

VOLUME 28 NUMBER 1
April 15, 2011



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路二號
電話：(02)8671-1151
網址：<http://study.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第28卷第2期

本期專論主題：
學校行政組織再造

第28卷第2期

學校行政組織再造

國家教育研究院發行

研習資訊



國家教育研究院 發行

中華民國 100 年 04 月 15 日



解讀《中華民國教育報告書》

吳清山／國家教育研究院院長

教育部於民國100年3月31日發布「中華民國教育報告書—黃金十年百年樹人」，是為建國百年教育大事，這也是繼民國84年2月教育部發布「中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景」之後，又一重大教育政策宣示，再度展現政府追求教育革新與發展的決心。

教育報告書引領教育未來發展

教育報告書是一份官方對全民報告教育政策的文件資料，類似教育白皮書（white paper on education），皆係指一份針對教育重要議題進行分析，並提出有效解決問題或改進方案的政府報告書，目的在讓民眾、上級以及相關立法單位瞭解未來的教育政策與規劃。

世界先進主要國家，為宣示未來教育政策執行重點，都會在適當時機發布教育報告書或白皮書，例如：英國於2010年公布《教學的重要性：2010學校教育白皮書》（The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010），提出一系列學校改革政策；日本教育文化體育科學與技術省（Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology）亦於2006年發布《教育，文化，體育，科學與技術白皮書》，特別提到教育基本法的修定及教育改革作為。

教育報告書或教育白皮書在政策制定過程中扮演著相當重要的角色，其內容就是政府未來教育政策實施的重點，不像教育綠皮書（green paper on education），只是一種風向球，用來試探及徵詢民意。所以，教育報告書或教育白皮書的功能，遠遠大於教育綠皮書，前者可說是已經確定的教育政策，而

後者則是不確定的教育政策，要視民眾的意見，作為未來確定教育報告書或白皮書內容的依據。簡而言之，教育報告書或白皮書是定案，而教育綠皮書則屬於草案。

教育部從民國87年3月發布《邁向學習社會白皮書》後至今，期間依序發布《技職教育白皮書》、《大學教育政策白皮書》、《媒體素養教育政策白皮書》、《創造力教育白皮書》、《科學教育白皮書》、《培養活力青少年白皮書》、《防災教育白皮書》、《藝術教育白皮書》、《邁向高齡社會老人教育政策白皮書》、《海洋教育政策白皮書》、《資優教育白皮書》、《教育部中小學資訊教育白皮書》、《性別平等教育白皮書》，洋洋灑灑總共有十四本之多，偏重於主題式白皮書，較有其侷限性。這次的教育報告書，包括各級各類教育，涵蓋範圍廣，影響層面大，具有前瞻性、整體性、宏觀性和未來性等特性，與民國84年2月教育部發布「中華民國教育報告書—邁向二十一世紀的教育遠景」，具有相同的效果。

未來黃金十年教育大作為

這次教育報告書的內容，主要係依據第八次全國教育會議之重要結論，並參酌未來教育發展需求研訂，再經過多次諮詢會議討論而成，過程相當慎重。在教育報告書中特別提到：「面對未來黃金十年，我國的教育發展方向，將依據『新世紀、新教育、新承諾』三大願景，以及『精緻、創新、公義、永續』四大目標。」此乃明確指出國家未來教育發展的重要方向。

教育白皮書總共分為六大章，包括第一章前言、第二章社會變遷與教育挑戰、第三



章願景與目標、第四章教育發展的重大課題、第五章發展策略、第六章未來展望。計有十大發展策略，三十六項行動方案（如附錄1所示）。

十大發展策略包括推動十二年國民基本教育與幼托整合，健全教育體制與厚植教育資源，精緻師資培育與專業發展，促進高等教育轉型與發展，培育知識經濟人才與創新教育產業，發展多元現代公民素養，推展全民運動與健康促進，尊重多元文化、關懷弱勢與特殊教育族群權益，拓展兩岸、國際教育與海外僑教，深化終身學習與學習社會。這些發展策略，建構未來黃金十年重要教育政策。

為了有效執行發展策略，針對十大發展策略提出三十六項行動方案，每個發展策略包括2至6個行動方案不等。例如：「推動十二年國民基本教育與幼托整合」發展策略，包含訂定期程實施十二年國民基本教育方案和完成幼托整合精進學前教保品質方案；又如：「拓展兩岸、國際教育與海外僑教」發展策略，包含深化兩岸教育交流方案、推動陸生來臺就學與大陸學歷採認方案、建置境外學生輔導機制方案、推動中小學國際教育方案、推動海外臺灣學校發展方案、推動青

年學生國際參與方案等。

不管是發展策略或行動方案，均將對我國未來教育發展產生深遠的影響，其中首推十二年國民基本教育的實施，這是繼民國57年實施九年國民教育之後，最重要的教育革新與發展，不僅涉及到學制的改變，而且也提供全民更多的學習機會，開創教育發展史上新的一頁。

除了十二年國民基本教育外，五歲幼兒免學費措施、中小學及大學國際化、高等教育產業輸出、落實知識加值與產學合作、推動青年旅遊學習、弱勢關懷教育扶助、深化兩岸教育交流，及推動教師評鑑等，都將會使未來教育發展具有相當大的正向影響作用。

尤其教育部亦宣示發展高等教育成爲東亞國家華語文教育及高階人才培育重鎮，吸引更多境外學生前來就讀，展現我國高教競爭力，將有助提升我國高教在世界上的實力。

教育藍圖 開啓教育發展新頁

中華民國教育報告書，揭櫫教育未來發展藍圖，如圖1所示：

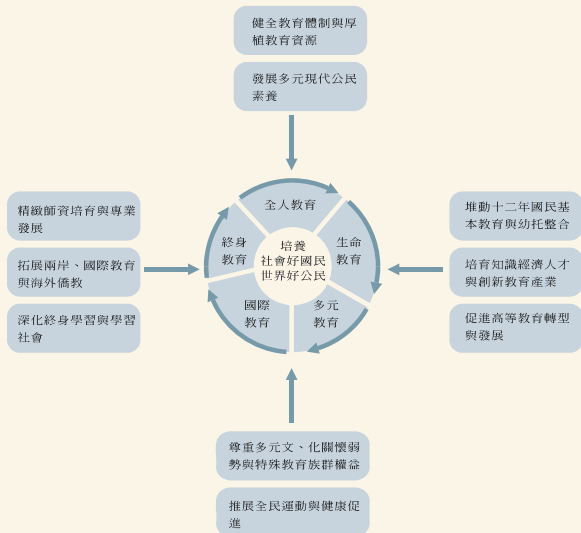


圖1 教育未來發展藍圖

資料來源：教育部（民100）。中華民國教育報告書。臺北市：作者，第48頁。

從圖1看出，教育報告書是以「人」為主體，透過全人教育、生命教育、終身教育、國際教育和多元教育，培養學校好國民和社會好公民為目標。

教育報告書所提示教育政策，將會大大影響國家未來十年教育發展，整部報告書展現整體、宏觀、務實和前瞻，不僅體察當前社會變遷需求，而且也顧及未來教育發展脈動。

正如「中華民國教育報告書」所言：

基於「孩子是我們的希望，投資教育就是投資國家的未來」的理念，未來教育政策將以「精緻、創新、公義、永續」為主軸，朝「提升教育品質，邁向精緻教育；激發教育創意，活化教育內涵；關懷教育弱勢，彰顯教育公義；追求永續教育，開創教育新境」的目標邁進。（第46頁）



深信教育報告書政策有效落實，未來教育將會邁向：

- 精緻的教育：展現卓越的教育作為，提供優質學生學習環境。
- 創新的教育：推進活力的教育能量，開創多采多姿教育成果。
- 公義的教育：彰顯均等的教育行動，拉拔弱勢學生學習成就。
- 永續的教育：推動生態和環保教育，促進環境發展生生不息。

處在社會變遷加劇、國際教育競爭激烈

的時刻，未來黃金十年將是我國教育發展的關鍵期，只有透過前瞻性與整體性教育政策思維與規劃、加上積極性的教育作為，全力推動各級各類教育革新與發展，才能開展我國教育發展新頁。

建國百年後的第一部教育報告書，社會各界寄予厚望，深信在政府與民間共同努力下，教育報告書各項行動方案將可一一實現，我國未來教育將會在建國百年之後再創高峰。

附錄1 中華民國教育報告書的發展策略與行動方案一覽表

發展策略	行動方案
壹、推動十二年國民基本教育與幼托整合	一、訂定期程實施十二年國民基本教育方案
	二、完成幼托整合，精進學前教保品質方案
貳、健全教育體制與厚植教育資源	一、健全教育法制與體制方案
	二、厚植教育資源方案
參、精緻師資培育與專業發展	一、精緻師資培育素質方案
	二、優質教師專業發展方案
肆、促進高等教育轉型與發展	一、試行大學自主治理之法人化精神方案
	二、活化大學入學管道方案
	三、建構公私立大學公平競爭環境方案
	四、深化高等教育國際化方案
	五、提升高等教育品質與社會回應能力方案
伍、培育知識經濟人才與創新教育產業	一、知識經濟需求導向人才培育方案
	二、強化技專校院學生基礎能力方案
	三、落實知識加值與產學合作方案
	四、強化智財管理方案
陸、發展多元現代公民素養	一、強化公民實踐促進校園友善方案
	二、強化生態環境與安全防災教育方案



	三、提升資訊科技與媒體素養教育方案
	四、提升藝術與美感教育方案
	五、推動旅遊學習方案
柒、推展全民運動與健康促進	一、促進全人健康方案
	二、營造樂活校園方案
	三、強化國際競技方案
捌、尊重多元文化、關懷弱勢與特殊教育族群權益	一、發展原住民族教育方案
	二、提升新移民及其子女教育服務品質方案
	三、推動弱勢關懷教育扶助方案
	四、促進身心障礙及資優教育優質化方案
玖、拓展兩岸、國際教育與海外僑教	一、深化兩岸教育交流方案
	二、推動陸生來臺就學與大陸學歷採認方案
	三、建置境外學生輔導機制方案
	四、推動中小學國際教育方案
	五、推動海外臺灣學校發展方案
	六、推動青年學生國際參與方案
拾、深化終身學習與學習社會	一、完備終身學習體制方案
	二、擴增高齡學習機會方案
	三、強化家庭教育功能方案





學校行政組織再造的分子層次 — 教師在組織個人自我調節的觀點

王智弘／國立彰化師範大學教育研究所副教授

民國九十九年八月二十七日及二十八日召開的全國教育會議中的第二個中心議題「教育體制與教育資源」中的子議題二「學校組織再造與人力運用」為非常重要議題，亦為未來國家教育政策對於學校行政組織方面的擊劃方向，提出引導性的原則。根據全國教育會議中心議題二的中心議題論（全國教育會議）述提及，我國學校行政組織除了依照各學習階段學校的相關編制及其員額審定辦法外，更能依據民國九十一年所推動的「國民中小學組織再造及人力規劃試辦方案」鬆綁國民中小學的學校行政組織，使得各校更能依據實際需求，彈性調整校內行政組織及員額調配，呼應各縣市及各地區教育資源不同，已落實有效教育的在地化與學校本位化理念。然而，國內學校行政組織再造多以從上到下，著眼於行政組織的調整，及其相關法規落實及相對應的行政取向人事職位調整，此部分雖尚能與國際接軌，其他先進國家，如美國，亦有非行政取向的「教學」領導職務（全國教育會議），此為我國較不足之處，亦使得教學取向教師在職涯上較無實質進路，只能繼續堅守教學崗位或是轉任行政職。如此一來，可能會損失掉在「教學專業」上繼續努力的機會，也使得推動自民國八十年代以來的教育改革理念中的「鼓勵教師專業自主」及教學專業導向的「建立責任績效制度」不易落實，教師專業自主學校本位導向課程發展及教學領導專業化與深化徒增一些障礙。

隨著社會變遷，教師專業發展方向不盡然只有教學一途，但是如何能提升教師工作

與教學效能，以能有效因應教育現場與社會變遷的種種挑戰應是學校行政組織再造不得忽略重大議題。其次，現今的教育現場雖有教師研習制度，但是研習內容是否直接對於所謂教師專業發展有效性亦尚待進一步驗證，更何況研習或是其他進修方式不易與教師職涯或是相對應晉升考核管道有效結合，對於教師激勵效果有限。教學是學校主要工作；基於教師乃是學校教學最重要的成員，教學效能良窳亦維繫學校效能重要指標，如何使得教師能自主導向專業發展亦為學校行政組織再造需深入探討議題。

一、學校行政組織再造意涵

吳明清（2002）提出學校行政組織再造（restructure）不僅是行政組織的改變，而是學校組織內個體概念重新建構（reconceptualization），思考典範（thinking paradigm）的調整，且具有轉型（transformation）的行動力。吳清山（2002）則提出較具體的看法定義學校行政組織再造，他認為藉由組織調整與權力重分配；教師專業能力強化與課程教學內容的轉變，調整學校內部顧客觀念與價值觀，接著鼓勵外部顧客之一的家長參與學校決策，藉著內外合一的力量，重塑學校組織運作，創造學校新的組織與經營文化，提高學校效能。綜合以上兩者可見學校行政組織再造期待透過多人參與及校外力量，達到學校組織氣象一新，進而提升學校效能。

吳清山（2002）又指出，學校行政組織再造原則為全面參與，而且應尊重由下而上



(bottom-up) 歷程，方能真正反應出實務工作者的需求及他們所能進行及願意付出的方式；而非一味由上而下 (top-down)。這樣上下彼此尊重、有效溝通的學校行政組織再造方能有效達成。教師亦為學校行政組織下的一員，亦在學校行政組織上肩負課程與教學主要工作，如何使教師可以自我調節其工作行為，投入課程與教學及增進個人專業發展，促進整個學校行政組織再造的成功，是值得關心的議題。

二、學校行政組織再造可從個人層次談起

根據Greenberg (2010) 指出，組織 (organization) 及組織行為 (organizational behavior) 可從個人層次 (individual level)、群體或是團隊層次 (group/team level) 及組織 (organization level) 層次加以探討。從三個層次中分別探討人們與他們工作環境的互動關係與影響力，以促成組織效能與工作生活品質為目的。個人層次探討的議題包含倫理與正義、人格、學習、工作態度與動機激勵等；團隊層次包含人際關係、溝通、群體決策、全力與領導等；組織層次包括組織變革、組織結構、組織文化與創新等。就過去發表有關於學校行政組織再造、學校組織變革文章，多以探討組織層次為主，如黃哲彬 (2007)、陳芝筠 (2009)、Traver (2006)、Zins與Illback (1995) 等。

然而，不論是團隊層次或是組織層次，整體的表現皆基於個體表現整合。因此，學校行政組織績效表現不能自外於內部個人成員的表現。而教師在組織中表現繫於組織再造是否能夠滿足教師在課程與教學、專業成長的需求，相對的，教師方能全心全力自主投入自己的工作，為學校行政組織再造之組織績效盡一份心力。

三、教師工作的自我調節 (self-regulation)

自我調節可視為人們在工作是否會全心投入的動態模式，而此種工作模式乃是描述人們在工作中投入多少認知與情緒的資源在工作上 (Vancouver, 2008)。就教師工作而言，大部分的教師都有自己對於教師形象 (self-image as a teacher) 的期待，這些期待會形成引導成為上述內化教師形象的目標，而要成為自我形象中稱職的教師，必須同時達成許多目標，如具有豐富得教學知識、熟練的教學技巧及強烈的專業發展動機等，這些目標便會成為教師自我調節的動力來源 (schmidt & deshan, 2007)。而且教師們在過去得師資培育過程與教學經驗中亦習得欲成為一位有績效的教師不僅本質學能要好、教學經驗要足夠，更需要有個如幕後推手般的意識歷程，最後加以對於人際關係的調控，如同仁間關係等，最後達成某種績效 (Newell, 1990)。

根據Vancouver與Day (2005) 的定義，自我調節為維持或是達成內在自我表徵 (self-representation) 欲求狀態的歷程。所以，在此歷程中最重要事情為目標設定 (goal setting)。當行為表現遠離目標時便會得到負向回饋以調控行為再回到接近目標的常軌上 (Karoly, 1993)；反之，若是行為表現接近目標則是得到正向回饋，繼續朝接近目標方向進行。由此可知，自我調節是藉由個人內在機制調控調整行為，達成目標，而引導此行為的內在機制含括價值觀、思考典範等相關內容，此與吳明清 (2002) 及吳清山 (2002) 所倡議的學校行政組織再造內容相契合。



四、教師工作自我調節具有階層性 (hierarchy)

根據上述，教師工作自我調節行為應會受到意識及潛意識歷程的影響。誠如教師在教學時，雖然在某一學習階段會使用同一份教材，而同一份教材理論上應包含相同的內容、相同學習速度需求，但是一位具有自我調節能力的專家教師，卻能從該班級教學的感受，調整成最符合學生需要得教學方式，這種調整是自動化歷程（Johnson, Chang, & Lord, 2006），也是影響我們行為的重要因素。

其次，自我調節亦會受到個人認知狀態與情緒的影響。為達成某一目標必須集中注意力從事可以達到目標的相關行為，在這些行為進行過程中必有許許多多的資訊一直進入，讓我們一直調整往目標的方向，但是這些訊息往往造成認知系統的負擔，甚至形成情緒的困擾，造成意識系統運作困難。一個有效率的情緒系統可以協助我們有效釐清這些外來資訊，清出空間，讓有效的資訊可以重新導引我們前往目標的行為（Diefendorff & Lord, 2008）。這些在個人思考歷程運作可視為自我調節的小系統。這小系統運作有助於對於環境資訊給予合適的問題解決反應及處理相關目標衝突問題。

因此，為了使學校教師達成此層次的自我調節，必須考量教師本身的認知負荷能力，及行政傳達的相關訊息是否對稱，給予教師情緒上安定感，在教師可以達到的情形下，逐步達到學校行政組織再造的相關目的。

自我調節階層主要描述自我調節的目標多是未來式，達成目標的過程都是一連串的修正過程。如負向回饋來自於我們行為方向與目標方向的不一致被察覺所發出的訊息。但是，這樣的訊息如何被察覺與其抽象程度有關。越抽象的訊息需要愈長的時間來辨別，相對的，愈明確的訊息愈容易在愈短得時

間被察覺。愈抽象的訊息牽涉到愈高階的自我調節系統，愈明確的訊息則僅需較基層的自我調節系統（Lord & Levy, 1994）。所以，最抽象自我調節訊息可能需要無限多次的嘗試，甚至於需耗費以年為單位的時間才能進行有效的自我調節。如果學校行政組織再造的程度或是即將引入的新價值觀及思考模式不夠明確或是與學校現狀差異過大，不易直接解讀時，教師們要重新適應新的角色恐需一段時間。反之，若是學校行政組織再造植基於學校現況上，並且明確，一時改變有限，教師較能迅速適應。因此，學校行政組織再造宜考量教師自我調節系統層次不同，合理進行，以達到最高效率。

（一）最高階自我調節：自我的自我調節 (regulation of the self)

自我的自我調節是自我調節中最複雜的一項。由於自我調節是與未來目標相連結。因此，自我的自我調節可以視為自我如何建構未來的自我。Kihlstrom、Beer與Klein（2003）認為自我的建構來自於自傳式記憶（autobiographical memory），從過去的生活經驗來建構自我的形象。然而未來的我並無經驗可以作為建構的依據，使得建構未來的我是一件複雜的事情，而且離現在愈久的我愈複雜（Wakslak, Nussbaum, Liberman, Trop, 2008）。

教師在學校行政組織再造變革中，因應新價值觀導入，或許必須在存在的自我中導入新的自我。如因應第八次全國教育會議的建議，學校建立教學的領導職，如何調節自己從純教學生的角色轉換至因應法定地位的教學領導角色。Day、Harrison與Halpin（2009）認為在職務上調整為領導者的角色會改變個人長期工作型態。因為一位領導者不不只是看到自己的未來，還必須為同仁增能做準備。這樣對於個人而言是很巨大的調節歷程。然而教師本身的自我調節也可能因為必須符應學校行政組織再造而受到新塑型文



化的限制。

（二）中等階層的自我調節：

相較於自我的自我調節的虛幻與抽象，中等階層的自我調節較易理解與達成。Vancouver (2005) 指出，此階層的自我調節應包含部分可控制歷程及部分意識上的自主歷程。通常建構工作目標為意識導向的過程，但是自我調節卻與自主歷程認為進行該目標導向行為的重要程度有關。自我調節歷程會支持並且修正較容易達成目標的行為為主或是選擇哪個目標較易達成的行為先進行。如自我調節會在前往目標的歷程上監控並評價所有的行為，並且傾向留下有助於集中達成目標注意力的行動或是避免模糊化目標的作為。

此階層的自我調節常被詬病整個模式過於機械化 (Bandura & Lock, 2003)。畢竟人類是具有思想的動物，自我調節的運作應是生理、認知、情緒與環境互動的結果。但是，生理、認知、情緒與環境個別皆為相當複雜運作概念，如何將這些複雜概念的自我調節運作結果分別以這些概念去解釋非常具有挑戰性。因此，學校進行學校行政組織再造時，如何考量教師本身生理、認知、情緒與環境互動的狀況以達成學校績效目標需費一番功夫。

（三）低階的自我調節：

此階段的自我調節通常較簡單，大部分直接與知識相關，只要一些些的注意力便可達成。因此，在知識結構上，這些需要低階自我調節達成的容易目標類似腳本 (script) (Gioia & Pool, 1984)。而這些腳本往往是達成高階自我調節目標所需的一部份事件。由於此階層的自我調節相對於前兩個階層是較快也是較簡單的，所以此階層包含較多的自主歷程。這些自主行為歷程的產生則是來自於高階自我調節歷程所給予的線索，因此，一旦相關的線索來臨，目標導向的行為立即被誘發 (Gollwitzer & Schaal, 1998)。

（四）微階的自我調節

此為最簡單自我調節歷程，這決定了資訊取得及工作記憶的內容。而工作記憶更是決定何項學習知識要加以使用的認知歷程，因此許多腳本段落亦會在此處取出使用，而取出的過程是直接來自工作記憶，而非透過意識系統加以選擇的 (Lord & Levy, 1994)。

不論是何種階層的自我調節，都是欲分配資源以達成目標，只是在分配過程中所使用的策略是意識所主導的還是自主提出的。基本上，較高階的調節與意識有關，然而較低階調節則是依賴自主歷程。

五、目標在教師工作自我調節的角色

隨著教師工作的多樣化，教師所欲達成的目標變成多元的、複雜的，甚至於有時候是彼此衝突的。因此，何種目標應該有優先權在工作自我調節歷程中就變得十分重要 (Schmidt & DeShon, 2007)。選擇目標的優先性可以從兩種觀點加以討論：差異的負向回饋與目標困難度。

（一）差異的負向回饋

自我調節方向的與目標的差異獲得的負向回饋使得注意力可以因應環境的變化加以轉移以朝向達成目標的方向，而非沒有彈性的維持於現狀 (Lord & Levy, 1994)。當環境穩定時，差異導向的自我調節的功能雖會降低，但是卻有可能投入更多資源達成目標。Steel與Konig (2006) 卻提出一個更直接觀點描述自我調節方向。目標的期限設定是引導自我調節最直接的力量。

（二）目標困難度

Erez、Gopher與Arzi (1990) 發現不同難度的目標會影響資源配置及自我調節表現績效。有趣的是，愈多資源會配置給愈困難的目標，使得達成該目標的表現極佳。但是若是目標的難度再提升，這些資源再繼續投入，終究會因為資源不足而無法繼續達成目



標。因此，為達成某目標似乎需以犧牲另一目標。

不論何種觀點，似乎無法達成一致完成多元目標。但是無論如何若能在各不同目標中有效轉換資源的投入，而非只是工作記憶或是自主的資源投入，目標應有機會順利達成。

六、結論

教師有效的自我調節有助於組織績效，亦有助於學校行政組織再造於教師面的績效

。而教師亦可期待藉自我調節進行目標導向行為增強自我管理、專業發展能力、更佳幸福感以及更佳瞭解未來的可能自我，形成學校行政組織再造分子層次的成功機會，亦呼應全國教育會議第二個中心議題「教育體制與教育資源」中的子議題二「學校組織再造與人力運用」結論裡，「建立行政領導與教學領導雙軌制的教師職涯發展階梯。」中，教學領導教師準備度的建立。

參考文獻

- 教育部 (2010)。第八次全國教育會議全民參與論壇結論暨建議。
- 吳明清 (2002)。教育改革：教育人的反省與專業追求。中等教育，53 (6)，152-157。
- 吳清山 (2002)。學校行政。台北：心理。
- 陳芝筠 (2009)。試論學校組織變革對學校評鑑之啓示。研習資訊雙月刊，60，63-77。
- 黃哲彬 (2007)。論學校組織變革在學校行政上之啓示。研習資訊雙月刊，51，54-71。
- Bandura, A., Lock, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Day, D., Harrison, M., Halpin, S. (2009). *An integrated approach to leader development*. New York: Routledge.
- Diefendorff, J., & Lord, R. (2008). Self-regulation and goal striving processes. In J. Kanfer, R., G. Chen, & R. Pritchard (Eds). *Work motivation: Past, present, and future*. New York: Taylor & Francis.
- Erez, M., Gopher, D., & Anzi, N. (1990). The effect of goal difficulty, self-set goals, and monetary rewards on dual task performance. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 47, 247-269.
- Gioia, D., & Poole, P. (1984). Scripts in organizational behavior. *Academy of Management Journal*, 9, 449-459.
- Gollwitzer, P., & Schaal, B. (1998). Metacognition in action: the importance of implementation intentions. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 124-136.
- Greenberg, J. (2010). *Managing behavior in organizations* (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Johnson, R., Chang, C., & Lord, R. (2006). Moving from cognition to behavior: What the research says. *Psychological Bulletin*, 132, 381-415.
- Kihlstrom, J., Beer, J., Klein, S. (2003). Self and identity as memory. In M. Leary M., and J. Tangney (eds), *Handbook of self and identity* (pp.68-69). New York: Guilford.



- Lord, R., & Levy, P. (1994). Control theory: Moving from cognition to action. *Applied Psychology: International Review*, 86, 214-255.
- Raichle, M., McLeod, A., Snyder, A., Powers, W., Gusnard, D., & Schulman, G. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of National Academy of Science*, 98, 676-682.
- Schmidt, A., & Deshon, R. (2007). What to do? The effect of discrepancies, incentives, and time on dynamic goal prioritization. *Journal of Applied Psychology*, 92, 928-941.
- Steel, P., & Konig, C. (2006). Integrating theories of motivation. *Academy of Management Review*, 31, 889-913.
- Traver, A. (2006). Institutions and organizational change: reforming New York City's public school system. *Journal of Educational Policy*, 21, 497-514.
- Vancouver, J. (2005). The depth of history and explanation as benefit and bane for psychological control theories. *Journal of Applied Psychology*, 90, 38-52.
- Wakslak, C., Nussbaum, S., Lieberman, N., & Trope, Y. (2008). Representations of the self in the near and distant future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 757-773.
- Zins, J. & Illback, R. (1995). Consulting to facilitate planned organizational change in schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 109-117.



蛻變與再造： 校園在學關係建構的現代意義

莊富源* / 國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系暨政治學研究所專任副教授

摘要

民在學關係，是指學生與學校之間的法律關係。我國自1990年代民主轉型以來，由於受到法治國觀念的影響，以及人口少子女化對學校的衝擊，此一在學關係已有顯著的修正與改變。其中，在特別權力關係的理論修正方面，包括：1、適用範圍的縮小；2、涉及基本權利限制者，亦應有法律之依據；3、許可提起行政爭訟。另外，在學契約關係的理論方面，認為學生在學契約不是民法上之契約而是「公法上之契約」。至於校園互動的關係取向上，主要表現在「從學校本位到學生本位」和「從義務本位到權利本位」的改變。因此，在面對蛻變的同時，基於人權保障為中心的法治國及民主原則，需要透過法律化與生活化的再造，從而賦予校園在學關係建構的現代意義。

關鍵詞：

在學關係、特別權力關係、關係取向、人權保障、法律化。

一、前言

在學關係（relationship at school），是指學生與學校之間的法律關係。在理論建構上，在學關係是行政法上的利用關係，而屬於特別權力關係（special power relationship）的延伸；在校園實務上，在學關係涉及學生

與學校、學生與教師之間的權義規範與保障。然而，相較於過去，當前的校園在學關係，由於受到民主轉型以來法治國觀念的影響，以及人口少子女化對學校的衝擊，校園在學關係業已產生具體而微的蛻變現象，例如：在學關係理論的演進，包括特別權力關係及學生在學契約方面的修正；至於校園互動的關係取向上，主要表現在「從學校本位到學生本位」和「從義務本位到權利本位」的改變。因此，基於人權保障為中心的法治國及民主原則，在在需要透過法律化與生活化的再造，從而賦予校園在學關係建構的現代意義。

二、在學關係理論的演進

我國各級學校在法律上是屬於一種公法上的營造物。學生與學校之間的法律關係，過去認為是行政法上的利用關係，而屬於特別權力關係。因此，學校在沒有法律明文規定或法律授權規定下，可以限制學生的基本權，學生對此在學關係的爭議，也不得請求司法上的救濟。然而，自1990年代民主轉型以來，由於特別權力關係理論及在學契約學說與我國《憲法》上的法治國及民主原則顯有背離，致使校園在學關係受到檢討與修正（許育典，2005：161）。

*莊富源，國立政治大學國家發展研究所法學博士，現任國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系暨政治學研究所專任副教授；學術專長領域，政治學、政治社會學、憲法，比較憲政、公民教育，公民科教材教法。



（一）特別權力關係理論的修正

特別權力關係的學說又稱為特別服從關係，概念源起於德國，19世紀後半由Paul Laband所定義，說明官吏對國家之服勤義務；其後由Otto Mayer將Laband的理論加以整理與發揚光大，使其運用於其他的法律關係，在行政法學上建立完整的特別權力關係之理論，強調特別權力關係是一種特殊公權力之發動，排除依法行政、法律保留之原則，行政主體發動此特殊公權力時，不必有個別法規之依據，亦得在無具體之法規依據而限制相對人之自由，並干涉其權利，對特別權力關係內部的權力行為，不得成為爭訟之對象（翁岳生，1990：6-7）。迨第二次世界大戰後，西德《基本法》則將人民權利受到公權力之侵害者，皆得向法院請求救濟納入保障範圍，以致使得傳統特別權力關係的理論受到衝擊；亦即特別權力關係亦係屬不同的法律主體之間的權利義務關係一即法律關係（翁岳生，1990：9）。

至於我國長久以來一直採用德國特別權力關係的傳統理論，相信法治國家之公法原則不能適用於特別權力關係，因此人民自由之限制與權利之侵害，不必有法律之個別依據，特別權力關係內所為之行為，對該行為不服，不能訴請法院保護（翁岳生，1990：22）。但之後，由於社會思潮的流變，傳統理論也逐漸受到解構，以在特別權力關係下的學生身分轉變為例，行政法院在1969年判字第217號之判決中，對因被撤銷入學資格而提起訴願，請求救濟之案件，採納的見解，認為如尚未入學，而將錄取資格予以撤銷，並非以在學校學生身分受學校或主管教育官署，基於監督指揮等特別權力關係所為之處分，而是以一般人民身分，就甄試錄取事項，受主管教育官署基於一般行政機關所為之處分，自得依法提起訴願或行政訴訟（翁岳生，1994：62）。影響所及，我國目前通說認為，在學關係教育事業的處置，如果涉

及組成份子基本權利，且具有重要影響，立法者必須以法律加以規定；或在法律的授權之下，交由教育行政權決定（大法官會議第382號解釋）。

綜上所述，對於此一傳統學說理論的具體修正，包括：1、範圍縮小；2、涉及基本權利限制者，亦應有法律之依據；3、許可提起行政爭訟（邢泰釗，2011：1）。

（二）在學契約學說的修正

抑有進者，自第二次世界大戰後，由於「公教育法制」的急遽發展，形成以保障國民教育之權利為中心之教育理念，因而「受教育權利」（right to education）紛紛被訂入憲法，教育活動之推動成為國家之義務，也脫離國家政治性的考量，用以避免公權力的介入，連帶的，學生之在學關係應脫離行政法而成立民法上之契約關係。此一說法，係將學生與學校立於平等的地位，各依教育目的締結在學契約，如有糾紛由普通法院審理。唯教育固然要避免公權力之介入，但是把教育活動比擬為一般交易買賣顯然值得商榷。於是學理上遂出現另外一種在學契約關係之理論，即認為學生在學契約不是民法上之契約而是「公法上之契約」（邢泰釗，2011：2）。

依此理論，學生之在學關係應屬公法關係，因為教育之推行乃國家憲法明訂之義務，非一般私法上之營利事業所可比擬，教育之進行依現代教育法制之思想，應該脫離國家之命令和強制性權威，亦即排除國家公權力之介入，因此在學關係在本質上應屬國家和學生立於對等之地位，追求教育之目的依合意成立之公法上契約關係。此種契約成立後，學生即受契約條款之限制（《教育基本法》第4條）。有鑑於此，學生與學校間，係一種對等的權利義務關係。學生接受學校教育係憲法上保障之權利，而非施教者支配性之權力。學校當局所認定在一定範圍內概括性決定權，基本上仍屬學生同意下所構成



之一種教育自治關係。亦即依公法上契約之理論，契約當事人立於對等之地位，排除國家公權力之介入，但因屬國家公行政之推行，縱使是非權力性之給付行政，仍須遵守依法行政原則。因此，就教育關係的內部而言，教育行政之進行仍然不得違反憲法、法律和一般法律原則（包括誠信原則、平等原則、比例原則等），一切之糾紛由行政法院審理裁判（教育部，1998）。

三、在學關係取向的改變

承上述，當前校園在學關係的實際現象，主要係表現在「從學校本位到學生本位」和「從義務本位到權利本位」等二種關係取向（relationship orientations）上的改變。前者，係針對學校教育活動的主體性而言；後者，則是以學生與學校之間法律關係的定位而言。

（一）從學校本位（school standard）到學生本位（students standard）

學校教育活動有關的在學關係，基本上，其所指涉的是學生與學校、學生與教師之間的互動關係。茲分述如下：

1、就學生與學校方面

現代之教育理念，乃以教育為基本人權，學生之學習權及受教育權，國家應予保障，因而學校教育必須以尊重學生個人尊嚴為考量，方能符合人性尊嚴之教育目的（《教育基本法》第1、2、8條）。然而，為使學校能發揮教育功能，解決學校與學生因管教可能發生的衝突與緊張關係，學校必須遵守法治國及民主原則，尤其是比例原則的落實。例如，教育輔導、管教權固然是學校教育關係上不可欠缺之教育權能，儘管目前法律尚無明文，但在教育法理的解釋上，學校對學生行使輔導、管教權時，仍被要求能符

合目的之正當性、手段與方法之相當性、以及被害法益之輕微性等法理上的限制。

至於懲戒權之行使，雖被認為必要，然考量學生身心成長等因素，也必須加以規範限制。例如，退學處分之運用，除須慎重考量受教育權利之保障外，亦應尊重學生之尊嚴與隱私，不應侵害學生之基本人權。

由此可見，就學生與學校的互動關係而言，雖是建立在學校對學生行使輔導、管教及懲戒權的基礎上，但仍應以學校教育活動為範圍，要能考量受管教學生身心成長之需要，尊重學生之隱私權與人權，而不輕率為退學、開除或其他嚴重影響學習權之處分。

2、就學生與教師方面

過去在傳統特別權力關係理論中，教師輔導管教學生的方式較無相關之限制，致使教師對學生縱有懲戒，只要不背離社會道德的主流規範，並不以為罪。就以現行用以規範教師與學生之間的《教師輔導與管教學生辦法》為例，雖然迄今仍僅為教育部的行政命令性質而已；但是，第3條規定：教師輔導與管教學生之目的，在於（1）鼓勵學生優良表現，培養學生自尊重人，自治自律之處世態度；（2）導引學生身心發展，激發個人潛能，培養健全人格；（3）養成學生良好生活習慣，建立符合社會規範之行為；以及（4）確保班級教學及學校教育活動之正常進行。

因此，為了達成上述的目的，《教師輔導與管教學生辦法》第4條進一步加以規定，教師輔導與管教學生時，所應依循的處理原則，包括：（1）尊重學生人格尊嚴；（2）重視學生個別差



異；(3) 配合學生心智發展及需求；

(4) 維護學生受教權益；(5) 發揮教育愛心與耐心；(6) 啟發學生反省與自制能力；以及(7) 不因個人或少數人錯誤而懲罰全體學生等是。

綜上所述，可見校園在學關係的取向建構上，相對於學校或教師而言，學生實係居於整個學校教育活動的主體性地位，因而凡經學校或教師安排之教育活動，教師應負起輔導與管教學生之責任（《教師輔導與管教學生辦法》第5條）。

(二) 從義務本位 (obligations standard) 到權利本位 (rights standard)

對此，係針對校園在學關係中，學生與學校之間法律關係的定位問題所作的探討與解析。

1、以法律關係之內涵而言：

一般說來，在學關係在理解或論述法律關係的定位問題時，首先，必須要能深刻體察到的：學生乃是校園在學關係之主體而非客體的事實。因為傳統對於在學關係的認識，僅在於強調學生「守法」義務的形成，實未跳脫傳統的「被治者」觀念，而未能達到現代在學關係「受教育者權利」的法治國理念所致。茲比較並說明傳統與現代在學關係所涉法律關係的內涵特徵如下：

(1) 傳統的在學關係，它並不過問國家權力的權威基礎，法律僅是統治者的工具，而用於強調對國家權威的服從，故特別強調學生的守法義務；現代的在學關係，則是建立在民主化之「主權在民」的理念上，法律被認為是學生相互間自由的保障，法律更是在於限制國家的權力，因此特別強調學校和教師也須共同守法的重要性。

(2) 傳統的在學關係，學生僅是法律關係的客體；現代的在學關係，學生則是法律關係的主體。

(3) 傳統的在學關係，學生僅被消極地要求服從學校；而現代的在學關係，學生除得消極地主張學校不要侵犯其權利之外，更可以積極地要求學校保障其權利。

(4) 傳統的在學關係，不強調程序正義；而現代的在學關係，則認為程序正義是達到實質正義的一種前提。

(5) 傳統的在學關係窄化對法律體系的理解，它以特別權力關係作為法律規範的原型；而現代的在學關係則體認到法律制度面的運作，係通盤牽涉到程序、人員與財政等學校行政方面的考量，不僅僅是道德般的誡命規範而已（林佳興，2002：60-61）。

由此可見，現代的在學關係，基本上不以受限於過去片面強調「義務為本位」的法律關係為已足；取而代之的，則是在制度層面上以關切學生個人權利為定位的同時，更進一步在理念層面上能夠以強調追求正義實現為其目的之「權利為本位」的法律關係（莊富源，2007：334）。

2、以憲法人權保障 (human rights protect) 為中心而言：

現代化的在學關係，是以人權保障為中心，而人權保障與在學關係的結合，除必須酌予落實憲法有關的人權保障機制之外，更為重要的是要能從生活中，具體地探求減少、乃至於避免學校對學生個人人權之侵犯的可能性。過去，在威權體制的時代，人民往往被教育成受國家父權所保護的臣民，而學校對學生自由的侵害，往往被解釋成是為學生的利益而來的，因而學校被認為永遠是對的。然而，民主轉型以來公民社會蓬勃發展的今天，有關的人權理念已能從消極避免學



校侵害的「自由權」(freedom rights)理念，轉向積極要求學校對人權提出制度性之保障的「社會權」(social rights)理念(許志雄等著，2000：75)。換言之，不僅學校對學生個人人權所做的隨意侵害已是不可能，即便是校園中的霸凌現象，也應加以避免。亦即在人權保障的在學關係上，也要能知所尊重學生個人的尊嚴，尤其是在處理歧視的問題方面應更加小心(莊富源，2007：335)。

除此之外，現代化的在學關係，應以憲法之原理原則，來關聯民法、刑事法與行政法。因為民法之人格權之保障，正體現出憲法之允諾法律地位之平等、個人意思自主之尊重等等；刑事法之國家追訴與處罰權之規定，係實踐憲法保護個人自由不被國家任意侵犯之原理與原則；而行政法之原理與原則，則係源於憲法中關於基本人權之限制的理(林佳範，2000：215)。

綜上所述，以憲法人權保障為中心的在學關係，基本上係旨在體現現代法律之精神，並用以保障學生與學校法律關係之完整性、以及學生自主決定之機會與能力，進而擁有人性尊嚴的學習權與受教權。

四、校園在學關係的再造

事實上，現代化的校園在學關係貴乎實踐，亦即在學關係的內容不僅是用講的，而是更更要能落實於日常生活中與校園師生倫理關係的法律化中；同時，亦要以學生為中心將在學關係強化為一種信守的規範與制度性的保障作為。因此，校園在學關係的再造，則包括有：(莊富源，2007：336-337；林佳範，2002：63-65)

(一) 校園在學關係的法律化

所謂的「法律化」(juridification)，簡言之，意指社會關係乃為法律所明訂，亦即任何社會關係的指涉，得由國家公權力機關來斷其是非，以及界定相對人之間的權利與

義務關係(Habermas,1987：356-373；Teubner,1987)。因此，校園在學關係的法律化，首要之務，並非在於法律化或條文化學生與學校彼此間之行為互動，而是在於法治精神的實踐。因為此一法律化背後的在學關係，主要係以人之尊嚴為基礎的人權理念，尤其在強調每一個體的獨立性與主體性的同時，學生權利受到法律的保障乃是無庸置疑的，諸如建立健全的申訴制度，乃至於憲法所保障的言論自由、隱私權等，皆並未因其學生身分而被當然剝奪(林佳範，2004：17-18)。

由於傳統以來有關特別權力關係的理論，係認為學生與學校之間，並非像一般人民與國家間之一般權力關係，而是屬於需要一種較高度服從的特別權力關係。因為特別權力關係於法律上的特點，乃在於：(1)義務的不確定性：係指在課以行為人義務上排除法律保留原則的適用，亦即得單方使用行政命令的方式，而非立法的方式；(2)法律救濟途徑的缺乏：即視為以行政內規的方式來拘束相對人，而非視為對一般人民的行政處分，從而排除司法救濟的可能性。換言之，如此的權力關係，旨在使行政權力的運作排除立法權與司法權的干涉，並使包括學校在內的行政主體得以自行整肅紀律，維持行政主體的完整性(陳新民，1997：96)。

相對的，校園在學關係的法律化，一向主張的特別權力關係，其適用的範圍則是必須加以限定，譬如：基於教育目的的推行，學校或老師對學生的行動或處分(亦即權力的行使)，不可避免地會限制到學生的權利，此時即需檢視是否應有法律的授權(亦即「依法行政」的原則)，且其權力的行使是否符合比例原則(即《憲法》第23條有關之規定)；抑有進者，更要注意其權力的行使，是否有受到事後審查的可能性(亦即「司法審查」的原則)(林佳範，2000：209)。

有鑑於此，校園在學關係建構的現代意義，在管教方面的具體作為上，係在強調人



與人之間的相互尊重，而不是要學生「造反」。因為傳統的在學關係中，學生的地位一般較不受到重視，因此強化學生權利的主張，並非要蔑視教師的地位；相對的，乃是在透過法律化的過程用以強調並保障教師專業的自主權（莊富源，2007：337）。

（二）校園在學關係的生活化

承上述，校園在學關係建構的現代意義，並不僅止於法律上的界定而已；最直接的，更在於實際上的教學互動關係上。易言之，當中除承認學生的「權利主體性」之外，在「教學上」亦要承認學生作為「學習主體」的地位。尤其是2000年以來民主深化對校園在學關係建構影響最深者，莫過於將學生與學校之間教育活動的生活化，以九年一貫課程的改革問題為例，其「合科」教學的目的，乃是在拉近生活與學習，亦即以學習者的生活為出發點，並由生活中的種種問題，藉以帶入各種有系統的知識，從而強調所謂基本能力的取得，與抽象知識的援用於具體的問題中。

由此觀之，在學關係的身教實踐，更不例外。因為相較於傳統的教育模式突顯的是一種充滿「權威」的內在意涵，並常用刑罰來威嚇學生，而將學習簡化成一箇「條件化」（conditionalized）的過程。而在此一過程中，學生並未被視為是學習過程的主體，而是被條件化的客體，如同被訓練的動物，可見此一方式的可行性，主要係建立在確信威嚇的效果上（莊富源，2007：337）。

然而，此一沿襲已久的刻板的觀點，隨著校園在學關係生活化的影響，近來已被論者認為並不具現實的基礎，甚至往往僅是學校和教師自己一廂情願的想法而已，事實上被條件化或被威嚇的學生，其守法與否的各種因素，則遠比威嚇者所想的要複雜與多元（Fox, Minor, & Wells, 1997：16-18）。

綜上所述可知，校園在學關係建構的現代意義，不僅需從人權理念做起，也要改變

以往的威權方式，尤其是要能改以符合人權價值取向的方式。一言以蔽之，以學生為中心的在學關係，指的是從學生的日常生活開始，施以一種明顯而立即的教與學的活動過程，由此學校教育中的在學關係遂成為學生觀察與反省的對象；亦即現代化的校園在學關係，學生不僅是學習的主體，更是權利的主體。因此，在學關係的法律化與生活化兩者必須相合一，缺一不可（莊富源，2007：338）。

五、結論：在學關係的現代意義

我國自1990年代民主轉型以來，由於受到法治國觀念的影響，以及人口少子女化對學校的衝擊，在學關係已有顯著的修正與改變。其中，在特別權力關係的理論修正方面，包括：1、適用範圍的縮小；2、涉及基本權利限制者，亦應有法律之依據；3、許可提起行政爭訟。抑有進者，在學契約關係的理論方面，認為學生在學契約不是民法上之契約而是「公法上之契約」。至於校園互動的關係取向上，主要係表現在「從學校本位到學生本位」和「從義務本位到權利本位」的改變。

因此，在面對蛻變的同時，基於人權保障為中心的法治國及民主原則，在法律化方面，要能透過《憲法》形塑在學關係的法規範基礎，而其基礎在於學生及其父母的基本權保障，以及對國家學校高權的合法性監督。至於在憲法實踐上的具體法律形塑，則在於《教育基本法》以及其他相關規定。教育相關機關應實踐《憲法》與《教育基本法》的客觀法誠命，藉由頒布授權命令與行政規則，形塑具體的法律在學關係。

在生活化方面，則是經由特別權力關係理論的解構，不僅需從憲法人權保障為中心的理念做起，也要改變以往的威權方式，尤其是要能改以符合人權價值取向的方式。從學生的日常生活開始，施以一種明顯而立即



的教與學的活動過程，學校教育中的在學關係遂成爲學生觀察與反省的對象。質言之，經由學校教育法律化與生活化再造過程的落實，從而賦予校園在學關係建構的現代意義。

參考文獻

- 刑泰釗 (2011)。〈特別權力關係之理論 (三)：學校與學生關係之理論〉，載於《臺灣法律網：法律知識庫》，頁1-5。
- 林佳範 (2004)。〈如何學自由？—從法律社會化理論看我國的人權教育的發展與問題〉，收於公民與道德教育學會主編：《人權教育理念與教學設計》一書，頁11-28。臺北：公民與道德教育學會。
- 林佳範 (2002)。〈論人權理念與教改理念的一致性—從法治教育的言教與身教說起〉，載於《公民訓育學報》，第11輯，頁53-66。
- 林佳範 (2000)。〈「法治教育」或「教育與法治」—從教師管教行爲淺談法治教育之言教與身教〉，載於《公民訓育學報》，第9輯，頁201-218。
- 教育部 (1998)。《校園法律實務》。臺北：教育部。
- 翁岳生 (1994)。《法治國家之行政法與司法》。臺北：月旦出版社。
- 翁岳生 (1990)。《行政法與現代法治國家》。臺北：臺灣大學。
- 莊富源 (2007)。《轉變中的學校公民教育》。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 陳新民 (1997)。《行政法學總論》(修訂六版)。臺北：作者自印發行。
- 許志雄、陳銘祥等著 (2000)。《現代憲法論》。臺北：元照出版社。
- 許育典 (2005)。《教育憲法與教育改革》。臺北：五南圖書出版公司。
- Fox, James W. & Minor, Kevin I. & Wells, James B. (1997). "Three Faces of Law-Related Education: Toward a Clarification of Definition", in D. Williamson, K. I. Minor & J. W. Fox (ed.) *Law-Related Education and Juvenile Justice*, Illinois: Charles C. Thomas.
- Habermas, Juergrn. (1987). *The Theory of Communicative Action* (Vol.2) : *Life-world and System: A Critique of Functionalist Reason*, Translated by Thomas McCarthy, Cambridge: Polity Press.
- Teubner, G. (1987). "Jurisdiction: Concepts, Aspects, Limits, Solutions", in G. Teubner (ed.) , *Jurisdiction of Social Sphere: A Comparative Analysis in the Areas of Labor Corporate, Antitrust, and Social Welfare Law*, Berlin, New York: De Gruyter.



專 論





從社會系統的觀點論學校組織再造

吳勁甫／國立中興大學教師專業發展研究所助理教授

一、前言

近年來，教育改革在國內風起雲湧般展開，教育生態環境不變。為因應少子化、高齡化、M型化、新移民等社會變遷及挑戰，在教育上，諸多變革舉措紛紛出籠，而在其中，學校組織再造往往被視為教育變革中不可或缺的一環。以教育部為因應社會變遷，擘劃未來教育發展之藍圖，而於2010年召開之第八次全國教育會議為例，在此次會議中，學校組織再造即為重要的討論議題之一（教育部，2010）。然而，何謂學校組織再造？此一問題之答案可謂眾說紛紜，仁智互見。

「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」，此為宋蘇軾所作之《題西林寺壁》，這首詩恰可說明吾人對學校組織再造見解之多元化。易言之，從不同的視角切入，所論述之學校組織再造，即呈現出不同的圖像，而須深思的是，應如何拓寬視野，勿令觀點失之片面。若能使眼界更為開闊，從更加整體及系統化的角度來審視學校組織再造，則對此概念的掌握將更為全面。

在教育行政理論當中，社會系統之觀點對教育行政及組織行為運作之解釋，是相當有用的分析架構，其有助吾人以更為整全及系統化的視角去觀看教育組織。事實上，學校組織再造所涉及之面向相當廣泛。因之，行政論者主張在論述學校組織變革或再造時，應採取系統及全方位之思維，考量多元的構面或分析架構（蔡進雄，2006；陳成宏，2005；Bolman & Deal, 2008；Fullan, 2007）。藉此，本文擬採取社會系統的觀點來剖析學校組織再造。

觀諸文獻可知悉，諸多學者將社會系統之觀點應用在教育組織上，藉以解釋行政運作之情狀（秦夢群，2006；黃崑輝，1988；蔡文杰、陳木金，2004；謝文全，2007；Getzels, Lipham, & Campbell, 1968；Hoy & Miskel, 2007；Owens & Valesky, 2011）。在其中，由Hoy與Miskel（2007）所提出之「學校即社會系統」（The School as a Social System）之觀點，廣受眾人矚目及引用，彼等所著之《教育行政：理論、研究及實際》一書是國際上知名的教育行政專著，全書即採此一觀點來論述教育行政，對於行政及組織行為的詮釋可謂鞭辟入裡，其看法值得參照，作為探討學校組織再造之分析架構。

二、學校社會系統之觀點

Hoy與Miskel（2007）將學校視為開放性的社會系統，以此分析學校在投入、轉化過程，以及產出之動態互動的關係。要言之，在學校社會系統中，所包括的要素為：投入、結構、個人、文化、政治、技術核心（教學及學習）、環境、產出，以及內外之回饋。如圖1所示，學校會從外界獲取投入（如人力、物力、經費等），透過轉化的歷程，把投入轉化為有價值之產出（如學生成就、學校效能、成員之工作滿意等），再將其置回到環境中。就轉化過程或是系統內部之元素而言，主要包括結構、個人、文化和政治等四個重要的元素或次級系統，正式組織中之行為不但受結構及個人因素，且亦為文化和政治因素所影響。析而言之，結構是依正式科層體制的期望來界定，此乃為實現組織之目的而加以設計和組織。個人以需求、目的、信念，以及對工作角色認知之理解來加



以看待，個人也提供達成組織目的之能量和能力。文化是參與者共享的工作導向，其給予組織特定之認同。政治是用以抵抗其他系統控制的權力關係系統。

根據Hoy與Miskel (2007)之看法，作為社會系統之正式組織（如學校）若要獲致生存和發展，便須解決適應、目的達成、整合和維持等基本問題。學校社會系統具目的導向，其經常擁有多元的目的，學生之學習或者為學生的成人角色做準備可謂核心之目的。組織皆有其技術核心，就學校而言，教學—學習歷程正是組織之核心，與此基本任務相較，其他活動則顯次要。學校社會系統因具開放性，故學校受諸多外在環境因素（如社會、歷史、法律、經濟、人口結構、技術等廣泛因素，或者較具體而言，如家長、立法者、利益團體等利害關係者）之影響。質言之，系統內所有元素及互動皆受到技術核心（教學及學習）和環境的力量所影響或限制。再者，藉由內、外部之回饋機制，系統內部及外部之人員及團體，即可了解期望與實際表現之差距為何。一般而言，在其他條件相同時，系統要素間之一致或調和的程度愈高，系統之效能亦愈高。舉例而言，非正

式規範與正式之期望愈一致，組織更可能達成其正式之目標。又例如，個人之動機和科層的期望愈適配時，表現之成效愈佳。

就學校社會系統的角度而言，為達成教育目的，在轉化的過程中，即要有行政來支援教學及學習，而領導、溝通、決定及激勵等為學校行政中之關鍵作為。在教學及學習的脈絡中欲分析行政作為，便應與系統中之元素有所連結。行政者須為學校效能、學生學習和教學之品質負責，其一方面須回應回饋圈所傳達之期望及訊息，另一方面則須維持或提升教師、學生及其他成員的目標導向行為。行政不僅須提供並配置資源，更要統整組織基本之面向（結構、文化、個人、政治）。組織、領導、決定、激勵或教學等，並不存在一種最佳的方法，達成目標之方法其實是依繫於諸多因素，這些包括情境中之社區、複雜性、文化，以及機會和限制等因素。行政過程具複雜性，此要求慎思以及持續對變化的情況加以關注。而正因學校之複雜性及彼此的聯結性，系統思維便十分重要—認知整體之重要性，而非僅著重於部分。質言之，學校為社會系統，在其中，整體總是大於部分之總和（Hoy & Miskel, 2007）。

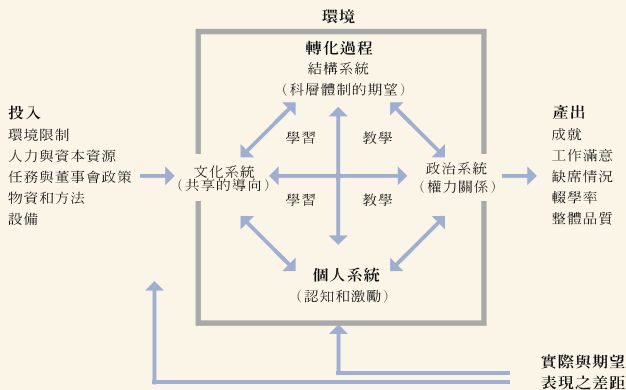


圖1 學校社會系統模式

資料來源：Educational administration: Theory, research, and practice. (p.32). by W. K. Hoy & C. G. Miskel, 2007. New York: McGraw-Hill.

三、從社會系統之觀點探討學校組織再造

以下，茲先說明學校組織再造之意涵，之後採取學校社會系統的觀點，對學校組織再造運作涉及之面向加以剖析。

(一) 學校組織再造之意涵

近年來，企業組織為因應整體經濟環境的變化，結合資訊科技的發展，以提升企業的競爭力，紛紛進行組織的變革與再造。從1970年代開始，企業即率先實施組織再造運動，並出現「組織重建」、「組織重組」、「組織再造」等有關組織再造的相關名詞（張明輝，2006）。由於組織再造工程應用在企業界成效斐然，因而旋即被引入政府部門。縱觀文獻可知悉，再造工程之概念最早見於Hammer 1990年在《哈佛商業評論》中所

發表的「再造工作」一文。而組織再造工程最常為人所引述之定義，乃是學者Hammer與Champy於1993年所著《改造企業》一書所做的界定：再造工程為根本重新思考，徹底翻新作業流程，以便在衡量績效的關鍵上，如成本、品質、服務和速度等，獲得巨大的改善（引自孫本初，2009，2010）。

由於學校組織之特性與企業組織有所不同，例如學校具有鬆散結合、雙重系統、基層官僚、勞力密集等明顯特性（秦夢群，2010），使得企業管理理論不能直接套用或移植至學校上，若無轉化的過程，企業理論在學校上之應用往往窒礙難行。以下，茲引述教育行政學者對學校組織再造之看法，此有助於明瞭組織再造之概念在學校組織上該如何應用。



吳清山、林天祐（2005）認為，學校組織再造係指學校內部權力的重新分配，不受過去傳統科層體制的束縛，強化教師和家長參與校務決定權力，塑造學校成員新觀念，建立組織運作新機制，轉化新的經營型態，以提高組織的適應力和效能。組織再造不是只有組織或權力結構的改變，它也涉及到深層意識型態的轉化。所以，組織再造除了權力分享外，亦包括成員心智模式的改變。學校組織再造，絕不是為解構而解構，「再造」只是一種手段，「再造」的目的仍須回到學習者及學校成員的主體上。學校組織再造的目的，主要包括兩方面：1、增加教師與家長的校務參與，強化學校經營體質。2、增進學校教育效能，提昇學生學習表現。而學校組織再造的重要層面則包括下列四大項：1、教育鬆綁與權力下放：增加學校自我管理與適應變遷能力。2、家長教育選擇權：提供家長有多元機會為其子女選擇合宜的教育。3、教師專業自主：提供教師自我決定教材、教法和平量方式的權力。4、校務決定權力分享：提供家長和教師參與學校校務運作的權力。

鄭崇趁（2005）表示，組織再造有廣、狹兩義，狹義的組織再造指組織結構的調整，牽扯到員額編制的改變，是人力結構的重新配置。廣義的組織再造則包括組織運作方式的改變，領導者調整領導行為，有效激勵員工，形成優質的組織文化等。從狹義到廣義的組織再造，均與十數年來的教育改革關係密切，學校狹義的組織再造本即教育改革行政體制改革的一部分，廣義組織文化的形塑更是教育改革的主要動能之一。就學校實務運作的介面而言，組織再造之訴求可分成兩方面：組織結構之調整，以及組織運作之改變。多數人只體認到結構的調整，而少觸及運作的改變。組織結構的調整是組織再造的基礎，然而組織結構能否任由學校自行調整，則有賴政府法令（如總員額法）之實施

，相關法令實施後，行政單位的組織調整始有法源基礎。在法令尚未頒行之前，學校推動的組織再造，在組織結構方面，僅能以實驗性質作有限度的調配與試行。

從上述學者對組織再造的看法中可知悉，學校組織再造具目的導向，且含括組織運作中之多元面向。再者，學校組織與其他組織之特性及運作有所出入。因之，欲分析學校組織再造，採學校運作之角度切入實有其適用性。就此而言，學校社會系統之觀點應可資應用，藉此來探析學校組織再造在運作上之面貌。

（二）學校組織再造運作之分析

1、目的

組織再造只是手段，有效達成組織目標才是目的，學校在進行組織再造的規劃前，必須先深入了解組織再造所要達成之目的為何，在有目標意識的情況下，進行再造，才能避免沒有效率之忙碌（鄭新輝，2003）。換言之，組織再造只是教育組織變革的一種手段，千萬別把手段當成目的，為再造而再造，否則將無法收到學校組織再造的效果（吳清山、林天祐，2005）。學校組織再造主要目的在促進學生之學習，使教育品質、效能或績效有所改善或提升，此是從事組織再造工作時應努力達致之目的，組織成員須時刻牢記。

2、投入

所謂：「巧婦難為無米之炊」，從事組織再造往往須設法獲取相關的人力、物力及財力資源。教育行政當局在資源的供給及相關配套措施（如政策、制度、法令等）的支持便相當重要。此外，學校亦應主動向校內及外界取得資源及協助。投入之多寡或良窳雖不見得與目的之達成有必然的關係，但投入往往可能會對後續轉化之過程及產出造成影響。職此，學校、行政機構及其他利害關係者須想方設法，使投入的資源在數量上更加充足、品質上更為精良，同時使相關配套



之措施更為周全，以利組織再造工作之推展。

(三) 轉化過程

1、結構

組織結構面向主要反應科層體制之期望，學校組織之成員及單位皆有其權責。易言之，科層期望、角色、辦公之階層、職位編制及規範等都反應出結構的特性。若依學校雙重系統的概念來區分，教學專業及行政科層是兩個重要的結構，兩者的特性又有所不同，此為學校結構較為特殊之處。再者，近年來，家長在結構中亦扮演要角，因而，學校呈現行政、教師及家長三足鼎立的結構特性。在學校組織再造的面向中，組織結構的變革受到較多的重視，教育部先期試辦推行之國民中小學組織再造及人力規劃方案，主要即針對結構進行再造工作。例如，試辦學校可從事：維持或略減一級與二級單位數量，並調整各一級單位所屬之組數；重新檢討並分配各處組的業務執掌；重新賦予一級與二級單位處組的名稱（鄭新輝，2003）。由於學校與企業組織之特性不同，學校組織結構的再造往往要有相關教育政策、法規作為依據，故而企業適用的結構再造策略（如縮編、裁員等），不見得可直接適用在學校上。

2、個人

組織之成員有其目的、需求、信念以及對於工作之認知，為適應變遷，成員須在認知、觀念或心智模式上有所改變或更新。學校組織再造之推動是否能兼顧成員之需求及激發成員的熱情投入，是組織再造成敗的重要因素（蔡進雄，2006）。組織成員之自我效能、成就動機及專業自主等之提升，本身亦是組織再造應當著力之處，其對於教育品質及效能之影響，實具舉足輕重之影響力。在學校中，行政及教學雙軌並行之職涯及專業發展制度的建立及推動，係組織再造的重點工作，其有助成員動機之激發及需求之滿

足。

3、政治

學校的政治層面牽涉到各聯盟與利益團體之政治行為與權力之操弄，在權力及資源分配之競逐中，爭執、衝突時有所見。利害關係人往往利用正式及非正式權力，藉由協商、聯盟、對抗、控制等政治手段來達成其目的（秦夢群，2010；Ball, 1987）。組織再造涉及學校中權力及資源之分配，現狀的改變常引發衝突或對抗，若要推動學校組織再造，組織領導者及其他成員對於政治之面向皆應有所關注。為達成教育目的，提高政治敏感度及善用政治策略實屬必要，此乃組織成員都應該學習的課題。

4、文化

在學理上，組織文化係指共享之基本假定、規範、價值或信念，其可使組織團結且讓組織具有獨特之身分，對於成員之知覺、思考及感受，更具形塑及影響之作用（Hoy & Miskel, 2007; Schein, 2004）。諸多學者主張，組織之變革或再造，不能僅停留在表層，須深入組織文化（張慶勳，2011；楊振昇，2006；Fullan, 2007），進而達成深刻的變革或再造，讓組織再造之價值得以彰顯，為成員所肯認。故而，型態開放、優質、學習型之學校組織文化來引領學校組織之再造及發展乃有其必要。

5、教學及學習

在學校組織中，教學及學習為工作之核心，行政作為旨在為教學及學習提供服務。教學及學習一般會受到教學及學習理論的進展、資訊科技的發達、課程改革之推動、升學考試制度的變革等因素影響，為因應變化，學校中的成員，無論是行政人員、教師、學生及家長，其實皆須不斷的學習。就此而言，教師及行政人員之專業發展、家長參與學校教育事務，以及親觀教育等即應受重視，教師、行政人員及家長若能持續的學習及成長，充實相關教育知能，此將有裨於學生



之學習。

6、行政作為

在學校組織中，領導、激勵、決定和溝通等是關鍵的行政作為，此為達成教育目的，提升教育效能之必要作為。究實而論，組織變革及再造的影響或促發因素亦與上述行政作為有關，例如領導不當、激勵機制不存、決策不佳及溝通不良等，即表示學校在轉化過程中出現嚴重的問題，此亦反應出變革或再造之必要（Lunenburg & Ornstein, 2004）。因而，組織再造亦應聚焦於行政作為之上，如果發現有哪些行政運作環節或流程出現問題，學校成員就應該設法去改善。此外，為順利推動組織再造，校長及教師之領導、參與式決定、成員間意見之溝通，以及成員之激勵等行政作為，更具非凡的重要性，若無相關行政作為，欲從事組織再造，無異是緣木求魚。

（四）產出

在學校的產出或成果上，教育之效能、品質或績效的良窳備受關切。藉由回饋機制之建立及運作，應有助於問題之診斷。若實際與期望之表現有所落差，便須提出相關學校組織再造策略或方案來加以改進。而當組織再造進行之後，亦須對其從事評鑑工作。經由評鑑，開啓組織成員之專業對話及省思回饋（陳美蓉，2007），以了解學校組織再造之成效或得失狀況為何。就現實而言，在現今講求績效責任的教育環境中，任何教育舉措不光僅是推行即可，後續更須清楚呈現其成果，學校組織再造自不例外。故而，著重成果之再造，才得以回應教育績效責任之要求。

（五）環境

學校為開放之系統，其無時無刻受政治、經濟、人口結構、教育制度、政策及法令等諸多因素影響，家長、社區、行政機構、利益團體、民意代表、媒體等利害關係人對於學校教育皆相當關注，為合乎相關要求及

期待，學校常須變革以為因應。以教育政策對學校組織變革之影響為例，歷年來所推動之政策如九年一貫課程、建立學生輔導新體制—教學、訓導、輔導三合一整合實驗方案、國民中小學組織再造及人力規劃方案（文超順，2006；林威志，2004），以及2010年所召開之第八次全國教育會議（教育部，2010）和據此所提出之教育政策白皮書，再再皆要求學校須從事組織再造。職是之故，組織再造是學校無從規避、應行配合之工作。事實上，學校因具開放系統之特性，故亦可主動影響環境，提出組織再造之訴求，要求政府制定或修改相關法令規章，獲取資源從事再造工作，使學校有更好的發展。

四、結語

為因應環境之變遷，教育變革的推動勢在必行，學校組織再造係教育變革中至關重要的一環。任何的變革、再造本身是手段而非目的，若忽略教育目的，一切只是為改變而改變，此顯然有所偏差。基於此，學校組織再造首重目的之澄清及確立，在目的之引領下，審慎考慮每個環節，透過周詳之計劃、妥善之執行，以及全程之考核，才可望使組織再造展現功效，達到所設定之目的。

學校組織再造非僅是單純的與組織結構之再造有關，其涉及組織運作中之多元面向。再造工作經緯萬端，若無理論引導，易使人如墜五里迷霧，不知方向為何。學校社會系統之觀點有助吾人洞悉組織運作的機制，在探討學校組織再造時，即可藉此觀照學校在投入、轉化過程（結構、個人、文化、政治、教學及學習、行政作為等）、產出、環境及回饋等要素間動態互動之關係，以更為系統及全面性的思維來剖析學校組織再造。在學校組織運作中，諸多要素可謂緊密聯結、環環相扣，改變其一亦可能牽動其他部分，系統內外相關要素之相互搭配堪稱組織再造運作之精義。因之，在從事學校組織再造



時，實須採系統思維，通盤審視再造工作之推展。期盼本文所提供的觀點在學校組織再造上具參照價值，能有裨於再造工作之實施。

參考文獻

- 文超順 (2006)。宜蘭縣國民中小學實施組織再造之研究。《學校行政雙月刊》，41，137-164。
- 吳清山、林天祐 (2005)。《教育新辭書》。台北市：高等教育。
- 林威志 (2004)。國民中小學組織再造政策述評。2011年2月27日，取自<http://192.192.169.101/93/930811/04.pdf>。
- 孫本初 (2009)。《新公共管理（修訂二版）》。台北市：一品。
- 孫本初 (2010)。《公共管理（第五版）》。台北市：智勝。
- 秦夢群 (2006)。《教育行政—理論部分（第五版）》。台北市：五南。
- 秦夢群 (2010)。《教育領導：理論與應用》。台北市：五南。
- 張明輝 (2006)。教育組織變革。載於謝文全（主編），《教育行政學：理論與案例》（頁251-285）。台北市：五南。
- 張慶勳 (2011)。校長領導與優質學校組織文化之型塑。《教育研究月刊》，202，14-22。
- 教育部 (2010)。第八次全國教育會議中心議題貳—教育體制與教育資源：子議題二：學校組織再造與人力運用。2011年2月27日，取自http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/教改-十大議題02.pdf。
- 陳宏安 (2005)。學校變革與校長領導理論的整合性觀點：Bolman和Deal之多元架構領導途徑分析。《教育研究與發展期刊》，1(2)，155-176。
- 陳美蓉 (2007)。組織再造理論對國小學生事務處再造運作之啓示。《學校行政雙月刊》，50，255-268。
- 黃昆輝 (1988)。《教育行政學（第二版）》。台北市：東華。
- 楊振昇 (2006)。《教育組織變革與學校發展研究》。台北市：五南。
- 蔡文杰、陳木金 (2004)。社會系統理論及其在學校行政之應用分析。《學校行政雙月刊》，31，97-118。
- 蔡進雄 (2006)。從組織多元分析架構論學校組織再造。《研習資訊》，23(2)，83-88。
- 鄭崇趁 (2005)。從學校組織再造的需求探討教訓輔三合一方案在教育改革中的角色功能。《國立臺北教育大學學報》，18(2)，75-100。
- 鄭新輝 (2003)。再造學校組織與人力資源—期待新瓶與新酒。《國教之友》，55(1)，3-20。
- 謝文全 (2007)。《教育行政學（第三版）》。台北市：高等教育。
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Toward a theory of school organization*. New York: Routledge.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*. New York: Harper and Rows.



- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2007). *Educational administration : Theory, research, and practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2004) *Education administration : Concepts and practices* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2011). *Organizational behavior in education: Leadership and school reform* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.



從組織再造觀點談企業組織型態 對學校行政的啓示

嚴春財／嘉義縣龍港國小校長

一、前言

傳統中央集權式的組織架構，強調科層體制宛如金字塔般，權力掌控在上位者，組織流程繁瑣延宕決策時間，導致組織效率不彰，降低競爭能力。現今世界資訊快速發展，科技一日千里，是所謂數位的時代。在數位時代中，速度是組織成敗的關鍵因素，因此傳統金字塔式的組織結構已不符合時代需求，取而代之的是講求快速應變的網狀組織、魚網式組織以及教導型組織。

傳統的組織型態巨型複雜且層層節制，如今隨著全球化及經濟競爭力的來臨，各國企業組織強調組織瘦身，「小而美」的組織類型蔚為風潮。近年來，政府大力推動組織再造工程，因此學校組織再造也勢在必行。在知識經濟時代，學校要如何營造創新的氣氛與創意的環境，使學校成為知識生產與學習分享的有機體，便成為學校組織再造的重要課題。

當學校內外環境變化劇烈迅速，不能再以過去運作模式適應變化情況時，學校必須持續不斷地推動組織發展，以有效因應環境的變遷（Forsyth, 1999）。職是之故，學校不僅要與外在社區有良好互動，更隨著情境之變化，加以調適革新，才能生存發展。亦即學校組織除了具有靜態組織結構與動態決策歷程之外，更要具有教師工作士氣之心態與有機發展之生態觀，以提昇組織適應力（范熾文，2005）。

網狀組織、魚網式組織和教導型組織的形成皆由企業組織革新的運作而產生，本文擬從學校組織再造的觀點，闡釋上述三種企

業組織型態的意義、特徵和限制，並運用SWOT分析與傳統組織作比較，冀望藉由企業界的經驗引進教育層面，尋求其對學校行政的啓示與裨益。

二、學校社會系統之觀點

（一）學校組織再造的意義

學校組織再造（restructuring school）並不只是學校行政組織結構的調整而已，它還涉及到學校領導、權力分配、價值觀念、組織文化、課程與教學、學校效能等各層面及其關係的改變。因此，學校組織再造的精義可說是一種典範的轉移，從權力控制走向權力分享，從封閉系統走向開放系統，從教師專業束縛走向專業自主（吳清山，1998）。是故，學校組織再造的重點在學校行政架構、權力結構和觀念文化的重新再設計與轉化，使學校經營能夠適應社會變遷需求，以提高其營運效能，達成教育目標（吳清山，1999）。

（二）學校組織再造的內涵

目前教育界所提出學校本位管理、分享式決定（shared decision-making）、教師專業自主（teacher autonomy）、家長教育選擇權等，都可以說是屬於學校組織再造之重要內涵。是以，學校組織再造涵蓋學校內部權力的重新分配，不受過去傳統科層體制的束縛，強化教師和家長參與校務決定權力，塑造學校成員新觀念、建立學校組織運作新機制，轉化學校新的經營型態，以提高學校組織的適應力和效能（吳清山、林天佑，2002）。



三、企業組織型態的內涵及其特性

隨著科技進步與全球化來臨，企業經營與管理面臨極大衝擊與挑戰，企業紛紛投入組織再造的行列。傳統官僚式、垂直整合、巨型架構的組織，改以綿密網路、連結成靈活、彈性、專業的組織，並推出最快、最有競爭力之產品（范熾文，2005）。是以企業組織逐漸朝扁平式、變形蟲式、虛擬式或網路型組織的方向發展，強調透過全面品質的提昇來創造價值，而企業的經營指標則重視價值創造、品質、顧客滿意、企業形象、企業責任與倫理，注重跨功能團隊的管理和多元化的勞動力（張明輝，1999）。由上述得知，企業組織的型態多元且各具特色，值得學校借鏡。以下就網狀組織、魚網式組織及教導型組織為焦點，分別敘述其內涵及特性：

（一）網狀組織的內涵及其特性

1、網狀組織的內涵

網狀組織由瑞士國際管理發展學院教授羅倫基（P. Lorange）於1996年所倡，係指組織打破層級界限，將組織打散成一張網，形成機動、彈性和層級較少的網狀組織（web organization）（張明輝，1999）。網中的成員可自行為工作負責，主動面對問題、下決策，除了不再仰賴權力集中式中心，更可充分發揮個人潛能，讓企業體成為結合員工才能與企業目標的數位組織。在網狀組織中，網上每一個網點均能獨立運作，並依據任務需要機動組合，以速度和彈性取代層級複雜的科層體制運作，以增加組織的競爭力。

2、網狀組織的步驟（王志仁，1996）

- （1）破除組織的界限，塑造有競爭力的組織成員。
- （2）解決組織內部分工及財務分配等問題。
- （3）充分實施授權。

- （4）培養組織成員的專業知能。
- （5）組織內部資訊流通與透明化。

3、網狀組織所引發的衝擊

- （1）組織層級將會逐漸淡化，中階主管人員也會慢慢消失。
- （2）網狀組織的管理功能減弱，經營的部份則加重。
- （3）導者的角色從發號施令者轉變為後勤支援者。
- （4）網狀組織缺乏固定的上司下屬關係，企業倫理也將面臨重新定義。

（二）魚網式組織的內涵及其特性

1、魚網式組織的內涵（吳秉恩，1998）

魚網式組織係Johansen和Swigart於1998年所倡，是一種相當具彈性的組織，可以組成或重組各種不同的連結方式。在魚網式組織架構下，中階主管有時候可以是高領導者，有時又只是個中階經理人。這種魚網式的組織方式可以快速的重組，同時又可以保留內部的凝聚力量。

2、魚網式組織的優點

- （1）呈現快速反應。
- （2）彈性自主。
- （3）多能互補。
- （4）團隊精神。
- （5）對環境變化快速，需要重新產品開發之產業應較合適。

（三）教導型組織的內涵及其特性

1、教導型組織的內涵

教導型組織（teaching organization）是繼Peter Senge所提出的學習型組織理論之後，由Tichy&Cohen於1997年共同出版的「領導引擎——企業贏家如何培育各級領導人」（Leadership Engine—How winning companies build leaders at every level）一書中指出組織不僅要不斷「學習」，更要發揮「教導的功能」，每一位主管都能親自傳授經驗，以培育各階層的領導人，使組織發動強韌的競爭力



，創造永續的成功。美國密西根大學商學院教授提區（Neol M. Tichy）經過二十五年的研究，最後歸納出一個結論——成功企業會贏，贏在它的領導人不斷栽培組織上下每個層級的其他領導人（Tichy&Cohen，1997）。

2、教導型組織的特徵（吳怡靜，1998）

- (1) 成功的企業，其高層領導人直接負起培養其他領導人的責任。
- (2) 成功的領導人都有一套「可傳授的心得」（teachable point of view）。
- (3) 領導人利用自己的真實故事，具體帶入可傳授的心得，來影響和激勵他人。
- (4) 成功領導人都有一套縝密的人才培育方法，以及有效的輔導與教學技巧。
- (5) 領導人會將所有組織的工作要素綜合成為一則生動有力的故事，用來激勵他人勇往直前，追求更好未來。

綜合上述三類企業組織的類型中，可以發現網狀組織強調機動、彈性與減少組織層級；漁網式組織強調成員自主、互補與團隊精神；教導型組織則強調領導與組織學習。而近來企業組織的革新包括下列各項重要特徵（張明輝，1999）：

- 1、組織結構朝向扁平式組織或網狀組織而調整。
- 2、強化組織各部門的專業分工與授權。

- 3、以工作團隊作為組織運作的基礎。
- 4、組織內部資訊的流通與透明化。
- 5、結合資訊及網路科技提升組織效能。
- 6、強調組織整體競爭力及顧客滿意。

四、不同組織型態的SWOT分析

由優勢（strengths,S）、劣勢（weaknesses,W）、機會（opportunities,O）和威脅（threats,T）四向度檢視構成的SWOT分析（SWOT analysis），是重要的管理概念（王寶玲、陳書凱，2004；Hindle,2003）和管理分析工具（Glaister & Falshaw,1999）。它是基於企業自身的實力，對比競爭對手，並分析企業外部環境變化影響可能對企業帶來的機會與企業面臨的挑戰，進而制定企業最佳戰略的方法。但就國內學校教育研究領域而言，SWOT分析並未受到重視，教育決策和管理專書中就少見介紹（葉連祺，2006）。雖然近年來，因為政策推廣國民中小學發展學校本位課程計畫、及學者專家的大力推介等緣故，SWOT分析變成中小學行政人員必須了解和運用的工具，介紹性質的論述也多起來；然而像企業般，著重檢視實施現況、應用於實務及改革方法的教育領域論述卻仍屬稀少（葉連祺，2005）。本文試圖綜合網狀組織、魚網式組織和教導型組織的各項特徵，運用SWOT分析模式與傳統組織進行比較：



表1 傳統組織、網狀組織、魚網式組織與教導型組織之SWOT分析

組織型態 SWOT 分析	傳統組織	網狀組織	魚網式組織	教導型組織
S (優點)	<ol style="list-style-type: none"> 1.分層負責、層級節制 2.職務清晰明確 3.組織結構緊密 	<ol style="list-style-type: none"> 1.機動、彈性、層級少 2.權力下放 3.組織具高度學習力 4.平行式組織結構 	<ol style="list-style-type: none"> 1.機動、彈性、層級少 2.權力下放，職位階級削弱 3.成員自主、參與決策 4.平行式組織結構 	<ol style="list-style-type: none"> 1.組織具高度學習力 2.減少成員摸索時間 3.領導人授權領導
W (缺點)	<ol style="list-style-type: none"> 1.權力集中 2.組織流程繁瑣 3.組織結構僵化缺乏彈性 	<ol style="list-style-type: none"> 1.領導中心不明 2.可能造成成員組織承諾的負面影響 3.組織倫理的隱憂 	<ol style="list-style-type: none"> 1.領導中心不明 2.成員自治與自制力的問題 3.易形成賞罰不公現象 	<ol style="list-style-type: none"> 1.經驗傳承成效不一 2.領導人的教導能力 3.組織成員的學習能力 4.組織結構缺乏彈性
O (機會)	<ol style="list-style-type: none"> 1.權力下放 2.組織結構機動與彈性 3.建立團隊合作概念 	<ol style="list-style-type: none"> 1.現有組織結構改造 2.運用策略聯盟，資源整合利用 3.成員間團隊互助運作模式 	<ol style="list-style-type: none"> 1.強調開發新產品 2.組織重組與解散迅速 3.以任務為導向 	<ol style="list-style-type: none"> 1.提升成員素質與能力 2.領導人無私奉獻 3.完整傳承的資源與制度
T (威脅)	<ol style="list-style-type: none"> 1.領導者霸權心態 2.威權體制的既得利益者 3.組織學習能力不彰 	<ol style="list-style-type: none"> 1.中階主管的失落感 2.成員的歸屬感 3.領導人角色的轉變與調適 	<ol style="list-style-type: none"> 1.成員團隊合作的觀念與心態 2.中階主管的失落感 3.成員的歸屬感 	<ol style="list-style-type: none"> 1.成員間的勾心鬥角 2.有限資源的分配 3.成員團隊合作的觀念與心態

資料來源：研究者自行整理



五、組織與領導者角色的關係

成功的領導者不僅懂得對團隊成員溝通，也具備責任感，可以贏得團隊所有成員的信任，所以，不管外在環境是否有利於組織，成功的領導者都能安然的帶領大家度過這些難關，去面對與接受各種挑戰，這就是所謂的領導力，因此，這樣的領導會讓整個組織成員潛移默化的做了很多改變；相反的，不好的領導者，除了不擅於溝通、也欠缺責任感，更可能在意自我利益多於團隊成員，因此，得不到團隊成員打從心底的全力支持與配合，甚至就此造成團隊意見分裂，無法齊心合力共同朝向目標前進。

領導典範的轉移，對組織領導者有著深遠的影響。傳統的學校領導者多採威權領導，且擁有絕對的權力。然組織變革風起雲湧，企業組織型態推陳出新，領導的典範轉移也由集權式朝向彈性、專業、人性化以及強調分享與學習的領導。盱衡目前中小學組織環境，校長之領導角色已不再是過去傳統的權威領導者，也不應是英雄式的獨裁者而是要轉變為權力的分享者。在此學校組織環境之下，校長應試著將權力下放，鼓舞每位成員成為學校的領航人，發展成員的專業能力，使每位行政人員及教師成為學校教育的領導者，而校長是領導者中的領導者（蔡進雄，2004）。

六、組織再造對學校行政的啟示

後現代與全球化的來臨，使學校行政之運作有所丕變。開放系統理論與績效運動之興起，逼使學校離開封閉的象牙塔，學校行政再也不能只以校園平安無事而自滿，必須隨著時代的浪潮進行改革。除了傳統之教務、訓導、總務、與輔導之內涵，還加上校園規劃、公共關係、品質管理、與創新經營等新興理念（秦夢群，2007）。組織再造中涵蓋組願景塑造、織變革、授權領導、彈性結

構與團隊精神等概念，對學校行政具有深遠的意義與的啟示，以下分述之：

（一）領導者角色轉換，加強興革管理

（change management）

領導者在組織發展中扮演著重要決策者的角色，因此對於組織的發展具有決定性的影響。就此，學校領導者應具備正確的興革觀念，改變以往科層體制的威權思想，善用專家權與參照權，實施參與管理，使學校各部門溝通協調順暢，共同發展學校願景，依願景擬定具體實施方案，運用SWOT策略進行學校發展分析與評鑑，讓學校朝向具生命力的有機體發展。

興革管理是一持續動態的發展歷程，如同本文所述及的網狀組織、漁網式組織或教導型組織，領導者應兼顧組織內在興革與外在興革。一般組織興革的通病是常著重組織外部的興革，卻忽略了組織內部成員的態度、專業技巧和知識的興革，導致興革效果短暫且缺乏效率，因此，領導者對於興革的管理要有正確的理念與思維，鼓勵創新與實驗，建構出符合組織特性與需求的興革策略，因為沒有一種策略是放諸四海而皆準的，所以領導者應建立情境本位的興革模式，因應外在環境和內在關係的動態變化下，隨時評鑑、回饋修正，以促進組織的永續發展。

（二）組織結構彈性化，因應變遷社會

在現代社會中，環境變遷快速，速度是對應快速變遷的關鍵能力。組織變革的能力和變革的速度是影響未來組織興衰的重要因素，傳統金字塔式的科層組織已不符合社會的需求，組織領導者應調整組織結構，將組織轉型為扁平化的組織，例如網狀組織或漁網式組織，可減少組織間的層級，讓組織流程更順暢，人力與時間都更為精簡，隨時依組織目標而機動調整組織結構，以提昇組織的效能和競爭力。



（三）領導者實施授權式管理，轉化領導文化

成功的組織領導者應將階級組織變革為授權組織，真正的授權是釋放員工既有的驚人潛能，而並非只是賦予員工決策的權力。以教導型組織為例，在邁向授權時，要以分享資訊、釐清範圍以培養自治，以團隊取代階級等三大授權訣竅為行動指南，同時也要考量情境差異，運用不同的領導，如：自我領導、一對一領導、團隊領導、組織領導，以配合及對應不同階段性的授權發展（楊幼蘭譯，2000）。

領導者是組織文化的形塑者，組織文化的內容是領導者的基本假設與價值的反應。對領導者而言，最重要的課題是如何處理引發的焦慮問題，以及如何著手較深層次的文化深植，讓文化的轉變逐步開展，這也是領導人的智慧展現（李新鄉，2008）。

就學校組織再造的觀點而言，領導者應將以往強調行政領導的概念，轉化為提昇專業的課程與教學領導。在九年一貫課程教改政策中的焦點是教師專業能力的提昇，教師教學專業成熟度發展的高低與教育革新目標的達成有很大關係（吳政達，2010）。因此，學校領導者不僅要具備管理能力，也必須具有教學、課程設計之實務經驗，帶領師生發展專業成長，精進教師之教學能力與課程規劃能力。

（四）建立團隊合作精神與專業分享觀念

現代社會資訊發達，科技進步，然而無論是資訊、知識或科技，都只是輔助組織的工具，真正的影響因素是人，人力資源的提高和人力素質的提昇才是組織面對變遷世界的關鍵因素。如何建立組織成員團隊合作的精神與專業分享的觀念，是領導者的首要工作，也是現代組織中應型塑的組織文化。

在教導型組織中，可善加運用實務社群（practice community）或虛擬設群（virtual community）的概念，加強成員知識創新、

分享與評鑑的意願和能力，塑造組織成為活化有機的加速度組織（accelerating organization）。

（五）提昇組織成員歸屬感與組織承諾

打破組織層級，機動調整組織結構與型式，是未來組織發展的趨勢，亦是網狀組織與漁網式組織的特色。成員處在如此型態多變的組織中，面對多變的人際互動，又因缺乏固定的工作場所，極有可能缺乏歸屬感，且降低其組織承諾（commitment）。承諾代表著高度的責任心和榮譽感，組織領導者應建立暢達溝通網絡，促進成員間良好的人際互動，營造溫馨和諧的組織氣氛，使組織成員的具有高度的歸屬感與組織承諾。

（六）形塑優質的學校文化及發展特色

學校文化是學校在自身發展過程中有意無意形成的獨特文化狀態，透過組織文化的功能，可以使學校中的成員瞭解與其交互作用的環境，凝聚共識，同心協力，進而有效的完成組織目標，達成組織績效（張新基，2003）。以教導型組織為例，強調組織教導、成員的學習與分享是其組織文化特色。優質的組織文化需要永續的傳播、繁衍與創新，而文化的形塑正是領導者最重要的任務，也是領導者推動組織成就的基石。此外，近年來逐漸重視學校發展出教育性與永續性的特色，學校必須將其特色轉化為具體的發展策略，讓學校保持前瞻性與時代性。因此，領導者對學校的文化脈絡和發展特色，需具有高度的覺察力，才能在瞬息萬變的社會中穩健成長。

綜合以上論述可以發現，企業組織型態對學校行政在領導者、學校成員與學校文化三方面具有高度的啟示。首先學校領導者應轉變領導意念與態度，建立人性、授權與教導的領導文化，其次應鼓勵學校成員團隊合作、積極分享與學習，最後在學校文化方面，學校團隊努力發展學校特色，塑造合宜的學校文化。



七、結語

管理大師彼得杜拉克 (P. Drucker) 曾謂：「面對變幻萬千的未來世界，唯一不變的就是改變。」網狀組織、魚網式組織和教導型組織便是因應未來而產生的組織型態，強調彈性、機動、層級少的組織特徵，以符合快速變遷社會的要求。

在開放社會系統之下，學校與外在環境產生密切之連結，對外，應積極爭取社區資源；對內，學校之中有許多次級系統，包含教師、行政人員、家長、學生…等，傳統科層體制型態很難適應劇變的學校生態。學校之功能與任務，亦隨時代變遷與科技環境有所改變，亟需進行組織再造工作。傳統對於

學校組織的領導，多半以校長的領導為核心。而且，校長擁有相當大的權威，通常主導學校行政的主要決定，惟此種傳統的學校行政運作及領導模式，因為學校組織的變革而有所轉化，特別是採取傳統威權式的領導模式已逐漸式微，學校校長也必須調整自身的角色與領導風格。否則，將因組織變革而遭到淘汰。

不同企業組織型態對學校經營而言，具有參考價值且提供學校成員另類的思考模式，而領導典範的轉變，也給學校領導者深層的省思，在較為封閉保守的學校場域，如能引進企業組織的新進理念，相信對教育界來說，必定能注入一股活水，綻放出更繽紛的色彩。

參考文獻

- 王志仁 (1996)。未來集團架構未來組織。天下雜誌，183，34-38。
- 王寶玲、陳書凱 (編) (2004)。請問管理大師們！—贏家管理30經典。台北市：創見文化。
- 吳怡靜 (1998)。教導型組織，發動領導高能量。天下雜誌，201，114-117。
- 吳秉恩 (1998)。組織失靈，企業難贏。載於文林 (譯)，魚網式組織。台北市：臉譜文化。
- 吳政達 (2010)。優質學校「學校領導」指標極其意涵。載於優質典範學校—領導與行政篇，8-13。台北市：教師研習中心。
- 吳清山 (1998)。教育革新中學校組織再造之探究。北縣教育，24，10-15。
- 吳清山 (1999)。教育革新與發展。台北市：師大書苑。
- 吳清山、林天佑 (2002)。學校組織再造。教育研究月刊，96，115。
- 李新鄉 (2008)。組織心理學。台北市：五南。
- 范熾文 (2005)。企業組織再造對學校行政革新之啓示。中等教育，56 (4)，66-79。
- 張明輝 (1999)。企業組織的革新對學校組織再造的啓示。教師天地，9，10-16。
- 張新基 (2003)。國民小學校長管理模式與組織文化關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 楊幼蘭譯 (2000)。一分鐘授權。台北：藍鯨出版社。
- 葉連祺 (2005)。國民中小學應用SWOT分析實務之革新。國立編譯館館刊，33 (1)，46-58。
- 葉連祺 (2006)。國中人員如何進行SWOT分析：採行整合關係取向的研究。教育政策論壇，9 (1)，117-148。
- 蔡進雄 (2004)。領導新典範：後英雄式領導的意涵及其對學校行政領導的啓示。教育政策論壇，7 (1)，111-130。
- Forsyth, D. R. (1999). *Group dynamic* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.



Glaister, K. W., & Falshaw, J. R. (1999). *Strategic planning: Still going strong?* Long Range Planning, 32 (1), 107-116.

Hindle, T. (2003). *Guide to management ideas (2nd ed.)*. London: Profile Books Ltd.

Tichy&Cohen(1997) ° Leadership Engine : HHow winning companies build leaders at every level .New York : Harper Business.



芻論變形蟲組織理論在學校行政組織之應用

黃宇仲／國立暨南國際大學教育政策與行政學系研究生

一、前言

90年代開始，世界各國面臨國際化與經濟危機的挑戰，教育環境則面臨少子化的衝擊，許多學校面臨招生、併廢校等危機，產生許多社會問題，加速了教育市場化的趨勢（黃宇仲，2010；劉佳鎮，2010）。在非線性、多元不可測的混沌時代，學校行政經營與管理模式不再只關注在學校之內，學校圍牆之外的風吹草動，更是學校經營成敗的關鍵，不容忽視。

傳統的學校行政組織，重視科層制度，學校領導者聽命於教育行政機關，並將上級命令轉達下屬確實執行，而學校內部有任何問題或想法，亦於通報上層機關核准，僵化的體制容易造成學校行政組織失去創意，拒絕發展學校特色，組織內部成員維持現狀心態，抗拒變革，使學校行政組織了無新意，死氣沉沉。這種學校行政組織以單一化的樣態經營學校放在現今多元開放社會，必定滅亡，令人不勝唏噓。然而現今學校行政組織，全然排除科層制度亦或開創新局，發展更適切的經營方式，這些議題值得深入探討。

加拿大學者Henry Mintzberg延續領導大師Warren Bennis創建出一套新興組織理論——「變形蟲組織（the amoeba organization）」，開啓了組織管理的新格局。變形蟲組織係企業界經營管理之方法之一，近年來在教育界也廣泛的被運用：1999年我國修訂國民教育法，2001年八月起台灣實施九年一貫改革

，將突破以往僵化的學校制度，在學校行政方面，包含了教育權利分權化、教育決定民主化、學校經營方式多元化及學校本位發展等，學校行政組織從此富有人性與彈性（張德銳，2000）。學校行政組織有這麼大的轉變，與變形蟲組織理論有密不可分的關係。本研究以文獻分析方式，探討學校行政組織成為變形蟲組織後，其組織變革及發展方向之策略，藉以提供學校行政人員參考。

二、變形蟲組織之內涵

變形蟲組織（the amoeba organization）在教育界屬於新興的組織理論，在渾沌非均衡的時代中，學校行政組織要像變形蟲一樣，隨時因應外在的「變化」而「變」，才能「適者生存」，永續經營。以下將變形蟲組織之內涵做一說明。

（一）變形蟲組織的意義

變形蟲組織係指可以配合環境需求，進行組織重整或組織結盟的一種彈性化的組織設計模式（林天祐與吳清山，2002）。在企業界中，變形蟲包含兩種形態（MBA智庫百科，2011；林天祐與吳清山，2002）：如圖1所示，第一種形態是指組織本身主要由許多獨立運作的小組或類似的單位構成，這些單位通常屬於任務編組方式，配合環境變化創造出最具競爭力的產品，當無法繼續維持競爭力或階段性任務完成之後，立即重新改組再創新的利基，意義與扁平式組織類似。

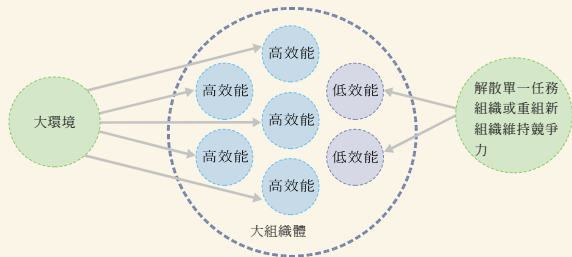


圖1 變形蟲組織第一形態示意圖

資料來源：本研究自繪

第二種型態是指組織與組織之間基於互相依存的關係，所形成的一種結盟關係，這些結盟的組織形成一種相當龐大的事業體，可以創造出相當大的利潤，結盟的各個組織都蒙其利，但是一旦環境變化，這些結盟組

織再度迅速解構，並各自找到其適合的結盟對象，形成另一結盟體，由於這種結盟而成的組織並非實際存在的有形組織，因此又稱為虛擬組織，如圖2所示。

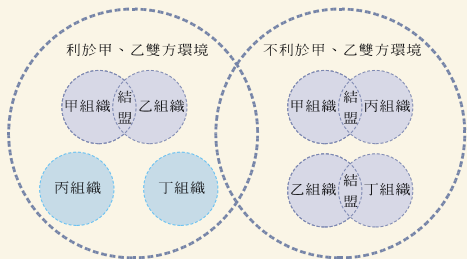


圖2 變形蟲組織第二形態示意圖

資料來源：本研究自繪



綜觀上述，變形蟲組織除了強調組織內部的再造，創造更高競爭力外，更著重於組織間的結盟合作。將其應用於教育，便能發展出多元組織再造、組織彈性、策略聯盟、產官學合作等概念。

（二）變形蟲組織之特徵

變形蟲組織在面對外在環境的強烈變化時，能夠迅速的繁殖或分裂成利己之任務組織。其特徵大抵分為以下三點（MBA智庫百科，2011）：1、組織高度賦權給成員：組織成員能決定任務組織內的事物，經由增能賦權（empowerment），給成員實質權力，提高成員士氣，激勵組織成員；2、顧客導向（Customer Orientation）與革新意識：變形蟲組織能滿足顧客需求，增加顧客價值，凡事以客為尊，而組織有強烈的革新意識，對於變革毫無懼怕之信念，使組織效能更高；3、彈性管理與快速決策：彈性管理讓組織內在一個範圍中自我管理與調整，給予一定程度的自由發揮與自我選擇來適應環境變化，變形蟲組織能快速的決策，效率高。

變形蟲組織並非完善，倘若一直膨脹、分裂、繁殖組織，則會陷入泥淖，權力也會變得模糊。組織的成敗關鍵在於領導者的思維與直覺，若領導者無法明辨是非或恣意妄為，變形蟲組織一樣會使組織走向毀滅，是以其理論運用得當為最高原則，勿陷入迷思。

（三）變形蟲組織之特點

變形蟲組織不像科層體制一樣，權力集金字塔頂端的領導者一身，而是將全下方給組織內每一個成員，決策者要負全責。變形蟲組織是大組織內最小的任務組織，其成員來自各部門，集合最適成員，達到最高效能。其特點分述四點說明（MBA智庫百科，2011）：1、機動彈性的任務編組：每一個任務組織都是集合最適合的成員組成，對於外在環境變化，組織能迅速的找齊適合人員，組成任務組織，應付外在環境，當任務消

失時，任務組織則解散，成員回到原工作崗位；2、員工權利與福利依舊：由於任務小組成員本身即公司成員，其所享之員工權利與公司福利一樣，因此成員可以為新任務全心全力的打拼；3、以最少經費做最大產值：由於任務組織是公司內部成員，無須額外聘用新成員，節省人事經費，並能以最快時間，解決外部環境的問題，解決組織危機，若公司內無勝任之成員，亦可與其他公司組成聯盟，跨公司組成任務組織，使雙方成員互動，更能產生新的創意來解決問題。

（四）變形蟲組織之啓示

面對少子化、國際化與教育市場化的來臨，教育人員不能坐以待斃，更不能延續以往的科層體制來運作組織內部事宜。外在環境變化莫測，學校行政組織必須要有強烈的變革心態與彈性靈活的行政制度，才能在最短時間，化解最大問題。

然而目前國內各級學校中，行政組織抗拒變革心態不絕於耳，僵化的法令制度限制了學校組織再造的可能，因此要突破僵局，學校領導者必須要先從成員著手，俗諺說：「帶人必須帶心」，領導者必須要誠心以對，教化部屬必須要到心坎裡，如此組織內部上下一條心，如同「兄弟同心，其利斷金」一般，學校組織必能克服萬難，創造最大產值。

三、變形蟲組織應用於學校行政當中

學校經營管理在現今社會面臨的挑戰包含少子化造成裁併校問題、教師供給失衡、教育市場化及全球化等問題，學校行政組織應有所作為，來解決當前所面臨的挑戰。從變形蟲組織理論中，我們可以引用來解決目前學校行政迫切改革的需求。

（一）少子化（declining birthrate）

少子化係指每名婦女平均生育率低於二人以下，孩子生育越來越少的現象（張馨芳，2009）。面對學生數急速下降，學校供過



於求，自然衍伸出許多社會問題產生，例如教師就業問題、教育經費分配問題、社區學習問題等。當少子化的現象產生，學校行政組織可成立「招生企劃小組」，從學校成員中，選擇適合人選來擔任召集人並統籌招生策畫，提升學生就讀率，並能降低裁併校的聲浪。

（二）教師供給失衡

在學校人事方面，由於台灣師資培育採儲備制，加上少子化的因素，導致教職工作僧多粥少。學校有正式教師缺額，往往也考量往後學生數減少趨勢嚴重，改聘代理代課教師來因應，一年一聘的教職工作，易使學生無所適從。有鑑於此，學校行政組織能與他校成立虛擬組織，將學校過剩的人力，派到他校服務，同時可以促進兩校交流，達到教師專業成長。

（三）教育市場化

隨著少子化現象產生，學校展開搶人戰術，紅海策略的經營模式就此展開。學校通常會端出牛肉，讓家長與學生選擇。雖然變形蟲組織強調要「客戶至上」，但學校畢竟是教育場所，學校行政組織應要秉持著「以客為『尊（尊重）』」的理念，師生相互尊重，才能開創新局。另外教育市場化讓學校爭得你死我活，不是教育初衷，應該要多校建立策略聯盟，如同虛擬組織，資源共享，給學生最大的學習空間，才是教育所要提供的基本需求。

（四）全球化（globalization）

在全球化的二十一世紀中，教育要與國際接軌。學校行政組織面對國外更激烈的競爭生態中，應該要跨處室組成應變小組，並擬定相關策略來因應全球化浪潮。高等教育方面除了跨處室外，還必須要與國外學校進行更進一步（比姊妹校更進一步）的虛擬組織，向國外學生招生，提高國際教育水準，回饋國內教育。

總而言之，變形蟲組織雖然源自於企業

管理理論，將其應用於教育，更能開拓一番新氣象。公立學校受限於制度法規，無法有過多的彈性來執行變形蟲組織，然而私立學校在競爭激烈的環境下，更適用於變形蟲組織來解決許多當前教育實務問題。值得一提的是，沒有任何理論可以完全解決問題，其取決於領導者的智慧，因此變形蟲組織給教育界的啓示眾多，仍需要謹慎執行，才能使學校行政組織永續發展。

四、建立永續發展的學校行政組織一代結語

學校行政組織在1987年解嚴後，面臨到多元挑戰，傳統的科層體制無法解決更多詭譎多變的問題，學校領導者必須有所作為，使學校應因環境所需提供多元服務。

然而學校領導者在推動變革的同時，仍會遭受組織成員的抗拒。學校成為變形蟲組織的同時，組織也正在改造，內在人員（如教職員工）的抗拒心理，學校領導者必須要以同理的對待，感同身受的了解每位組織成員的感受，並一一化解心防，使組織內部齊力一心，則有助於組織永續發展；學校組織外部的衝擊，大多源自於家長或社區，此時領導者則要運用高度智慧（wisdom）來進行組織外的溝通，藉由公聽會或非正式溝通來尋求支持，減低抗拒心理，如此學校校務才能進一步規劃與執行。

學校領導者在變形蟲組織中，扮演舉足輕重的腳色。在強調決策者負責的變形蟲組織中，學校領導者的任何決策都可以決定學校的成敗，而學校領導者也要負起決策的完全責任，組織內成員亦要共體時艱，共度患難，向心力足夠，學校方能成功地改革。

值得一提的是，變形蟲組織強調「顧客導向」，在教育場所內，我們無法滿足「顧客（學生）」的全部需求，但我們可以配合家長、教師、社區等的建議，擊劃出更適切且親民的學校行政組織，達到組織永續發展之目的。



參考文獻

- MBA智庫百科（2011）。變形蟲組織。檢索日期：2011/1/22，<http://wiki.mbalib.com/zh-tw/%E5%8F%98%E5%BD%A2%E8%99%AB%E7%BB%84%E7%BB%87>
- 林天祐與吳清山（2002）。變形蟲組織。《教育研究月刊》，96，頁116。
- 黃宇仲（2011）。危機即轉機！從漁光經驗探討學校創新經營之道。發表於2010年12月3日，2010年「彰雲嘉大學聯盟學術研討會」論文集。彰化：明道大學。
- 張德銳（2000）。我國中小學學校組織變革的新方向。《初等教育學刊》，8，279-296。
- 張馨芳（2009）。少子化趨勢對國民小學衝擊與因應策略——以一所國小為例。《學校行政》，63，49-66。
- 劉佳鎮（2010）。推動教育永續發展：學校應有之作為。《學校行政》，68，166-126。





校園選舉與組織權力再造： 從選舉投票行為理論分析

鄭可偉／新北市樹林國小教師兼主任
臺北市立教育大學教育學博士

一、前言

近年來，校園民主已成為學校經營與管理的主流，自1994年民間教育改造聯盟發起410教改大遊行以來，教育改革的實施，帶給國內教師、家長、學校行政組織與權力運作相當大的挑戰與衝擊。吳清山與林天祐（2002）指出校務決定權力的分享，提供家長和教師參與學校校務運作的權力是學校組織再造的重要層面之一。校園民主化的浪潮隨著教育鬆綁、學校本位管理的實施，使得校園組織權力重新解構、再建構。教師法自1995年公布實施，以及其後教育部所訂定之高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法，賦予中小學教師透過校園選舉取得聘任教師人事權的法源依據，校園選舉正式邁向法制化的里程碑。此外，隨著校園民主的深化與相關法令的訂定，包括校務會議之議決，以及教師成績考核委員會、課程發展委員會、課務編配委員會等委員的選（推）舉、學校辦理教科書評選或午餐、校外教學、畢業紀念冊等採購案所成立採購評選委員會教師代表委員的選（推）舉、中小學及幼稚園師鐸獎教師選薦推薦人選的選（推）舉，以至於中小學學年主任、學校教師會理監事、理事長、家長會家長代表、家長委員、家長會長，皆須透過學校本位管理校園民主的程序，採選（推）舉的方式產生（張憲庭、鄭可偉、林天祐，2010）。由此可知，校園選舉與校園民主的發展，具有密不可分的關係，基於校園選舉的過程與結果對校務發展、組

織權力再造的重要性，實有必要深入分析與探討。因此，本文以選舉投票行為理論為基礎，分別就校園選舉的意涵、校園選舉行為的理論基礎與因素層面、校園選舉對學校組織權力、校園民主發展之影響加以說明，並提出從校園選舉的歷程促進組織權力再造之作為與建議，以期對校園民主發展有所啟示。

二、校園選舉的意涵

（一）校園選舉的意義

校園選舉（election in school）有別於政治上之行政首長與民意代表等公職人員選舉，係指學校組織內部之選舉，對象主體為學校組織成員，透過校園選舉所做的任何決定行為，皆須依照相關法令與程序方能予以執行，亦須接受上級教育行政主管機關的監督與管理。校園選舉的本質主要在提供學校組織成員參與、選擇與決定的權利，透過校園選舉的途徑，除了可以提供組織成員獲得校務參與、決策及決定的管道，也可以藉由校園選舉的機制反映出學校民意、組織成員對校務發展的偏好，以及學校潛在情境脈絡。

（二）校園選舉與公職人員選舉之比較

綜相關理論研究，從選舉的結構、心理與理性等三個層面分析（盛治仁，2004；陳文俊，2003；傅恆德，1996，2005；鄭可偉，2010；鄭夙芬，2004），茲將校園選舉與公職人員選舉之差異，歸納如表1所示：



表1 校園選舉與公職人員選舉之比較

層面	項目	校園選舉	公職人員選舉
結構	主體對象	學校組織成員。	年滿二十歲之公民。
	目的功能	校園決策參與、決定。	政治權力之取得與決定。
	議題	校園議題。	政治與公共事務議題。
	利益	透過選（推）舉取得意見、參與、決定的權力。	透過選舉產生中央或地方公職人員，以獲取政治權力及利益。
	選舉運作	從同儕中推舉或由全體教師「票選」產生，選舉運作行為較不明顯，有時候選人或當選者甚至缺乏競選或擔任意願。	候選人透過政黨、組織、形象、政見、議題、意識型態、衝突、媒體、民意調查等方式積極運作，以期博得選民的支持、認同，進而獲取選票。
	選舉規則	候選人視不同選舉項目可採候選登記、推舉或普選等方式，以票選或舉手表決進行。	候選人須至中央或地方選舉委員會登記並具相關資格，可自行登記參選或政黨推薦，以普通、平等、直接及無記名單記投票法行之。
心理	價值或意識型態	價值與意識型態是影響選（推）舉的抉擇因素之一。	選民的意識型態影響他們的政黨偏好、議題立場，是投票抉擇的因素之一。
	政黨認同	無特定政黨偏好。	易受政黨認同、偏好、支持傾向、黨性與黨籍等影響。
	選舉態度	視不同選舉類型、議題及組織成員價值或意識型態呈現消極或積極的態度。	選民選舉態度受政黨、候選人、議題、政見、媒體…等因素影響。
理性	政治知識或選舉知能	受組織成員政治知識、選舉知能、法學素養或校園情境脈絡而產生理性或非理性價值判斷。	政治知識直接或間接地影響公民的政治評價或政治參與行為。
	投票行為	隨著不同校園選舉項目、議題、組織氣氛、校園文化而異。	選民從價值或利益角度考量，投票行為乃是基於成本和效用的估算結果。



三、校園選舉行為的理論基礎與因素層面

(一) 校園選舉行為的理論基礎

校園選舉行為 (voting behavior in school) 的理論基礎包括選舉投票行為理論與學校組織行為之微觀政治學理論等 (張憲庭等人, 2010; 鄭可偉, 2010)。有關選舉投票行為的相關研究, 美國生態學、社會學、社會心理學與經濟學等四種學派是主要的研究取向 (張世燮, 2005)。芝加哥學派 (Chicago school) 從生態學的研究取向 (ecology approach), 針對選區內所有人文環境, 如人口、年齡、性別、族群、職業、教育等種種結構, 與選民的投票行為做一總體相關研究, 找出那些因素及如何影響選民投票行為 (張世燮, 2005); 哥倫比亞學派 (Columbia school) 從社會學研究取向 (sociology approach) 探討選民的投票行為, 強調人際溝通、次級團體、意見領袖對個人偏好的影響 (張佑宗、趙珮如, 2006); 密西根學派 (Michigan school) 則傾向社會心理學研究取向 (socialpsychological approach), 認為影響選民投票抉擇的因素, 比較偏重近因及政治的心理因素, 政黨認同、候選人評價、政見取向是直接的因素 (張世燮, 2005); 理性抉擇理論 (rational choice theory) 則從經濟學研究取向 (economic choice approach) 來探討投票行為, 指出選民從個人利益角度考量, 投票行為乃是基於成本和效用的估算結果 (張世燮, 2005; 張佑宗、趙珮如, 2006; 盛治仁, 2003; 傅恆德, 1996; Bratton, Mattes, & Gyimah-Boadi, 2005)。

從組織微觀政治層面而論, 組織權力與影響力, 歸因於個人、團體與次文化之間的互動 (張憲庭等人, 2010; Eilertsen, Gustafson, & Salo, 2008)。權力也透過橫面下運作的歷程產生影響力量 (Webb, 2008)。因此, 校園選舉是學校組織成員、家長爭取校園權力的有效途徑; 校園選舉的過程, 充

滿著不同價值觀、教育主張與權力運作, 是學校不同勢力相互影響、妥協的歷程; 選舉的結果則為實力、勢力、影響力的彰顯 (林天祐, 2004; 張憲庭等人, 2010; 鄭可偉, 2010; Eilertsen et al., 2008; Webb, 2008)。

(二) 校園選舉行為的因素層面

綜合生態學、社會學、社會心理學與經濟學等投票行為理論、學校組織行為之微觀政治學理論, 以及國內外選舉投票行為的相關研究, 校園選舉行為主要分為校園選舉策略與校園投票行為等二個因素層面, 因果關係模式如圖1所示。校園選舉策略係指在校園選舉的過程中, 運用組織動員 (吳重禮, 2002; 徐火炎, 2005; 蔡育軒、陳怡君、王業立, 2007; Chong, 2000)、能力行銷 (徐火炎, 2005; 黃慕也、張世賢, 2008; 廖益興, 2005; Benoit, 2006)、人際結盟 (張佑宗、趙珮如, 2006; 蔡育軒等人, 2007; Johnston, Shively, & Stein, 2002; Marsh, 2002) 及權益衝突 (張佑宗、趙珮如, 2006; 張憲庭等人, 2010; Mutz, 2002) 等策略, 以達到影響或改變學校組織成員對選舉議題與候選人的觀感、態度、價值及投票抉擇意圖之行為。

校園投票行為則指學校組織成員在校園選舉的歷程中, 會依據候選人的形象 (林瓊珠, 2008; 黃秀端, 2005; 廖益興, 2005; 蕭怡靖、游清鑫, 2008; Jackson & Carsey, 2002)、能力經驗 (張佑宗, 2009; 陳陸輝、連偉廷, 2008; 黃信豪, 2006; 黃慕也、張世賢, 2008; Bratton & Lewis, 2006) 加以判斷或評價, 或者受到組織運作 (徐火炎, 2005; Chong, 2000)、人際網絡 (張佑宗、趙珮如, 2006; 蔡育軒等人, 2007; Marsh, 2002)、利益期待 (盛清浚, 2008; 羅清俊, 2008; Bonneau & Cottrill, 2004; Evans, 2004; Lowry & Potoski, 2004; Thomas, Soule, & Davis, 2010) 等因素的作用, 影響其對候選人的觀感、態度、價值及投票抉擇之行為。

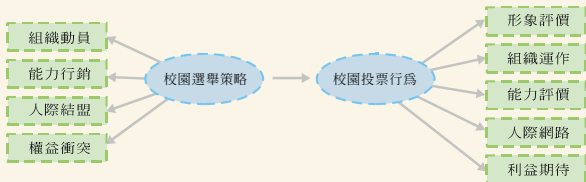


圖1 校園選舉策略與校園投票行為因果關係模式圖

綜合校園選舉行為相關實徵研究，張憲庭等人（2010）研究發現校園選舉策略包括為組織動員、選舉行銷、人際結盟與權益衝突，並以選舉行銷為最主要策略。鄭可偉（2010）研究發現國民小學校園選舉投票行為之形象評價、能力評價與人際網絡等行為層面對教師投票抉擇最具影響力，同時，校長領導風格可透過學校組織文化影響的部份中介作用，正向影響校園選舉行為。

綜上所述，校園選舉行為涉及微觀政治、學校生態、社會、心理與權益重疊交互影響的歷程，校園選舉行為隨著不同校園選舉項目、議題、組織氣氛、校園文化而異，選舉投票的結果也受組織成員的政治知識、選舉知能、法學素養、校長領導或學校組織文化等因素的影響，而產生理性或非理性價值判斷。投票抉擇攸關選舉的結果，選舉投票行為是選舉的核心要素。

四、校園選舉對學校組織權力再造、校園民主發展之影響

（一）校園選舉對學校組織權力再造、校園民主發展正面的影響

從正面的意義而論，茲將校園選舉對學校組織權力再造、校園民主發展的影響歸納如下：

- 1、理性的校園選舉行為有助於落實校園民主的制度，經由校園選舉的途

徑促進學校組織權力再造，提供教職員工、家長表達其意見的管道，取得學校經營與管理之參與、共同決定的法職權。

- 2、校園選舉透過民主程序選（推）舉出的各方代表，代表著校園不同勢力的組合，有助於擴大校務決策的參與面，委員集體合議的制度亦可促進學校朝向民主發展。
- 3、校園選舉民主化的過程可集思廣益，發現校務經營問題之所在，宣洩組織成員不滿的情緒，激發出學校改革創新的火花。
- 4、校園選舉建構委員會合議的民主決策制度，從不同的觀點評估、診斷問題。理性的校園選舉行為可避免學校決定行為的獨斷，有助於提升校務決策的說服力、品質與周延性。
- 5、校園選舉可提供學校行政反省與改進的機會，理性的校園選舉行為可促進組織革新，並有助於學校教育績效責任的落實。

（二）負面校園選舉行為對學校組織權力、校園民主發展的影響

校園選舉的過程中，往往因選舉立場與訴求的不同，造成衝突對立，進而影響選舉的結果。有時，校園選舉所衍生的衝突與對立，甚至延伸到選後，嚴重破壞校園和諧與



校務經營與發展。面對校園選舉的負面影響，學校領導者不可不慎。有關負面校園選舉行為的影響，可以歸納如下：

- 1、組織成員爲了透過選舉維護共同利益，採取結盟、結黨等方式爭取選票，易造成校園次級團體、派系林立，產生校園利益共生的裙帶關係。
- 2、因選舉過程中的衝突與對立，損及校園互信的基礎，傷害同事間的情誼及組織氣氛，造成選後學校行政或教師、家長間的猜忌與仇視，進而破壞組織和諧，影響學校團隊的凝聚力。
- 3、因選舉的裂痕造成同事間彼此的互不信任，傷及組織成員對共同目標的追求，易造成情緒影響決定，以致決定失去理性，影響學校決策的正確性。
- 4、將外在社會不良選風引進校園，利害關係人動輒聚眾以民意要求符合其利益之行為，挾選票以令行政，學校領導人及學校行政懼於群眾力量而妥協，喪失風骨及辦學理念。
- 5、領導者或組織成員若缺乏法學素養、不瞭解議事規則、觀念偏差、價值混淆，或故意曲解法令、顛倒是非、控制會議議程及操弄議事規則，將嚴重影響校務經營與發展。

五、從校園選舉的歷程促進組織權力再造之作為與建議

茲提出教育行政主管機關、學校行政、教職員工、家長與家長會對校園選舉之積極性作為與建議如下，以期對學校組織權力再造、校園民主發展有所啓示：

（一）教育行政主管機關

- 1、清楚界定校園選舉及學校各種委員會的組織、目的、功能、權力與運

作程序。

- 2、建置校園選舉的法規資料庫，彙編校園選舉的相關法令以供學校參考，敦聘法律專家提供諮詢，對校園選舉提供專業的意見。
- 3、辦理校園選舉暨學校各種委員會運作的研討會或研習，充實學校行政人員、教職員工、家長會代表有關行政程序法、會議議程運作與議事規則的法學素養。

（二）學校行政

- 1、面對校園民主化的衝擊與挑戰，校長與學校行政人員應培養民主的素養，揚棄過去行政獨攬大權的心態，敞開心胸以包容、融合異見的雅量與胸襟氣度，暢通校園多元溝通管道，重視教職員工、家長意見，適時地反應並給予善意的回饋。
- 2、凝聚教職員工、家長的共識，建立學校共同願景，訂定學校具體目標、校務長期發展計畫，建立理性、正向的價值觀營造溫馨和諧的校園氣氛，促進同儕良好的互動。
- 3、建立學校公平、公正、公開的獎勵、考核、績效責任機制，協助教職員工、家長解決問題。組織成員、家長所遭遇的問題，若無法獲得有效、合理的解決，長期所積壓不滿，將有可能透過校園選舉表達其抗議。
- 4、建構教師學習型組織，提升教師專業知能，促進教師專業成長，進而形塑優質的校園同儕文化，將有助於校園選舉文化的正向發展。
- 5、學校行政人員本身也應不斷的自我進修，研讀教育法學、行政法、選舉相關法規等書籍、參加相關的研習活動，增進自我對校園選舉相關法規的瞭解，熟習執行程序正義與



實質正義的方法，進而有效落實校園選舉。

(三) 學校教職員工

- 1、避免以壓迫者與受壓迫者的心態來看待學校行政與教師、教師與家長、教師與學生之間的權力關係，以積極、正向、合作的心態營造良好的校園人際關係，將有助於改善彼此的互動。
- 2、重視法令所賦予教職員工的權利，瞭解自己所應盡的責任與義務，積極參與校園選舉暨學校各種委員會的運作，對於校務應興應革事項，透過會議理性表達意見與建言。
- 3、充實自己的民主與專業素養，避免將社會不良選風引進校園選舉，為了私利動輒以群眾力量迫使學校領導人妥協，扶選票以令行政，如此將喪失教育人員應有的理念與風範。
- 4、積極參與校園選舉暨學校各種委員會運作的研討會或研習，充實本身有關會議議程運作與議事規則的法學素養。

(四) 家長與家長會

- 1、瞭解家長所應盡的責任與義務，重視法令所賦予家長參與校務的權利，積極參與學校家長會、班親會暨學校各種委員會之運作。
- 2、主動關心學校、班級的發展動態與溝通，對於學校或教師教學或子女管教等事項，理性表達意見、建議或參與委員會決策。
- 3、充分尊重學校與教師的職責，在彼此地位平等、相互尊重的前提下，家長、家長會應積極與學校、教師進行良性的互動與合作。
- 4、家長會應避免被利益團體所掌控以及政治力的介入，秉持協助學校共

同辦好教育的理念，確保學生學習的成功。

六、結語

校園民主的理念經由校園選舉的方式具體實現，學校組織成員、家長透過校園選舉獲得學校意見表達、參與及集體決定的權力，解構傳統由校長、學校行政人員獨享決策的大權，校園選舉所彰顯的不僅是對傳統校園威權的批判、對行政領導霸權的挑戰，更是學校組織權力解構、重組、再建構的歷程。校園選舉的結果除了代表校園決策權力的重分配，亦可呈現出校園選舉行為，以及組織成員價值觀、組織文化等潛在政治情境脈絡，校園選舉的結果對於學校的經營與發展具有不可忽視的影響力。然而，值得省思的是「選舉呼應了後現代權力的解構與再建構，亦即經由選舉去中心化而形成新的權力中心、解構舊霸權而建構新霸權。」從微觀政治的放大鏡來審視校園選舉權力運作的應然面與實然面，權力在應然面本應透過選舉去中心化—解構行政領導霸權，然而，在實然面權力反而透過選舉的結果再塑新的權力中心—學校各種委員會，學校經由校園選舉所產生的各方代表、委員，隱然成為校園權力的新中心、新霸權。

「權力的分享是一種科學，也是一種藝術。」校園民主化的浪潮形成校園選舉制度；校園選舉的歷程與結果，解構與再建構學校組織權力。校園選舉除了改變學校組織架構的權力分配，更重要在於重塑學校成員之間的關係。誠如「北風與太陽」寓言故事的隱喻：領導者愈是緊抱權權，面臨組織成員民主意識的質疑批判（凜冽的北風）也愈強烈；權力分享（和煦的陽光），組織成員將感受領導者的雅量氣度。校長與行政人員面對學校權力生態的驟變，應適時調整位居上位者的心態與角色，涵養民主的素養，重視校園選舉的過程、結果與潛在情境脈絡；校



務決策過程宜適時採取由下而上的民主程序，充分溝通討論，察納雅言，包容異見，結

合謙虛的個性與專業的堅持，視權力的分享為校園民主化的「必然」。

參考文獻

- 吳重禮 (2002)。臺灣地區「派系政治」研究文獻的爭議：美國「機器政治」分析途徑的啓示。**政治科學論叢**，17，81-106。
- 吳清山、林天祐 (2002)。學校組織再造。**教育研究月刊**，96，115。
- 林天祐 (2004)。教育政治學的基本概念。載於林天祐 (總校閱)，**教育政治學** (1-36)。臺北市：心理。
- 林瓊珠 (2008)。議題、候選人評價、黨派意識：2006年臺北市長選舉投票行為研究。**臺灣民主季刊**，5 (2)，59-87。
- 徐火炎 (2005)。認知動員、文化動員與臺灣2004年總統大選的選民投票行為：選舉動員類型的初步探討。**臺灣民主季刊**，2 (4)，31-66。
- 張世燮 (2005)。**選舉研究-制度與行為途徑**。臺北市：新文京。
- 張佑宗 (2009)。選舉輸家與民主鞏固：台灣2004年總統選舉落選陣營對民主的態度。**臺灣民主季刊**，6 (1)，41-72。
- 張佑宗、趙鳳如 (2006)。社會脈絡、個人網絡與臺灣2004年立法委員選舉選民的投票抉擇。**臺灣民主季刊**，3 (2)，1-38。
- 張憲庭、鄭可偉、林天祐 (2010)。校園選舉策略測量指標之建構。**教育研究與發展期刊**，6 (3)，183-222。
- 盛杏媛 (2008)。政黨的國會領導與凝聚力：2000年政黨輪替前後的觀察。**臺灣民主季刊**，5 (4)，1-46。
- 盛治仁 (2003)。理性抉擇理論在政治學運用之探討。**東吳政治學報**，17，21-52。
- 盛治仁 (2004)。媒體、民調和議題-談競選過程中民意的變動性和穩定性。**選舉研究**，11 (1)，73-98。
- 陳文俊 (2003)。藍與綠-臺灣選民的政治意識型態初探。**選舉研究**，10 (1)，41-80。
- 陳陸輝、連偉廷 (2008)。知性、黨性與資訊：台灣民眾政治效能感的分析。**臺灣民主季刊**，5 (3)，121-156。
- 傅恆德 (1996) 決定投票選擇的結構、心理和理性因素：民國八十五年總統選舉研究。**選舉研究**，3 (2)，157-186。
- 傅恆德 (2005)。政治知識、政治評價與投票選擇：第五屆立法委員選舉研究。**選舉研究**，12 (1)，39-68。
- 黃秀端 (2005)。候選人形象、候選人情感溫度計、與總統選民投票行為。**臺灣民主季刊**，2 (4)，1-30。
- 黃信豪 (2006)。政治功效意識的行動效果 (1998-2003)。**臺灣民主季刊**，3 (2)，119-58。
- 黃慕也、張世賢 (2008)。政治媒介藉由政治效能政治信任對投票行為影響分析：以2005年選舉為例。**臺灣民主季刊**，5 (1)，45-85。
- 廖益興 (2005)。競選行為效應的審視。**中華行政學報**，2，95-102。



- 蔡育軒、陳怡君、王業立 (2007)。社區發展協會、選舉動員與地方政治。《東吳政治學報》，25 (4)，93-135。
- 鄭可偉 (2010)。國民小學校長領導風格與校園選舉行為關係之研究：以組織文化為中介和調節變項 (未出版之博士論文)。臺北市立教育大學教育學系，臺北市。
- 鄭夙芬 (2004)。臺灣民眾眼中的政黨：一個焦點團體研究用實例之初探。《選舉研究》，11 (2)，185-211。
- 蕭怡靖、游清鑫 (2008)。施政表現與投票抉擇的南北差異：2006年北高市長選舉的探討。《臺灣民主季刊》，5 (2)，1-25。
- 羅清俊 (2008)。小規模立法委員選區的分配政治：選民對於補助利益的期待。《臺灣民主季刊》，5 (4)，47-85。
- Benoit, W. L. (2006). *Communication in political campaigns*. New York, NY: Peter Lang.
- Bonneau, E. M., & Cottrill, J. B. (2004). *The house public works committee and the distribution of pork barrel projects?* Paper presentation at the 100th Annual Meeting of the American Political Science Association, Chicago, September 2-5.
- Bratton, M., & Lewis, P. (2006). *The durability of political goods? Evidence from Nigeria's new democracy*. Paper presented at the 20th International Political Science Association World Congress, Fukuoka, July 9-13.
- Bratton, M., Mattes, R., & Gyimah-Boadi, E. (2005). *Public opinion, democracy and market reform in Africa*. New York, NY: Cambridge University.
- Chong, D. (2000). *Rational life: Norms and values in politics and society*. Chicago, IL: The University of Chicago.
- Eilertsen, T., Gustafson, N., & Salo, P. (2008). Action research and the micropolitics in schools. *Educational Action Research*, 16(3), 295-308.
- Evans, D. (2004). *Greasing the wheels: Using pork barrel projects to build majority coalition in congress*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Jackson, R. A., & Carsey, T. M. (2002). Group effects on party identification and party coalition across the United States. *American Politics Research*, 30 (1), 66-92.
- Johnston, M., Shively, W. P., & Stein, R. V. (2002). Contextual data and the study of elections and voting behavior: Connecting individuals to environments. *Electoral Studies*, 21(2), 219-233.
- Lowry, R. C., & Potoski, M. (2004). Organized interest and the politics of federal discretionary grants. *Journal of Politics*, 66(2), 513-533.
- Marsh, M. (2002). Electoral context. *Political Science*, 46(2), 207-217.
- Mutz, D. (2002). The consequences of cross-cutting networks for political participation. *American Journal of Political Science*, 46(4), 838-855.
- Thomas, C. W., Soule, A. B., & Davis, T. B. (2010). Special interest capture of regulatory agencies: A ten-year analysis of voting behavior on regional fishery management councils. *Policy Studies Journal*, 38 (3), 447-464. doi: 10.1111/j.1541-0072.2010.00369.x
- Webb, P. (2008). Re-mapping power in educational micropolitics. *Critical Studies in Education*, 49(2), 127-142.



文化回應教學之設計與實踐

—以社會課程中納入阿美族文化教學為例

溫麗雲／花蓮縣平和國小教師

一、前言

隨著社會變遷，人口移動，外來文化以強勢的姿態，衝擊著阿美族傳統，在現今的文化傳承，所面臨最大的問題在於傳統文化已經與生活環境脫節。例如：不再穿戴傳統的服飾、忘記織布及藤編的方法、日常用品的改變、生命禮俗的忽視、母語能力的喪失等。為了延續並發展避免被同質化的族群文化特色，在課程中深入探討族群文化的異同，強化對己群、他群文化價值的建構，已是個刻不容緩的課題。

多元文化教育主張弱勢族群有權利保留其文化與制度，以豐富社會整體文化，學校教育應該強調「差異性」的價值以及「相互尊重」的必要性，課程規劃應以差異為核心，呈現出不同文化的觀點，讓學生了解為何不同文化，對同一事件有不同的詮釋觀點（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001），學會對文化尊重包容的態度。作為一個多元文化的老師必須能敏銳地覺察少數族群兒童有不同的語言習慣和文化背景，協助學生將母文化中完全沒有或陌生的文字符號內化，適時地將文化風俗融入教室活動中，替學生在自身的學習態度和學校的教學態之間，搭起有用的學習橋樑（谷瑞勉譯，1999）。因此，對於屬於非主流社會文化和處於社會經濟地位弱勢的學習者而言，文化取向（culture-based）、在地取向（place-based）、和學習者取向（learnerbased）的課程設計與教學活動安排，才是建立他們成功學習經驗的重要方案（熊同鑫、蔡瑞君，2009）。

二、社會學習領域之目的與內涵

社會學習領域實屬一統整性的領域，涵蓋的學科知識甚為廣泛，因此，學習的內涵非常多元，其課程以兒童為本位且能適應社會生活的能力為目標，以培養兒童認知、情意與技能方面的能力，更重要的是在涵養學生的公民資格。因此，社會學習領域的教學所重視的不僅是知識的學習，更強調培養學生健全的人格發展，期能適應社會的多元化與多元化。

根據Barr.Barth和Shermis（1977，引自歐用生，1989）社會科分為三大傳統，第一個傳統是公民資質的傳遞；第二個傳統是社會科學；第三個傳統是反省思考能力。上述三項傳統雖然都已達成公民素質教育，但是其中第一、二個傳統基本上無論在目的、方法和內容上都是脫離社會脈絡的，第三個傳統已經有社會參與的觀念，但是對於凝聚社區或社群意識，形成帶動社會轉型的社會行動，則尚顯不足。這種帶動社會轉型教學取向可稱為第四個傳統，他強調反省實踐的社會行動力的培養，希望造就學生成為具有公民效能感（引自陳麗華，2002）。

依據其學習領域目標與教學傳統的演進趨勢，有效社會學習領域教學具有六下特性（陳麗華，2002）：有意義性、統整性、價值性、挑戰性、主動性、真實性等六項，並且據此可以將社會學習領域教學歸類為三種教學策略：訊息處理模式、社會互動模式以及社會行動模式等三個模式。在訊息處理模式裡，希望能提供師生歸納思考、圖像和概



念建構等途徑，使學習更具統整和有意義；在社會互動模式裡，希望提供師生更具社會性的教學選擇，以培養當前社會裡公民所應具有的民主素養；在社會行動模式裡，希望鼓舞師生進行社會參與和關懷的學習行動，讓社會學習領域的教學更貼近真實的社會生活經驗。

三、文化回應教學

(一) 何謂文化回應教學

文化回應教學是指教師對弱勢族群學生抱持高度期望，課程要適度地反應學生母文化，教學要配合學生的學習型態與溝通方式，根據學生文化差異進行適性教學（劉美慧，2000）。Gay（2000）指出少數族群低學業成就的問題，源自於教學過程中所隱藏的師生文化差異，對學習造成的結果。因為學校教育未能適切的反應學生的生活經驗或以學生的母文化為教學的橋樑，造成學生適應與學習的困難。他進一步提出「文化」是弱勢族群學生學習的「關鍵」，不是學習「障礙」，教室中唯有實施文化回應教學，才能真正提升弱勢族群學生的學業成就。（引自譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。

(二) 文化回應教學的特質

Gay認為文化回應教學有其下列特質：1、肯定不同族群文化的特質，了解文化對學生態度與學習的影響，也知道文化中內容的重要性；2、搭起母文化與學校文化之間的橋樑，使學校知識與社會文化連結；3、採用不同的教學策略，因應學生不同的學習型態；4、教導學生認識並欣賞自己與他人的文化；5、統整多元文化訊息、資源與教材到學校的所有科目中。（引自譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）。因此文化回應教學在重視「文化差異」的基礎之上，以多元文化的課程內涵和學生的生活經驗產生連結，目的在減少「文化差異」對弱勢族群學習造成學習障礙，讓弱勢學生也能享有獲得高階

知識的權利與機會（何蘊琪，2005）。

(三) 文化回應教學課程設計與教學策略

文化回應教學是多元文化教室中有效的教學取向，多元文化課程設計與教學策略則是重要的關鍵因素。何蘊琪（2005）歸納出課程設計的主要教學內容與教學策略，其分述如下：

1、教學內容

以學生的生活經驗為基礎，設計教學議題，文化回應教學強調以學生先備知識為基礎，結合社區文化、學生生活經驗與學校課程，相互連結，構成有意義的學習網路，協助學生統整知識。並依據學生個別差異，調整課程難易度，善用主題或活動來組織教材，創造真實經驗，讓學生從參與問題的歷程中，建構概念、知識和理論。

2、教學策略

教學策略的運用原則為：(1)建構有意義的學生活動：包含合作學習與小組探究、結合社區資源與協同教學；(2)實施多元動態評量活動：包含持續多元化的評量並且提供回饋；(3)建立關懷學生與尊重差異的教室氣氛：包含教師的態度信念與教式環境氣氛。

四、以文化回應教學進行的教學活動設計與應用

參酌前述社會學習領域及文化回應教學課程設計與教學策略，筆者嘗試以「阿美族捕魚祭」為主題，進行教學設計。

(一) 使用的教材版本分析

首先筆者在現行的課程架構中增加原住民族文化的觀點與內容(如表一)，提供阿美族祭典文化教學活動，試圖讓學生了解阿美族文化內涵，因應學生的多元文化背景，以促進學生之間對彼此的文化均能相互認識與理解。



表1 課程對應一覽表

國小五年級社會		單元文化回應相對應課程		
版本	課本單元內容	單元教學目標	文化回應教學活動	文化回應的教學概念
康軒版	第一單元 臺灣早期的發展 第一課島嶼上的 原住民	1.認識史前人類的生活方式。 2.了解器物變遷和史前人類生活型態改變的關係。 3.觀察石器時代到鐵器時代器具的不同。 4.認識臺灣原住民的分布位置。 5.欣賞並尊重不同的文化。	活動一、 海上來的族群 活動二、 阿美族的遷移與 分布 活動三、 獨木舟下水祭文 化	1.族群起源 2.族群遷徙 3.傳統價值 4.族群認同 5.文化傳承 6.尊重包容
南一版	一、探尋老臺灣 第3課、原住民 的社會	1.了解原住民的分類與分布。 2.了解平埔族的生活方式與特色。 3.了解高山族的傳統社會與文化。 4.了解漢文化與原住民文化的互動。		
翰林版	第一單元追尋先 民足跡 第三課 原住民的 世界	1.知道原住民分布的情形。 2.能了解原住民的生活概況。 3.能說出原住民的文化特色。		

(二) 教學設計理念說明

本教學活動課程設計依據自己所處的地域與族群文化特色，發展課程內容與教學活動，課程中介紹阿美族文化進行於社會學習領域教學，試圖由阿美族的神話傳說，探詢文化背景與歷史意義，並由地名的探究，了解族群在家鄉的遷移。此外，獨木舟下水祭文化活動與象徵意涵，希望能讓學生學習用正確的態度來認識不同的族群與尊重各文化間的差異。本教學目的除了豐富社會學習領

域之內涵，如何在教學活動中，注意原住民學生文化背景的差異，縮短學生之間所形成文化距離，以建立自己的價值判斷，並培養其成為參與薪傳文化的行動者。

(三) 教學目標

- 1、閱讀阿美族神話傳說了解人與自然的關係。
- 2、藉由地名了解阿美族在家鄉的發展與遷移。
- 3、培養學生蒐集資料與口語報告的能力



- 。
- 4、了解文化差異，各族群文化都應保存與珍惜。
 - 5、從祭典文化中尋找族群文化的核心價值。
 - 6、從活動中檢視自己及消除自己刻板印象。

(四) 教學對象

教學對象為四年級，學生語系主要以阿美族、客家與閩南語為主，具有多元文化的人文風貌。

(五) 能力指標

- 2-2-1了解居住城鎮（縣市鄉鎮）的人文環境與經濟活動的歷史變遷。
- 2-2-2認識居住城鎮（縣市鄉鎮）的古蹟或考古發掘，並欣賞地方民俗之美。
- 2-3-2探討台灣文化的內涵與淵源。
- 4-3-2認識人類社會中的主要宗教與信仰。
- 9-2-2比較不同文化背景者闡釋經驗、事物和表達的方式，並能欣賞文化的多樣性。

(六) 文化回應教學活動流程

在不影響課程進度之下，筆者嘗試設計

教學活動（如表二），活動包含「海上來的族族」、「阿美族的遷移及分布」以及「獨木舟下水祭文化」等三個活動。而在教學策略上則應用如下：

- 1、以神話傳說貼近學生生活，擴展學生對文化的認識與理解，讓學生對自己、對族群有更綿密的接近。此外，利用影片教學提供在地的文化祭典，來協助學生理解阿美族文化傳統。
- 2、由於每位老師的文化背景不同，在設計教學活動及進行教學時，可能會因為自己原先的文化背景而無法呈現各族文化全貌，因此結合社區資源較能達成可成的理想。
- 3、採用小組合作學習方式進行資料蒐集、討論與報告等，藉由小組討論的過程中，幫助學生澄清困境之外，更從討論的結果與發表過程中，能呈現學生多元的想法，並且澄清自我定位與價值。
- 4、以多元評量方式展現學生學習成果，提供個人力展現的機會，並由合作中培養學生成為能參與、能思考、有貢獻與有批判的學習者。

表2 阿美族文化教學活動流程

教學活動流程	教學指導說明	教學評量
<p>活動一、海上來的族群</p> <p>(一) 引導活動</p> <p>1、【閱讀】</p> <p>教師先播放「海洋之歌」，並闡述歌詞涵義。讓學生了解「陽光」、「青山」、「海洋」等大自然與阿美族的生活是息息相關的。</p> <p>(二) 發展活動</p> <p>1、【閱讀】</p> <p>閱讀阿美族祖先歷險的故事，並請學生回答問題。</p>	<p>引導學生了解阿美族過去的傳說故事。</p>	<p>能聆聽與欣賞阿美族歌曲與神話故事</p>



<p>傳說一：洪水漂流說 傳說二：島嶼渡海說</p> <p>2、【問答】</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 是什麼原因造成祖先遷徙？ (2) 從故事中得知最早登陸地是哪裡？ (3) 阿美族在過去沒有文字流傳紀錄，請問是什麼方式讓祖先的傳說故事流傳下來？ (4) 如果自己是阿美族的祖先，漂流到無人荒島，你該如何解決自己的問題？ <p>(三) 統整</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、從流傳的神話故事中，可以了解阿美族的祖先遷徙到島上的各種原因。 2、從故事中，體會阿美族先人移民開墾的辛苦。 <p>~第一節結束~</p>	<p>提供充足的時間給予與討論與分享，以增加學生不同面向的思考機會。</p>	<p>能依據教學提供之訊息回答</p>
<p>活動二、阿美族的遷移與分布</p> <p>(一) 引導活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、【閱讀】 (1) 指導學生藉由部落遷移圖了解阿美族從17世紀之前到十九世紀之後居住地。 (2) 教師補充加禮宛事件與七腳川事件，讓學生了解部落遷移往往是受到人為因素所造成。 <p>(二) 發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、【查詢與蒐集資料】 (1) 教師將學生分成若干組，並請每組學生查詢花蓮有哪些地名曾經有過阿美族的名字及其由來。 (2) 蒐集資料：家鄉阿美族居住地老照片、訪問阿美族耆老。 2、【報告與分享】 <p>學生將查詢及蒐集的資料書寫在海報上，並將資料分享給其他同學。</p> <p>(三) 統整</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、依據部落遷移地圖可見阿美族祖先來很早就花東地區居住與活動。 2、花蓮的許多地名和阿美族之間有深厚的密切關係。 <p>~第二節結束~</p>	<p>教師說明因各聚落的自然景觀或人文因素而呈現各自的差異性。</p> <p>協助學生學習如何蒐集資料，並且和小組裡的同學合作完成。</p>	<p>能與同學共同查詢與蒐集資料</p> <p>能和同學分享自己組內的觀點</p>



活動三、獨木舟下水祭文化

(一) 引導活動

1、【影片播放】

播放教師自行錄影之獨木舟下水祭。

(二) 發展活動

1、【問答】

- (1) 阿美族為什麼要舉辦獨木舟下水祭？
- (2) 阿美族的獨木舟下水祭具有什麼特色？
- (3) 為什麼從獨木舟下水祭文化中可以看出阿美族的傳統文化？
- (4) 美族獨木舟下水祭文化是台灣珍貴的文化資產，對於這項文化，我們應保有怎樣的態度？
- (5) 阿美族獨木舟下水祭文化可以看出阿美族的過去的生活和風俗習，但是隨著社會變遷，你覺得需要繼續保存下去嗎？並且說明理由。

2、【討論與報告】

請學生依具教師提供有關阿美族獨木舟下水祭之剪報資料和小組成員共同討論下列問題，並將討論的答案書寫在海報上。

(1) 問題：

- 1.這篇報導是阿美族的哪一群舉行的文化祭典活動？
- 2.舉行的祭典活動地點是在哪裡？
- 3.阿美族獨木舟下水祭的主要目的為何？

(2) 報告

請各組將完成的海報展示並和其他組別報告。

3、【蒐集資料與訪問】

- (1) 教師可先行分組，由老師共同代班及學生到社區訪問美族耆老，或者邀請社區其老到班級分享。
- (2) 請學生學習整理訪問內容並完成訪問單。
 - 1.說明訪問的對象、基本資料、訪問的方式、內容等。
 - 2.說明訪問成果呈現方式：完成學習單內的紀錄，並且貼上過去的老照片或相關文件資料等。

4、【學習檔案製作】

請各組將這次主題製作成一本繪本小書，作為學習檔案。內容包含阿美族祖先登陸來台的故事傳說、遷移及分部以

教師鼓勵學生多了解不同族群的文化活動。

教師多讚賞學生的不同觀點，並鼓勵學生接受多元的想法。

能依據教師提供的訊息回答

能和同學踴躍討論

能提出組內的觀點

能和同學共同蒐集資料與訪問

教師引導學生思考：實際行動時個人該如何解決困難。

能呈現自己的紀錄並願意和他人分享

教師鼓勵學生運用自己的能力，展示自己所學。



及獨木舟祭典等。

(三) 統整

- 1、從阿美族的舟祭活動中，可以了解舉行祭典的由來及其意義。
 - 2、每一個族群都有他們社會文化，我們應尊重並欣賞阿美族的傳統文化以及保存豐富的文化資產。
- ~第四節結束~

五、結語

本教師在課程建構與教學規劃中，面對文化背景不同的學習者，已不再是要「教會」他們什麼？而是思考可以和學習者共同「學習」什麼？並且給予適切和開闊的族群文化教育，和他們共構一個有意義的學習環境與知識的產出。如此不但有助於對不同文化的理解與尊重，對於弱勢族群兒童而言，更能提供一個建立積極正向自我認同的機會。因此，當學校提供的教材仍未能掌握多元文化精神時，教師無非是扮演著重要的課程

轉化角色。事實上，也只有教師具備多元化的素養，才能在既有的課程與教學實施中進行文化回應教學設計。

筆者嘗試就文化回應教學策略應用於國小社會領域教學，發現此策略之運用，不只是一種教學方法，更能讓學生從不同觀點去思考、判斷以及尊重與理解不同文化之特色，值得教師教學之運用。然而任何一種教學策略有其限制性，教師在教學時可配合其他教學方法，才能夠讓學生得到最有意義的學習而達到教學目的。

參考文獻

- 何繼琪 (2005)。文化回應教學：因應文化差異學生的課程設計與教學策略，*國立編譯館刊*，33 (4)，30-41。
- 谷瑞勉 (譯) (1999)。L.B.Berk & A.Winsler 著。鷹架兒童的學習 (Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education)。台北：心理。
- 陳麗華 (2002)。教學特性與策略。社會學習領域課程設計與教學策略。台北：師大書苑。
- 南一書局 (2008)。第七冊單元5台灣的傳統文化，第3課台灣的傳統節慶。台南：南一書局出版社。
- 熊同鑫、蔡瑞君 (2009)。文化回應於原住民族科學課程與能力指標發展之探究。*教育資料與研究*，87，163-179。
- 劉美慧 (2000)。建構文化回應教學模式：一個多族群班級的教學實驗。載於國立花蓮師範學院多元文化教育研究所主辦之多元文化教育理論與實際學術研討會論文集，137-165，花蓮縣。
- 歐用生 (1989)。國民小學社會科教學研究。台北：師大書苑。
- 譚光鼎、劉美慧、游美慧 (2001)。多元文化教育。蘆洲市：國立空中大學。





21世紀臺灣幼師專業發展的內涵

施宜煌／經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

黃振豐／國立臺東大學教育學系助理教授

鍾金龍／國立嘉義大學國民教育研究所博士班研究生

吳木樹／新北市土城區頂埔國小學務主任

摘要

為人師者，其教育對象是人，而這些受教對象可能是兒童、青少年及成人，且教師往往參與他們的發展。倘若，教師專業能力不足，將導致學生學習失敗。依此觀來，若是幼師專業能力不足，亦將導致幼兒學習的失敗。故而，當可窺知幼兒教育實踐中提升幼師專業發展的重要性。基上所述，本文旨在分析21世紀臺灣幼師專業發展內涵為何？以使幼師在此變遷快速的時代提升自身教學專業能力，跟上時代腳步，實現幼兒教育的理想，進而建構優質的幼兒教育，讓幼兒身心健康全發展，快快樂樂地學習與成長。

關鍵詞：幼師、專業發展

一、前言

幼兒可謂民族幼苗，其是國家發展未來的棟樑。而幼兒教育便是培植幼苗、培育國家未來棟樑之有效途徑。依此，當可窺知幼兒教育在整體教育開展上的重要性。然而，幼兒教育的成功與否，往往繫於幼師教學的良窳。而論及幼師的教學，實應思索如何提升幼師教學效能，進而實現幼兒教育的理想。進一步言之，若要提升幼師的效能，則必須先提升幼師的專業發展（施宜煌，2008）。因為，教師專業發展常與教師效能息息相關，也與教育改革的成敗息息相關（黃乃燮，2003：3）。由以上之衍釋得知，幼兒教育的成功與否，往往繫於幼師的專業發展。

就專業發展（professional development）而言，是指專業人員在其工作生涯中，主動或被動地從事提升個人專業知識與技能養成訓練、職前講習、在職進修等各類活動的持續歷程（林佩蓉、陳淑琦，2004：391）。就實際情形而言，幼師除應知道所有教師應知道的教學技巧和教學方法外，尚需瞭解幼兒教育中一些特別的技巧與知識（李德高，1999：135）。

是故，幼教是一種專業。然而，考諸實際情形，幼教卻往往不被視為專業。而幼教工作人員和家長接觸時，常會接受到一種訊息——幼教老師等於褓母，人人可以勝任；幼教老師只是帶孩子，當過媽媽的都懂（魏美惠，1995：14）。換言之，誠如陳茂釗（2009：1）所言：

長久以來，幼兒教育工作者不論在工作方面的回報，遠遠比其他類別教師為低。一般認為教大學生最「高級」，其次是中學生、小學生，而最容易教的就是「幼稚園」學童。按此推理，大學教授的回報亦是最高的，中、小學教師次之，而相對地不被重視的就是幼稚園教師。此外，大眾對幼兒教育工作者在專業方面亦存有偏見，認為幼兒教育的專業較中學及小學的為低，學術的水平要求亦沒有中小學的嚴格，甚至認為幼師具中學畢業程度即可，只要他們具愛心與耐性，便是一



個有質素的幼兒教育工作者，這是對幼兒教育工作者極為不公平的誤解。

爲了要改變此種大眾視幼教不爲一種專業的刻板印象，幼师實應好好思索如何提升自身的專業發展。並且，巴西教育學家 Freire (1998: 33) 指出：

爲人師者，其從事教育的對象是人，而這些受教對象可能是兒童、青少年及成人，且教師往往參與他們的發展。倘若，教師專業能力不足，將導致學生學習的失敗。依此而言，若幼师專業能力不足，亦將導致幼兒學習的失敗。

是故，當可窺知在幼兒教育實踐中提升幼师專業發展的重要性。基上所述，本文旨在分析21世紀臺灣幼师專業發展的內涵爲何？以使幼师能在此變遷快速的時代提升自身的教學專業能力，跟上時代的腳步，實現幼兒教育的理想，建構優質的幼兒教育，進而讓幼兒快快樂樂的成長，將來成爲國家有用的棟樑。

二、面對21世紀—臺灣幼师專業發展內涵探究

就臺灣的師資培育言，教師進修係師資培育體制的重要環節（楊深坑，2001：175）。而教師進修目的，即是要提升教師的專業。因此，臺灣幼教師資培育實應喚起幼師的意識，使其覺知要提升自身專業發展，進而迎接變遷快速的時代對幼兒教育的可能挑戰。盧美貴（2006：146）指出：

再者，教師是教學的靈魂人物，幼稚園的教師與各級學校的教師一樣，都應該是專業人員。而且，幼教師資專業化是幼教普及發展與品質提昇的重要支持力量。

然而，就實際的情形來說，幼師的專業發展是一個緩慢的成長過程，它需要長時間

的養成。而21世紀臺灣幼师專業發展內涵爲何？筆者探究如下：

（一）富有關懷幼兒的熱忱

裴斯塔洛齊以爲一個完善的家庭教育必須一方面來自母親的慈愛，另一方面必須得自父親的嚴格要求。所以，他認爲慈愛可以使幼兒具有情操，但是從嚴格中才能獲得真確的知識。裴斯塔洛齊進一步指出教學的基本原則之一，即是師生間必須以關愛爲基礎（盧美貴，2006：56）。換言之，必須以「關懷」爲基礎。

就「關懷」而言，「關懷」是指對週遭的人展現關心及愛心；能夠對他者將心比心，關懷他／她人的生命處境。在幼兒教育課程的教學方法上，後現代教育學傾向「賦權」與「關懷」的「伙伴合作關係」教學法（張鈺佩，2002：161）。基此，當可窺見後現代教育學揭顯「關懷」在幼兒教育實踐上的重要性。另者，我國信誼基金會曾指出孩子需要愛、溫暖和安全感（引自蔡延治，2005：9），因而，幼師在其幼兒教學實踐中的角色，應是溫暖的（張翠娥，2005：15）。然而，要讓孩子感覺有愛、溫暖和安全感，則要關懷孩子。

其實，現代社會偏重幼兒智育，因此往往忽略幼兒學習做人的道理，結果往往培養出一群「只會讀書，不會做人」的書呆子（蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫，1999：15）。尤其，盱衡臺灣當前的環境，若幼師的教學實踐沒有人性關懷，只是著重於知識的教導，則其幼兒教學實踐極有可能忽視幼兒人性的陶冶，甚至只培育出一群「只會讀書，不會做人」的書呆子，培育出一群不會關懷別人的幼兒。

我國幼教學者王靜珠（1994）即指出，對於幼教工作應有之修養，除了學歷外，尚需充份關愛幼兒，瞭解幼兒。換言之，幼師應富有關懷幼兒的熱忱。因爲，幼師若富有關懷幼兒的熱忱，才能避免幼兒教育過度傳



授知識過程中所萌生的負面現象—人性關懷教育的失落。是故，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含關懷幼兒的熱忱。

(二) 運用多元的教學策略

從社會發展趨勢來看當今的教育思潮，教師是有必要改變傳統講述教學取向，而必須採取多元的教學取向。

其實，多元的教學取向是專家教師 (expert teacher, exemplary teacher) 所具備的教學特徵。Cooney (1999) 曾說：「教學活動或策略沒有所謂的好壞，最重要的是教學脈絡決定是否有效」。學者對依據客觀標準定義的專家教師所做的調查研究發現，專家教師有多元的教學策略，以及對教學的敏感性。專家教師在教學中能反思並適時的利用不同策略幫助學生了解所學的概念。同時，專家教師的教學非常有彈性，當他們面臨學生的問題和迷思概念時，能在教學行動中反思，並連結以前的經驗，利用適當的教學策略、例子引導學生的學習 (李源順、林福來，2000：19)。

就幼師而言，一位專業的幼師應能運用多元的教學策略，並對其教學富有敏感性。並且，一位專業的幼師在其教學中應能反思並適時的利用不同策略幫助幼兒了解所學的概念。是故，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含運用多元的教學策略。

(三) 具有應用教學科技的能力

微實而論，誠如盧素碧 (2003：3) 所述：

幼兒期是人生最富可塑性、模仿性最強的時期，各方面的發展迅速，潛在能力有待激發，是人生基礎教育培育的重要時期。依心理學家的看法，幼兒的潛能經過適當的培養，提供豐富的學習環境和經驗，則可獲得良好的發展。不提供機會讓幼兒應用資賦，可能使潛能胎死腹中。

然而，幼師要如何提供豐富的學習環境和經驗，以促使幼兒獲得良好的發展。其實，幼師可運用教學科技 (電腦科技) 來營造豐富的學習環境和經驗，以致促進幼兒獲得良好發展。就實而論，在一九七〇年代時期，電腦科技的運用遍及各地，其所建構的數位化時代，已對整個人類社會帶來前所未有的衝擊 (劉慶仁，2002：34)。資訊化時代促使國際間訊息的流通與人際的互動，這場猶如產業革命般的變革以波及全球，改變未來社會的面貌，因此學校教育應讓兒童在資訊社會中合理、有效的把握和利用各種訊息為社會及自己服務，使其具備未來生存與競爭的能力 (蔡金田，2004：65)。

此外，就教育的場域而言，以資訊與科技主導二十一世紀的學校教育，乃是世界各教育先進國家另一項學校教育革新的重點 (張明輝，1999：82)。巴西教育家Freire (1993：93) 指出：「在教師的教學中若能使使用電腦，將能發展學生的批判力與創造力」。而當學生富有批判力與創造力時，自然將提升學生去闖歷世界的的能力。

其次，在全球化的世界中，「科技」已然成為經濟發展的動力。亦然，科技設備在學校體系中的知識轉移及普及，也扮演了一個重要的角色。其實，毋庸置疑，教育的實踐絕不能只化約為科技的運用，然而教育的實踐卻不能沒有科技 (Freire, 1993：93)。畢竟，科技的進步確實可提供幼稚園的課程與教學另一發展空間，如何將現代科技融入當前幼稚園課程與教學中，將成為世界各國幼兒教育研究發展的重心。

為此，應如何培養幼師使其具備運用教學科技的能力，以契合當今幼兒教育需要呢？如在幼兒師資培育的課程設計上，應多增加有關教學科技的課程。如此，幼師才能提升其運用教學科技的能力，進而提升自身的專業發展。故而，筆者認為幼師專業發展內涵應包含應用教學科技的能力。



(四) 具有知識管理的知能

知識管理 (Knowledge Management) 是一項在1990年代中期開始在全球崛起的學術與商業應用主題，針對個人及社群所擁有的顯性知識和隱性知識的確認、創造、掌握、使用、分享及傳播，進行積極及有效的管理。其主要涵蓋的固有理論及應用層面包括學習型組織、企業文化、資訊科技應用，及人事管理等。而由於知識管理的概念通常與企業各種改善願景扯上關係，知識管理在現今企業上的實踐愈來愈受到重視，亦因此為顧問和科技公司帶來不少商機 (維基百科, 2009)。

其實，有效的「知識」生產與創新，是經濟致勝的關鍵。任何一個組織能夠擁有知識，在市場的競爭上就能立於不敗之地。就幼兒教育組織而言，若要在兒童產業市場的競爭能立於不敗之地，也要擁有知識。但是，要能促進知識的有效生產與創新，就必須對知識能進行適當的處理，此乃涉及所謂「知識管理」(吳清山、黃旭鈞, 2002: 39; Stevens, 1998: 93)。

進一步申言，就「知識管理」而論，其表示一系列反覆的歷程 (Serban & Luan, 2002: 11)。換言之，「知識管理」乃是對組織運用的知識所做的管理，反覆進行知識的搜尋、組織、儲存、轉換、擴散、移轉、分享及運用的過程，以有效運用知識並創新知識 (謝文全, 2003: 446)。倘若，將「知識管理」應用於幼師專業能力的發展，當能產生諸多效能。

而幼師為避免自身淪為被淘汰的典型「傳統產業者」，有必要以知識管理的方法系統化與創新個人知識，提升自身的專業發展，如此才能及時趕上知識進步的脈動，以便自身成為知識人，進而成為幼兒教育發展的人力資本。是以，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含具有知識管理的知能。

(五) 富有知識分享的能力

知識是一種流動的概念，因此知識管理強調的不僅止於純粹的知識蒐集與儲存的工作，同時必需透過在個人間的流動才能讓知識產生價值。如何使員工樂於分享本身的知識以創造知識價值，避免知識管理流於單純的檔案管理，已成為知識管理重要的議題 (鄭凱玲, 2009: 1)。在知識經濟時代，組織為創造核心競爭力，必須了解知識管理的必要性，進而建立完善知識分享制度 (范云馨, 2009: 1)。

倘若，學校要成為一個成功的學習型組織，則組織成員的知識必須是共享的 (吳清山、黃旭鈞, 2002: 43)。因為，讓組織成員的知識共享，彼此互動體驗並成長，才能讓幼兒教育組織不斷地成長。持平而論，知識與幼兒教育組織發展兩者間密不可分，幼兒教育組織的發展，都依賴於知識的生產、聚集、更新及創新。然而，進一步言之，幼師在知識的生產、聚集、更新及創新的過程中，扮演著重要的角色。

英哲Francis Bacon曾言「知識就是力量」，即肯定了人的力量，也意指人可以不斷更新及創新知識，使自身成為有知識力的人力資本。但是，創新是一互動的過程 (Park, 2000: 330)。所以，當幼師要創新知識時，最好是幼師同儕間彼此能夠互動，進而分享彼此的知識，讓彼此的知識增長。易言之，幼師應具有知識分享的能力，則更易達成知識創新的目標，進而促進自身的專業發展，使自身成為一種知識生產力。是故，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含富有知識分享的能力。

(六) 具有行動研究的能力

就實際的情形來說，行動研究是教學過程中，教師專業發展的重要途徑 (黃乃燮, 2003: 3)。Zeichner (1995: 154) 指出：「研究者時常忽視教學現場教師所從事的教



育研究，而教學現場教師也是忽視研究者教育研究之成果」。因此，教室裡的教師與大學研究者二者間的鴻溝極深（Coulter & Wines, 2002:15）。其實，在傳統上，教學現場的教師角色一向被視為是消極的，不必參與課程發展，只能照本宣科；不必試驗新教法，只能墨守成規；不必作研究，只要能接受別人生產的知識（歐用生，1996：125）。據此觀點，對於生產、創造知識，教學現場的幼師似乎處於被動的角色。然而，倘若幼教組織要提升自身的發展，則有賴於幼教現場教師不斷地生產知識，而此種來自於幼教教學現場的知識將有利於幼教組織的健全發展，是提升幼教組織發展的基石。但是，幼教現場教師若要不斷地生產知識，以提升幼教組織的發展，則自身應具備行動研究的能力，進而達至「教師即研究者」的理想。而此種由幼師所建構適合幼教情境的教學理論，不僅可提升幼師專業發展，當然也裨益幼教效能的提升，進而增益幼教組織的發展。故而，幼師實應具備行動研究的能力，進而生產立基於幼教現場的知識，以增益自身的專業發展。也因此，筆者認為幼師專業發展的內涵應包含具有行動研究的能力。

（七）具有教學創新的能力

隨著知識經濟競爭時代的來臨，數位學習（e-Learning）這幾年受到全世界相當大的重視，而懷於「面對全球經濟環境的快速變化，數位學習已成為企業成長的重要關鍵」之認知，國科會於數年前便成立「數位學習國家型計畫」以進行相關整體環境的建構工作。幾年執行下來，其成效已逐漸累積彰顯。但是在這陣熱潮中，似乎重點均在於「創新型」的學習活動，也就是說，新教法、新教材、新的學習方法（施保旭，2009：1）。

然而，若要構築「創新型」的學習活動，則教師應具有教學創新的能力。盧美貴（1995：自序1）指出：

幼兒生在長期與複雜價值演進的社會，他們需要在短時間內走過很長的進化路程，才可學到成人們所獨有而為他們所不適的生活方式與思想方法，在這個依賴性和可塑性甚大的幼兒階段，教師的責任便在引導他們充實而愉悅的走過這個進程。

然而，幼師要導引幼兒慢慢適應成人的生活方式與思想方法，可藉由課程的實施。綜觀國內幼兒教育領域裡，各種課程模式不斷地自歐、美引入，其中包括Montessori Model、以Piaget理論為基礎的課程模式（以High/Scope和Kamii-De Vries為代表），以及其他以不同理論為基礎的課程模式（如Rudolf Model、Direct Instruction Model和Bank Street）（簡楚瑛，2006：作者序）。而當我們在將以上之課程模式，有效並成功地實踐於幼兒教育的場域時，最重要的是幼師需具備教學創新的能力。有了教學創新的能力，幼師的教學才不會一成不變，才會讓自己的教學更多樣化，實踐更多元化的教學。因此，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含具有教學創新的能力。

（八）具有教學反省的能力

我國曾子曰：「吾日三省吾身」，即在說明反省的重要性。大凡而言，身為人者應該隨時反省自身，如此才能使自身更臻於完善之境。以一位幼師而言，也應隨時反省自身的教學情形，如此才能使自身的教學更為完善，而幼兒也才能在幼師的教學中受益。

進一步的來說，幼師應該思索要如何進行教學反省？幼師應該具備教學反省的能力。因為，沒有反省的專業發展是無法想像的。並且，幼師應該不斷思索為何反省？反省的內容為何？甚至是有相關而更重要的是為了達到何種目的而反省。理論上而言，幼師專業應該致力於教育理想的實現，簡言之，即



是協助幼兒學習而開展他／她在道德、知識、情意、技能等層面上的潛能，進而營造幸福的生活（修改自林建福，2003：23）。依此，幼師應思索的目的即是如何藉由教學的過程，進而協助幼兒在道德、知識、情意、技能等層面的向上發展。而上述的理想能否實現，則仰賴幼師是否具有教學反省的能力。依此，筆者認為幼師專業發展的內涵應該包含具有教學反省的能力。

（九）具有持續不斷的學習能力

高希均（2009：1）指出：

哈佛大學前校長德瑞克·伯克（Derek Bok），提出哈佛大學學生所應該具備的八項能力中，其中以表達能力、思辨能力、道德實踐能力為主要核心，而所謂的就業能力，卻僅屈居於最末位，這正是說明大學生必須先具備表達思辨、道德實踐、接受廣泛多元興趣等各項能力指標後，才能在未來就業與事業發展上，取得較為優勢的地位。此外，在個人能力之外，同時需要擁有關懷社會、參與公益的人文特質，也就是說具備了以人文素養、社會關懷為基礎的核心價值時，才能在快速變遷的社會中持續穩定的學習成長，也培養出藝術、文化、創意等具有競爭潛力的軟實力（soft power）。而且，無論是對於社會或個人而言，唯有持續不斷的學習成長，才能增強自我的競爭力。

其實，當前是一個快速變遷的時代，新知的產生相當迅速，導致許多人的知識與其所處環境產生落差，必須不斷地充實知識。

也因此，幼師持續不斷學習能力的培養，就顯得格外重要。因為，當幼師具有持續不斷的學習能力，其才會跟上時代的腳步，不斷地充實自身的專業知能，讓自身成爲一位與時俱進的優質教師，而幼兒也才能蒙受益處。也因此，筆者認為幼師專業發展的內涵應包含具有持續不斷的學習能力。

三、結語

幼兒教育必須是由特定專業人員在經過設計安排的學習環境裡，有計畫的運用適當的方法或工具，導引幼兒行爲或知識的改變。而這些特定的專業人員，必須不斷地關心時代脈動，提升自我的專業發展。持平而論，幼兒師資培育是教育的重要環節。因此，臺灣的幼兒師資培育實應喚起幼師的意識，使其覺知訊息萬變的社會正深刻影響幼兒教育的發展，並促使幼師自身能自我進修，提升自身的專業發展，進而迎接訊息萬變的社會可能對於幼兒教育的挑戰。基上理念，本文提出21世紀臺灣幼師專業發展的內涵，而這些內涵包括：(1)幼師應富有關懷幼兒的熱忱；(2)幼師應運用多元的教學策略；(3)幼師應具有運用教學科技的能力；(4)幼師應具備知識管理的知能；(5)幼師應富有知識分享的能力；(6)幼師應具有行動研究的能力；(7)幼師應具有教學創新的能力；(8)幼師應具有教學反省的能力；(9)幼師應具有持續不斷的學習能力。

總言之，希冀幼師能從以上所言之面向持續自我進修，進而在此21世紀提升自己的專業發展，使自己成爲一位知識人、專業人，進而成爲我國幼兒教育發展的人力資本，讓我們的幼兒教育飛向更美好的未來。



參考文獻

- 王靜珠 (1994)。幼稚教育。臺北市：五南。
- 李源順、林福來 (2000)。數學教師的專業成長：教學多元化。師大學報：科學教育類，45 (1)，1-25。
- 李德高 (1999)。蒙特梭利教材教法。臺北縣：啓英。
- 吳清山、黃旭鈞 (2002)。學校推動知識管理方案之建構。教育研究集刊，48 (2)，37-38。
- 林佩蓉、陳淑琦 (2004)。幼兒教育。臺北縣：國立空中大學。
- 林建福 (2003)。實務現象學的乙種嘗試—從Schon反省到教師專業發展。教育資料集刊，28，49-50。
- 施宜煌 (2008)。幼兒教育專題研究。臺中市：華格納。
- 施保旭 (2009)。網路科技與教學創新。2009年9月1日取自，<http://74.125.153.132/search?q=cache>
- 范云馨 (2009)。離職傾向、人際關係網絡及知識分享意願關係之研究。中國文化大學國際企業管理研究所碩士論文，臺北市，未出版。
- 高希均 (2009)。大學生沒有一些經濟觀念更危險。2009年9月1日取自，<http://hc.ntua.edu.tw/releaseRedirect.do?unitID=110&pageID=4723>
- 陳茂鈞 (2009)。教育自由講：幼師專業應予重視。2009年9月1日取自，<http://paper.wenweipo.com/2006/12/21/HK0612210067.htm>
- 張明輝 (1999)。新世紀中小學學校教育與行政改革的展望。學校行政，創刊號，80-84。
- 張鈺佩 (2002)。後現代主義教育學對幼兒教育課程的啓示。幼兒教育年刊，14，162-176。
- 張翠娥 (2005)。幼兒教材教法。臺北市：心理。
- 黃乃熒 (2003)。後現代思潮與教師專業發展。教育資料集刊，28，1-24。
- 楊深坑 (2001)。法國中小學教師在職進修制度研究。載於楊深坑 (主編)，各國中小學教師在職進修制度比較研究 (頁175-187)。臺北市：揚智。
- 維基百科 (2009)。知識管理。2009年9月1日取自，<http://zh.wikipedia.org/wiki/>
- 劉慶仁 (2002)。數位化時代的挑戰與因應措施。教育資料與研究，47，34-45。
- 蔡金田 (2004)。從全球化教育競爭力的觀點談校長領導。人文及社會學科教學通訊，15 (3)，58-77。
- 蔡延治 (2005)。教保實習。臺北縣：啓英。
- 蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫 (1999)。幼兒教育思想。臺北市：五南。
- 鄭凱玲 (2009)。團隊氣候對知識分享行為之影響。長庚大學醫務管理研究所碩士論文，臺北縣，未出版。
- 盧美貴 (1995)。幼兒教育概論。臺北市：五南。
- 盧美貴 (2006)。幼兒教育概論。臺北市：五南。
- 盧素碧 (2003)。幼稚園科學教育實驗。幼兒教育年刊，15，2-40。
- 歐用生 (1996)。教師專業成長。臺北市：師大書苑。
- 謝文全 (2003)。教育行政學。臺北市：高等教育。
- 簡楚瑛 (2006)。幼兒教育課程模式。臺北市：心理。
- 魏美惠 (1995)。近代幼兒教育思潮。臺北市：心理。



- Coulter, D. & Wines, J. R. (2002). Educational judgment: Linking the actor and the spectator. *Educational Researcher*, 31(4),15-25.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach* . Boulder, CO : Westview Press.
- Park, S. O. (2000). Innovation systems, networks, and the knowledge-based economy in Korea. In J. H. Dunning (Ed) , *Regions, globalization, and the knowledge-based economy* (pp.330-348). Oxford, England: Oxford University Press.
- Serban, A. M., & Luan, J. (2002). Overview of knowledge management. In A. M. Serban & J. Luan (Eds.), *Knowledge management: Building a competitive advantage in higher education* (pp.5-16). Calif, CA: Jossey-Bass.
- Stevens, C. (1998). The knowledge-driven economy. In D. Neef (Ed.), *The knowledge economy*(pp.87-94). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Zeichner (1995). Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2),153-172.



課程改革中的「素養」之本質

蔡清田／國立中正大學課程研究所暨師資培育中心教授

一、前言

「素養」意指個體為了發展成為一個健全個體，必須因應生活情境需求所不可欠缺的知識、能力或技術能力、態度（蔡清田，2010a），而且「素養」是個體基於生活環境脈絡情境的需求，激發個體內部情境的社會心智運作機制之認知、技能、情意等等行動先決條件，以展現主體能動者的行動，並能成功地因應生活情境的複雜任務要求之一種整體因應行動（Rychen & Salganik, 2003）。

素養是一種理論構念（蔡清田，2010b），也是一種有待進一步探究的理論構念，素養更是一種有待考驗的研究假設性質之理論構念，而且素養是後天習得的，也是可教、可學、可測量的理論構念之本質，具有「研究假設性質之理論構念」的本質。素養這種有待進一步探究的理論構念，具有兩種本質：第一是素養具有「研究假設性質之理論構念」的本質，素養不只是一種理論構念，素養也是一種具有研究假設性質之理論構念，素養更是一種有待考驗的研究假設性質之理論構念，這種研究假設性質之理論構念採取廣義的定義，將素養這種有待進一步探究的理論構念，定義為認知、技能和情意的綜合構念，而且素養是後天習得的，也是可教、可學的理論構念之本質；第二是素養具有「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」之本質，素養是內隱的或外顯的表現水準之理論構念，不僅具有有待進一步探究的性質，也是具有可測量的性質，可透過測驗評量以考驗前述的研究假設性質之理論構念。

二、「素養」的理論構念之本質

就「素養的理論構念之本質」而言，素養的理論構念，具有兩種本質，亦即，素養這種有待進一步探究的理論構念，（一）具有「研究假設性質之理論構念」的本質；（二）素養具有「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質（Spencer & Spencer, 1993），不僅具有有待進一步探究的性質，也是具有可測量的性質。一方面，就素養具有「研究假設性質之理論構念」的本質而言，素養這種有待進一步探究的理論構念，是一種具有研究假設性質之理論構念，也是一種有待考驗的理論構念，包含知識、能力、態度，是後天習得的，也是可教、可學、可評量的。素養是可以從學習中獲得的，經由社會的、動機的、教學的觸動引發，在一定條件下，素養是可教的、可學的。另一方面，就素養具有「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質而言，這種內隱的或外顯的表現水準之理論構念，不僅具有有待進一步探究的性質，也是具有可測量的性質，可透過測驗評量以考驗前述的研究假設性質之理論構念，就如同冰山一樣，素養的表現水準是經過推測而得知的，也具有可測量的性質。換言之，從教育的觀點而言，素養是「可以透過教育加以引導的」、「可以透過教學加以培養的」、「可以透過學習獲得的」、「可以透過評量加以檢核的」，素養，不只是可以具體明確陳述的理論構念，而且也可以透過直接或間接方式進行評量測驗的研究假設之理論構念，而且素養的學習系統可透過一套持續的個人素養表現記錄，以便於長期培育與追蹤評



量 (Griffin, 1999)。

(一) 素養具有「研究假設性之理論構念」的本質

就素養具有「研究假設性質之理論構念」的本質而言，素養這種有待進一步探究的理論構念，是一種具有研究假設性質之理論構念，這種理論上的虛構概念，也是一種有待考驗的理論構念，這種具有「研究假設性質之理論構念」的本質，不只是一種理論構念，也是一種具有研究假設性質之理論構念，更是一種有待考驗的研究假設性質之理論構念，這種研究假設性質之理論構念，採取廣義的定義，將素養這種有待進一步探究的理論構念，界定為包含知識、能力、態度，而涉及個體社會心理機制的認知、情意和技能的綜合構念 (OECD, 2005a)，而且素養是後天習得的構念，素養是可以從學習中獲得的，經由社會的、動機的、教學的觸動引發，在一定條件下，素養是可教的、可學的理論構念 (OECD, 2005b)；換言之，素養這種有待進一步探究的理論構念，其「研究假設性質之理論構念」的本質包括兩項要點，1.素養不是先天或遺傳的，素養是後天的，素養是可學與可教的；2.素養可以透過每個教育階段之課程設計與教學實施，加以培養。

就「素養的理論構念之本質」而言，素養的「研究假設性之理論構念」之作用，可以用來指引並具體規劃透過整體教育的每個教育階段之課程設計與教學實施，以培養其國民所應具備的素養，是以更進一步地，素養不僅是可以規劃、設計、實施、教學與評量，而且必須經由學習的過程加以培養的。特別是從人力資源或教育培訓機構的觀點，往往傾向主張「素養」是可以教導的，必須經由學習的過程加以培養的，而且通常教育專業人員會基於其的教育目的和人力資源的專業為素養下定義，而使素養的內涵與表徵

顯現其獨特性，並使素養的理論構念更加明確。例如，「能自律自主的行動」、「能與他人進行互動」、「能互動地使用工具」等素養，都可以透過學校教育與課程規劃，以教導學生以培養其素養，並引導學生透過學習歷程，學習會獲得「能自律自主的行動」、「能互動地使用工具」等素養，甚至可以透過學習評量以瞭解學生在經過學習之後，這些素養方面所達到的成熟水準。

1、素養不是先天或遺傳的，素養是後天的，素養是可學與可教的

從「聯合國教育科學文化組織」(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 簡稱「聯合國教科文組織」或UNESCO)、「歐洲聯盟」(European Union, 簡稱「歐盟」或EU)、「經濟合作與發展組織」(Organisation for Economic Co-operation and Development, 簡稱OECD)等國際組織所進行的跨國研究觀點論之，素養的理論構念，其範疇更廣於知識及能力，並且可透過學習獲得。有些能力是先天的，有些則是後天學習獲得的，亦即是個人在為所表現的實際能與潛在能，而能的形成是經由先天遺傳與後天努力習得的。先天能的開發與後天能的學習的過程有很大的差別。這個區別在素養的界定與選擇的考慮上會有實質上的意義，素養必須是後天習得的，即使某些是先天潛能的發展，這些發展也一定是可以教學的、可以開展的 (洪裕宏, 2008)。換言之，能可為先天，亦可從後天習得；但是素養不是先天或遺傳的，並非與生俱來的，而是需要透過有意的培養與發展，是可以從學習中獲得的，可以經由教學的、社會的、動機的激發，在一定條件下，能是可教的、可學的；有別於部份先天的與非經學習的原生性認知技能，素養是後天的，素養是可學與可教的，而且強調可以透過有意的人為教育加以規劃設



計與實施，並經學習者的一段特定時間之學習和累積充實以獲得素養。例如，「歐盟」便將素養界定為知識、能力與態度的統整，並能運用於特定的情境中，當個體入學後開始學習接受正規的學校教育及訓練之後，便可接受培養而發展出素養，俾以能適應成人生活，而且素養應該持續發展、維持與更新，並且成為終身學習的一部份（European Commission, 2005）。甚至，有許多學者主張，學習歷程是學習者經過學習以獲得素養之重要條件，學習者必須經過學習歷程方能獲得認知、技能與情意等行動的先決條件，才能成功地因應生活環境脈絡情境的複雜需要。

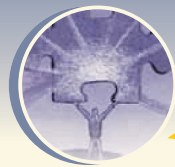
是以，從教育的觀點而言，「素養」不是先天的遺傳，是學習者經過後天的教育而學習獲得，素養是指一個人接受教育後的狀態，又稱「教育素養」，或可簡稱為「教養」，教養是瞭解自己的志向、愛惜生命、領悟生活，知道自己在宇宙與社會的定位，始終不渝地根據利他主義的原則，成為對社會有貢獻的社會人，能瞭解教養的內涵而朝此目標不斷努力的人，就可以被稱為有教養的人。教養是教育的一部份，這具有比一般社會文化塑造的「未受教育者」更高層次且更深層的意涵狀態。換言之，「教養」的，是將人視為「社會的成員」（彭小妍、王璦、戴景賢，2008），人要有「教養」，社會才會有文化以及品格內涵（黃崑巖，2009）。

素養是指學生應該具備的重要知識、能力與態度，以因應社會生活的需要並建立個人的優質人生。素養不僅強調學生在「透過教育」並「經過學習」之後的表現，也重視學生所可能「需要培養」而「學習獲得」的素養。素養並非只是單獨針對某一特定學校教育階段的特定需要，而是不同人生發展階段的不同生活領域情境，可能需要學習獲得

不同複雜程度的素養，以因應不同生活情境的需要，強調學生可以透過學習以獲得必要素養，以因應社會生活的需要，並擁有個人成功的生活與優質的人生（Canto-Sperber & Dupuy, 2001），進而能建立功能健全的社會，是以教育素養可作為確保教育品質，成為提升個人生活與國家教育品質的重要依據。

具體而言，素養，是指一個人的教育修養狀態，經過學習，獲得具備某種知識、能力、態度等行動的先決條件，能夠在特定社會情境場合中，勝任所需要的任務行動，這是可教、可學、可評量的，依據特定教育素養所發展的教學活動，將有助學習者提升其教育素養（胡志偉、郭建志、程景琳、陳修元，2008）。特別是，個體的內在心理特質，通會與所處的社會生活情境進行互動，在溫馨豐富的社會文化情境中，個體較容易流露展現出善良仁慈或浪費懶散的行動態度特質，在窮困匱乏的生活環境中，個體較容易流露展現出堅毅勇敢或強悍殘暴的行動態度特質，這呼應了我國儒家孟子所說的「富歲子弟多賴，凶歲子弟多暴」；但是，這種態度傾向是可以透過學習的歷程加以因勢利導，具有善良仁慈態度特質傾向的人如能透過學習獲得忍耐節儉，就不會展現出過度虛張浪費與庸懶的行動，具有堅毅勇敢態度傾向的人如能透過學習獲得善良仁慈，就不會展現出過度強悍殘暴的行動。當然，要培養這種我國傳統華人社會文化「中庸之道」的圓融素養，不是先天的遺傳所能獲得，而是必須經過人為有意的學習，特別是必須經過後天的教育培養此種優質的素養。

素養的意義包含知識、能力、態度等面向，是指學習者「接受教育後」所「學習獲得」的知識、能力與態度，又稱學習獲得的素養，或習得的教育素養，素養特別是指學生接受？育透過課程設計之後所獲得的知



識、能力與態度之整體，而且重視學習者接受教育後所展現出的實踐能力或實力，強調其具備某種知識、能力、態度等行動的先決條件，足以勝任情境需要的任務行動。

素養是發生在有意義的「情境」脈絡之下，為了因應個體所處生活情境所觸動的複雜需求，可以透過教育建構，經由課程教學的規劃與設計，引導學習者主動參與學習，以學習獲得所需要的教育素養，因應當代生活情境的複雜需求。可見，素養是指可教導的、必須經由學習的過程加以培養的知識、能力與態度。例如，使學習者擁有能夠去達成某項任務的「本領」或「能力」，即泛指學習者所具備的知識、能力與態度等素養，而如何充實學習者的「本領」或「能力」，便與課程規劃與教學內容和方法的引導有著密切關係。是以，素養與特定情境下的複雜需求有密切關連，而且素養包括使用認知、技能以及情意價值與動機等多面向之綜合整體，能協助個體具備成功地回應特定情境下的複雜需求，並透過動態的方式來進行運作，以使學習者能獲得特定素養之內涵。

2、素養可以透過每個教育階段之課程設計與教學實施，加以培養

就素養的理論構念之本質而言，素養具有研究假設性質之理論構念，可以用來指引並具體規劃透過整體教育的每個教育階段之課程設計與教學實施，以培養其國民所應具備的素養，特別是規劃設計學生在義務教育結束時所應具備能有效參與社會生活所需的知識、能力與態度情意，以有效促成個人的成功生活與功能健全的社會。無論是正式教育或非正式教育系統，尋求契合學習者發展潛能的研究機會不斷地被提出來討論，換言之，素養並非單獨只針對某一特定教育階段的學習，素養可以透過國小、國中、後期中等教育、高等教育、成人教育等不同的教育階段

而有不同的課程規劃設計與學習要點。

(二) 素養具有「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質

素養是一種具有研究假設性質之理論構念，也是一種有待考驗的理論構念，這種研究假設性質之理論構念，也具有「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質。素養是一種個人的潛在特質，素養不僅具有有待進一步探究的性質，而且此種潛在特質會導致個人在工作和生活情境中產生相關參照標準的效能和傑出的表現。這說明素養是同時包括「內隱的」與「外顯的」表現水準之理論構念，就如同是一座冰山，是同時包括外顯特質和內隱特質的總合（Spencer & Spencer, 1993）。換言之，素養具有「內隱的與外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質；特別是，外顯特質往往是比較容易描述而且容易觀察到的知識、能力等行動特質，內隱特質是指個人人格中較深層、持久的自我概念、態度情意價值、動機等本質，即使在不同職務或工作中，都可由這些基本特質，加以解釋或預測其思考或行動表現。

但是，值得注意的是，素養的外顯特質往往是比較容易描述而且容易觀察到的知識、能力，是比較容易培養發展與進行評量的，素養的內隱特質之態度情意價值、動機，就較不易直接描述觀察而難以培養發展與進行評量。換言之，素養的內隱特質雖然不易直接觀察和測量，但是可以根據相關理論所建構的嚴謹研究工具加以探究推測而得知其存在，可透過因果加以預測行動，並利用效標參照加以評量推測檢核的，可作為行動表現的精熟或判斷的標準，而且素養的理論構念之界定，已經從外顯的知識、能力技術的表現水準，演變到重視內隱的理念、態度情意等深層面向的培養與評量，它不僅要能從外顯行為中檢測評量，更強調人類精神或內



在層次內隱表現水準的內涵之提升，特別是我國國民素養要較能展現出東方哲學思想的色彩，更強調人性問題與人類文明之精神或內在層次內隱表現水準的內涵價值之提升（彭小妍、王璦玲、戴景賢，2008）。

素養這種具有有待進一步探究的性質之「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質，包括三項重點，1、素養具有可測量性，可加以評量與評鑑；2、素養的表現水準，是經過推測而得知的；3、素養是一個連續體的狀態，代表個體素養相關構成要素之高低水準。

1、素養具有可測量性，可加以評量與評鑑

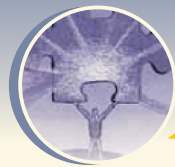
素養具有可測量性，可加以評量與評鑑，特別是素養是可以測量評估，然而，並非每一項素養均容易以目前的工具或方法測出，而不易測出的部分，也不見得就不屬於素養涵。例如，近年來「國際成人知能調查」International Adult Literacy Survey (IALS)「國際學生評量計畫」the Program for International Student Assessment (PISA)、成人知能與生活能力調查」the Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)等，也都針對年輕人與成人參與社會所需的重要知識與能力 (knowledge and skills) 等「知能」(literacy) 進行調查 (Murray, 2003)。特別是「國際學生評量計畫」、「成人知能與生活能力調查」，都能允許進行學習成果的跨國比較。這些調查已經從1990年代早期調查以最基本的「知能」為主；到了2000年以後，成人素養調查擴大到生活所需的技術能力的各主要層面；在2011年將進行的「國際成人素養評量計畫」(Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) 的成人「素養」調查，更將成人「知能」加以擴大為現代公民所需的「素養」，包括語文素養及數理

素養，並加上了在科技環境中的問題解決之「素養」(OECD, 2010)。

此外，「經濟合作與發展組織」為促進各會員國在全球知識經濟體系中的競爭力，特別自2007年開始著手籌畫進行「國際成人素養評量計畫」，並於2010年前建構完成調查工具與平台，俾以2011年正式施測以及2013年完成國際成人素養評量計畫報告書。

「國際成人素養評量計畫」主要關注成人成功參與二十一世紀經濟與社會中所需要的核心素養，這些核心素養係與終身學習緊密關連，成人能力評量的範疇則包括科技環境中的問題解決能力、識字能力、數學能力以及閱讀能力等四項範疇 (OECD, 2008)。上國際計畫之進行，乃與「素養的界定與選擇」息息相關。這是「經濟合作與發展組織」整合「國際成人知能調查」和「成人知能與生活能力調查」兩種大型國際成人素養調查的發現，並因應世界情勢變化及會員國需求所設計的全新跨國的成人素養調查計畫，主要的目的在檢視教育投入如何轉換為成人的素養，而成人的素養又如何反映在經濟及社會成果上，調查及測量的結果將作為「經濟合作與發展組織」的教育政策制訂及各會員國國家發展的參考 (OECD, 2010)。

由上述可見，素養具有可測量性，即可加以評量與評鑑。但是，如何能確定素養的培育，則必須要有具體可行的評鑑的方式。有些能力無法於短期之內可以培養完成及可測量，例如團隊合作的素養，前述素養雖然不容易直接觀察和測量，但若於學校內實施核心素養之培育工作，應可根據相關理論所建構的嚴謹研究工具，力求要發展每一個核心素養的測量方式及工具，加以探究推測而得知其存在，更可透過因果加以預測行動，並利用效標參照加以評量推測檢核的理論構念，可作為行動表現精熟或判斷的標準。換言之，就評量觀點而言，素養難以全面具體



評量，因素養的多種構成要素是無法直接測量或觀察而得知，但是，這是可以透過觀察許多真實生活情境之下的個體實作表現行動，而加以間接推測教育素養及其構成要素（Rychen & Salganik, 2003）。

例如，「國際學生評量計畫」便已針對閱讀、數學、科學等「能互動地使用工具」等工具學科的素養，進行國際間的學生評量，但是，對於涉及跨文化情境因素的「能自律自主行動」、「能與異質社群進行互動」等類群的素養，則考量到跨文化情境的效度問題，過去並未進行國際間的學生評量（Schleicher, 2003）。因此，「國際學生評量計畫」已經針對其不足，開始參考採用「經濟合作與發展組織」「素養的界定與選擇」的架構，以擴大上述評量的範圍，並長期進行相關素養領域之評量，去評量個人素養相關知識與學習的思考反省與判斷，尤其是可以去評量跨學科的素養，或針對學習動機、信念、策略等進行評量，以協助各國瞭解其在學習目標方面的進步情形。例如，「國際學生評量計畫」調查研究中，在個人的終身學習能力方面，已經開始重視個人的自律自主學習與學習動機兩個層面的測量，自律自主學習係指個人能夠掌控本身的學習，自律自主良好的人，往往學習績效亦較佳（OECD, 2005b）。另一方面，若要對「素養」有更精確的理解，「情境」要素就越顯重要，不僅是個體有關素養的學習是如此，從基本能力評量跨國發展經驗之比較研究，亦發現此種趨勢，特別是在「國際學生評量計畫」中，情境是有關閱讀、數學與科學的評量之重要成份。特別是要針對生活當中所實際需要的協同合作之素養進行評量，往往必須在真實情境當中透過觀察以進行評量（Murray, 2003）。

2、素養的表現水準，是經過推測而得知的

素養的表現水準，亦即個體所具有的素養之水準，基本上是經過推測而得知的，是基於行動表現的觀察所獲得的證據而間接推測得知，而且也是可以透過設計許多不同環境脈絡情境之下的評量，以測量得知個體在適應該環境脈絡情境所需要之行動表現。然而，究竟需要透過何種證據來推論某種素養的存在呢？如果能在許多不同情境之下，進行多次的相關行動表現之觀察，將可強化素養存在的證據。當然這也必須根據構成該素養的認知、技能、情意等行動的先決條件之重要層面，而進行該素養的推測。特別是，傳統的學校教室考試與大規模的校外考試及聯合甄試，往往都只有重視素養當中的認知要素，而忽略了能力與態度的層面，是以也要注意素養的認知與非認知層面的評量，這些都是值得進一步探究的。

素養這種具有有待進一步探究的性質之「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質，特別是將素養看成認知、技能、情意等整體性的理論構念，的確比較確實掌握教育過程中，學習者複雜且動態的知識、能力與態度人格之成形，不過這的確也提高評量推測的困難程度（洪裕宏，2008）。特別是，有關素養的評量，應該要考慮到素養是同時涵蓋知識、能力與態度的整體層面，因此應該同時考量到認知與非認知的能力與情意之評量，也應該考慮針對跨科目課程的素養，例如公民素養、自我概念、問題解決等素養，進行評量（Owen, 2003）。

3、素養是一個連續體的狀態，代表個體

「國際學生評量計畫」，已經針對其不足，開始參考採用「經濟合作與發展組織」的「素養的界定與選擇：理論與概念基礎」



之研究專案架構，長期進行相關素養領域之評量，評量個人素養相關知識與學習的反省，尤其是可以去評量跨學科的素養，或針對學習動機、信念、策略等進行評量，以協助各國瞭解其在學習目標方面的進步情形。換言之，「經濟合作與發展組織」的「素養的界定與選擇」研究專案是與「國際學生評量計畫」有所連結，其目的在於提供一個完善的架構以明確界定素養，並且強化國際調查評量十五歲青少年與成人的能力素養之水準，並且提供一個全新的架構，長期引導有關素養的評量。特別是個人的成功生活與功能健全的社會，究竟需要具備哪些素養，乃是其所關注之重要議題，其強調素養的概念更廣於知識與技能，涉及了在特別的情境中，能夠利用社會心理資源以因應複雜需求的素養，因此還包括了態度（OECD, 2005a）。

當然要去完整地評量學生如何接受動機去反省思考地使用知識，這是相當不容易的，一開始的起點，是去評量學生是否有能力去反省書面文本的深層意義，進而由低層次的知識取得和辨識訊息，提升到評估與反思。因此，「國際學生評量計畫」的閱讀評量報告，不只是報告學生是否能定位並解釋資訊，而且可以瞭解學生是否能反省並評鑑其所閱讀的內容。特別是「國際學生評量計畫」的閱讀評量報告，將學生的閱讀表現分為六種不同的精熟程度水準，一位學生如果只能進行文本當中的資訊與日常知識之間的簡單聯結，則被歸為該量表上的「第一級」，當一位學生能批判地評鑑研究假設並處理被認為是對立的概念，則可被歸為量表上的最高級，亦即「第五級」（OECD, 2005b）。

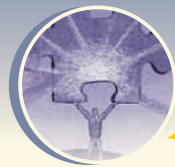
由此可見，素養的相關構成要素是一個連續體的狀態，是以個體的素養，也是代表個體某種專長素養的相關構成要素之高低水準，從測驗評量的觀點而言，可以建構一個由低到高的理論量表，或可採用操作型指

標之定義，範圍涵蓋最低層次到最高層次的評量（吳舒靜、吳慧子，2010），進而界定其養表現之明確範疇與具體指標，如可分為「低」、「中」、「高」等三等第，或「初級」、「入門」、「中級」、「進階」、「專家」等精熟水準程度，或「差」、「可」、「中」、「良」、「優」的五等第之階梯，以描述個體面對情境所需的素養之高低水準，所以個體的素養之表現，可能不是有無的問題，而是程度高低的問題，而且素養取向的學習系統可以透過一套持續的個人素養表現記錄，以便於長期培育與追蹤評量（Griffin, 1999）。因此，如何發展出一套客可行的素養量表，進而建立素養評估機制，乃成為一項重要課題，而且亟待努力加以實現之（吳明烈，2005）。

三、結語

綜上所述，就「素養的理論構念之本質」而言，素養，是後天習得的，也是可教可學可評量的理論構念，素養是「可以透過評量加以檢核的」，素養不只是可以具體明確陳述的理論構念，而且也可以透過直接或間接方式進行評量測驗的研究假設之理論構念，換言之，素養不僅具有可測量性，可加以評量，而且素養的表現水準，是經過推測而得知的，素養是一個連續體的狀態，代表個體素養相關構成要素之高低水準。

特別是近年來「國際成人知能調查」（IALS）、「國際學生評量計畫」（PISA）、「成人知能與生活能力調查」（ALL），也都針對年輕人與成人參與社會所需的知識與能力進行跨國比較，並將「知能」加以擴大為現代社會公民所需的「素養」，包括語文素養及數理素養，並加上了在科技環境中的問題解決之「核心素養」（OECD, 2010）。這些核心素養係與終身學習緊密關連，成人能力評量的範疇則包括科技環境中的問題



解決能力、識字能力、數學能力以及閱讀能力等四項範疇（OECD, 2008），甚至擴展生活所需的「自主行動」、「社會參與」、「溝通互動」等核心素養。

總之，就「素養的理論構念之本質」而言，素養的理論構念，具有兩種本質，亦即，素養這種有待進一步探究的理論構念，（一）具有「研究假設性質之理論構念」的本質；（二）素養具有「內隱的或外顯的表現水準之理論構念」的「冰山模型」本質，不僅具有有待進一步探究的性質，也是具有

可測量的性質，特別是，素養的表現水準是經過推測而得知的，而且素養的表現水準，也是一個連續體的狀態，代表個體素養相關構成要素之高低水準，而且素養取向的學習系統可以透過一套持續的個人素養表現記錄，進行長期培育與追蹤評量，這是，是可透過式課程加以規劃從幼兒園、國小、國中、高職等教育階段前後一貫銜接的國民核心素養架構，並設計資源支持的課程（蔡清田，2008），引導教師進行實施教導的課程，協助學生學習獲得的課程，並經由評量考試以

檢核學生是否學習獲得所需的核心素養。

參考文獻

- 吳明烈（2005）。*終身學習：理念與實踐*。台北市：五南。
- 吳舒靜、吳慧子（2010）。經濟合作與發展組織（OECD）與歐洲聯盟（EU）推動「公民關鍵能力」發展之國際經驗分析。*教育研究月刊*，189，40-52。
- 洪裕宏（2008）。*界定與選擇國民核心素養：概念參考架構與理論基礎研究*。國科會研究成果報告（NSC 95-2511-S-010-001）。台北：陽明大學。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。*全方位的國民核心素養之教育研究*。國科會研究計畫報告（NSC 95-2511-S-032-001）。臺北：淡江大學。
- 胡志偉、郭建志、程景琳、陳修元（2008）。*能教學之適文化國民核心素養研究*。國科會研究成果報告（NSC95-2511-S-002-003）。台北：台灣大學。
- 彭小妍、王璦玲、戴景賢（2008）。*人文素養研究*。國科會研究計畫報告（NSC 95-2511-S-001-001）。臺北：中央研究院。
- 黃崑巖（2009）。*黃崑巖談有品社會*。台北：聯經。
- 蔡清田（2008）。*課程學*。台北：五南。
- 蔡清田（2010a，5月）。從課程學理基礎論國民核心素養研究的重要性。發表於2010年「現代公民素養教育研討會」。國家教育研究院籌備處主辦。2010年5月29日。
- 蔡清田（2010b，6月）。從課程學理論公民核心素養與教師專業發展的重要性。發表於「培育澳門廿一世紀公民——核心素養」國際研討會。澳門大學主辦2010年6月3-5日。
- Canto-Sperber, M. & Dupuy, J. P. (2001) Competencies for the good life and the good society. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H.(eds.) *Defining and selecting key competencies*.(pp.67-92). Gottingen, Germany:Hogrefe & Huber Publishers.
- European Commission. (2005). *On key competences for lifelong learning*.Proposal for a recommendation of the European parliament and of the council. Brussels: Commission of the



European Communities.

- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), 329-342.
- Murray, T. S.(2003). Reflections on international competence assessments. In Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (eds.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. (pp. 135-159). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Oates, T. (2003) Key skills/key competencies: Avoiding the pitfalls of current initiatives. In D. S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.) *Contributions to the 2nd DeSeCo Symposium* (pp. 133-142). Neuchatel: Swiss Federal Statistical Office.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005a). *Education Policy Analysis 2005*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005b). *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Paris: Author. Retrieved June 12, 2010, From <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile./2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2008). *The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)(2010). PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). <http://www.oecd.org/documentprint>
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003)(eds.) *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schleicher, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54, 627-650.
- Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work : Models for Superior Performance*. New York : John Wiley and Sons.
- Stahl, C., & Wild, F. (2006). *Automated Competence Assessment*. Retrieved May 07, 2009, from http://ieeeltsc.files.wordpress.com/2009/03/2006___stahl-wild___automated-competence-assessment___8000.pdf





民間團體推動品德教育之反思

薛美蓮／國立師範大學公民教育與活動領導學系博士生

一、前言

掀起宗教革命的馬丁路德，五百年前之一席話：「一個國家的興盛，不在於國庫的殷實、城堡的堅固或是公共設施的華麗，而在於公民的文明素養，也就是人民所受的教育、人民的遠見卓識和品格的高下。」而在一九八九年，聯合國教科文組織召開「面向二十一世紀研討會」，其指出，道德、倫理、價值觀將會是人類在二十一世紀首須面臨的挑戰（周慧菁，2004）。因此，各國將培養好品德的公民，作為教育的重點。在我國，教育部及學校也積極推動品德教育，並且民間團體也瞭解到品德教育的重要，紛紛協助學校推動品德教育，諸如：民間基金會以辦刊物的方式推動品德教育、宗教團體進入校園實施品德教育，成為推動品德教育的夥伴。

我民間團體推動品德教育之情形，本文首先介紹財團法人張榮發基金會創辦「道德月刊」（下稱道德月刊），該道德月刊所載的品德教育理念為何；其次，說明慈濟功德會之證嚴法師的「靜思語」選為品德教育教材，即「靜思語教學」在校園實施的現況；最後，就上述民間團體推動品德教育進行反思，其中包括是否符合當代品德教育之內涵及實施原則，以及分析其優缺點。

二、民間團體推動品德教育的現況

（一）張榮發基金會創辦道德月刊

長榮集團創辦人張榮發先生有道德感稟徵，自2008年元月起創辦「道德月刊」，希藉由該雜誌的內容，喚醒大眾重視品德教育。該「道德月刊」提出「人生十二堂道德課

程」的概念，以「十二品德」樹立道德精神的標竿。其「人生十二堂道德課程」之內容如下：（一）孝行；（二）友愛；（三）夫婦和睦；（四）謙遜；（五）博愛；（六）修學習業；（七）智能啟發；（八）德器成就；（九）公益世務；（十）遵法；（十一）義勇。透過「十二品德」的省思，找到面對問題的態度，以及遭遇逆境時解決問題的方法（財團法人張榮發基金會，2008）。

（二）慈濟功德會之「靜思語教學」

「靜思語」的由來，乃是慈濟功德會委員，為感恩證嚴法師的引領，希望把證嚴法師平日向弟子、會員或社會人士開示的話，輯錄下來，並將之彙錄成冊，後經證嚴法師定名為「靜思語」。而所謂「靜思語教學」是慈濟教師將證嚴法師的〈靜思語〉輯選為道德教育教材，又在民國八十八年將其內容發行了一套十二冊的「大愛航航」，作為國小道德教育的教材。該教材是證嚴法師理念的推廣，其中特別強調要恢復中國的傳統價值觀，注重中國的傳統修身之道（黃隆民、陳建榮，2002）。

三、民間團體推動品德教育之反思

（一）從當代品德教育內涵及實施原則觀之

所謂當代品德教育的內涵，係指處於現時代所應具備之新思維與新作法，其重要理念之一即是強調要將『民主』此一核心價值融入品德教育中。因民主乃為當今主流思潮，不僅為政治制度更是一種生活方式，故品德教育應融入當代民主精神加以體現，易言之，當今品德教育不應僅侷限於個人修身面向，尤應拓展至公共領域之規範層面且不能



抵觸民主精神。理念之二是當前品德教育既非復古亦非反古，而係針對傳統與現代社會文化之『創造性轉化』擷取、統整既有與外來文化之精髓，賦予時代新意且重構其價值體系（李琪明，2008）。

至於實施品德教育的五個原則，李琪明（2007b）有如下之說明：

「(1) 民主過程：品德核心價值與行為準則（例如尊重與負責）之產生，宜考量各級學校/社區/縣市之不同性質與特點，展現民主精神。(2) 多元參與：品德教育的推動，強調設立多元參與及理性論辯管道，且使每個參與者皆成爲品德教育之實踐主體，學校、家庭與社會形成多元教育夥伴關係，並齊力發揮品德教育的功效。(3) 統整融合：品德教育之執行與推動，可融入現行教育政策、課程教學或相關活動之推動，結合現有青少年輔導、親職教育、媒體素養教育、社會或終身教育等政策的推動，以強化家庭與社會品德教育功能。(4) 創新品質：面臨新世紀諸多挑戰與多元價值之際，以創新品質原則，選擇、轉化與重整當代之品德觀，並以新思維、新觀念、新行動共同推動品德教育。(5) 分享激勵：品德教育的推動乃以激發意願與鼓勵分享爲主，輔導並獎勵學校結合學群/社區/縣市發展其特色，成爲推動品德教育之合作夥伴。亦可激勵或徵求民間組織或媒體，齊力參與品德教育之推動。」

本文試著從當代品德教育之內涵及實施原則，對目前張榮發基金會創辦之「道德月刊」及「靜思語教學」進行反思，論述如下。

1、欠缺民主基礎的品德教育

從道德月刊之「十二品德」及「靜思語教學」的內容觀之，其仍以傳統德目爲主，並要求遵守與落實，此種教條式的品德教育，並不符合當代品德教育所應蘊含的民主精神，亦即在多元社會中，品德教育所強調的價值，係透過自由民主方式形塑而成，而非以某一人物或傳統德目所建立的價值觀作爲絕對奉行之標準，否則，其仍只是價值灌輸的品德教育。再者，現今的品德核心價值與行為準則，宜考量各級學校、社區與縣市的特性，以民主的方式產生爲原則，然「道德月刊」與「靜思語教學」皆未思慮此原則，而以統一的內容與教材作爲普遍的適用，已是背離民主的品德教育。

2、未呈現創新轉化的品德教育

創新轉化的品德教育應注意以下的面向：一是德目的制定，依學校的特色與需求，以吸引學校師生的認同與積極參與；二是德目內容不宜抽象，應具體明確；三是強調德目本身，不應忽略思辯、推理與討論的歷程；四是不應僅強調個別德目的重要性，亦須注意德目間之關係，可能衝突與抉擇問題（李琪明，2007a）。

首先，道德月刊所倡導的「十二品德」或「靜思語教學」，其制定之德目，不是依傳統的道德經典，就是依領導人證嚴法師的語錄爲之，作爲所有人或所有學校品德教育推動之依據，並未依受教育者與各學校間不同的特性，讓每位主體參與德目之制定，較難獲得普遍的認同，並不利于品德教育的推動。

其次，由「道德月刊」所揭示的「十二品德」及「靜思語教學」所注重中國的傳統修身之道，其所爲的品德教育仍只是停留在傳統德目的個人修身面向，忽略在多元自由民主社會下，許多重大的社會議題，如是否應廢止死刑、墮胎是否應合法化、代理孕母是否允許存在，安樂死、生態的保護等等，其間牽涉複雜的價值判斷及權利間衝突之



問題，如何妥適處理，做出合乎時空背景的合理決定，是當代品德教育不容忽視的。而有關公共議題的品德教育，該公共議題的解決，並非透過傳統德目的個人修身可以達成的，須經由合理論辯，批判反思的過程，獲得合理性與可行性的共善，以達正義與關懷的社群。因此，「道德月刊」及「靜思語教學」應在公共議題的品德教育上有所著墨，不應忽略多元社會下有關公共面向的品德教育，而其有關德目間產生的衝突與抉擇，必須透過思辯、推理與討論的歷程。

3、未落實統整融合的品德教育

當代品德教育的實施策略基本上分為正式課程、非正式課程與潛在課程三者：正式課程強調品德教育必須能夠融入各學科／學習領域；非正式課程著重校園各活動與學校制度，須能彰顯品德教育；潛在課程則是強調校園軟、硬體的周全規劃與精心考量，以共同提供與營造品德校園文化，此即品德教育「統整融合」的概念（李琪明，2007b）。

由「靜思語教學」推動品德教育的情形觀之，其僅存於潛在課程或非正式課程中實施，並未融入正式課程中，較無法引起正視品德教育的重要性，未能達到統整融合的品德教育。所以，如何將民間團體推動的品德教育，納入正式課程中，是亟待努力的方向。

（二）從民間團體推動品德教育優缺點觀之

鑑於家庭、學校與社會均為教育之重要環節，故在推動品德教育之角色中，社會力自應發揮其功能，尤不容缺席。近年來，若干民間團體進入校園實施品德教育，成為推動此波品德趨勢之新興夥伴（李琪明，2008）。然民間團體推動品德教育是否能與當代品德教育相呼應，成為推動品德教育的助力？抑或是宣導、助長傳統德目之復興，成為品德教育推動的阻力？筆者嘗試分析民間團體推動品德教育之優缺點。

1、優點

（1）形成多元參與

在多元自由民主社會下，必須培養學生有獨立思考、批判、合理論辯的能力，以適應瞬息萬變的社會，因此，學習內容不可以是單一的，而是要多元的。品德教育是人格發展的基礎，不能脫離多元自由民主社會成為閉門造車的教育，也不應是意識型態的灌輸，而是須培養學生在急遽的社會變遷下之因應能力。因此，不容忽略品德教育的多元性。而民間團體進入或協助校園推動品德教育，其所出版的刊物、教材、教學內容，將有助於學生品德教育的多元學習。

（2）促進分享激勵

「靜思語教學」不侷限於一本教材、一定的教學方法與模式，只要符合靜思語品格內涵的，就是靜思語教學。所以教師可考量班級學生的背景、特質及生活經驗，靈活運用各種教學媒體與方法，使學生行為趨於向善（郭怡玲，2006）。

「靜思語教學」的彈性，可以作為推動品德教育的參酌，故要讓品德教育的推動全面化並達到成功，「分享激勵」是蠻重要的原則，蓋透過學校間、學校與民間團體有關刊物、教材、實施方法等的「分享」，可以認識到品德教育推動的優缺點，並對缺點檢討改進，使品德教育更臻完善；再者，透過「激勵」，使民間團體積極投入品德教育的推動，使品德教育的推動，從家庭、校園拓展至民間團體、社區，再擴大至社會，讓品德教育的推動能夠徹底並成功。

（3）擴大品德教育關注面向

民間團體進入校園推動品德教育，民間團體的背景可以擴大品德教育的面



向，並且擺脫傳統德目品德教育之刻板印象，如生命協會強調的是人、動物生命的尊重與關懷；人權團體強調人權的保障；法治教育團體強調法治教育的落實等等，這些團體的理念與精神皆與品德教育有關，故由民間團體進入校園推動品德教育，可以深切了解品德教育不再侷限於個人修身面向，而是具有社會群體與公共議題面向的部分。

2、缺點

(1) 忽略專業品德教育

品德教育是教育專業之一，也是身為教師應具有的知能，但此一觀念常被忽視。我國中小學教師之培育過程中，鮮少含括品德教育知能的學習與增強，因而大多數教師和行政人員不認同品德教育的專業性，將其視為附屬的「非主科」與「非正課」（李琪明，2007a）。

推動品德教育的學校，應認知到當代的品德教育必須要有專業知識，因此，當民間團體成員進入學校推動品德教育；或協助學校推動品德教育時，必須思考其理念與其組織背景是否符合當代品德教育？其在推動品德教育的過程中，是否能勝任專業的品德教育？否則，將陷於品德教育是任何人可以教授的，而忽視專業的品德教育，則學校對民間團體推動的品德教育也易疏於監督，如此一來，民間團體進入或協助校園推動品德教育，對專業品德教育的推動將會是一大阻力。故欲引進民間團體進入或協助校園推動品德教育時，學校必須有專業品德教育的認知，對民間團體有關品德教育的實施與理念，作積極嚴格的督導，以符合當代品德教育的理念與推動，否則，不宜貿然由民間團體進入或協助校園推動品德教育。

(2) 民間團體的背景引起教育中立的爭議

教育基本法第六條規定：「教育應本中立原則。學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳，主管教育行政機關及學校亦不得強迫學校行政人員、教師及學生參加任何政治團體或宗教活動。」主要規範政治團體與宗教活動在學校教育中應有的分際，目的在防範教育成為阻礙真理與自由的工具（陳木金，1999）。因此，民間團體進入或協助校園推動品德教育，學校必須注意上述法律的規定。

「靜思語教學」是否涉及特定的宗教教學？是否違反不得為特定宗教信仰宣傳的規定？「靜思語教學」雖然強調人文精神，並未有明顯的宗教意識，然其畢竟是宗教團體領導人的語錄，難免讓人落入為特定宗教教育的觀感。再者，以特定宗教團體領導人的言論，作為品德教育的教材，也易陷入對「英雄人物崇拜」的迷失，認為該人物的言行舉止值得效法，更何況該人物有宗教團體的背景，是會影響受教育者對該宗教團體的觀感，認定該宗教團體是好的而去信仰，如此一來，能不認為「靜思語教學」有達到宣傳該宗教團體的效益嗎？

目前對「靜思語教學」，學校是抱持消極態度，即是不鼓勵亦不禁止的立場，學校的態度將造成宗教團體很容易以巧立名目方式，進入校園推動品德教育，以達宣傳宗教信仰之實質目的，此恐將引發爭議。為避免宗教團體以間接方式介入品德教育，學校應遵守品德教育中立原則，不可以消極看待之。是以，教育部於2008年5月30日曾函示要求，學校結合民間團體推



動品德教育時，應落實教育基本法之教育中立原則。¹所以，當宗教團體進入或協助學校推動品德教育，學校應如何嚴守中立，即避免直接或間接為特定宗教信仰做宣傳，是必須深思的問題。

(3) 是否成為相輔相成的夥伴有待考驗

民間團體進入或協助學校推動品德教育，學校是否能清楚了解該民間團體有關品德教育的內容，攸關該民間團體能否成為學校推動品德教育的成長夥伴。

有關「靜思語教學」，有老師提出部分品德內涵抽象模糊，難以向學生解釋；更有老師希望能有具體的教學目標。突顯出品德教育內涵抽象的問題，需進一步闡明釐清，以利教學（陳蓓燕，2008）。因此，民間團體推動品德教育之目標及所提供的教材、實施方式，學校必須深入了解並審慎評估其可行性，否則，將造成教師在品德教育上所產生的困擾；或與學校品德教育的目標有衝突、矛盾之處，此將降低民間團體成為學校推動品德教育之助力，故如何使學校與民間團體推動品德教育成為相輔相成的夥伴，是值得關注的問題。

四、結論

許多國家，已將培養好品德的公民成為教育關注的焦點，我國亦不例外，近年來，學校積極重視品德教育，而民間團體也瞭解到品德教育的重要，紛紛協助學校推動品德教育，成為推動品德教育的夥伴。有關民間團體推動品德教育，本文首先介紹張榮發基金會創辦之「道德月刊」、及慈濟功德會之「靜思語教學」的實施現況；其次，對於民間團體推動品德教育進行反思：第一，從當代品德教育之內涵理念—「落實民主精神尋求共識之價值」及「創新轉化與統整之品德教育」及實施原則中有關：一、民主過程；二、多元參與；三、統整融合；四、創新品質；五、分享激勵，發現不論是民間團體自行或協助學校推動品德教育，仍有以下的問題待克服：一、欠缺民主基礎的品德教育；二、未呈現創新轉化的品德教育；三、未落實統整融合的品德教育。第二，在民間團體推動品德教育之優點方面：一、形成多元參與，有助於學生品德教育的多元學習；二、促進分享激勵，透過經驗分享，可以截長補短；三、擴大品德教育關注面向。在缺點方面：一、忽略專業品德教育；二、民間團體的背景引起教育中立的爭議；三、是否成為相輔相成的夥伴有待考驗。

（本文初步想法曾發表於The Fourth Asia Pacific Network for Moral Education(APNME) Conference Seoul, Korea, May 2009）

¹教育部97年5月30日台國（二）字第0970097494號函之「研商結合民間團體推動學校品德教育諮詢會議紀錄」。



參考文獻

- 李琪明 (2007a)。品德教育面臨轉型的解構與重建。研習資訊, 24 (1), 35-36。
- 李琪明 (2007b)。中小學品德校園之實施策略與評鑑方式探析。教育研究月刊, 159, 38-39。
- 李琪明 (2008)。品德教育的新興社會力：民間團體的推動與反思。取自mhtml:file://D:\品德教育的新興社會力：民間團體的推動與反思--NPO能力充電知識庫.mht。
- 周慧菁 (2004)。品格：新世紀的第一堂課。載於何琦瑜、鄭一青著：品格決勝負—未來人才的秘密 (頁12-21)。台北：天下雜誌。
- 財團法人張榮發基金會 (2008)。道德月刊。財團法人張榮發基金會, 12, 2。
- 郭怡玲 (2006)。運用靜思語教學實施國小品格教育之行動研究。銘傳大學教育研究所碩士班, 未發表, 台北市。
- 陳木金 (1999)。從教育法學的重要本質理論看我國教育基本法的立法。國民教育, 39 (6), 14-24。
- 陳蓓燕 (2008)。靜思語教學推動全校品格教育之行動研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所碩士班, 未發表, 台北市。
- 黃隆民、陳建榮 (2002)。「靜思語教學」在國民中小學實施適切性之評析—一九年一貫學校本位課程設計架構下的省思。臺中師院學報, 16, 161-164。



反省思考提升校長專業成長的意涵 與有效策略

~未經反省的人生是不值得活的~

蘇格拉底

蔡進雄／輔仁大學教育領導與發展研究所副教授兼所長

一、前言

反省 (reflection) 能增進教師技能與改進教學，成爲一個更有能力及更有思想的專業人員 (歐用生, 1994: 1)。反省思考連接了教師在教育實踐中的知、行、思，同時也使「知行合一」成爲可能 (陳惠邦, 1998: 185)，即使是資深教師如果不能思考自己行爲，也將很難突破教學的固定格局和瓶頸 (谷瑞勉, 1999: 276)。反省有助於教師專業成長，也可協助學校行政人員專業發展，並透過批判反省使其不會在勞形案牘的「忙、茫、盲」行政瑣事中，而離棄教育本質而不自知 (林志成, 2003: 3)。誠如林明地 (2002: 261) 所言，校長可在行動中透過反省將所獲取各種理論，衡酌獨特情境，加以運用、修正、精練，反過來形成自己相當寶貴的實踐知識。

反省是實踐的心臟 (Simon & Grace, 1999)，因此針對日常領導實務進行深思熟慮的反思，扮演反思實踐者，是相當重要的議題 (林明地, 2002: 259)。吳清山 (2004: 508) 也表示對於省思性行政管理所持不停的反省及修正，可以擴大專業智慧，是未來學校行政有待探究的一塊園地。基於此，本文將探討校長反省思考的意涵與態度、反省思考對校長領導與專業成長的功能、反省思考提升校長專業成長的有效策略等方面闡述，以供校長進行專業成長的參考。

二、校長反省思考的意涵與態度

(一) 校長反省思考的意涵

反省、反省思考及反思三個名詞之意涵頗爲相近，因此本文將這三個名詞交互使用。York-Barr (2001: 6) 等人指出反思實踐是一個審慎的停頓，採用一個開放的觀點，允許高層次的思考過程。反思實踐者運用此過程以檢視信念、目的與實際，以獲得新的或更深層的理解，導致改善學生學習的行動 (林明地, 2002: 261-262)。谷瑞勉 (1999) 認爲反省是指以深思熟慮和有目的的方式思考。林志成 (2003) 表示思考 (thinking) 是高層次的認知活動，而反省 (reflection) 意指「鏡子般的反映、反射、反芻或思慮、審思與再思考」。陳依萍 (2003) 指出反省實踐係指人們藉由反省的功夫，針對過去、現在與未來所抱持的信念、實際或預期作爲，進行審慎地檢視與思考，藉以調整自己的認知與作爲，冀求達到激勵個人成長與組織發展之目的。

黃淑燕 (2003) 認爲反省之於學校行政人員的意義爲：從感官出發、有意識地、自覺地去定義所面臨的問題，並依據可能的問題解決途徑與可能的結果，主動、積極的對個人行政作爲、信念、假設與成見持續的進行謹慎、反覆的檢視，以重新建構個人新的行政信念，進而促成學校行政革新發展的一種思考歷程。吳清山 (2004: 507) 指出所



謂省思性行政管理係指一位學校行政人員經由知行思的不斷循環過程中，利用所累積出的各種新知識、新能力與新方法來處理各種行政工作。

綜合以上所述，吾人可將校長反省思考定義為校長對於其信念、認知、態度及作為等進行審慎的檢視，藉此調整或強化自己的信念、認知、態度及作為等，以提升專業成長及促進學校組織目標之達成。

(二) 校長反省思考的態度

有反省思考的教師必須要能善用他們的敏銳感官和靈活的直覺去檢索班級所發生的各種事件（顏素霞，2000：22）。同樣地，校長也應該善用其感官及直覺檢視學校所發生的各種事情，並進而檢討反省。而Dewey認為心胸開放（openmindedness）、責任感及全心投入（wholeheartedness）等三種態度即構成反思行動，此三種反省態度亦可以應用在校長的反省態度之上，闡述如下（歐用生，1994；Zeichner & Liston, 2008/1996）：

首先是心胸開放，心胸開放的人並不會侷限於一種觀點，且不會以敵對的方式看待其他觀點，他們會傾聽並接受自己與他人觀點中的優點。其次是責任感，有責任感的教師會們心自問自己為何而做？以及做了什麼？這樣的結果對學生們好嗎？根據Dewey的看法，全心投入是反思所需要的第三項態度，全心投入是指將理想付諸實踐，不怕犯錯、敢於冒險，願意採取行動。

據此，具有反省思考的校長應有開放心胸的態度，以接受不同的觀點，且對於校務發展亦應有責任感，隨時關注學生的成長與學習，還要全心全意投入於學校經營與校務發展。

三、反省思考對校長領導與專業成長的功能

有效的專業發展活動必須遵循「知行思交融原理」，也就是說在任何專業發展活動

中，專業理論、專業實務與省思活動三方面應盡量互相配合、交融並進，不能有所偏廢，是以教育行政人員的專業成長必須知行思三者交互並進、互相搭配，三者不可或缺（蔡進雄，2009；饒見維，1998：469）。因此，知行思辯證發展的領導行動智慧可以達到人際圓融、過程圓融、結果圓融的境界（林志成，2004：14）。張慶勳（2009：161）也表示領導應不只是一種認知的歷程，領導更應是一種行動與省思，而反思是認知與行動的舵手，調整正確的方向，使認知與行動不致於「盲動與茫動」。職此之故，反省思考對於校長專業成長的。

(一) 反省思考使校長成為一個能夠做選擇的教育領導者

對情緒的覺察好比是一種「去自動化」的過程，讓我們能夠擺脫以往習慣性的情緒、想法、行為及僵化的人際關係，成為一個「能夠做選擇」及「自由」的人（范淑儀，1998）。準此，吾人可進一步闡述，校長自我省思也是一種「去自動化」的過程，能使教育領導者擺脫些習焉不察而有待改進的想法及行為態度，而成為一個具有智慧進行做選擇的教育領導者。

(二) 反省思考可以在理論與實務間扮演慎思明辨的角色

研究者與實踐者愈來愈像是生活在不同的世界，追求不同的事業，彼此之間少有交集，是以研究與實務的「交流」是立即的，而行動中的反省就是「交流」的執行（Schon, 2004/1983）。由此觀之，如圖1所示，反思在理論與實務之間扮演慎思及明辨的角色，而使理論不致於宰制實務、使實務不必處處「聽命」於理論，透過反省之慎思明辨可讓實務得以修正理論，而理論得以適切地引導實務增加了理論與實務兩者間的對話。常言道：「三思而後行」，是故反思可以在教育領導理論與教育領導實務間扮演慎思明辨的角色。

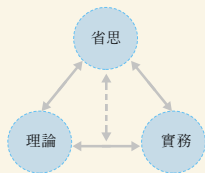


圖1 理論、實務與省思的關係圖

此外，〈中庸〉也提到：「博學之，審問之，慎思之，明辨之，篤行之」，以知行思觀之，知的部分是「博學」，行的是「篤行」，思的部分是「審問」、「慎思」及「

明辨」。進一步而言，如圖2所示，從博學到篤行之間還有審問慎思及明辨三道程序必須要進行，如此才不會行動變成盲動。

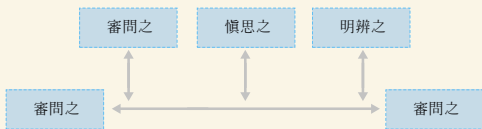


圖2 博學、審問、慎思、明辨與篤行的關係圖

四、反省思考提升校長專業成長的有效策略

歐用生（1994）提出加強教師反省能力的幾項策略：1、培養反省的態度；2、書寫反省日記；3、加強專業對話；4、擴充學習管道；5、加強行動研究。林志成（2003）指出批判性思與專業對話的方法大致是透過學習工作坊、書寫省思札記、建立平等的夥伴關係、培養專業對的氣氛、推動協同行動研究、專家與理論新知的介入等。

陳依萍（2003）建議校長應加強運用札記、行政檔案、增進行動前與行動中的反省

、及增進專業對話的機會等不同方法以激勵反省實踐，進而提升個人的專業成長。黃淑燕（2003）認為行動研究、教寫日誌、行政對話及自我評鑑是學校行政人員反省實踐的重要途徑。謝文全（2009）指出從事反省實踐的方法相當多樣，可概分為觀察反省法、寫作反省法、模擬反省法、對話與團體討論法等。

總括說來，校長可從「自己與自己」、「自己與他人」兩方面來進行反省思考，以提升校長專業成長。就自己與自己而言，校長可透過省思札記、行動研究、觀察、閱讀



、行政檔案、自我評鑑等方式來進行自我省思。就自己與他人方面，雖然反思可視為單獨且具高度個人主義，但也可透過和他人的溝通與對話來提升（Zeichner & Liston, 2008/1996），是以校長可透過專業對話、協同行動研究、校務及校長評鑑等方式來進行反省思考，以促進專業發展。

五、結語—「不反省」與「過度反省」的平衡

本文探討反省思考的相關概念及校長反省思考的有效策略，並肯定反省思考對校長專業發展的重要性與功能，但值得一提的是，Dewey提醒教師必須要在盲目地駁斥一般

事實及盲目地屈從一般事實間找到平衡點；若無法對於實務抱持質疑態度即是盲目，但若無時無刻都質疑所有的事情，就會變成傲慢（Zeichner & Liston, 2008/1996）。此外，檢視並不代表每次都改變，有時可以更增強自己的信念、目的與實際（林明地，2002；York-Barr et al., 2001）。要言之，「不反省」的人通常是自我中心，只顧自己的利益、霸道、驕傲、不替人著想，但「過度反省」的人通常是沒自信、過度自責及活在後悔中（范淑儀，1998），是以校長在進行反省思考時宜在「不反省」與「過度反省」取得平衡，以免過於自我中心或過度自責、處處質疑自己瀰失去信心。

參考文獻

- 谷瑞勉（1999）。*幼稚園班級經營：反省性教師的思考與行動*。台北：心理。
- 林志成（2003）。批判省思、專業對話的理念與做法。*學校行政雙月刊*，23，3-14。
- 林志成（2004）。校長卓越領導之行動智慧。*學校行政雙月刊*，33，10-20。
- 林明地（2002）。校長學—工作分析與角色研究取向。台北：五南。
- 范淑儀（1998）。自我的反省與覺察。輔仁大學應用心理學研究所未出版碩士論文。
- 張慶勳（2009）。校長反思領導：型塑領導力的認知歷程與意義。*教育行政論壇*，1（1），157-173。
- 陳依萍（2003）。反省實踐取向教育人員專業發展—以校長為例。台北：師大書苑。
- 陳惠邦（1998）。*教育行動研究*。台北：師大書苑。
- 黃淑燕（2003）。學校行政人員反省思考與實踐之探討。*學校行政雙月刊*，24，35-42。
- 歐用生（1994）。做一個有反省能力的教師。*研習資訊*，11（5），1-6。
- 蔡進雄（2009）。教育行政人員專業發展的教學理念與實踐。台北：輔仁大學出版社。
- 謝文全（2009）。*教育行政學*。台北：高等教育。
- 簡梅瑩（2008）。促進反思教學發展與實施之行動研究。*中等教育*，59(1)，22-35。
- 顏素霞（2000）。反省思考的理論與踐履—屏東師範學院大三學生實習日誌分析為例。*屏東師院學報*，13，19-38。
- 饒見維（1998）。*教師專業發展—理論與實務*。台北：五南。
- Schon, D.A. (2004). 反映的實踐者—專業工作者如何在行動中思考（The reflective practitioner）（夏林清等譯）。台北市：遠流。（原著出版於1983年）
- Simon, H., & Grace, H.M.(1999). Reflection is at the heart of practice. *Educational Leadership*, May, 34-37.



- Zeichner, K.M., & Liston, D.P.(2008).**反思教學導論述**(Reflective teaching: An introduction (許健將 : *An action guide for educators* (原著出版於1996年) .
- York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G..S., & Montie, L.(2001). *Reflective practice to improve schools* : An action guide for educators. Thousand Oaks, CA:Corwin Press, Inc.





美國教育改革入歧路？

王怡藁／前駐紐約新聞記者、前遠見雜誌記者，現為文字工作者

在美國教育界，很少人不知道教育學者拉維奇（Diane Ravitch）。拉維奇是紐約大學教授，華府智庫布魯金斯學會高級研究員。在布希與克林頓政府時代，她都以專家之姿被延攬為教育部高階官員，負責國家教育政策的擬定。她筆鋒犀利，暢銷著作《美國教育系統的生與死》（The Death and Life of the Great American School System）被譽為教育研究者必讀書。

即使離開政壇，拉維奇仍維持對教育的一貫熱誠，日前她到威斯康辛大學密爾瓦基分校（University of Wisconsin-Milwaukee）發表演說，犀利的點出美國中小學教育界目前面臨的矛盾與困境。

若沒有先做研究，很容易覺得拉維奇是個極端保守派。演講中，她幾乎反對美國在推動的一切改革。她批評布希的有教無類法案（No Child Left Behind Act，簡稱NCLB），否定小規模的特許學校（charter school），反對教育私有化，責難績效獎懲化，抨擊學校淘汰制，苛言教育券專案（voucher program）。

她指出，有教無類法案（NCLB）期望所有學生100%達到閱讀和數學能力，根本是不切實際的「烏托邦目標」。有教無類法案認為，學生成績差，是因為老師沒有好好教。在此思維下將學生成績做為老師績效來施壓，不及格的學校將被政府關閉。因此學校莫不把考試訓練放第一，減少美術體育課程時數；甚至動手腳將學生成績灌水（紐約州與伊利諾州），或是採用較簡單的考題，造成人人考得好的假象。結果學生作弊率增加，上學動力銳減。

她批評特許學校造成學校間的競爭，掠

奪公立學校的學生與資源。在私人辦學的特許學校，校長除了「學生成績要達到」，其他幾乎可以任意而為。教師沒有工會保障，因此任教的多是熱情有餘經驗不足的新手老師。學校高層付給自己超高薪水，卻老實不客氣地剝削基層教師。為了衝高大學入學率的帳面數字，成績不夠的學生往往會被退學或轉學。

拉維奇認為教育私有化，其實是把企管理論硬套在學校上，擬定教程的不是有智慧的教育專家，而是深口袋的教育門外漢。她批評，這些CEO（暗諷比爾蓋茲）跨足教育界不是為了崇高理想，而是覬覦政府教育經費補助與免費的土地使用權。

她強調，學生成績不同於教師素質，即使祭出重賞（如Merit pay方案，Sb6法案），也很少老師能年年維持前20%的水準。她形容，當學生合格率不達標準就勒令關校，就像是城市有犯罪就要關閉警察局，或是病人往生醫師就要吊銷執照般荒謬。她直指，把學生成績責任算在老師頭上，等於告訴學生「你不喜歡他，你就考砸讓他走人」。

拉維奇一針見血的針砭，是奠基於美國近幾年教育改革顯現的成果上。成果一言以蔽之，就是效果不彰。根據史丹佛大學教育成果研究中心2009年報告指出，全國將近半數的特許學校學生的測驗成績與公立學校學生並無差異，而37%特許學校學生的成績比公立學校學生還差。此外，教師缺乏工會保障，教育熱情還被考試數字所扼殺。她根據統計歸納，影響學生學業成績的最大因素是「貧窮」，而非老師優劣或班級學生數目。她向政府喊話，不要再自我欺騙了，請面對事實，雖然事實很殘酷。



會批評人不難，難的是批評自己，而拉維奇其實正在這麼做。

拉維奇曾是改革派的大將，支持一切開創性的教育改革，以上她批判的一系列措施，絕大多數是她曾熱烈擁抱，搖旗吶喊支持的「教育解藥」。不過，當她發現，這些作法不但沒有解決問題，反而使問題更加惡化。她也不顧舊日同儕的壓力與白眼，公開表示「我錯了」，自此搖身變為批評改革最鋒利的保守份子，同時成為公立學校與教師工會的最愛。

教育，是名山事業，是百年大計；教育決定了人民的素質、國力的強弱，與國家的前景；沒有人能忽略它的重要，但也沒有人敢否認它的複雜度。

不像是醫療公衛，人民的健康程度，疾病的防堵效能，壽命與罹病率，可以有為大眾信服的量化指標。在教育界，雖然有考試成績，但「質」的培養往往更形重要。而質的評判如此主觀，沒有哪種方法能一體適用

地討好所有人，因此教育永遠是個棘手的問題，要有非凡的熱情與抗壓超強的肩膀才能創造改變。弔詭的是，「變」的結果到底好不好，又是個難解的問號。

許多人覺得教育政策走回老路並非明智之舉，因為舊制度之所以被改革，確實有其難以忽略的問題。而拉維奇把教育問題歸咎於經濟（學生成績差是因為出生貧窮家庭），像是雙手一攤說「沒其他辦法了，我們就照舊吧」，其實建設性有限。

誠然，拉維奇在演講中提到幾點改善方案，像是建立學校、家長與政府的合作關係，派教育專家（而非CEO）到出問題的學校為其把脈開藥，重建美術體育課程等，可惜總體來說失之空泛。教育界大多期許她能提出一項更有開創性的思維，而非拱手認輸。雖說如此，拉維奇願意公開承認自己的「思想逆轉」，一手推翻過去建立的論述體系，不畏懼撲天蓋地來的責難詰問，確實令人由衷佩服。



研習訊息（100年4月至5月）

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
01	125	三峽總院區	國小校長儲訓班 8-3	03.28-04.01	林月鳳 林巧涵
03	0016	三峽總院區	霸凌事件相關學生之輔導策略研習	03.31-04.01	茹金崑 王美芸
04	0017	三峽總院區	縣市輔導管教輔導團研習	03.28-04.01	王美芸 茹金崑
05	125	三峽總院區	國小校長儲訓班 8-4	04.06-04.08	林月鳳 林巧涵
06	0018	三峽總院區	生活課程專業知能工作坊研習班（一）	04.06-04.08	林巧涵 林月鳳
07	0019	三峽總院區	高階人員領導訓練研習營-1	04.06-04.08	簡欣怡 吳翊菁
08	125	三峽總院區	國小校長儲訓班 8-5	04.11-04.15	林月鳳 林巧涵
09	0020	三峽總院區	評鑑人員初階研習講座儲訓	04.11-04.15	王美芸 茹金崑
10	借場地	三峽總院區	100年菲律賓華文教師研習班 2-1	04.11-04.15	萬 寧
11	125	三峽總院區	國小校長儲訓班 8-6 實習	04.18-04.22	林月鳳 林巧涵
12	0022	三峽總院區	高階人員領導訓練研習營-2	04.18-04.20	茹金崑 王美芸
13	0023	三峽總院區	自然與生活科技領域科學探究教材工作坊	04.20-04.22	吳翊菁 簡欣怡
14	0024	三峽總院區	教師專業發展評鑑-輔導夥伴儲訓	04.20-04.22	林巧涵 林月鳳
15	0025	三峽總院區	中央輔導團語文學習領域本土語言組增能研習 21~22	04.21-04.22	陳貞如
16	0026	三峽總院區	閱讀策略的閱讀研習	04.18-04.22	簡欣怡 吳翊菁
17	借場地	三峽總院區	100年菲律賓華文教師研習班 2-2	04.18-04.22	萬 寧



18	125	三峽總院區	國小校長儲訓班 8-7	04.25-04.29	林月鳳 林巧涵
19	0302	三峽總院區	4等地方特考-NS1 3-1	04.25-04.29	簡欣怡
20	0303	三峽總院區	4等地方特考-NS2 3-1	04.25-04.29	吳翊菁
21	0027	三峽總院區	電子媒體互動技巧研習班	04.26-04.27	王美芸 茹金崑
22	0021	三峽總院區	國中中小校長增能研習-1	04.27-04.29	茹金崑 王美芸
23	125	三峽總院區	國小校長儲訓班 8-8	05.02-05.06	林月鳳 林巧涵
24	0302	三峽總院區	4等地方特考-NS1 3-2	05.02-05.06	簡欣怡
25	0303	三峽總院區	4等地方特考-NS2 3-2	05.02-05.06	吳翊菁
26	0028	三峽總院區	平面媒體互動技巧研習班-2	05.03-05.04	茹金崑 王美芸
27	0029	三峽總院區	自然與生活科技領域評量試題研習	05.04-05.06	王美芸 茹金崑
28	0030	三峽總院區	國中中小校長增能研習-2	05.02-05.04	茹金崑 王美芸
29	0302	三峽總院區	4等地方特考-NS1 3-3	05.09-05.13	簡欣怡
30	0303	三峽總院區	4等地方特考-NS2 3-3	05.09-05.13	吳翊菁
31	0031	三峽總院區	公務倫理與法治（含人權）教育研習班-1	05.10	林月鳳 林巧涵
32	0032	三峽總院區	公務倫理與法治（含人權）教育研習班-2	05.11	林月鳳 林巧涵
33		三峽總院區	國中中小校長增能研習-1	05.10-05.12	茹金崑 王美芸
34	0034	三峽總院區	100年度教育部暨部屬機關學校營繕工程工作研習班-1	05.12-05.13	林巧涵 林月鳳
35	0035	三峽總院區	本土語言指導員年度學術研討會	05.12-05.13	王美芸 茹金崑



36	0033	三峽總院區	學校層級(國小)數學領域召集人專業成長研習班	05.16-05.20	林月鳳 林巧涵
37	0036	三峽總院區	跨域SAS(社會/藝術/科學)美感教育推展輔導員研	05.16-05.18	簡欣怡 吳翎菁
38	0037	三峽總院區	網路媒體互動技巧研習班—3	05.16-05.17	茹金崑 王美芸
39	0038	三峽總院區	100年度教育部暨部屬機關學校營繕工程工作研習班-2	05.19-05.20	林巧涵 林月鳳
40	126	臺中院區	國中校長儲訓班(第四週)	03.21-03.22	戴麗珍 羅彩紅
41	126	臺中院區	國中校長儲訓班(第五週)	03.28-04.01	戴麗珍 羅彩紅
42	126	臺中院區	國中校長儲訓班(第六週)	03.28-03.29	戴麗珍 羅彩紅
43	0519	臺中院區	公務倫理及法治(倉人權)教育研習班(一)	03.21-03.22	郭益豪
44	0520	臺中院區	公務倫理及法治(倉人權)教育研習班(二)	03.28-04.01	郭益豪
45	借場地	臺中院區	全中運	03.28-03.29	林鈺嵐
46	126	臺中院區	國中校長儲訓班(第七週)	03.21-03.22	戴麗珍 羅彩紅
47	0521	臺中院區	電子媒體互動技巧研習班	03.28-04.01	孫秀莉 羅彩紅
48	借場地	臺中院區	100年第3期書記官新思維研習會(客家文化專題)	03.28-03.29	林鈺嵐
49		臺中院區	三峽院區研習班中部教育參訪	03.21-03.22	郭 蘭
50	126	臺中院區	國中校長儲訓班(第八週)	03.28-04.01	戴麗珍 羅彩紅
51	0522	臺中院區	平面媒體互動技巧研習班	03.28-03.29	孫秀莉
52	0524	臺中院區	100年度高級中等進修學校課程大綱教師研習(國文)	03.28-04.01	郭益豪
53	0525	臺中院區	100年度高級中等進修學校課程大綱教師研習(英文)	03.28-03.29	孫秀莉



54	0526	臺中院區	100年度高級中等進修學校課程大綱教師研習 (商管)	05.12-05.13	羅彩紅
55	0527	臺中院區	消費者保護與全民國防教育研習班	05.16	戴麗珍
56	0518	臺中院區	中階人員管理發展訓練研習營	05.18-05.20	郭益豪
57	0529	臺中院區	評鑑人員初階研習講座儲訓	05.23-05.27	郭益豪
58	0530	臺中院區	組織改造權益保障研習班(一)	05.23	戴麗珍
59	0531	臺中院區	組織改造權益保障研習班(二)	05.24	戴麗珍
60	0532	臺中院區	100年度高級中等進修學校課程大綱教師研習 (數學)	05.26-05.27	孫秀莉



人事室活動花絮

郭美玲／國家教育研究院人事室主任

100年3月25日舉辦國家教育研究院即將於3月30日正式揭牌成立前的籌備處最後一次員工慶生會，共計32人參加，本次特地在豐原院區辦理並結合教育參觀活動，雖然大部分同仁因忙著籌辦揭牌慶典準備工作不克參加，但吳主任清山仍對在場員工及所有壽星勉勵與祝福，大家同心協力，共同為未來國家教育研究院一起打拼，會中並致贈所有

壽星各2張台北花博門票。翌日，大夥用完早餐，興沖沖地整裝踏上東豐走廊單車健行之路，清風徐徐，萬里無雲，好不愜意。之後，來到台中新社菇菇部屋，聽完生態導覽解說後，開始各取所需，盡情採香菇，接著大伙朵頤享用美味的菇菇餐，酒足飯飽之際，結束此次知性之旅。



100.03.25 本院舉辦3、4月份員工慶生會，院長與壽星一同切蛋糕慶祝。（張坤成攝影）



100.03.26本院舉辦3、4月份員工慶生會，院長、陳主任秘書與壽星一同單車健行。
(張坤成攝影)



院務花絮



100.03.18 曾政務委員志朗蒞院專題演講，本院院長致贈紀念品。(郭志昌攝影)



100.03.22 本院奠基石題字甄選活動頒獎典禮，本院院長與得獎人合影。(郭志昌攝影)



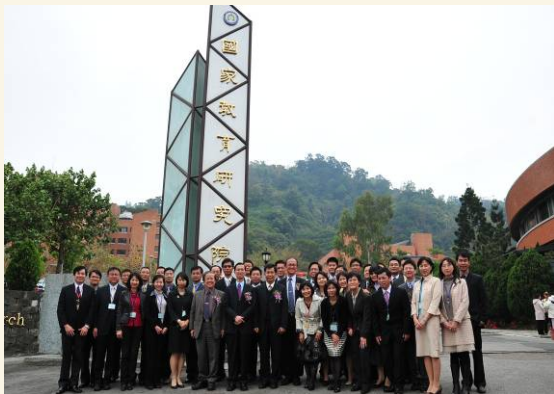
100.03.30 本院三峽總院區揭牌典禮，本院歷屆主任與行政院吳院長暨教育部吳部長合影。(郭志昌攝影)



100.03.30 本院院長布達典禮，由教育部吳部長主持。(郭志昌攝影)



100.03.30 本院臺北院區揭牌典禮，本院院長致詞。(郭志昌攝影)



100.03.31 本院臺中院區揭牌儀式，本院院長與臺中院區同仁合影。(郭志昌攝影)



簡訊

