可以說謊或殺人」是比較具體的道德原則，它們規範的行為種類是特定的。至於「己所不欲，勿施於人」則比較抽象，因為這樣的原則並不限定人可以或不可以做任何特定的行為，而只是抽象的指出，任何「己所不欲」的行為，都應該將心比心地不強加在別人身上。同樣的，「兩惡相權取其輕」也是相當廣泛而一般的道德原則，這個原則在倫理學上稱為「較小惡原則」（principle of lesser evil）。它只抽象地要求人選擇會帶來較小惡的作法，但並沒有具體指出哪種作法是「較小惡」。事實上，它也不可能指出哪種惡是較小惡，因為大小是相對的概念，在某情境中某作法是大惡，但換了另一個情境，同樣的作法則可能變成小惡了。

（二）規範倫理學與後設倫理學

不論是最具體的道德判斷也好，最抽象的道德原則也罷，它們共同構成了所有的「道德語句」。針對道德語句，倫理學

典型的問題是，道德語句是怎麼得出來的？在「應然倫理」的意義下，怎樣的道德語句具有充分的道德理由？換言之，怎樣的道德語句表達出正確的、在理性上站得住腳的道德判斷或道德原則？用

「what」問題的觀點來看，上述問題可以被轉化為：「什麼」心態或行為是合乎道德或不合乎道德的？判斷一個心態或行為合不合乎道德的道德理由是「什麼」？

「什麼」樣的道德理由才能被視為是充分的道德理由？當代分析哲學（contemporary analytic philosophy）稱有系統的對這類問題的探索為「規範倫理學」（normative ethics）。簡言之，規範倫理學就是在「應然倫理」的意義下去建構並證成道德語句的體系的學問。

與之相對的，分析哲學稱有系統的探究道德語句或道德評價語詞（前文提到的「是非善惡」之類）的性質或意義的學問為「後設倫理學」（metaethics）。為說明規範倫理學與後設倫理學的區別，以下再以「殺人」為例來解釋。規範倫理學關心的是：殺人是不是不對的行為？為什麼它是不對的行為？它不對的道德理由何在？又，它是否在任何情形下都是不對的行為，因此我們可以建構一個「絕對不可以殺人」的道德原則？抑或

它在某些情形下是道德上許可的，例如必要的自衛，因此，有關殺人的道德禁令必需從「絕對不可以」改成「在大部分情形下不可以」？後設倫理學所關心的不是道德語句的建構與證成。它關心：「殺人是不對的」這個道德語句是什麼意思？什麼是道德上的「是非」、「善惡」、「對」與「不對」？「是非善惡」這些概念有沒有客觀的真理意義？抑或這些觀念是純主觀的，每一個人都可以有不同的見解？從這個簡短的說明可以發現，後設倫理學涉及的問題是更抽象層次的「what」問題，它們包含了：「什麼」是「是非善惡」等道德評價語詞的意義？道德評價語詞能不能被定義？若能被定義，該如何定義？又，道德語句具有「什麼」樣的性質？它們是主觀的情感發抒抑或具有客觀的真理價值？換言之，道德語句所表述的道德性質是實在而可被認知的？抑或並非實在，亦不可認知？

從倫理學史來看，規範倫理學的各项課題都是倫理學最傳統而典型的「what」問題，至於後設倫理學則是分析哲學興起之後才有的發展。不過，後設倫理學的緣起可以遠推到笛卡爾方法論的懷疑以及康德的主體轉向。方法論的懷疑要

尋找不容置疑的知識基礎，要懷疑一切不夠嚴密或確切的知識前提。主體轉向則從關心知識的客觀意涵轉而關懷知識的主體條件。放到倫理學來說，傳統的規範倫理學基本上預設而不懷疑道德真理的客觀價值，因此，傳統規範倫理學家問的問題不是道德原則有沒有客觀基礎或有無支持道德原則的充分理由，而是問支持道德原則的客觀基礎或充分理由是什麼。對他們而言，前一類問題是無庸置疑的，懷疑這些問題就根本否定了道德原則的知識意義，更無法解釋實然倫理中為何會有放諸四海皆準的「共通倫理」（例如 Kagan 所提出的火燒小孩，大概沒有人能否認此一行為的不道德性）。另一方面，傳統規範倫理學家對客觀性的預設也顯露某種「客觀主義」（objectivism）傾向，這種傾向導致他們易於忽略道德真理的主觀意義。

笛卡爾的懷疑方法之後，倫理學家即使不懷疑道德知識的客觀意義，亦不再把它視為理所當然，而要追根究底地去探討人們肯定此一客觀意義的理由是什麼、這些理由站不站得住腳。康德倫理之後，倫理學家更開始嘗試調和道德真理的主觀與客觀意涵。而語言分析哲學的興起提供了另一種進路，來幫助倫理



學家探討這些問題。這個進路的特色就是對「善惡」、「應然」等道德語詞以及由之形成的道德語句進行意義的分析與特質的探索。從今日觀點來看，後設倫理學可以說是規範倫理學的一種前置性的基礎理論工作，這也是它為何被稱為「後設」倫理學的原因。換言之，後設倫理學並非只是破壞性地去懷疑道德價值的客觀基礎，而是要更嚴謹地去思考道德價值有沒有客觀基礎或有怎樣的客觀基礎。當然，對於那些具獨斷色彩的規範倫理學來說，後設倫理學具有某種顛覆意義。這也就是為什麼許多傳統倫理學家視後設倫理學為毒蛇猛獸的原因。事實上，規範倫理學對道德原則或判斷的「證成」(justification)工作最終必須依賴後設倫理學的結論才能進行，因為所謂「證成」就是要去說明某個道德判斷或原則是否有支持它們的「充分道德理由」，而這也就是要去說明「我們有何理由認定某個行為是對的或錯的」。而很顯然地，這個問題必需預設某種有關「對錯」的理解才能答覆。一個人如果不知道如何界定「好壞對錯」等概念的內涵，他很難在規範倫理學的意義上「證成」自己關於某個道德判斷或原則的主張。而界定「好壞對錯」這些道德語詞

內涵的正是後設倫理學的基本課題之一。當然，反過來看，提供規範倫理學「證成」基礎的後設倫理學也的確有可能顛覆規範倫理學的討論前提，因為方法的懷疑並不排除走上結論的懷疑主義。後設倫理學的懷疑論(meta-ethical scepticism)與主觀主義(meta-ethical subjectivism)者例如魏斯特麥克(Edward Westermarck)便主張，道德價值根本不是一種客觀的知識，而只是某種主觀的發抒。即使人人都接受的道德原則也沒有任何客觀的基礎。顯然，這樣的後設主張如果是正確的，規範倫理學將完全不可能。道德將如同主觀的偏好一樣，每個人都可以有不同的想法，沒有對錯真假可言。當然，後設倫理學並不必然要支持懷疑論或主觀主義。不過，這正是當代後設倫理學有關「實在論」(realism)或反實在論(anti-realism)、「認知主義」(cognitivism)或「非認知主義」(non-cognitivism)等正在激烈進行中的各種論辯之一。

(三) 基本倫理學的發展與僵局

前文曾抽象指出，規範倫理學就是在「應然倫理」的意義下去建構並證成道德語句的體系的學問。講的具體一些，規範倫理學應提出並證成有關「人應該

如何生活、如何實踐、如何做人或該成爲怎樣的人」的完整理論系統。進一步言，完整的規範倫理學體系可以概分爲兩部分，第一個部分稱爲基本倫理學（fundamental ethics），探討的是規範倫理學的基本理論（foundational theories），也就是有關「如何做人或實踐」的基本原則的理論。第二個部分則稱爲「應用倫理學」（applied ethics），目標是將基本倫理學所探討的基本道德原則運用在人生的不同實踐領域中。此節先論基本倫理學。

基本倫理學關切基本的道德原則或規範。道德原則分兩類，一類規範行爲者的態度或動機，另一類規範行爲。前者要求行爲者做好人、有好的動機或好的意圖；也要求人不可以做壞人或心存歹念。後者則指出什麼是好或不好的行爲或什麼是該做或不該做的事情。一個很弔詭的現象是，道德生活最重要的是人的內在態度或動機，而不是外在的行爲，然而，基本倫理學的關懷重心卻是有關行爲的道德原則，而不是有關行爲者態度的道德規範。這個弔詭的現象其實很容易解釋。誠然，真正的道德價值決定於人是否具有道德善意，而不是決定於我們做出怎樣的行爲。一個行爲即使是

正確的，例如施捨助人，但倘若這麼做的動機不是出於善意，而是出於沽名釣譽，那麼，這樣做是沒有任何道德價值的。然而，肯定善意的關鍵地位，並不等於說行爲的對錯是無關緊要的。事實上，一個人是否真具有善意，主要的判斷標準便在於他是否爲了道德的緣故而真心誠意追求並實踐道德上正確的行爲。因此，如何決定行爲正確性並建構規範行爲的道德原則便成爲基本倫理學以及應用倫理學的注意焦點。

關於規範行爲的道德原則，基本倫理學家探索的根本課題是，有沒有一個第一原則可以說明或證成其他一切（規範行爲的）道德原則或判斷？傳統的基本倫理學家多半肯定應該有這樣的第一原則，而且第一原則應該是單數，而不能是複數，否則解釋並證立一切道德語句的最終基礎就會是分裂的。不幸的是，從倫理學史的角度來看，有關第一原則的討論，數百年來始終爭議不斷，至今還無法達成人人接受的共識。對立的主張主要分兩大陣營：一爲目的論（teleology）；一爲義務論（deontology）。

目的論的典型代表是效益主義（utilitarianism）。效益主義的主張可以用積極與消極兩種方式來表述。積極方式就是：



為最大多數人謀最大福利便是道德善的內涵與第一原則。消極表述則是前文提過的「較小惡原則」。行為者在大惡與小惡之間必須選擇小惡，道德上善的抉擇就是兩惡相權取其輕的抉擇。效益主義從古典期的邊沁（J. Bentham）、彌爾（J. St. Mill）及希德威克（H. Sidgwick）到當代的赫爾（R. M. Hare），不斷受到各種批判，然而它的思想活力卻綿延不絕。主要原因是它的主張雖然在許多方面需要修正或深化，但其目的論的基本洞識卻有某種理性說服力。這個洞識認為，行為的對錯必須由行為所帶來的正價值或反價值來理解。道德原則之所以肯定某個行為是當做的善行，乃是因為該行為會促進正面的價值，相反的，不道德的惡行則是指會帶來不必要的傷害或反價值的行為。再以「較小惡原則」來說明，若一個人只能在大惡（或大的反價值）與小惡（或小的反價值）之間做選擇，顯然他該選擇小惡。選擇大惡是理性所無法瞭解的。理性只能敦促人在惡劣環境中盡力做最佳的選擇，儘管這樣的選擇仍可能包含某些惡，但因為這已是「最佳」的選擇，因此理性仍承認它是在該環境中善的抉擇。此外，從目的論的基本洞識亦可得知，目的論在

倫理學行為理論（ethical theory of act）上所採取的是一種結果主義（consequentialism）的立場。結果主義主張行為的道德正誤取決於行為所帶來的一切可預見的結果。

義務論的定義在倫理學上較無一致的共識，大體上，不少倫理學家將義務論定義為目的論的反論，依此，義務論泛指一切反對目的論或結果主義的主張。本文亦在這個意義上理解義務論。

談到義務論，最受矚目的大概是康德倫理學。康德的自律倫理不從行為的結果出發，而從行為者的動機、意願來反省道德問題，因此在理論的開端便似乎與目的論背道而馳。按照康德觀點，行為的倫理價值不在於行為的效果，也不在於由效果而導出的任何原則，而只在於行為者善意志。所謂善意志則是指樂於服從良心無上命令（Kategorischer Imperativ）的意志。無上命令要求人考查自己所遵循的行為準則（Handlungsmaxime）是否符合「可普遍化原則」（Prinzip der Universalisierbarkeit），也就是說，行為者應當問，自己所採行的行為準則是否具有一種「為一切人均適用的普遍性」。依康德看法，具這種普遍性的行為準則，才是真正的道德法則，而符合道德法則

的行爲，就是道德上正確的行爲。

然而，康德倫理學真的是與目的論不相容的義務論嗎？赫爾與卡彌斯基（David G. Cumiskey）都曾以專文指出，將康對倫理與效益主義對立起來，恐怕只是一種人云亦云，似是而非的論調。首先，無論目的論或義務論者，沒有人反對善意志的首要地位。正是因爲善意志重要，而且善意志要求人追求符合道德的行爲實踐，因此規範倫理學才將注意力放在有關行爲的道德原則的討論上。目的論者重視行爲結果乃是因爲他們相信行爲結果決定行爲的對錯，正如康德相信「可普遍化原則」決定行爲的對錯一樣。結果主義是否是決定行爲對錯的正確理論固然可以討論，正如「可普遍化原則」是否正確也是可以討論的，然而，目的論者重視結果並不否定善意志的根本重要性。這兩者不能混爲一談，彷彿重視結果必然導致忽視善意志。其次，「可普遍化原則」是一個抽象的形式原則，這與目的論尋求價值最大化的實質原則在理論上非但沒有必然衝突之理，反倒有相合相容的可能性。以殺人爲例。殺人爲何是錯誤的？從康德來說，這是因爲「不可殺人」這個法則具有「爲一切人均適用的普遍性」，但從目的論來看，這

個法則具普遍性何嘗不是因爲生命對每個人而言都是極其珍貴的基本價值，因此違反他人意願地奪去他人生命具有一種普遍的傷害意義？

話說回來，康德倫理在某些方面的確表現出某種反結果主義的性格。他曾指出不道德的行爲即使會帶來很大的好處仍是不道德的。對於拉丁諺語「即使地球會毀滅，也應堅持正義」（*Fiat iustitia perat mundus*），康德也持認同的態度。最著名的例子是康德對於「說謊」的觀點。康德不承認有所謂「善意的謊言」。對他而言，在任何情形下說謊都是不道德的。至於目的論者則認爲，「說謊」是否不道德，要看它會帶來什麼結果。兩惡相權取其輕的必要謊言是可以接受的。

除康德外，當代義務論者對目的論還提出許多批評。本文限於篇幅不能逐一說明，只能條列出其中較重要者以及目的論者的回應：

1. 羅斯（John Rawls）正義論（a theory of justice）主張，道德並非只求效益最大化而已，也要求權利義務之公平分配。關於這一點，其實早在古典效益主義時期，彌爾便已注意到這個問題。當代目的論者如威琴（D. Witschen）、沃爾貝特



(W. Wolbert) 及敘勒 (B. Schller) 更進一步嘗試將正義原則與效益主義加以整合。

2. 從「以行為者為中心的行惡限制」 (agent-centered constraints of evil-doing) 來反對目的論的較小惡原則：所謂「行惡限制」是說，日常道德 (ordinary, commonsense morality) 禁止人從事某些行為 (例如「傷害無辜者」)，即使這樣做能避免更大的惡。但目的論的較小惡原則卻無限上綱任何道德惡行，只要該惡行在某個情境中是較小惡。由此可見目的論違反日常道德。
3. 從「以行為者為中心的行善自由」 (agent-centered options of doing good) 來反對目的論追求效益最大化的原則：目的論或效益主義「要求」人追求最大多數人的最大福祉，這個原則甚至可能要求人無限犧牲小我，以完成大我。然而，日常道德並不對人做如此嚴苛的道德要求。日常道德區別「義務」與「超義務」。目的論的效益最大化原則似乎陳義過高，而排除了此一區別。「行惡限制」與「行善自由」的問題，是當代基本倫理學的熱門課

題，本文無法在此詳述。謝福勒 (Samuel Scheffler) 與科根 (Shelly Kagan) 等人分別有專著討論相關問題。

4. 結果主義忽視了意圖在決定行為對錯時的道德相關性。支持此一觀點的人包含了認同「雙果律」 (principle of double-effect) 的學者，其中考夫曼 (Whitley Kaufman) 更相信，意圖的道德相關性是批判結果主義最有力的證據。然而，對結果主義者而言，意圖在決定行為道德對錯上是否扮演任何角色或究竟扮演什麼角色是很值得商榷的。這些新的批判與討論豐富且深化了當代基本倫理學的內涵。不過，對立的雙方仍陷在複雜而難以突破的理論僵局中。

(四) 「基本主義」與「調和主義」的對立

目的論與義務論的相持不下激發了倫理學家有關第一原則問題的新思考。第一原則真的是一元的嗎？抑或是多元的，例如「效益」與「正義」的並立？基本倫理學是否能夠撇開第一原則的爭議而另闢蹊徑？堅持第一原則的一元論並堅持「第一原則的建立是規範倫理學不可

或缺的基礎」的思想被稱為「基本主義」(foundationalism)，傳統的目的論者與部分義務論者被歸為這個陣營。與之對立而另闢蹊徑的一個主要的新思想是「調和主義」(coherentism)。調和主義的基本理念受到實用主義(pragmatism)以及羅斯「交互平衡」理論(reflective equilibrium)的啟發，其要旨如下：倫理學應以經驗實用科學為典範，而不應以數學為模型。依此，倫理理論應被理解為一種由歸納而來的假設，而不應被理解為由演繹而來的真理。當理論假設受到新經驗挑戰時，有兩種可能性，或是運用理論去修正吾人對經驗的詮釋，或是根據經驗來重新調整或修正理論的假設內容。如此一來，「理論」與「經驗」之間便能在交互修正的過程中達到一種「交互平衡」。此外，當理論體系內部各命題相互衝突時，命題與命題之間也應該在交互修正中建立內部調和、首尾一致(coherent)的理論體系。放到目的論與義務論的爭議來看，既然第一原則無法把握，「調和主義」者便主張退而求其次，吾人應從道德經驗中較確切的部分開始來建立規範倫理學的思想體系。這個體系不由第一原理來提供穩固的基礎，而由深思熟慮的道德判斷(considered judg-

ments)以及理論內部的調和(coherence)來確立。

有趣的一個現象是，調和主義者多半是專注於應用倫理議題的倫理學家。理由大概是因為應用倫理議題有其迫切性，相關學者無暇等待基本倫理學永無止境的辯論。最值得一提的是畢強樸(Tom Beauchamp)與蔡德斯(James Childress)為生命醫學倫理(biomedical ethics)所建構的四原則論。四原則包含了「自律原則」(respect for autonomy)、「不傷害原則」(nonmaleficence)、「慈惠原則」(beneficence)與「正義原則」(justice)。畢強樸相信，無論一個人持哪一種基本倫理學主張，大概都會接受這四個原則。既然如此，何不直接以此四個原則來支撐起整個生命醫學倫理學的討論？另外一種調和主義理查森(Henry Richardson)稱之為建構實用主義(constructive pragmatism)。這種理論試圖在調和主義的精神下調和目的論與義務論。對建構實用主義而言，目的論可以稱為是一種「以善為優先」(good-centered)的理論，義務論則是「以正確為優先」(right-centered)的立場。其實，「善」與「正確」都不是絕對優先的，它們應交互修正，來建立「交互平衡」的基本倫理學理論。



此外，與調和主義不同進路，但也不走目的論與義務論老路的新思想還包含了麥金泰（A. Macintyre）與斯特曼（D. Statman）的德性論理（virtue ethics）以及吉利根（C. Gilligan）與諾丁（N. Noddin）的關懷倫理（caring ethics）。不過，這些新思路是否真能超越目的論與義務論的爭議是頗成問題的。此最後，還有一種傳統的「第一原則多元論」（亦即反對基本主義的一種主張）在羅斯之後又逐漸興起，此即「直覺主義」（intuitionism）的思想。直覺主義認為，道德判斷或原則的真實性無法透過理性來論證，只能透過直覺來肯定。第一原則是多元的，而且不需要有任何方法來調和其間的衝突。在具體情境中，人自然能依靠直覺認出道德要求的方向。直覺主義的代表人物有威廉斯（Bernard Williams）、奧迪（Robert Audi）、布倫（Lawrence Blum）以及但希（Jonathan Dancy）等。

（五）應用倫理學的興起

後設倫理學與基本倫理學所涉及的課題可以說是倫理學「what」課題當中較為抽象而普遍的部分，例如「什麼」是道德的本質？「什麼」是「善惡」等概念的意義？「什麼」是道德判斷的基礎？「什

麼」又是基本或第一道德原則等？應用倫理學作為基本倫理學在各個實踐領域的具體應用，它所關切的課題已是較為具體的「what」課題，例如：在特定實踐領域裡，什麼是應該持守的具體道德規範？什麼又是應該建構的道德判斷？換言之，什麼是該做的、不該做的？可以做的、不可以做的行為？此外，當面對道德兩難時（例如分娩中若母子不能同時存活時），又該如何決疑？

應用倫理學的範圍是無所不包的。一切與人的實踐有關的抉擇，只要涉及善惡是非、公理正義，就屬於應用倫理學探討的範圍。近數十年來，探討不同實踐領域的應用倫理學更如雨後春筍般出現。舉例來說，與個人實踐有關的有「兩性倫理」、「婚姻與家庭倫理」、「生命與醫學倫理」、「工作與休閒倫理」、「財物倫理」、「運動倫理」以及「動物倫理」等；與整體社會如何邁向「公與義」的境界有關的則有「經濟倫理」、「商業倫理」、「政治倫理」、「法律倫理」、「媒體倫理」與「環境倫理」等。由於醫學與生物科技的高度發展，醫病關係與生死課題變得愈來愈複雜，這使得上述應用倫理學領域當中的「生命倫理」（bioethics）受到倫理學家與一般社會輿論格外的

關注。此外，網路倫理（cyber ethics）所涉及的隱私權、版權以及各種色情資訊流

通的問題，近年來也成為熱門的應用倫理學課題。

變化就是機會— 九年一貫課程試辦的行政角度

謝義鄉/苗栗縣立南湖國民中學校長

壹、初始動機

坐落於大湖鄉義和村蔗廓坪、南湖溪畔的南湖國中，全校教職員團隊共 22 人，學生六班 169 位。至今有 31 年悠久歷史，校舍依小山坡興建，是一所雖偏遠、卻優雅、空氣清新，並符合時代潮流的精緻型國民中學。

接掌學校的第一年，即面臨社會的腳步鉅變，我國乃至於全世界的教育、課程與教學，正興起十倍變化的速度變革，我深知「太陽底下沒有一成不變的東西，唯一不變的就是變。」站在新時代責任崗位上的自己，為求學校經營不致徒具虛名，總希望將工作變成責任，引導學校經營與發展，故而試辦九年一貫課程之心情無不戰戰兢兢，終於在南湖團隊多次的摸索中，審慎的給九年一貫課程的試辦下了一個定義：「成功的試辦得由學校自己去思

考、去定義，這樣的團隊才会有快樂與成就。」因此我們的辦學方向，並不是為主流社會所限定的價值框架，我們往屬於自己學校本位的教育模式前進，更積極激起危機意識、消彌偏遠、小型、資源不足的刻板印象，展開教育扎根、發展智慧與才華的神聖任務。

也就是我們期望有與眾不同的願景、好的行動策略與共同價值觀來治校，我們講求速度與精確，希望以「走對方向、用對方法」使學校有進步空間。

貳、為成功定方向

過去的研習課程中，我對九年一貫課程的認知仍然是見樹不見林，語文領域該從哪裡開始、怎樣開始才符合新課程的精神要義？我陷入苦思，於是蒐集研習資料、期刊、相關文獻與企業再造資訊研讀，並與南湖團隊多次互動討論得知，試辦必然要有策



略，有了策略才有方向，於是我們訂出最重要的三個要素是：1.學校願景：勤勞 健康 智慧 才華。2.共同價值觀：團隊需要有的共識與合作力量。3.好的策略：有了優勢策略才能引導學校行動與發展。

而願景則是「五年或十年以後，您希望學校變成怎樣的格局？」，南湖團隊透過校務會議、課程發展委員會的討論，我們訂出孩子實際可行的期程「五年」；在達到期程之初，學校必須培育共同價值觀與共識，我們的共識是「不追求表面的成功，不以升學為唯一的指標，培育有才華，能聽說讀寫的孩子。」我們揚棄一般不擇手段、一心只為升學的偏差，並把輕忽安頓身心的靈性教育納入，其實這正是我們後來所發展「選擇性差異策略」的精神原型，為期積極達到別校沒有的我們有，別校有的我門比他更好。發展這樣的願景，有老師提出，可能別人會誤以為本校升學率不好，其實我們真正的精神是教育不只是眼前的升學，我們還要為孩子十年、二十年後的能力著想。

整體來說團隊給南湖孩子的推動方向就是：以學生為中心的經營、滿足學校、社區、學生、家長的需要，因為現在不是一個只講求供給的時代，是一個需求的時代；我們啟發孩子智慧與升學，但也注重孩子追求

靈性與自覺，就這樣我們的試辦口號是「升學不放棄、藝文體能不忽略」。

參、啟動南湖團隊

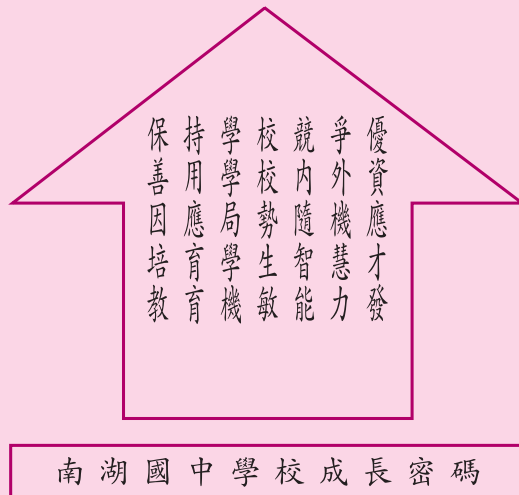
九十年九月，學校收到正式試辦公文，隔週南湖團隊立即啟動試辦規劃，除積極成立課程發展委員會組織外，我們立即辦理在職研習與訓練-目的是培育推動九年一貫課程的種子團隊，負責策劃、推動與宣導。十月起學校團隊開始展開校內、外學習之旅；除縣內提供之各學習領域研習外，校內也外聘台中豐陽國中白璋校長、造橋國中鄧興增校長等專家擔任講師，前後六次的觀念入門研習開設有：課程統整、多元智慧與評量、行政策略規劃與認知、協同教學、校園組織文化等課程項目。

之後由我們團隊教師群，依上述指導的九年一貫精神、內涵，分別作團隊研習與領域分享，最後再由自行研究發展的各領域試做經驗與成果發表，這些成效終在本校 31 週年校慶時，大膽設計課程融入在各類活動中，並結合運動會製作學習手冊，這得到高度支持與回饋，我想這是成功的第一步。

在炫爛歸於平淡後，南湖團隊得到一個啟發，那就是光靠活動與學習單不足以使學校成長，在多次行政會報的討論中，

我們再次歸納出學校應有的成長策略-在活動之前一定要有縝密的規劃，本此我們規

劃出學校可以增加競爭力的五大關鍵要素，南湖團隊暫時定名為「成長密碼」。



肆、多元機制運作

其後我們以成長密碼為校務最高指導方針，九年一貫的試辦即遵循依此設計。每個月，統整校內外資源辦理多角度的主題統整課程，當時的團隊運作、設計及執行成果，把學生帶上來，走向活潑、多元，學生們恣意的沉浸在有趣的課程當中，我生平第一次看到學校有此祥和的畫面，學生不畏上學，在班級中討論如何配合校方統整活動，這些活動內涵包括有：

1. 生命教育主題：內含六個子題，包括護蛋一天與闖關、交通安全教育、體適能教育、腳踏車考照、CPR 實務測驗、個性透視活動等。

2. 生態教育主題：聘請行政院農業委員會苗栗農業改良場，與大湖天敵繁殖工作站等講師先行給予學生觀念溝通，期望發展以本土性生態教育觀，吸取國際化的基礎，其中包括開挖生態池、種植本土性水生植物、參觀戶外水土保持教室、認識與種植藥草植物，學生並發表學後心得與感想。

3. 科技教育主題：全校辦理二天一夜之校外教學參觀，走訪高雄科學工藝博物館、順看左營春秋閣、澄清湖水生植物群，了解自然生態與科學工藝在日常生活中的所扮演的角色與重要性。



- 4.靜坐與青少年禪學主題：為增進學生靈性教育，找回人原本具有的靈性，以聯課活動方式規劃，六十餘名自由報名的學生，商借大湖鄉法寶寺進行四次的靜坐研習課程，教師商聘法鼓山果舫法師指導；另外青少年禪學課程則在本校舉行並聘請輔仁大學宗教研究所陳宗元教授主講。
- 5.粽葉飄香包中主題：配合端午節慶，從粽子由來，包粽（中）比賽活動，啟發師生間合作機制，發起團隊競爭的實質意義，為端午節寫下完美的句點。
- 6.社區總體營造：為整合社區資源，結合民眾、學生家長等七十餘人，設計以城鄉接軌為主軸的文化參訪活動，至台北九份、金瓜石了解台灣礦脈文化歷史、至龍洞灣探索海洋地質與生態、至天文科學館研究宇宙的奧秘、至捷運站體會科技進步所帶來的便利。同時校內也每週開放視聽館，放映不同主題電影，使民眾得以充分利用學校既有資源。

伍、重整與省思

孟子云：「徒善不足以為政，徒法不

足以自行。」，在種子團隊努力試辦六個重大活動後發現，我們竟偏離了九年一貫課程真正的精神-「聽、說、讀寫、應用」，過去雖有多元、開放、活潑，但只是課程片段，缺乏總體整合，更無法展現整體的教育內涵，尤其對十大基本能力的落實方法更有疑慮，於是種子團隊再次陷入苦思，最後終於在教育部九年一貫課程推手活動下來的同時，即刻辦理屬於本校的「推手專案」討論會，我們放棄午休研討七大議題，終於又豁然開朗，發現原來，主題統整課程，並不是九年一貫課程的全部，同時也發現主題統整未必採主題月方式進行，最重大的發現是彈性學習節數並非是學校本位課程。至此南湖團隊對新課程的了解、運作架構已由原先不確定的渾沌，而趨於明朗實在。

陸、危機就是轉機

回首試辦之初，動機雖良善，但方向卻有誤，於是在對新課程有進一步認識後，91年五月起，南湖國中成立「九年一貫推手專案」，種子團隊每兩週聚會一次，主題從經營策略、人力資源規劃重整、本位課程、才藝計劃、評量改進、行動研究、資訊融入、教師網頁、班級網頁...等開始逐一討論執行策略，唯一的信念是



「優勢的策略，能使我們成功再造」從而營造社區、學生、學校的三贏的局面。此時我們反而心存感恩，因為若沒有先前試辦的經驗與危機，我們不會有這一波的再造專案，所以危機就是轉機、變化就是機會。當時團隊有一個結論，就是我們不再相信「處變不驚」，更不能依賴「以不變應萬變」，這是南湖團隊正向積極與可愛的地方。

柒、重新啟動經營策略

「九年一貫推手專案」在種子團隊的經營下，給學校帶來很多創新績效。例如經營學校的策略與圖像將更為清晰，我們雖然深信時代在變、機會在變，連成功條件也在變，但是推動九年一貫課程所依賴的「智能」與「策略運用能力」未變，因此南湖團隊再次訂定組織變革策略與競爭定位，大家一致認為應把人力的價值及學校發展放第一順位，亦即南湖團隊以選擇差異化來發展、以人力價值化為觀點、以學生為導向的策略如下：

1. 選擇性差異策略：藉九年一貫推手專案的研究來滿足學校、社區、學生、家長的需求，我們注重升學更重視孩子追求靈性的自覺，因此別校沒有的優點我們有，別校已經有

的我們一定比他更好。其實是強調獨有的特色與發展，並期望與卓蘭、大湖地區的學生有品牌與市場上的區隔。

2. 價值成長策略：學校人力組織重新規劃，使人才、資源、知識、教學、能力價值化，目的使學校從下至上、由左至右均能全能量生產，符合 20/80 投入-產出的績效，同時因應知識經濟時代注重各運作環節的附加價值使符應本校的 334 進步原則。

捌、規劃缺口

策略有了，我們才發現過去學校是依學生的「預期未來」來經營，但是這個剛出爐的策略則是依「計畫未來」的方向走，此時團隊的任務是找出預期未來與計畫未來的「差異」，於是「規劃缺口」的專案又產生了，只是我們把這個專案分成兩個部份檢討；一是學生部份，另一則是行政八大構念的表現缺口。

第一次試辦的謬誤，是因為我們只注重九年一貫課程中為順應自然與延伸未來的能力而加強，並未能將試辦精神與使命、主客觀環境設計於我們的項目中，於是缺口專案的使命就是找出什麼是我們缺

的？否則上述的差異化策略怎能說服人，我們又贏人什麼地方呢？在學生部分，其實在推手專案檢討中已發現南湖學生清純自然、沒有中輟學生，但與外界接觸少，所以若試辦方向偏誤，會加大學生的文化差異與城鄉差距，至此我們完全明瞭，仍應回歸以聽、說、讀、寫、應用的基本訓練，尤其本校試辦語文領域，於是找出我們缺口應朝學生的「閱讀」與「說話」訓練著手，這是同學們的最怕，也是他們最欠缺的。

每週二，我們會在前一天發下一篇短文，學生在閱讀後，朝會時抽出班級與座號，在台上發表感想與心得，藉此提升基本學力測驗中閱讀能力的涵養，同時也訓練說話表達能力，這就是缺口專案在實際教育過程中扮演的角色，比當初我們想像要實際且有用，但不可諱言，訓練的方法

與績效仍待日後的檢討與改進。

另外在行政部份，我們設計「缺口專案調查」經全校統計結果（如表一）針對南湖團隊的八大構念表現，比較欠缺的是資訊應用、資源運用與學生整體品質的加強等三項，將列入推手專案做充分討論與改進項目。

玖、應用供應鏈管理

走筆至此，我們其實還沒發現全校具體的經營輪廓，因為在當時根本尚未醞釀成型，直至「供應鏈管理」形成，這是我們學習企業界為執行策略而定的流程設計。它是一種應用垂直整合觀念，強化學校系統化經營的概念，同時又可用來描述學校整體的經營架構、兼具微觀、鉅觀的經營圖像。

南湖團隊發現供應鏈管理在教育上，

表一：南湖團隊八大構念平均表現（滿分 10 分）

項次	構念項目	平均表現等級	缺 口 統 計
1	研究創新	8.9	無
2	資源運用	5.5	活動的人力與財力稍嫌不足
3	團隊合作	8.0	極少部分人有心卻無力
4	理念決策	8.6	無
5	社區營造	8.5	無
6	資訊應用	7.1	學生運用資訊能力較弱
7	行動績效	8.1	行政與教師執行力量兩者不平均
8	學生品質	6.4	學生家庭大部分不甚和諧影響表現

從有形、無形的資源到處室人力重整、執行多元智慧專案、決策資訊、甚至實現學校願景等，其前後運作環節均是執行時的重要關鍵，校長管理每一環節的重點在於合乎「用心、徹底、進取、合理」，它可以說是提供本校最佳化的原動力，以下即是本校應用供應鏈精神的經營圖像（如圖一）及根據供應鏈所發展的具體行動方案（如圖二）。

拾、結語

所謂「登高自卑，行遠自邇」，經過一年來的精耕自我品牌，還好南湖團隊從不好高騖遠，從初始動機到整體校務經營輪廓，總跌跌撞撞的在思考，如何圍繞九年一貫課程的精神去設計與開發，最後終能開發出一條適合自己環境的康莊大道。人云：「每個成功的背後，都有一群隊伍」，雖然我們稱不上成功，但仍要大力感謝南湖團隊，最可貴的是夥伴們從一開始就想跳脫 The Second Best 的企圖，他們用心支持、任勞任怨的積極投入，才能造就出南湖成長進步的極大化空間。

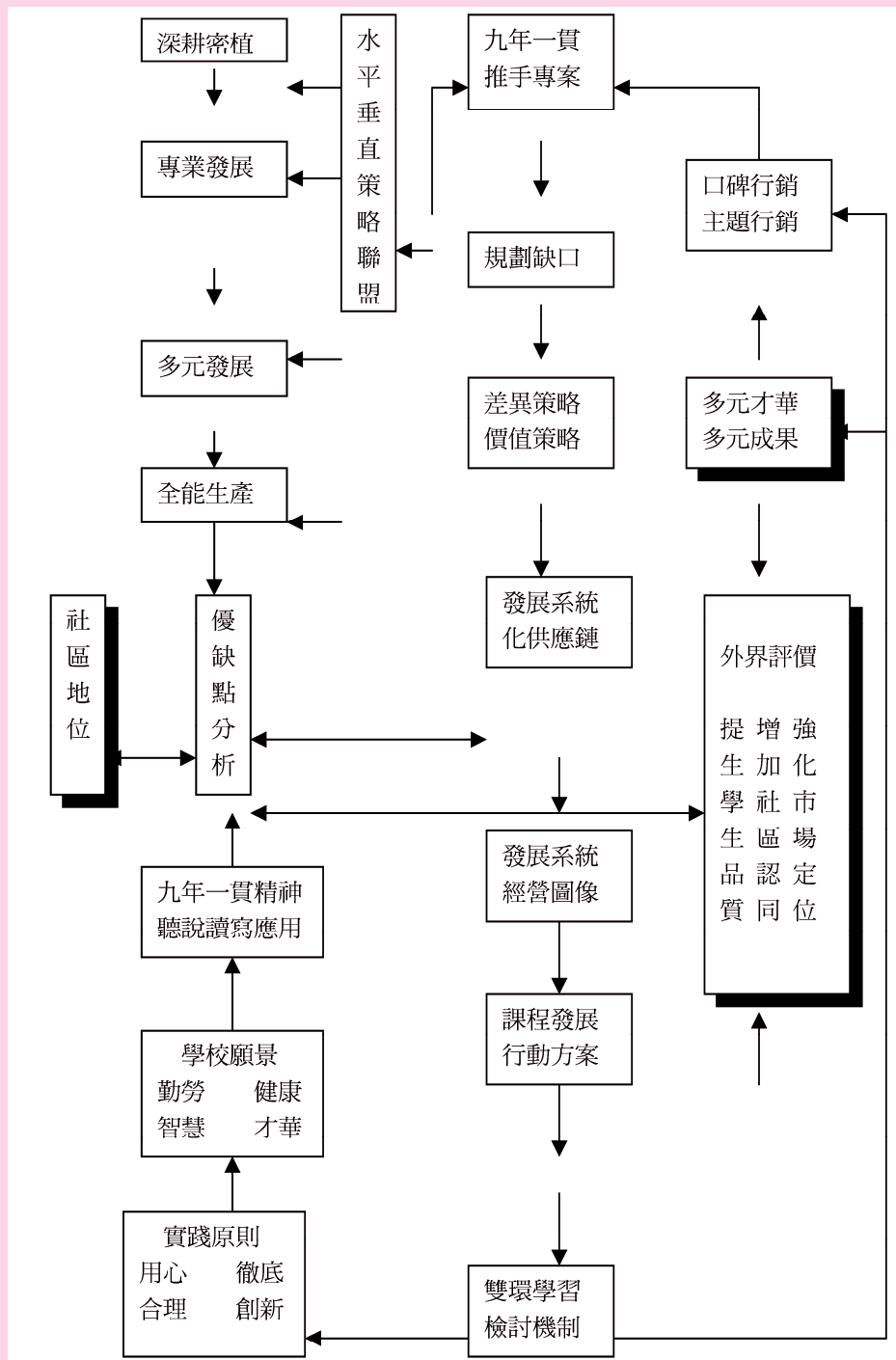
當然我們也有一些體認，明瞭過去單打獨鬥、各自持竿釣魚的態勢已過，唯有合作共同撒網的策略才能生存，然而這只是挑戰成功的充分條件而已，另外我們推

動這次九年一貫試辦專案，累積的基本心得如下：

- （1）願景是志同道合的「志」，故需賦予學校教職員相互契合的共同價值觀。
- （2）行動前一定要有策略，並深思每一個推動策略實際可行之方案。
- （3）策略是達成願景的方法，不是放諸四海皆準，要依學校特色漸次發展。
- （4）九年一貫課程要以學生為中心來經營，並相信學生具有改變的潛能與力量。
- （5）計劃不只要看今天，也要考慮明天，執行時要徹底、精確，同時找出行動團隊的缺口與不足，即時補救。
- （6）校長要善用文化領導，並精確引領校務做內顯及外顯的決心與發展。
- （7）鼓勵團隊成員運用反思開放，以不怕錯誤的腳步去嚐試與創新。

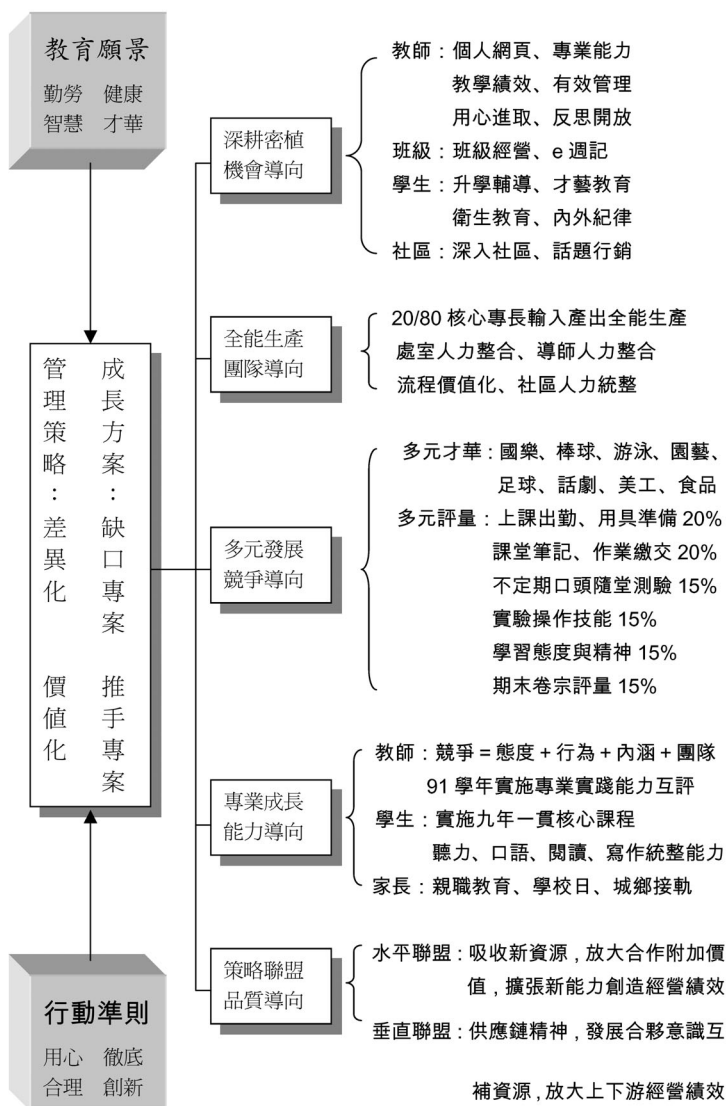
教育之路漫長，未來南湖團隊雖仍朝「走對方向、用對方法」持續齊一努力，只是我們的經驗與能力畢竟有限，尤其在專業發展與教育機敏方面，期待有先知卓見的教育先進給我們指導、補正，在校內我們仍會透過共同與獨立、深刻與實踐的充實學習，南湖國中才能永續經營，進而實現「勤勞、健康、智慧、才華」的至高境界。





圖一：南湖國中校務供應鏈發展系統圖

符號※表示已經規劃但尚未實施



美國加速學校的教育理念 及其在國小補救教學上的啓示

吳宗雄/國立中正大學成教所博士候選人

壹、前言

傳統學校教育面對低成就、社經不利的學生的做法，通常對這些學生施以補救教學，降低學習的速度以及簡化課程的內容。這些措施的主要目的是讓這些學生能夠突破學習的障礙，並且提高學習成就。但是有些研究指出，將低成就的學生安置於補救教學方案中，其效果不是很大，而且還會拉大和其他學生的差距。此外，補救教學的哲學認為：「在你會走路之前，須要用爬的；在你會跑之前，要先會走路」，但是，大多數低成就的學生花了很多時間在「爬」，「走路」的時間很少，而實際上並沒有時間「跑」（Polkinghorn, 1992）。因此，傳統的補救教學的實質成效不佳，無法有效地縮短低成就學生與其同學的差距。

此外，在我國的行政院教育改革審議

委員會的教育改革報告書中，提到為了帶好每個低成就的學生，必須建立補救教學系統，從師資培育、課程設計、教材教法、成績評量等，建構制度化的補救教學系統（行政院教育改革審議委員會，民85）。然而這些方式比較著重於師資、教材以及評量，然而缺乏建構有利低成就學生的學習環境，以及因應低成就學生的整體學校教育改革。反觀美國的加速學校面對這些低成就學生的時候，則使用了另類的方式，打破了補救教學的預設，不採用減緩學習的速度。反而是要營造強而有力的學習環境，提供較有挑戰性的學習活動，激發學生主動參與學習的興趣與動機。此一突破性的觀念與做法，值得作為我國在推動補救教學上的借鏡。為了瞭解美國加速學校的來龍去脈，以及此一學校背後所根據哲學與理念，並且從中尋找可以做為我國國民小學推動補救教學的啓

示。本文首先介紹加速學校的源起以及產生的背景，其次探討加速學校的理念，第三說明美國加速學校的教育理念在我國國小補救教學的啓示，最後整理歸納上述的討論。

貳、美國加速學校的緣起與產生的背景

加速學校是一所由學校人員、父母、學生、學區的官方代表以及在地社區成員，一起努力為所有的孩童創造最佳的學校，讓每個小孩都有機會成功，並且成爲一個有創造力、批判力以及生產力的社會成員（Hopfenberg,1993）。從 1987 年到 1995 年間，美國的加速學校計畫（accelerated school project）從兩個實驗學校開始，然後快速增加至 35 個州，並且有超過七百個學校實施加速學校計畫，使加速學校計畫成爲一個全國性的運動（Brunner, et al. 1995）。爲了瞭解加速學校如何產生的，以下就此一學校的源起、發展背景分別加以說明：

一、美國加速學校的源起

加速學校計畫首先是由史丹佛大學（Stanford University）的教授 Henry Levin 發起的，有鑒於傳統的補救教學無法使學

生進入教育的主流，他提出一種新型的學校，藉由傳統上提供給資優學生的挑戰性活動，運用學校所有可用的資源，促進低成就學生的加速學習，加速所有學生的成長與發展，使他們能在小學畢業前能夠進入學術上的主流（academic mainstream）（Levin,1987）。在 1986 年的時候，Levin 在舊金山灣的兩所小學進行實驗，這兩所小學有相當高的比例的少數族群學生處於危險邊緣。經由 Levin 和他的博士班學生以及學校老師的努力下，在第三年的時候，學生在測驗分數上有逐漸上升的現象，同時也促進了學生以及學校人員的士氣，以及父母親的參與（Accelerated School Project,1998）。自從這個實驗成功以後，加速學校就逐漸地蓬勃的發展，根據調查研究顯示，就加速學校的實施現況而言，美國目前有 41 個州，1100 所中小學實施加速學校計畫，並且設置了 12 個地區性的加速學校中心（Goldberg,2001）。

二、美國加速學校發展的背景

每一種教育改革都有其發展的脈絡，循著此一發展脈絡，我們可以更清楚地看到完整的改革圖像。因此，在這個段落中，研究者從學生素質的低落、傳統補救教育的不彰，分別論述美國加速學校發展

的背景。

（一）學生素質的低落

加速學校的產生和美國中小學所遭遇的重大危機有密切的關係，1990年代時，美國的中小學有將近三分之一的學生是「低成就」（under-achievement）或是「危險邊緣的學生」（pupils at risk）。所謂「危險邊緣」或「社經不利」（disadvantaged）的學生是指，缺乏家庭以及社區資源，讓他們無法在傳統的學校教育中獲得充分的發展，使得他們的學校成就較低，進入初中之後的輟學率較高（Davidson, 1994）。因此，美國的教育部爲了提高中小學生素質，於是在1986年的時候，由史丹佛大學首先提出加速學校實驗計畫，這個計畫是一個綜合取向的學校變革，藉由學校課程、教學以及組織的變革，讓處於危險邊緣學生能夠加速學習（accelerated learning），進而使這些學生能夠進入教育的主流（McCarthy, & Phillip, 1996）。在上述加速學校實驗計畫的推動下，使得美國各地成立了許多的加速學校。

（二）傳統補救教育的成效不彰

以往學校安置低成就學生的方式，往往是讓他們離開一般的教室，對他們實施補救教育，然而效果並不彰顯。Levin & Hopfenberg（1991）認爲這其中主要五大

原因：1.補救教育把他們當作遲緩的學習者，降低對於他們能夠成功的期待；2.補救教育使教學的步調減緩，讓他們遠落後於同儕；3.強調機械式的基本技能，而沒有賦予實質的內容，而無法維持他們的動機與興趣；4.沒有提供有效的方法，以拉近和優秀學生之間的差距；5.沒有幫助教師以及父母形成改善學生學習的策略。有的學者認爲實施補救教育失敗原因主要有：1.補救教育的過程中，減低了對於孩童以及教師的期待，並將他們貼上劣等的標籤；2.通常對待低成就學生的課程設計，無法使他們能夠在主流的教學中獲益；3.降低教學的速度，卻沒有學習如何分析、問題解決以及應用的能力；4.補救教育方案並沒有運用教師、父母的潛能以社區資源，來影響學生的學習（Hopfenberg, 1990）由於以上的因素，加速學校認爲學校要進行根本的變革，創造有利學習的情境，對於這些低成就的學生實施加速學習，使他們的學業成就獲得進一步的發展，而不是減緩的他們的學習速度（Levin & McCarthy, 1996）。

從以上的描述可看出，加速學校的產生是由於，在傳統補救教學取向環境下的學生，並無法從簡化教材、放慢學習速度中獲得實質的進步。另外，由於把這些學生貼上學習遲緩、低劣的標籤，會影響他

們的自我概念以及學習動機；再者，補救教學所強調的機械式的學習，並沒有讓學生獲得關鍵的學習能力與技能，加速學校成立的目的主要就是要改進上述的缺失。

參、美國加速學校的教育理念

美國的加速學校是一種另類的教育改革方案，其所使用的策略也不同于傳統的補救教學，取而代之的是肯定學生的能力，對低成就學生有較高的期待，創造強而有力的學習環境，讓學生能夠加速學習。在這個段落中，研究者從加速學校的基本理念、強而有力的學習觀，分別說明如下：

一、加速學校的基本理念

加速學校的辦校理念是：1.我們期望處於危險邊緣情境中的學生，能夠和其他一般的學生一樣；2.經由課程、教學以及組織的統整，提供所有學生強而有力的學習（powerful learning）經驗；3.加速學校的社區分享共同的價值、信念和態度（Peters, 1994）。另外，加速學校的基本理念認為，所有在校同年齡的學生，都有能力在他們離開學校之前，達到相同的學業成就。這意味著，低成就的學生必須特別對待，讓他們能夠加速地趕上程度好的學

生。同時，加速學校認為，用來教資優兒童的方法，可以適用於所有的兒童，只要為低成就學生設定適當的目標，採用適當的方法，他們也能夠在適當的時間內達成學習的目標（European Commission, 1995）。

加速學校的成立，其背後是基於一組價值、信念與態度：1.平等：所有學生都能夠學習，而且有平等的權利享有高品質的教育；2.溝通的社群：學校人員與社區人士藉由會議、談話以及學習彼此的經驗，朝向共同的目的邁進；3.反思：學生參與問題解決的練習以及詮釋取向的課程，教師以及其他的成人審視學校的問題，並且提出具有挑戰性的改革方案；5.信任：教師、父母、行政人員以及學生必須要彼此信任，並且能夠注意彼此的優點；6.承受風險：雖然有些新的方案會失敗，但是在成功之前仍然要持續改革；7.專業化：學校成員具有豐富的才能、經驗以及專業知識，使整個學校社群有能力了解並且回應挑戰（Finnan, 1996）。

二、強而有力的學習觀

加速學校認為要促進學生從事有效的學習，應該將教室轉變成為強而有力的學習環境，鼓勵教學生在這個環境中從事創

意的思考以及探索他們的興趣，引發學生的好奇心，鼓勵學生經由探索與發現中建構知識，並且能讓學校的活動和教室外的生活連結（Accelerated School Project, 1997）。強而有力的學習（powerful learning）認為提供給資優學生的教育型態也能適用於所有學生，此一學習觀是源自於建構主義（constructivist）的學習理論，允許個人根據先前的知識與經驗，建構理解世界的獨特方式。在建構主義觀點下的強而有力的學習，應該要引發學習者的好奇心以及對學習的主動參與（Hague & Walker, 1997）。由此可知，加速學校的強而有力的學習，是建立在學習者能夠從新的經驗中建構知識以及個人的意義，學習者應該要主動參與學習，而不是被動地接受知識，鼓勵學生提出問題，並且從探索中讓學生建構新的理解，並且和現有的知識結構連結。

此外，強而有力的學習包括了五個要素（Accelerated School Project, 1998）：

1. 真實的學習環境

最佳的學習在真實的情境與脈絡中產生，在真實的學習環境下，學生能夠將在教室中的經驗，連結到真實的議題與情境，並且能夠激發學生的學習興趣與動機。

2. 從和別人互動中學習

所有的學習基本上都具有社會性，也就是學習在特定的社會情境中產生，並且需要和別人產生互動。而互動的對象包括了同儕以及成人，經由彼此的互動學習他人的知識與經驗，並且爲了共同的目標而努力。

3. 以學習者爲中心

此一概念包含兩個向度，其一是將教學的焦點放在學習者身上，鼓勵學生自己進行探索、發現以及建立能力。其二是將焦點放在學習者的學習過程，從多元智能的觀點出發，因應學習者的學習風格，而使用不同的教學策略。

4. 提供各種學習機會

強而有力的學習的一個要件，就是要提供各種學習機會，使所有學生都能夠達到較高的學習成就。此外，教師要以多樣的方式來呈現教學的內容，而不是僅限於傳統的講述方式，如此才能讓不同學習型態的學生，都能夠進行有效的學習。

5. 持續的學習

持續的學習能夠促進科目、學校的經驗以及校外的先前經驗的連結，

這種學習是動態、彈性以及開放的學習，有別於傳統封閉、分割式的學習，並且允許學生持續的探索與發現。

肆、美國加速學校的教育理念在國小補救教學上的啟示

整體而言，加速學校的教育理念是一個整體的教育改革計畫，從他們的教育理念中，研究者認為此一教育理念對於我國國小的補救教學有以下六點的啟示：

一、肯定低成就學生的學習能力，而不要對學生隨意貼標籤

低成就學生只是在學業成績較差，並不代表在各方面都不如人，如果再加上教師隨意對這些學生貼上，「愚笨」、「遲鈍」、「月考平均的破壞者」等影響自尊的標籤，那麼就容易形成比馬龍效應，使學生對自己的學習能力更沒有信心。因此，從事補救教學的教師首先要肯定學生的學習能力，盡量找出學生的優點，然後對學生施予心理建設，讓學生重拾學習的信心。要是學生一直無法肯定自己的學習能力，那麼他的學習動機就會相當低落，而影響補救教學的成效。

二、尊重每個學生都有接受高品質教育的權利

從教育機會均等的角度而言，每學生不應該因為學業成績、智力、家庭背景等因素，在教育資源的享用上，有不公平以及歧視的待遇。同時學校也要拋棄菁英主義的心態，把有限的教育資源用於少數菁英學生，而忽略了學習緩慢、成績低落的學生。因此，基於資源分配的社會正義原則，每個學生應該一視同仁，都有接受高品質教育的權利與機會。

三、鼓勵學生主動參與學習、持續學習

在建構主義觀點下的強而有力的學習，應該要引發低成就學習者的好奇心以及對學習的主動參與。學習的動機如果只是外塑的，當影響學習的外在因素消失之後，低成就學習者的學習動機也會跟著消失，因此，我們需要使用各種可能的方法，引發學生內心深處的學習動機，使學生能夠主動參與學習，而不是被動地應付學習。當學生建立起主動學習的習慣之後，接下來學生要持續不斷地學習，持續的學習能夠促進科目、學校的經驗以及校外的先前經驗的連結，以避免學習的中斷，侵

蝕原本得來不易的學習成果。

四、提供多樣化的學習機會並且營造真實、豐富的學習環境

以往的補救教學以為將教材簡化，學生就可以循序漸進地反覆學習，就可以減少學習的障礙。但是這反而造成學習的僵化與機械化，所學習的內容和環境脫節，使得學生的學習興趣缺缺。因此，當我們在進行補救教學的時候，不要流於機械性、缺乏變化的練習。而應該要將學習的內容和學生的經驗、實際的生活連結，並且要根據多元智慧的原理，以多元的方式來呈現學習的內容，使學生能夠同時運用多種智慧型態。同時學習環境的塑造也相當重要，在教室的環境中充要滿著豐富的學習資源，如此可以營造有力於學習的潛在課程，進而使學生樂在學習。

五、運用各種資源以建立完整的補救教學方案

美國的加速學校是一個統整的改革方案，它整合課程、教學以及組織三方面的變革，進而塑造有利於學習的環境，而不是局部、瑣碎的改革。因此，值得讓我們深思的是目前國小的補救教學方案，是否只是頭痛醫頭，腳痛醫腳的改革方案而

已。如果是如此的話，我們可以從國外的經驗中借鏡，卻實地掌握各種可以運用於補救教學的資源，以建立完整的補救教學方案，讓補救教學能夠獲得事半功倍的效果。

六、社區的家長要參與並且配合學校推動補救教學

學生學業成就低落的問題，只憑學校單方面的努力，其效果仍然是有限的。在美國的加速學校的改革方案中，社區的家長並不是一位局外人的角色，對於學校所推動的加速學習有一定程度的參與。因此，在推動補救教學的時候，要用盡各種可能的方式，讓家長能夠陪著低成就學生一起成長，而且學校所辦的活動，也要想辦法讓他們來參加，並且徵詢他們的意見，讓他們有被尊重的感覺，使這些家長更願意配合學校的各種補救教學措施。

伍、結 論

加速學校從最初的兩個學校，不斷地擴增至一千多所學校，而且轉變成為加速學校運動，在美國形成一股風潮。其成功的因素主要在於，能夠有效地提升低成就學生的學業成就，並且讓社區民眾、家長認同學校的教育改革措施，並且為了這些

學生營造強而有力的學習環境，使他們能夠急起直追，趕上同年齡小孩的程度。此外，美國加速學校的教育理念，也顛覆了傳統對於低成就學生的安置方式，同時也給予我們新的啓示。不過加速學校的成功

經驗固然可以做為我國的借鏡，但是如果將加速學校的所有理念與實踐方式，套用在我國的補救教學改革上，恐怕不見得就一定能夠成功，仍然需要將其理念加以轉化，以適合台灣社會的需要。

參考書目

一、中文部分

- 行政院教育改革審議委員會（民 85）。教育改革總諮議報告書。

二、英文部分

- Accelerated school project (1997) . History of accelerated school project.<http://www.sp.uconn.edu/~wwwasp//overview/history.htm>.
- Accelerated school project (1998) . Powerful learning: conception foundation. http://www.sp.uconn.edu/~wwwasp//pow/pow_concept.htm.
- Brunner, I. et al. (1995) . The accelerated schools movement: expansion and support through accelerated schools centers. ERIC Document Reproduction Service No. ED383 943.
- Davidson, B. M. (1994) . School Restructuring: a study of curriculum and instruction in selected accelerated schools. ERIC Document Reproduction Service No. ED 370 222.
- European Commission (1995) . Teaching and learning: towards the learning society. European Commission Press.
- Finnán, C. et al. (1996) . Accelerated schools in action : lessons from the field. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goldberg, M. F. (2001) . A concern with disadvantaged students. Phi Delta Kappan,82 (8) , 632-638.
- Hague, S. & Walker, C. (1997) .Powerful learning. Urban Education,32 (4) ,469-483.

-
- Hopfenberg, W. S. (1990) . Accelerated schools. ERIC Document Reproduction Service No. ED375 471.
 - Hopfenberg et al. (1993) . The accelerated schools guide. San Francisco: Jossey Bass Publisher.
 - Levin, H. M. (1987) . Accelerated schools for the disvantage. Educational Leadership,44 (6) , 19-21.
 - Levin, H. M. & Hopfenberg, W. S. (1991) . Don't remediate: accelerated! Principal,70 (3) , 11-13.
 - Levin, H. M. & McCarthy (1996) . Full inclusion in accelerated schools: equal access to powerful learning. In Christine Finnan et al (1996) (Eds.) Accelerated schools in action : lessons from the field. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
 - McCarthy, J. & Riner, P. (1996) . The accelerated schools inquiry process: teacher empowerment through action research. Education,117 (2) ,223-227.
 - Peters, W. H. (1994) . The empowering process of accelerated schools: an essential link in school reform. English Journal,83 (7) ,62-67.

一個生命故事的啓示——跳脫智育掛帥

曾秀蓮/台北縣樹林市三多國小教務主任

一、前言：一個生命故事

教書生涯近三十年，印象最深刻的是美茹（化名），談及功課總是令人頭痛，是智育學習的邊緣人。上課時，美勞、編織是她的玩伴，下課時，女同學的頭髮又是她的最愛，蝴蝶結、小辮子變化多端、惟妙惟肖；教室佈置總少不了她，人緣也極佳，讓人有幾分的憐愛。於是我告訴她：「美茹，你對技藝很有天分，以後就去做美髮好了。」

三年前發起國小同學會，幾經多方找尋、打聽後，第一個邀請我參加的是美茹。她說：「能找到老師，讓她興奮的睡不著覺。」此時身為老師的我頗感欣慰，但也自我省思一番，「師者，所以傳道、授業、解惑也！」但人師比經師之影響力更具深遠。

今年八月，接到美茹的電話，她興奮而誠摯的邀請我去參加她的美容發表會，幾經了解後，原來母女都從事美髮、美容

工作，頗具有企業規模及成就，於是決定共同舉辦美容發表會。美茹感激的說：「這都要謝謝老師當年那一句話的鼓勵」。老師一句鼓勵的話，竟成為學生生涯的轉捩點，生命中的貴人，相信這是老師最大的尊嚴與成就。

二、話說教改——期待與扭曲

皮德思（Peters）認為教育是一種「工作——成效」（task-achievement）的概念，因此施教時必須符合內在三規準：1.有價值的活動（Worthwhile activities）2.有認知的意義（Cognitive perspective）3.是自願的歷程（Voluntary process）（伍振鷺，民84）。讓學生從學習中覺得有目的、有意義、有成果、進而轉化為生活、學習、適應、就業上的能力，也就是九年一貫課程中所謂的培養學生「帶著走的基本能力」（教育部，民87）。

迦納（H.Gardner）的多元智慧理念，及教育部所推動的小班教學精神，乃在配



合學生個別化、適性化、多元化的創新教學，使學習愉快而有效，並能成就每位學生適才適所；否則齊一的教材、齊一的進度、齊一的教學法，將造成多少學習的邊緣人，甚至是教室中的客人，因而浪費人生最寶貴的黃金時期，這又何其不幸！

智育掛帥、升學至上，一直是國人難以跳脫的迷思。聯考制度的篩選、明星學校的光環，是否真正符合孩子的性向及潛能發展？教改喊了將近十年，雖然有了一些制度與政策的變革，如：技職教育的推廣、師資培育多元化、開放教育、小班教學、九年一貫課程實施、乃至國人最關心的以「多元入學方案取代聯考制度」---等，我們肯定決策者的用心，但成效待評估，如何縮短陣痛期及減少困惑，應是值得關切的問題。例如：多元入學旨意乃在鼓勵學生依自己的性向能力，做適性選擇或多元發展，但實施後卻又成了變調的多「圓」入學，或許對於中下階層的學生又是另一種不公平與挫折，值得深思與檢討？

教改的五大方向：教育鬆綁、帶好每位學生、暢通升學管道、提昇教學品質、建立終身學習社會（行政院教育改革審議委員會，民 85）。其中的教育相關配套措施都是建立在以學生為中心（包括身心障

礙及弱勢族群），運用多元智慧的觀念，配合多元入學方案及回流教育制度的推廣，使全民都能跨越人生全程的學習，因此教改不能扭曲為少數人之特權，如此才是學生之幸、全民之福。

三、腦部功能解析-重視右腦開展

依據學習的常態分配（余民寧，民 84）大約有 68 % 屬中等程度，13 % 屬中上程度，3 % 屬較資優者；同樣的，另有 13 % 屬中下程度，3 % 屬學習困難者；而課程及教材設計通常以中等程度學習者為參考指標，較能均衡發展；值得關切的是如何兼顧卓越與均等？讓約 16 % 中上及資優者之潛能獲得加深加廣發展，以造就菁英人才；以及約 16 % 中下學生能習得一技之長，而在社會也能嶄露頭角，成為有用之才，找回人性尊嚴，進而減少社會問題，尤其弱勢族群更希望社會能共同關心。

根據腦部功能解析（張玉成，民 80）：左腦偏向抽象、分析、數理、邏輯、系統、記憶、語文、判斷力等理性發展，屬視覺型的感官學習，與讀、寫、算、語言表達之學科成就較有關；右腦則偏向審美、類比、具體、統整、想像、直覺、空間、韻律、設計、情感等感性發

展，屬觸覺型感官學習，與藝術創作、創造發明成就較有關。每個人學習方式不同，有視覺型、觸覺型、聽覺型、甚至多重感官型，我們應提供學生多元的課程與學習方式，以因應個別差異之適性發展，使學習變成快樂、有趣、有效。

然而國內教育向來較偏重左腦的學習，充其量僅能培育出少數的知識菁英，大多數仍是出了社會才開始學習就業技能，難怪企業界抱怨學非所用；相對的，右腦較發達的學生，在校經常成為知識學習的邊緣人，若能依其性向、潛能提供對等的機會，鼓勵和接納不同的思惟、想像力和創造力之發展，將可造就出各行各業的菁英，使人才輩出，進而提昇國家競爭力。

四、跳脫智育迷思-開展孩子多元潛能

多元入學方案、九年一貫課程實施，本應以減輕升學及課業壓力為鵠的，進而培養學生帶著走的基本能力，而非背不動的書包（教育部，民 87）；然而在教科書一綱多本的情況下，參考書、測驗卷反而加重了學生和家長的負擔，說穿了還是跳脫不了智育掛帥的迷思。身為第一線教育工作者，如何將一綱多本之教科書活化、

整合、轉化為學生之學習素材，當責無旁貸！但期勉家庭、社會也能攜手邁進，還給孩子一個公平、適性、快樂、有效的教育環境。學習是一輩子的事，只要啟動學習的內在動機，培養學科基本能力，適時提供鷹架支持，學生將可在浩瀚的知識中不斷的學習。

教育要提昇國家競爭力，要與世界接軌之呼聲不斷，固然資訊化、國際化是世界潮流，不可漠視，但仍應回歸教育的本質。教育分成兩個方向：一個屬技術性的，即知識與技能，是潛能的發展，是適應各行各業社會生活所必須；另一個屬價值性的，是人性、心靈、情感、藝術方面，希望能培養心靈的巨人，否則將增加了一些智慧型犯罪者，非國人之福。因此在提昇國家競爭力的同時，應兼顧科技與人文、知識與才藝、道德與健康，除了造就菁英知識者及科技人才外，對於右腦較發達的技職專才學生，更應提供另一片發展的空間。前技職教育司長吳清基說：「技職教育的推廣，乃在成就特殊才能及知識學習低成就者，唯有成就其專長發展，才能贏得人性的尊嚴，而立足於生命舞台。」

五、結語---省思與期待

基於教育機會均等的理念，每個孩子



都是獨立個體，我們不應放棄任何一個孩子，造化之成有用之才，否則今日社會「如何」對待她，他日她將「如何」對待社會，世間的因果循環，教育不也是如此嗎？知識並非生命價值的全部，如何從小培養學生民主法治觀念、道德責任感、榮譽心、感恩惜福、關懷社會、服務人群、身心健康、具有鑑賞力，應是目前功利社會中亟需加強的，如此才能培養一個德術兼備、身心均衡發展、適應現代化之全人。

人生是個表演場域，我們都是演員，有的演主角、有的演配角、有的負責燈

光、道具設計---等，只要全心全意、專心演好自己，每個人都有立錐之地，都能成就自我，也能成就他人。希望藉由「美茹生命故事的啓示」，期望親師教育合夥人都能扮演孩子生命中的貴人，成為給燈、點燈、提燈者，照亮自己，也照亮他人。

「一枝草一點露」，「天生我才必有用」，與多元智慧的觀點不謀而合。若能跳脫智育掛帥的迷思，多重視右腦的開展，對觸覺型之才能、技藝專長學生也能同等重視，善加導引其優勢智慧，將能成就其發展，而活躍於各行各業之生命舞台。

六、參考文獻

- 伍振鷺（民 84 五刷）。教育哲學。台北：師大書苑
- 余民寧（民 84）。心理與教育統計學。台北：三民
- 張玉成（民 80）。開發腦中金礦的教學策略。台北：心理
- 教育部（民 87）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部
- 臺北縣政府（民 90）。九年一貫教學創新 EASY GO
- Richard E.Mayer 著 /林清山譯（民 89）。教育心理學---認知取向。台北：遠流
- 行政院教育改革審議委員會（民 85）。教育改革總咨議報告書。教改通訊，27，12-16