

教育人力與專業發展

Educators and Professional Development

雙月刊

第30卷第2期

本期專論主題：

國中小校長主任人才培育

VOLUME 30 NUMBER 2

APR 15, 2013



◎ 教育人力與專業發展

第30卷第2期

國中小校長主任人才培育

國家教育研究院 發行



國家教育研究院

地址：新北市三峽區三樹路2號

電話：(02)8671-1151

網址：<http://study.naer.edu.tw>

電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4810100028

ISSN：2306-5966



國家教育研究院 發行

中華民國102年04月15日



海峽兩岸國中校長儲訓課程之比較

洪啓昌／國家教育研究院教育人力發展中心主任

一、前言

我國中小學校長儲訓制度，在1965年以前僅由省縣政府直接核定委任，評選上沒有公開且公正合宜的甄選過程，屬未成形階段（洪梅炤，2003）。1965年以後至1999年間，由台灣省政府教育廳規劃各縣市中小校長儲訓課程，至1981年台北市教師研習中心成立，接著1987年高雄市公教人力資源發展中心成立，兩個直轄市始自行辦理（陳田雄，2005）。1999年精省後，中小學校長培育之職責歸屬地方政府，國家教育研究院接受各縣市委託辦理中小學校長儲訓，其中儲訓課程受到社會、經濟、文化、政治之影響，在課程設計及制度規劃上，培訓設計理念強調校長專業能力發展，延續民主思潮影響，課程上以多元、開放，並輔以師傅校長教導與實務實習為核心理念。

張榮輝（2009）認為國中小校長的主要工作內容包括政策執行與學校經營：政策執行為依據國家上級法令政策推動校務，擬定校務計畫、舉辦學校活動並確實執行；學校經營則分為教學領導與學校行政領導兩方面。首先教學領導工作包括：教學視導與輔導、課程研究發展、教學指導與革新，學生事務與服務等四大層面。其次學校行政領導工作則包括：學校計畫與組織、行政決策、管理與執行、監督與評鑑、設備與經費，公共關係等。可見我國國中小校長專業能力需求，著重在行政與教學兩大方面。

中國大陸改革開放後，教育制度與績效逐步在改變，實有進一步探究之必要，筆者於2012年參訪中國大陸上海華東師範大學

初中校長研修班，發現兩岸在中等教育前期校長儲訓課程確實有部分差異，基於此，以下，茲比較兩岸國中校長儲訓課程之異同，以作為相互專業學習之參考。

二、台灣國中校長儲訓班課程介紹

（一）課程目標

台灣國中校長儲訓課程目標以培養具備教育專業知能，正確的道德良知，承擔社會教育責任，領導經營創新學校特色，掌握並落實當前重大教育政策的優質校長。透過8週，320小時儲訓，引導學習如何領導與經營學校，並達成下列目標：

- 1.專業力
培養教育專業素養與價值論述的能力。
- 2.統合力
發展統整判斷及計畫管理的能力。
- 3.品格力
強化行政倫理與品德規範，厚植廉能操守與德行。
- 4.創發力
精進教學與行政領導，創新學校特色發展經營。
- 5.執行力
解析當前國家教育政策結合校務實踐篤行。

（二）課程架構

校長儲訓課程規劃核心基礎：「校長專業培訓課程」、「校長現場實務課程」與「校長師傅教導課程」3部分，分成10大面向。



1. 專業培訓課程

(1) 校務發展

- 校務發展規劃
- 校園建築與規劃
- 校務評鑑理論與實務
- 學校團隊經營
- 國民教育政策（12年國民基本教育政策）

(2) 行政管理

- 知識管理
- 學校組織領導
- 學校危機管理實務
- 學校會計管理實務
- 採購法與案例解析
- 會議規範與主持技巧

(3) 教學領導

- 學校特色課程規劃與發展
- 教師專業發展評鑑
- 專業學習社群營造
- 教學卓越與創新

(4) 公共關係

- 學校與家長會、教師會關係的建立
- 學校媒體互動（含新聞稿撰寫）
- 學校行銷管理

(5) 專業責任

- 校長廉能與法治素養
- 校園霸凌防制與處理機制
- 性別平等教育議題

2. 師傅教導課程

(1) 實務實習

- 學校行政實習（含縣市教育局處長座談）

(2) 教育參觀

- 卓越領導特色學校參訪
- 標竿企業參訪
- 文史參訪

(3) 師傅學習

- 校務經營理念與分享
- 校務推動經驗分享
- 校務發展計畫的擬定與執行（實作及成果報告）
- 個案研究
- 即席演講演練實務

3. 現場實務課程

(1) 博雅通識

- 校長的品格規範
- 問題分析與解決（含案例分析與演練）
- 壓力調適與情緒管理
- 領導哲學
- 藝文美學素養
- 中學國際教育推動
- 資訊科技素養
- 閱讀教育推動

(2) 綜合活動

- 始業式及拜師典禮
- 自我行銷（肝膽相照）
- 自治活動（含班會、幹部選舉）
- 結訓聯誼會
- 學員慶生會
- 綜合座談暨結業式

(三) 實施型態

本儲訓課程以理論學習、典範傳承、分享討論、個案研究等方式進行。



三、中國大陸初中校長研修班 課程介紹

(一) 課程目標

大陸初中校長研修班，係根據中國大陸教育部幹部培訓整體計畫，為引領初中教育改革發展的學校隊伍，發揮示範與輻射效果，所舉辦之國家級研修班，期以理論聯繫實務，並以當前教育改革發展中的重要議題，有重點的學習，透過9週，360小時學習，以符應基礎教育改革發展，建立校長隊伍，擬訂研修目標如下：

1. 提升依法治校的能力
能全面提高執行黨和國家的教育方針與政策，建立對素質教育的自覺，堅持「教育為人民服務」，辦好讓人民滿意的教育。
2. 提升宏觀思維的能力
以全球視野理性掌握國際經驗與動向，與本土智慧有機結合，系統深化對教學與管理的認識。
3. 提高領導與管理能力
重點學習相關理論，提高改革理解與認知水準，為學校持續發展奠定發展基礎。
4. 強化終身學習與教育的理念
建立終身學習理念，從學習中反思並總結經驗予以實踐，將新的知識與思潮用於辦學實踐。

(二) 課程架構

課程架構共分為八大面向，其架構與課程主題分述如下：

1. 當代教育發展的宏觀背景分析
 - 中國基礎教育改革與發展
 - 中國傳統管理文化
 - 新時期素質教育問題研究
 - 經濟社會發展與教育改革
 - 國外基礎教育改革現狀與走向

- 科技創新與教育改革
 - 教育國際交流與合作
2. 學校戰略、規則、組織與行政領導
 - 一流學校建設
 - 學校發展規劃的編制與實施
 - 上海基礎教育改革與發展
 - 學校管理的有效溝通
 - 學校領導藝術
 - 學校管理改進與教育質量提升
 - 學校文化建設
 - 學校文化發展問題探究
 3. 課程教學與領導管理
 - 課堂教學改革與學生思維品質的改善
 - 信息技術發展與課程教學改革
 - 中學研究性學習
 - 初中課堂教學模式革新探究
 - 提高學校教育教學有效性研究
 - 東廬中學講學稿的實踐經驗
 - 初中學校課程建設
 - PISA與中學教學及其評量改革
 - 以「學」定「教」與杜郎口教學改革工作坊
 - 基於兒童發展的家校合作
 4. 學校德育工作的領導
 - 中學思想道德教育問題研究
 - 藝術教育與素質教育
 - 中學生心理健康教育
 - 班級文化建設
 5. 學校人力資源開發與管理
 - 中小學教師、校長隊伍建設政策解讀
 - 教師專業發展及其管理
 - 校本研修與學校教育質量提升
 - 教師研究與教學案例撰寫
 - 學校資源開發與利用
 6. 學校財務、安全、公共衛生管理與後勤管理



- 學校安全管理及其制度保障
- 學校後勤及其管理改進

7.綜合教育考察

- 教育考察成果總結與交流

8.學校改革發展的行動計畫

- 學校管理診斷與分析
- 學校改進的策略與方法

(三) 實施型態：專題講座、教育考察、專題研討與經驗分享

四、分析與討論（代結語）

(一) 課程目標上的差異

皆強調專業、宏觀、領導與執行。而台灣另著重品德倫理規範、創意經營特色與資源統合發展；大陸則著重在終身學習的實踐與發展。

(二) 時間上差異

皆為長期性與集中住宿型，且因應學年度開始，皆在每年2-4月間辦理。台灣為期8週，320小時，而大陸為9週，360小時。

(三) 課程架構上的差異

皆強調多元而設計。台灣架構10大面向課程，特色為：到校實務實習、建立師徒制度、重視綜合與自治活動與博雅通識課程等；大陸則架構8大面向，特色為：學校宏

觀背景分析、人力資源發展、後勤管理與學校德育工作等。

(四) 課程主題與內涵上的差異

皆針對時下環境發展特性而設計課程主題。台灣強調：會議主持、即席演講、學習社群營造、與媒體互動、行銷管理、向企業學習轉化管理、校長壓力情緒管理、重視拜師建立師徒制與自治會運作等；大陸則重視：中國傳統管理文化學習、學校文化建設、課堂教學改革、中學生心理健康、教師研究教案撰寫、班級文化建設與PISA評量改革等。

(五) 課程型態上的差異

皆強調專業講座、教育參訪、個案專題研討與分享。台灣則強調：到學校集中實習1週、自治會共同討論舉辦活動（始業結業式、慶生聯誼與拜師禮）及跟隨師傅校長學習典範傳承等。

基於以上論述，發現台灣儲訓模式因應法令改變及多元化與民主化環境脈絡需求，發展出獨特的課程特色，然而從重視現場執行實務、強調整體行政效率、教師教學專業發展及學校文化建設上，大陸的培育模式，亦可成為台灣儲訓模式發展過程中之重要參考。

參考文獻

- 中國大陸教育部中學校長培訓中心（2012）。第20期全國初中校長高級研修班課程計畫。上海：華東師範大學。
- 洪梅炤（2003）。海峽兩岸義務教育階段中學校長培育制度比較研究。國立暨南國際大學比較教育研究所碩士論文。未出版，南投。
- 陳田雄（2005）。地方政府自辦國中小校長職前儲訓課程之研究：以臺中縣為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 張榮輝（2009）。新北市邁向卓越學校指標發展歷程。載於新北市政府教育局主編新北市卓越學校指標，新北市。
- 國家教育研究院（2013）。第135期國中校長儲訓班課程計畫。新北市：國家教育研究院教育人力發展中心。



國民中小學校長專業標準內涵及人才培育策略

林新發／國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授

黃秋鑾／國立臺北教育大學兼任助理教授

一、前言

知識經濟時代，學校人力素質的高低是決定教育品質的關鍵因素。而學校教育則是人力資源開發、人力素質提升與人才培育的最佳場所，高品質的學校領導人才有利於高品質的人力培育。校長是教育政策的執行者，也是學校的引領者與決策者，其領導品質亦深深影響學校辦學成效，其所具備之能力影響學校經營效能和永續發展。

二十一世紀以來，世界各國無不對學校領導者舉辦學術論壇和有關會議，以強化學校領導者之專業能力。校長專業標準關係校長角色與能力要求，其與校長素質、學校辦學品質有關，也影響校長的培育、儲訓、遴選、任用、評鑑考核及人力資源的管理、應用與發展（林志成、張淑玲，2011；褚宏啟、楊海燕，2009）。校長專業標準與人才培育係校長學的重要議題，實有待進一步加以探究。

目前世界上許多國家和地區如美國、英國、澳洲、紐西蘭以及中國大陸和香港地區都制定了校長專業標準或校長任職資格指南，以促進校長專業的提升。

本文首先探討校長專業標準的意涵；其次，介紹主要國家地區中小學校長專業標準的內涵及其啟示；復次，綜述臺灣地區中小學校長應具之專業標準；最後，提出改進我國國民中小學校長人才培育之具體策略。

二、校長專業標準的意涵

（一）專業的意義與專業化的標準

1. 專業的意義

「專業」（profession）為專門職業之簡稱，係一種須運用特定專門知識、技能與專業精神，才能完成其任務的專門職業。譬如律師職、會計職、醫師職等，皆各為一種專業（謝文全，2012）。

從社會功能來看，「專業」是普遍被認為具有社會協調的功能。Evans（2011）曾歸納出「專業」具有九項外顯特徵、性質與社會功能：（1）職業控制的形式；（2）社會建構及動態實體；（3）社會協調；（4）知識在特定個案之應用；（5）以知識作為社會資本；（6）具有規範作用的價值體系，包括專業標準、倫理、服務品質；（7）專業人員服務對象與公眾之間關係的基礎；（8）特定身份的來源；（9）社會地位、專業地位及權力的基礎與決定因素。

從教育體系來看，教育行政職或學校行政職都屬於專業，但並不是所有的教育行政人員、教育行政職或學校行政職都是專業。唯有受過教育行政或學校行政的專業培育，擁有該等專業知能與精神，並能有效完成該等工作的人，才足以稱為教育行政或學校行政專業（化）人員。而教育與學校行政人員必須專業化，其主要目的有三：（1）提升工作效果與效率；（2）保障師生與國民的權益；（3）維持本身的專業形象贏得社會的尊重。



2. 專業化的標準

何謂「專業化的標準」？其論述不少，茲歸納相關專家學者的看法如下（潘文忠，2002；謝文全，2012；Lieberman, 1956）：

（1）透過專業培育擁有專業知能；（2）訂定並信守專業倫理規範；（3）善使專業自主與自律；（4）實施專業證照制度（5）建立專業組織提升專業水準。

（二）校長專業標準的意涵

任何專門行業都需要一套專業標準；教師與校長都是教育領域的專業人員，自然亦需要。由於教師在師資培育（含實習）等各方面的專業證照要求，以及在其後的職涯階段維持專業身分所需的要求，仍然沒有一套非常嚴謹的做法，因此，教師與醫師、建築師、律師、會計師等專門行業比較起來，充其量只能算是半專業。可見教師要邁向完全專業化，可能還有一段路要走。教育領域的教師都已是如此了，那麼，校長又如何呢？在臺灣，目前校長這個專門職業要邁向專業化，其路途可能比教師更加艱鉅。

褚宏啟（2007）認為專業標準是職業發展的標誌和尺度，也是衡量職業是否發展成熟的重要指標之一。

陳木金與楊念湘（2011）歸納校長專業標準應涵蓋校務發展、行政管理、教學領導、公共關係、專業責任等五大核心能力。

林文律（2012）認為完整的校長專業體系乃是由校長專業的內涵以及校長專業內涵為基礎的校長職涯的九個階段（校長培育、證照、甄選、儲訓、遴選、導入、績效評鑑、分級和永續專業發展）共同構建出來。林文律認為校長專業內涵的主要核心，包括以下三項：（1）校長專業之手—校長的實作表現，包括其實作能力、實作歷程以及實作產出之質與量（績效）；（2）校長專業之心—校長的心向，包括其哲學觀、價值體系、人生觀（人生態度）、專業態度、專業

倫理、人格特質等；（3）校長專業之腦—校長的知識。要把學校經營得好，校長究竟應該具備哪些必要的知識？從何而來？如何有效運用於實務工作？

林志成（2012）認為校長專業標準係指校長證照制度、校長培育制度（培育目標的釐訂、課程內容之安排、培育成果之評鑑等）及校長評鑑之依據與核心。

未來研究領導者專業標準應遵循以下準則（林文律，2012）：（1）領導專業標準能處理領導概念與領導實務經常面臨的挑戰；（2）有效能領導實務的主張應有實證性佐證，證明專業標準的正當性；（3）領導專業標準應顧及影響有效領導作為之政治、社會與組織等方面之脈絡；（4）專業標準必須僅載明有效領導的作為或表現，而非技術或知識；（5）領導準則應該描述想要達成的實作表現水平，而非描述實務作為的類別；（6）領導專業標準應反映學校領導具有分布的性質。

三、主要國家地區中小學校長專業標準的內涵分析及啟示

（一）國外校長專業標準的內涵

1. 美國校長專業標準

美國是最早制定校長專業標準的國家。1983年《國家處在危機中：教育改革勢在必行》掀起基礎教育改革的浪潮，伴隨著對教師和學生提出的高標準、高品質要求，學校領導者的素質受到關注。

1996年，美國州首席教育官員理事會（The Council of Chief State School Officers, CCSSO）下屬的州際學校領導者證照協會（Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISSC）發布一套面向20世紀的《學校領導標準》（Standards for



School Leadership)。2007年，又修訂和通過《教育領導政策標準：證聯會2008》（Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008），這是對《學校領導標準》使用功能的界定，指導各州制定與校長資格相關的政策和指導方針，以更加精確地測量和評鑑校長領導行為。研訂兩個標準的基本理念：（1）面向每一位學生，並保證每一位學生的成功；（2）強調校長教學領導者的角色；（3）強調校長與社區之間的互動（李江樺、劉振疆，2007；許蘇，2010）。

《學校領導標準》涵蓋「創建學習願景」、「領導課程教學」、「學校組織管理」、「學校公共關係」、「校長行為規範」及「校長社會影響力」等六大項標準綱目。在各項標準綱目之下，又從知識（knowledge）、態度（disposition）及績效（performance）三個角度用182項指標來對校長進行評鑑（The Council of Chief State School Officers, 2007）。

美國《學校領導標準》的頒布和實施，具有下列特色：（1）反映出整個社會對於學校領導的重要性；（2）對於學校領導提出新的、系統性的期望；（3）強調學校領導對於家長、學校所在社區參與學校事務的認識；（4）強調學校領導的道德價值，重視領導專業操守和團體領導的重要性；（5）依據《學校領導標準》重新設計培訓項目，使培訓能夠真正有助於校長等領導者解決實際工作中遇到的問題。

美國新的學校領導標準反映了美國能夠根據本國國情，以及不斷變換的社會要求及時對舊的學校領導作出相應的調整。

到目前為止，至少有46個州使用校長專業標準引領職前培訓。雖然各州在具體使用標準方面有所不同，但校長專業標準的廣泛運用與認可，使得校長培訓、資格認證、校

長評鑑在全國層面具有 consistency 與連貫性，一般都是以校長的教學領導力和學校變革力為核心。

除外，康乃狄克州也為新校長培育、證照及遴選以及現職校長的專業發展與績效評鑑提出領導專業標準的架構，其包括：使命、願景與目標、學校文化、政策與程序、組織與資源、教師方案與教學，以及學校與社區關係（林文律譯，2012）。

2. 英國校長專業標準

20世紀90年代以來，英國越來越重視中小學校長素質的提高。1994年，負責中小學教師和校長培訓的教師培訓局（Teacher Training Agency, TTA）成立。1998年，英國公布「國家校長標準」（National Standard for Headteachers），並在2000年規劃成立「國家校長領導學院」（National College for School Headship, NCSL），專職從事校長培育、導入、專業成長訓練事宜，而要成為校長者，也須先修讀並通過NCSL的課程。2004年修訂「國家校長標準」，推動「國家校長專業資格」（National Professional Qualification for Headship, NPQH），將校長標準分為六大關鍵領域：（1）塑造未來；（2）領導學習與教學；（3）發展自我並與他人共事；（4）管理組織；（5）確保績效責任，以及（6）強化內外部社區（Department for Education and Skill, DfES, 2004）。

2005年，蘇格蘭校長標準（The Standard for Headship in Scotland, 2005）從校長角色，確定校長標準三種要素：（1）策略願景、價值與目標；（2）知識與理解；（3）個人特質與人際技巧。而蘇格蘭校長檢定標準（The Scottish Qualification for Headship, SQH）係確保校長標準的能力，它結合以工作基礎的學習與學術研究，透過



五種課程，培養校長五種專業行動，尤其強調批判性省思的能力與行動（University of Edinburgh, 2011）。

總之，英國校長專業標準是建立在校長的工作職責與角色基礎上，詳細分析校長應當具備的「知識」、「能力」和「行為」等。英國制定校長專業標準的這種方法是值得我們借鑒。

3. 澳洲

澳洲自2010年開始以教育部長為主，擬定校長專業標準。澳洲教學與學校領導協會（Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited, AITSL），2011年公布校長專業標準，主要包括三項要素：（1）願景與價值；（2）知識與理解；（3）個人特質與社會人際技巧。校長專業標準的五項主要專業實務為：（1）引領教與學；（2）發展自我與他人；（3）引領改善、創新與變革；（4）引領學校管理；（5）整合社區合作（AITSL, 2011）。

該標準還提出了「中小學校長專業實踐模型」。該模型是一個環形結構，通過計畫和行動、反思和改進等環節，對教與學、自我及他人發展、領導創新和變革、學校管理、激勵社區參與和合作等5個專業實踐領域進行指導（臺灣立報，2011）。

4. 紐西蘭

1997年以來，紐西蘭所有的學校都實施績效考核制度。1998年紐西蘭教育部（New Zealand Ministry of Education）頒布《中小學校長專業標準暫行條例》。其主要理念是為了提高教學和學校領導的品質，以及提高學生成績。

該標準的主要內容，包括（1）專業領導；（2）學校策略管理；（3）人力資源管理；（4）學校公共關係管理；（5）學校財務管理；（6）法規與報告需求等六項標

準，並列舉22項工作表現。專業標準直接併入所有校長的職責履行協議當中，作為校長績效考核的部分評鑑標準和核給薪水之依據。

紐西蘭制定校長專業標準的目標是明確校長應具備的知識、技能和態度，改進校長的素質和表現，提供校長必需的專業發展結構。專業標準描述的是所有校長、代理校長、副校長、教師應該表現出的重要知識、技能與績效標準。紐西蘭的校長專業標準沒有設置分指標、六項標準內容下只列舉22項工作表現，它的針對性和指導性相對較低（李江樺、劉振疆，2007）。

5. 中國大陸

中國大陸在教育部人事司領導下，由全國教師學會於2008年進行「中國中小學校長專業標準研究」項目調查研究工作方案。調查對象包括北京、上海、江蘇、廣東、吉林、安徽、湖南、內蒙古、廣西、重慶、雲南等十一個省市（自治區）；研究方式除進行校長專業標準的國際比較研究外，也進行普查、問卷調查，對不同類型學校校長進行深度訪談，召開教育行政領導幹部、教師和中層幹部、家長、社區人員以及學生的座談會。國家標準的廣泛適應性，具有可行性和操作性，並且不否認區別性的校長標準（張曉峰，2009）。

中國大陸上海市為全面提升中小學辦學品質，擬訂三個階段性目標：第一階段，制定符合上海市校長專業標準，並完善上海校長職級制度的認定標準和認定程序；第二階段，制定校長任職資格標準和建立考試機制，並制定校長任職前與履約職崗位培訓制度與培訓課程大綱；第三階段，研究校長培養機制、選拔任用機制，探索中小學校長職級制度（新華網，2010）。



中國《義務教育學校校長專業標準（試行）》向社會徵求意見。該《專業標準》對義務教育學校校長提出下列明確要求：

（1）校長應建立完善促進學生全面發展的教育教學評鑑制度；（2）校長應堅持面向全體學生，因材施教。尊重教師的教學經驗和智慧，積極推進教學改革與創新；（3）校長應落實義務教育課程標準，切實減輕學生過重課業負擔。有效統籌國家、地方、學校三級課程，確保國家課程、地方課程的落實，推動校本課程的開發與實施，為學生提供豐富多樣的課程教學資源；（4）校長應將德育工作擺在素質教育的首要位置，全面加強學校德育體系建設；（5）明確規定校長依法治校、優化學校發展的內部和外部環境等方面的標準（新華網，2010）。

此《專業標準》適用於國家和社會力量舉辦的全日制義務教育學校的正、副校長。幼兒園園長，普通高中、中等職業學校校長專業標準另行制定。鑑於全國不同地區的差異，各省、自治區和直轄市教育行政部門可以依據本標準制定符合該地區實情的實施意見。

6. 香港

香港教育統籌局（目前已改為教育局）於2000年參考美國、英國、加拿大、澳洲等國家的校長領導標準，發展出「擬任校長課程」（Preparation for Principals Course），作為想要擔任校長們在職前培育的領導標準與課程內容設計依據。本課程共有六個模組，包括：（1）策略方向與政策環境；（2）學、教及課程：校本課程策劃、設計與實踐；（3）教師專業成長及發展：教師視導及教師發展；（4）員工與資源管理（原為學校財務管理）；（5）質素保證及問責：學校自我評估；（6）對外溝通及聯繫：家庭、學校與社區協作（梁一鳴、黃顯華，2004；梁樂風，2004；彭新

強，2004）。

總之，各國雖因國情與社會文化脈絡之不同，對校長角色與標準有不同的看法，但均重視校長專業標準的研訂，以作為設計校長專業課程之依據，使校長培育制度符合實際需求。

（二）主要國家地區校長專業標準對我國中小學校長培育的啟示

從上述主要國家地區校長專業標準中，對我國中小學校長培育可以獲得以下啟示：

1. 校長專業標準具有指引作用

美國、英國與澳洲的校長專業標準，在界定中、小學校長的角色及釐清校長主要工作內容與重點工作方向等方面，具有相當積極、正向與明確的指引作用。因此有助於校長的上級督導單位以及一般教育利害關係人，清楚地看出對校長應有的角色期望與績效期望。

2. 學生有效學習是校長首要責任

主要國家地區都強調校長的教學領導角色是為學生提供高品質的教育：如美國保證每一位學生的成功並強調校長教學領導者的角色；英國強調校長領導教學的核心目標；紐西蘭明確規定專業標準的引入就是為了提高教學和學校的品質，以提升學生成績；香港在「擬任校長課程」中也包括學、教及課程；中國大陸在《義務教育學校校長專業標準（試行）》中，強調校長應堅持面向全體學生，因材施教，全面提高教育教學質量。

3. 依校長專業標準設計培訓課程

美國《學校領導標準》成為各州政府在校長準備培育、職前訓練、實習、導入教育和在職訓練等不同階段中的基礎，各州政府及專業組織會依據該標準，配合自己的特色與需求權變應用；英國「國家校長領導學院」（NCSL），專職從事校長培育、導入、專業成長訓練事宜，若要成為校長



者，先修讀並通過NCSL的課程。相對我國而言，因為缺乏一套國家層級的校長領導標準，導致在校長候選人的任用資格、培育課程、表現評鑑等所重視的標準不一致，使校長無所適從，也無法確保培育出的校長是否有足夠能力去領導學校。

4. 校長應與社會互動和發展公共關係

學校不能脫離其服務的社會而獨立存在，學校必須不斷地從外部環境中獲得所需的資金、人力、物質和其他資源，才能順利完成學校的教育目標。校長作為學校的法人代表，理應承擔代表學校對外交流和合作的職能，應當圍繞著服務於所有學生的發展宗旨，積極地發展對外交流和合作的職能。

5. 校長專業標準應以職業角色和工作職責為基礎

主要國家地區對校長職業角色和工作職責都有詳細的規定：如美國、英國對校長專業標準設置了詳細的分指標。美國、英國及紐西蘭的校長專業標準都建立於校長的基本工作職責（角色）基礎之上。

總之，美國、英國、澳洲、中國大陸和香港地區的校長國家標準涵蓋的層面雖不甚相同，但亦有一些共通之處。可參照這些國家標準共通之處，並考量到我國社會文化背景和學校實際的獨特性，來建立全國一致的中小學校長專業標準，以及專業化的校長培訓與在職進修體系。

四、臺灣地區中小學校長專業標準研究綜述

茲將近十年國內研究校長專業能力者分述於下：

國立教育資料館於2001年發展「國民中小學校長專業能力發展標準」，分析當前較重要適當的校長專業能力發展標準，得到6大領域、19項行為、59個行為標準。其6大

領域包括：（1）校務發展與評鑑；（2）行政管理；（3）教學領導；（4）學校公共關係；（5）人格特質與態度；（6）專業發展（張德銳、王保進、丁一顧，2003）。

秦夢群（2003）以階層分析法所建構的校長評鑑指標中，認為校長專業的能力應包含6項第一層級能力，23項第二層級能力。第一層級能力包括：（1）依法行政與執行教育政策；（2）課程與教學領導；（3）學校組織運作；（4）教育專業提升與改革；（5）學生事務與管理；（6）溝通技巧與公共關係。

陳木金（2003）「學校經營實務系統知識培訓內容向度指標」，建構校長應具之能力，共分為5個向度，75項能力指標：（1）校務發展能力指標；（2）行政管理能力指標；（3）教學領導能力指標；（4）公共關係能力指標；（5）專業責任能力指標。

張德銳、王保進、丁一顧（2003）在「校長專業能力發展標準及其資源檔之研究」，認為校長專業能力發展標準，包括6個領域（校務發展與評鑑、行政管理、教學領導、學校公共關係、人格特質與態度、專業發展）、19個行為及59個行為指標。

國家教育研究院（2010）研究歸納出7項核心能力向度與66項核心能力指標課程，其核心能力向度包含：（1）政策執行；（2）行政管理；（3）課程與教學領導；（4）社區與公共關係；（5）辦學態度與精神；（6）專業成長；（7）品質確保與永續發展。

林明地、詹盛如、李麗玲（2010）曾剖析出我國國民小學校長專業發展的核心能力指標：（1）政策執行；（2）行政管理；（3）課程與教學領導；（4）社區與公共關係；（5）辦學態度與精神；（6）專業成長及（7）品質確保與永續發展等七個核心能力向度及66個核心能力指標。



黃姿霓（2011）在「國民小學校長領導標準建構之研究」，認為我國國小校長領導標準應包含7個責任範圍，分別為「發展學校願景」、「領導學生學習和教師教學」、「有效管理學校和確保學校安全」、「建立良好的公共關係」、「遵守專業倫理信條」、「持續專業發展」、「因應社會變遷

的作為」以及各責任範圍下共有40個校長職責。

以臺灣地區近十年研究校長專業能力者與主要國家地區對於校長專業標準的向度，歸納如表1。

由表1得知，校長專業標準的向度以

表1 臺灣地區近十年研究校長專業能力者與主要國家地區對於校長專業標準的向度

研究者 (國家地區)	專業標準向度	校務發展與政策執行	行政管理	課程教學領導	社區與公共關係	辦學態度與精神	專業發展	品質確保與永續發展	其他
國立教育資料館（2001）	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
秦夢群（2003）	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓
陳木金（2003）	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
張德銳、王保進、丁一顧（2003）	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
國家教育研究院（2010）	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
林明地、詹盛如、李麗玲（2010）	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
黃姿霓（2011）	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓
美國	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
英國	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
澳洲	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
紐西蘭	✓	✓	✓	✓	✓				✓
中國大陸	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
香港地區	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
合計		13	13	12	13	7	9	5	3



「校務發展與政策執行」、「行政管理」、「社區與公共關係」與「課程教學領導」的次數最高，其次分別是「專業發展」、「辦學態度與精神」、「品質確保與永續發展」，此與黃姿霓（2011）的研究中所提到：「綜觀碩博士論文、專家學者及行政機關，對於校長領導能力的面向，皆包含行政領導、課程領導、教學領導、公共關係、專業發展」相符合。而「校務發展與政策執行」、「行政管理」、「課程教學領導」與「社區與公共關係」是當前衡量校長專業標準最首要的向度。

目前我國在校長專業標準的研究與實施方面尚屬起步階段，尤其面對教育績效責任和教育專業化的來臨，校長必須肩負起辦學成敗的責任。對校長的專業職責及專業發展，應該訂定一套有效的專業標準，俾作為我國中小學校長甄選、培訓之依據。

五、改進我國國民中小學校長人才培育之策略

當社會各界逐漸建立「只有受過專業訓練、具備專業知能者，才能因應各項變遷與挑戰」的認知與共識時，如何建立中小學校長完善、周延的培育制度，強化其專業知能，形塑其專業形象，攸關學校未來之發展。Hallinger（2003）曾強調，校長的培育與發展，乃是一項全球性的趨勢與挑戰。

以主要國家地區校長專業標準之實施經驗及目前國內校長培育的問題，提出以下改進我國國民中小學校長人才培育之策略：

（一）建構校長專業標準

目前國內中小學校長培育，各培育機構仍各行其是，反觀國外先進國家對於校長培育工作極為重視，強調校長績效的表現來自培育過程中能力的養成，紛紛建立起一致的標準，包括專業標準面向及關鍵能力表現指標，希望透過專業標準來制定校長應具備的能力，以便提升學校績效表現，因此建議教育行政機關應儘速彙集學者專家研究成果研訂國內中小學校長專業標準。首先依照國內外指標及臺灣國民小學、國民中學、高中、高職不同層級學校校長主要的工作內容，列成一覽表，並參考Thomson（1993）等探討校長職務內涵之資源手冊，將校長主要工作內容分門別類；然後諮詢中央及地方教育行政機關、教育行政學者，尤其是具有豐富學校實務經驗的校長，進行討論修正，以確保校長校務工作實務所制定出來的校長關鍵能力表現指標具簡明、精要，務實且具體可行，俾使校長培育工作更臻完善。

（二）建立校長專業培育體系

以校長專業標準作為校長專業內涵的核心，並以專業內涵為基礎，作為校長職涯之歷程中，包含校長培育、證照、甄選、儲訓、遴選、導入、績效評鑑、分級及專業發展，繼而建立出一套完整的校長專業培育體系（如圖1）。

（三）強化校長培育課程

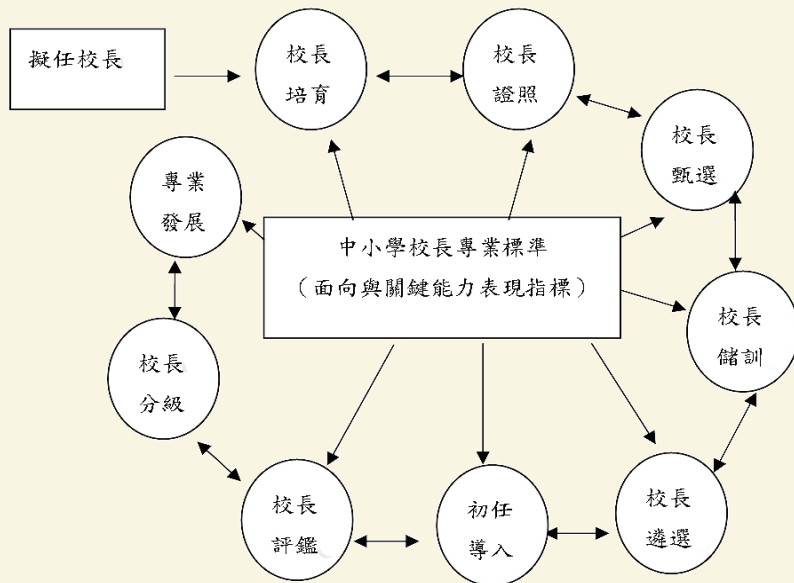


圖1 中小學校長專業培育體系

資料來源：修改自林文律（2012）

依校長專業面向和關鍵能力表現指標，設計校長培育課程，陳遵行（2012）研究發現：（1）「提升教師專業能力」、「合作發展與共享」與「發展績效評估系統」是校長培育課程的首要目標；（2）「學校文化的建立」與「教師能力的提升」是校長培育應具備的能力。

目前先進國家的校長培育課程大致兼顧「理論專業課程」和「實務實習課程」，並以校長經營管理學校之核心能力為主，「實務課程」則重視實習，尤其是「師傅校長」的經驗傳承。而「應用領導個案教學」的課程更不可缺，至於「拉長校長培育時間」也是校長培育課程需要思考的項目。

（四）實施校長證照制度

校長證照制度之建立已是校長培育制度中不可或缺之一環，此制度不但有助於校長專業知能及地位之提升，也可以齊一校長培育成效。另外可以事先儲備人才，使有志於

校長工作者能有一定之生涯規劃，避免只會考試卻缺乏先備知識及能力者成為校長。

以美國而論，美國州首席教育官員理事會下屬的州際學校領導者證照協會，自1996年以來，即致力於發展學校領導者證照測驗，並獲致相當成效（林文律，2001）。而英國自1994年就成立負責中小學教師和校長培訓的教師培訓局（Teacher Training Agency, TTA）。2004年修訂「國家校長標準」，推動「國家校長專業資格」（National Professional Qualification for Headship, NPQH），以協助中小學校長推動卓越的領導。

我國可以參考發展適合本國文化特色之校長領導測驗，在校長培育課程結束後，參加認證，以確保其具備應有的領導知識和能力。



（五）強化校長儲訓與遴選制度

校長儲訓與遴選亦是建立校長培育體系的一部分。校長儲訓的方式應多元化，除兼顧「理論專業」和「實務實習」的課程外，校長本身的品德修養也非常重要，師傅校長的經驗傳承對初任校長更不可缺。

雖然目前中小學校長遴選仍有一些缺失，應針對其缺失加以改進，本著公平、公正與公開的原則，為各級學校遴選出優秀的校長。

（六）加強初任校長導入輔導制度

林文律（1999）指出初任校長常面臨角色過多、孤立感、社交應酬、人事主計工程等問題，更凸顯導入輔導之重要性。

國內教育行政機構對於初任校長的導入少有規劃，直到2010年臺北市教育局才開始委託臺北市立教育大學，對於初任前三年的國民中小學校長進行導入輔導。由此可見，初任校長導入輔導體制在我國中小學仍有研發與推廣的空間。

由許多研究發現（Ashby,1991; Bolam et al.,1995; Daresh & Playko,1993; Murry, 1991; Playko,1995; Wardlow, 2008），校長導入輔導制度對於初任校長的幫助有：（1）獲得不同管理與領導實務的觀點；（2）協助校

長更快速融入新角色與新學校；（3）反思校長職務的真正內涵；（4）克服疏離感；（5）增加自信心；（6）對校長長期的生涯發展有正向影響；（7）協助對實務問題的了解與關注；（8）降低行政理論與實務間的差距；（9）減低因工作不熟悉所產生的壓力；（10）增進人際溝通技巧；（11）可以學到本行專有的「行業秘訣」；（12）使其對本行更有歸屬感。

張德銳（2012）認為初任校長導入工作是一件長期的工作，需依下列方式進行：

（1）加強宣導教育行政人員、學校行政人員和社會大眾對初任校長的心理關懷和實質協助；（2）教育行政機關和立法部門應有設定初任校長導入輔導機制的遠見，唯有政策和法令的強制推行，全國性的初任校長培育輔導方案方得以全面推動；（3）政府應投資在初任校長前一、二年的專業成長上；（4）對於輔導校長應給予後續專業成長的機會。

（七）實施校長評鑑與分級制度

校長評鑑與分級制度在校長專業成長中佔有重要地位。故應先實施校長評鑑，進而規劃實施校長分級制度，其流程如圖2。

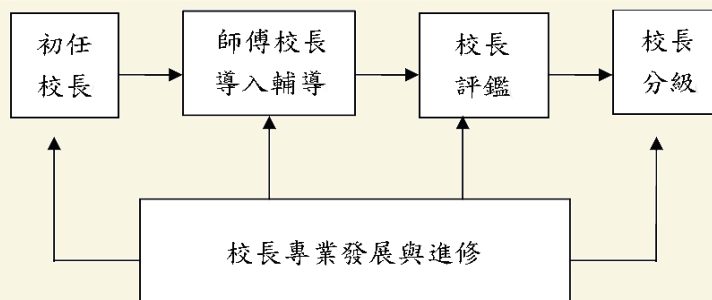


圖2 中小學校長評鑑與分級制度之流程



黃三吉（2012）認為臺灣中小學校長評鑑指標包括：（1）品格操守；（2）辦學績效及（3）各項進修。他也認為臺灣中小學校長分級指標應包括：（1）校長年資：原則上配合校長四年任期；（2）品格操守：校長必須要有比較高的品德和操守；（3）辦學績效：辦學是重點，一切看績效及家長滿意度；（4）各項進修：校長需與時俱進，不斷進修。

總之，實施校長評鑑與分級制度必須要有法源依據，同時要有配套制度，如與薪水、獎金、遴選升遷等作結合。而實施校長分級制，可以培養校長積極主動的精神。

（八）促進校長專業發展

一般而言，校長的專業發展可分為職前、初任及在職的校長專業發展，職前校長的專業發展，注重的是基本學術與教育學的準備；導入階段的初任校長則強調成功的導入校長的職責與工作；在職校長部分則重視校長對專業知識、技能的更新，以因應變動社會的需求（蔡春櫻，2005）。

專業發展涵蓋各種正式與非正式的活動，如進修學分、學位、參加研討會、專題研究及閱讀、訪問、參觀、經驗分享等多樣化的成長內容。專業發展的方式則可以透過像校長成長方案、專業發展與在職進修計畫，也可透過非正式活動來促進專業的成長。故專業成長方式可由校長本身主動規劃，也可設立專職機構或由研習中心、教育局、專業發展組織等來進行規劃。校長的專業發展，是全面的，多元的、永續的，要培養一位優質專業的校長，校長自身不斷的進修和成長，在培育的歷程中佔有重要的地位。

六、結語

建構校長專業標準係校長專業化歷程中重要的一環，教育行政機關應積極建立校長培育、證照、甄選、儲訓、遴選、導入、評鑑、分級和專業發展等制度，為培養優質的校長應建立權責相符及有力的支持系統，讓校長具備所需的「知識」、「能力」和「行為」的專業標準，俾提升學校競爭力及辦學績效。

參考文獻

- 李江樺、劉振疆（2007）。美國、英國、新西蘭三國校長專業標準比較及其啟示。《外國教育研究》，34（12），39-43。
- 林文律（1999）。校長職務與校長職前教育、導入階段與在職進修。發表於國立教育資料館主辦：現代教育論壇（四）—校長專業教育與專業發展（頁1-16）。國立臺北師範學院。
- 林文律（2001）。剖析校長證照制度—專訪國北師院林文律主任。《教育研究月刊》，90，10-15。
- 林文律（2012）。校長專業的內涵及校長專業體系之建構。載於林文律（主編）校長專業之建構（頁1-34）。臺北市：心理。
- 林文律譯（2012）。邁向第二代校長專業標準。載於林文律（主編），校長專業之建構（頁229-250）。臺北市：心理。
- 林志成（2012）。行動智慧導向的校長專業標準之探究。載於林文律（主編）：校長專業之建構（頁163-188）臺北市：心理。



- 林明地、詹盛如、李麗玲（2010）。國民中小學校長、主任專業發展課程內涵研究報告（未出版）。臺北縣：國家教育研究院籌備處。
- 秦夢群（2003）。教育行政－實務部分。臺北市：五南。
- 張德銳（2012）。我國中小學初任校長導入輔導制度改革芻議。載於林文律主編：校長專業之建構（頁366-377）臺北市：心理。
- 張德銳、王保進、丁一顧（2003）。校長專業能力發展標準及其資源檔之研究。初等教育學刊，15，109-136。
- 張曉峰（2009）。中小學校長專業標準的建構研究：英國的經驗和啟示。全球教育展望，39（8），58-64。
- 梁一鳴、黃顯華（2004）。學、教及課程：校本課程計劃、設計及實踐（未出版）。香港特別行政區教育署。
- 梁樂風（2004）。「擬任校長培訓課程」單元五，質素保證與問責第二課：學校自我評估講義（未出版）。
- 許蘇（2010）。中小學校長專業標準的建構研究：美國的經驗和啟示。全球教育展望，39（8），84-90。
- 陳木金（2003）。知識本位學校領導人才培養與訓練之模式探討。載於國立政治大學教育學院主辦之「中等學校行政革新學術研討會」論文集（頁63-81），臺北市。
- 陳木金、楊念湘（2011）。我國國民中小學校長儲訓課程規劃之研究。教育政策論壇，14（1），143-180。
- 陳遵行（2012）。國民中小學校長領導能力指標權重之建構：以美國ISLLC學校領導者標準為例。國立政治大學（未出版之碩士論文），臺北市。
- 彭新強（2004）。品質確保與績效責任：學校自我評估（未出版）。香港特別行政區教育署。
- 黃三吉（2012）。校長評鑑分級與專業發展之結合。載於林文律（主編）：校長專業之建構（頁215-226）臺北市：心理。
- 黃姿霓（2011）。國民小學校長領導標準建構之研究（未出版之博士論文）。臺北市立，臺北市。
- 新華網（2010）。上海市探索中小學校長職級制度改革試點實施方案。取自http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/edu/2010-12/22/c_12907596.htm
- 葉春櫻（2005）。國民中小學校長專業發展之研究－以桃竹苗四縣市為例。國立臺北教育大學報，18（2），101-130。
- 臺灣立報（2011）。澳大利亞全國中小學校長專業標準，取自<http://www.lihpao.com/>
- 褚宏啟（2007）。走向校長專業化。教育研究，2007（1），81-85。
- 褚宏啟、楊海燕（2009）。走向校長專業化。上海市：上海教育。
- 潘文忠（2002）。國民中小學專業證照制度之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 謝文全（2012）。教育行政學。臺北市：高等教育。



- Ashby, D. (1991). On the job mentoring for administrator renewal. *Planning and Changing*, 32 (3&4), 218-230.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (2011). *National professional standard for principals*. Retrieved from http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/National_Professional_Standard_for_principals_July25.pdf
- Bolam, R., McMahon, C., Pocklington, K., & Weindling, D. (1995). Mentoring for new headteachers: Recent British experience. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 29-44.
- Council of Chief State School Officers (2007). *Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leadership*. Retrieved from <http://www.ccsso.org/2007-5-4>.
- Council of Chief State School Officers (2011). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC2008*. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf
- Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1993). *Mentoring for school leaders: A status report*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Department for Education and Skills (DfES) (2004). *National standards for headteachers*. Annesley: DfES.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.
- Hallinger, P.(2001). *School leadership development: State of the art at the turn of the century*. Paper presented at the International Conference on School leader Preparation, Licensure/Certification, Selection, Evaluation, National Taipei Teacher College ,Taipei.
- Liberman, M. (1956). *Education as profession*. New Jersey, NJ :Prentice-Hall.
- Murray, M. (1991). *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate effective mentoring programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Playko, M. A. (1995). Mentoring for educational leaders: A practitioner's perspective. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 84-91.
- Teacher Training Agency (1994). *National standard for headteachers*. London: TTA.
- Thomson, S.(Ed.)(1993). *Principals for our changing schools: The knowledge and skill base*. Lancaseter, PA: Technomic.
- University of Edinburgh (2011). *The Scottish qualification for headship in the standard for headship in Scotland*. Retrieved from <http://www.sqh.ed.ac.uk/>
- Wardlow, R.L.(2008). *Induction and support of new principals*. Unpublished doctoral dissertation, California State University.



「校長培育實況」照片



中小學校長培訓課程之一：校務發展計畫研討（黃秋鑾助理教授拍攝）



中小學校長培訓課程之二：體驗學習（鍾雲英校長拍攝）



國中小校長專業發展： 教育領導認知取向初步研究成果的應用

林明地／國立中正大學教育學研究所教授

中文摘要

本文運用教育領導認知取向研究（特別是校長思考研究）的初步研究成果，討論其如何運用在國中小校長領導專業發展的設計上。首先，校長認知取向有關校長思考的相關研究初步發現主要包括：一、增加思考的替代方案有助於提升校長作決定的合理性、二、養成正式書面紀錄的習慣，可做為未來思考與解決問題的參考、三、校長最好能避免過多「快速反應」的決定，以提升思考層級、四、校長可找尋他人協助，排除思考盲點、五、校長也需努力協助同仁，建構學校成為「具有反思能力」的社群、六、「持續改善」的概念有助於提升學校領導實踐、以

及七、校長思考的改變常發生於校長觀察學校日常生活與反思之後。其次，本文提出一、培養校長發現問題、解讀問題並解決問題的知能、二、協助校長運用多元架構進行思考與問題解讀、三、改變校長「先有答案」的問題解決習慣或模式、四、教導校長理解並強化作決定所運用的價值及其與情境脈絡的關聯，以及五、協助校長觀察、反思與解釋的技巧，使決定與思考模式的改善成為可能等五個方向，做為校長領導發展方案或課程設計的參考。

關鍵字：國中小校長、校長專業發展、認知取向的教育領導



Professional Development for Principals: The Application of the Findings of the Cognitive Perspective on Educational Leadership

Professor, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University
Ming-Dih Lin

Abstract

Utilizing the contemporary research findings of the cognitive perspective on educational leadership, especially in the principals' thinking area, this paper discussed their applications to the design of principal leadership development. The findings of the literature indicated that increasing alternatives will increase the rationality of principals' decisions, developing a good documenting habit will enhance principals' abilities on problem solving, preventing instant responses will upgrade the level of principals' thinking, asking others' opinions will help principals to get rid of blind spots of thinking, principals have to help the school to build the reflective schools, the idea of continuous improvement is helpful to improving the principals' leadership practice,

and observations and reflections will help principals to change their ways of thinking. The author provided several suggestions to the design of principal leadership development programs. These include helping principals discovering, interpreting and solving problems, developing principals' abilities on the way of the multiple-framework thinking, changing principals' habits on instant responses to problems, teaching principals to realize the connections between values, contexts and decisions, and helping principals to be good at observations and reflections.

Keywords: Principals of Primary and Secondary School, Professional Development for Principals, the Cognitive Perspective on Educational Leadership



一、前言

有關校長領導的研究除了歷經領導者特質、行為、與情境之契合等探究重點，及領導者實際角色、主題式領導、新型領導、領導者認知、社會認知等議題或取向之探究外（秦夢群，2010；Bryman, 1992；Firestone & Riehl, 2005；Hallinger, Murphy & Leithwood, 1993；Moskowitz, 2005；Spillane, Halverson & Diamond, 2004），事實上各階段的研究都一直努力於探討如何將研究成果應用在學校領導人才的職前培育、儲訓、專業發展等議題上（包括課程設計、教材編擬、教學方法設計與試驗、其他配套措施的設計、或各專業生涯階段學習重點的設計與區隔等）（林文律主編，2012；林明地，2002；Leithwood, Begley, & Cousins, 1994；Smylie, Bennett, Konkol, & Fendt, 2005）。

本文主要著重在精要彙整教育領導認知取向研究截至目前為止較具共識的研究成果，並討論如何將這些研究成果應用在國中小校長在職專業發展的設計上。與領導者特質論、行為論主要探討有助於達成組織任務、提升組織效能的教育領導者的特質與行為有所差異的是，教育領導的認知取向主要探討教育領導者尚未表現行為與特質前，如何善用自己的特質與專長，衡酌教育環境脈絡與人際互動，解讀所面對的問題，運用思考、價值，並採取行動處理所面對問題的相關議題。

以下首先簡要說明教育領導認知取向研究在校長思考內容、習慣、反思、歷程等面向目前的初步發現，再依據這些研究發現，論述其在國中小校長專業發展上的可能應用。

二、認知取向教育領導研究的初步發現

根據相關文獻、本文作者所發表的研究成果，以及本文作者之後陸續所進行的國科會相關主題之專題研究成果（林明地，2005，2008，2009a，2009b，2009c；Leithwood, et al., 1994；Lin & Cheng, 2010；Smylie, et al, 2005），茲將校長認知取向有關校長思考的相關研究初步發現，簡要敘述如下：

（一）增加思考的替代方案有助於提升校長作決定的合理性

較少的替代方案（或備選方案）會限制校長思考的廣度，致使校長經常以經驗（直覺或記憶）、或立即反應代替較為周延的、較具理性的思考，如此較難跳脫思考的盲點，亦不利於校長領導知識的轉換。

校長可以透過反省、練習發展，設法使自己面對問題時，能產生比以前更多的替代方案，再據以選擇。必須注意的是這樣的研究發現並不是否定校長的經驗、直覺與記憶對解決問題的貢獻，只是建議校長若能在經驗、直覺與記憶之上增加思考的替代方案，將可以提升其做決定的品質。

（二）養成正式書面紀錄的習慣，可做為未來思考與解決問題的參考

「作決定」（大大小小的決定）幾已是校長每天日常學校生活的常態，校長若能將歷次重要的思考過程與結果書面化，比較有可能作出合理性較高、品質較高、較為全面、前後價值較為一致的決定。

一般而言，校長作決定時，相當程度地依賴其經驗與直覺（Atkinson & Claxton, Eds., 2003），而大部分的校長思考都存在校長的腦海裡，等到面對情境時，再依記



憶、回憶的程度，搜尋相關資訊、經驗加以回應。但是一方面我們的記憶有限，另一方面這種回憶較無法全面，較容易「掛一漏萬」，甚至前後相互矛盾，因此校長若能養成行政記錄、行政日記的習慣，留下書面記錄，隨時翻閱，並嘗試將所做的思考書面化、圖形化，如此較能做出較為整全的決定。Taggart與Wilson（1998）曾指出助長教師反省思考的行動策略，其中有關撰寫反思日記、敘述反思等方法是有用的策略，這樣的研究發現亦可供校長進行反省思考採取正式個人記錄的參考。

（三）校長最好能避免過多「快速反應」的決定，以提升思考層級

校長在思考時若經常運用快速反應、憑直覺的反應，或依偏好、情緒進行反應的話，將無法提升其思考層次，進而影響其學校組織效能的達成程度。校長所進行的思考、反思必須要能夠升級、更適切、更適應情境，如此才能充分發揮其正面效果。校長作決定時避免過多的「快速反應」的決定，是一項可以提高決定品質的參考方向。

（四）校長可找尋他人協助，排除思考盲點

獲取回饋是許多校長思考更精熟的建議，事實上也比較可以排除思考的盲點。學校行政參與決定與問題解決的研究發現（Leithwood & Steinbach, 1993），邀請學校同仁參與行政決定不但能增加同仁對於所做決定的接受度與認同感，同時也能提升所做決定的品質。同樣的，邀請學校同仁協助，亦可以協助排除校長思考的盲點。

校長可以非正式地、誠心地邀請學校同仁提供中肯的意見，增加思考替代方案，豐富思考面向，並據以修正自己的思考方式。

（五）校長也需努力協助同仁，建構學校成為「具有反思能力」的社群

校長努力於建立能夠支持教學與行政思考的學校環境，如此較可能形成學校變成

是反省性的學校內部社區。Clift（1994）認為，塑造社區是提升教師思考與教學可努力的方向，這對於校長思考亦具啟示作用。

校長領導的一項重要任務是建構全校同仁支持反思實踐、持續進步的環境，成就「具有反思能力」的學習社區。這樣的學校社區一方面較容易推展領導變革行動，另一方面，亦較有利於教師教學反省，最後將有助於學生的學習成果的提升。

（六）「持續改善」的概念有助於提升學校領導實踐

由於校長行政思考是一個連續的活動，每天持續在進行（Inbar, 1995）；同樣的，校務工作也是持續地、不斷的進行，但是學校外部環境不斷地在改變，政策脈絡也不斷推陳出新，因此校長必須將「持續改善」（continuous improvement）的概念（Imai, 1986）融入學校領導的實踐中。校長可以結合反思實踐者、行政思考的概念，精益求精地持續改善，以領導學校校務推展並提升學生學習表現與組織績效表現。

（七）校長思考的改變常發生於校長觀察學校日常生活與反思之後

有關校長思考的研究的另一個重要議題是探究校長如何改變其想法與決定，這對於中小學校長領導培育亦相當重要。林明地（2009b）曾運用個案研究法訪談不同規模學校、不同服務年資的男女校長，合計4位國小校長及2位國中校長改變想法與決定的歷程、影響因素，並指出其對校長專業發展的啟示，結果發現，校長對學校日常生活的觀察、思考、自我解釋與詢問同仁意見，是校長改變想法與決定的關鍵。詳細而言，校長思考的歷程及改變歷經「運用熟知的認知基模作決定」、「落差經驗產生」、「觀察、思考、自我解釋與詢問」，以及「修正決定與認知基模」等四個重要階段，而校長思考的改變常發生於觀察學校日常生活與反



思之後。由於學校外在環境的壓力、教育行政機關的主張與重要人物的意見、媒體的報導、校內行政人員、老師的意見、校長觀察力、思考反省力、學生表現資料等都是影響校長改變思考與決定的因素，因此校長必須關注並反思校內外相關現象，以為學校領導之參考。

三、應用教育領導認知取向研究成果於校長專業發展

根據以上教育領導認知取向（特別著重在校長思考）研究的初步研究發現，本文作者提出未來的校長培育、職前儲訓，以及在職校長專業發展如何運用這些研究成果，將這些研究發現融入校長領導發展的制度規劃、課程設計、教學活動，以及相關行政措施上。

本文作者認為培養校長發現問題、解讀問題並解決問題的知能、協助校長運用多元架構進行思考與問題解讀、改變校長「先有答案」的問題解決習慣或模式、教導校長理解並強化作決定所運用的價值及其與情境脈絡的關聯，以及協助校長觀察、反思與解釋的技巧，使決定（模式）的改善成為可能等，將可以有效運用上述教育領導認知取向（特別著重在校長思考的研究）的研究成果，提升校長領導發展的成效，進而提高學校效能與學生學習成效。茲一一說明其內容，並指出如何運用的構想如下。

（一）培養校長發現問題、解讀問題並解決問題的知能

從以上的研究分析可以發現，對校長領導與學校問題之處理而言，發現問題、解讀問題的重要性並不亞於問題的解決，由於校長思考的改變常常發生在校長對學校日常生活的觀察與反思之後，而且校長最好能避免過多的「快速反應」的決定，以提升思考

層級，以及校長最好能找尋學校其他成員協助，以排除思考盲點，因此，培養校長發現問題、解讀問題並解決問題的知能對校長領導發展而言相當重要。

針對如何培養校長發現問題、解讀問題並解決問題的知能，本文作者認為，在傳統講演、討論的教學與學習方法之外，案例教學（學習）法、問題本位學習法（problem-based learning, PBL）、及反思實踐體驗等取向可提供助益。

針對案例教學法，吳清山與蔡長艷（2012：307-308）指出「個案教學係提供學習者一個實際的問題情境，把學習設置到複雜的、有意義的問題情境中，讓學員有機會設身處地，面對情境中所引發出來的問題，進行思考、與同儕學習合作解決真實性問題及隱含於問題背後的專業知識，形成解決問題的技能及自主學習能力。」可見撰擬優良的、與學校重要情境相關的案例，並將其融入校長領導發展的課程方案中是重要的。其過程可以包括案例研讀、小組討論與形成書面資料、案例口頭報告與課堂討論、歸納與案例處理方式書面報告等（吳清山、蔡長艷，2012）。

其次有關問題本位學習，林明地與謝富榮（2010）指出，它是一種教學方法也是一種學習方法，以及一種課程設計模式。問題本位學習強調以學習者可能面臨之模糊問題為起點，在教與學的過程中，創造以學習者為中心的學習環境，並以小組討論方式進行自我導向以及合作導向的學習，在教師扮演引導者的促進下，整合相關學科資訊進行解題，最終獲得統整可行的知識。問題本位學習與案例教學法的主要差異在於，它強調學習者必須以實作的方式，將所設計的方案、策略、處理問題的方式實際運用在學校情境上，在過程與結果中學習。問題本位學習的過程並非固定，但主要可以包括介紹問題、



遭逢問題、探索問題、小組學習、形成與實踐解決方案、重新檢驗解決方案、展現學習成果、以及學習評量等（林明地、謝富榮 2010）。

最後針對校長反思實踐的體驗，校長領導發展的方案與課程要協助校長在學校領導過程中，能夠審慎的停頓，並採取開放的觀點（取向）去思考問題，運用高層次的思考過程，以對自我信以為真的信念、目的與實際進行檢視，以獲取新的或更深層的理解與洞見，最後導致較佳、較適宜的行動。校長領導發展可以設計情境讓校長有機會在行動中反思，並將反思結果透過具體文字加以記錄（林明地 2002）。

（二）協助校長運用多元架構進行思考與問題解讀

從以上的研究結果分析可以發現，由於增加思考的替代方案有助於提升校長作決定的合理性，校長最好要能避免過多「快速反應」的決定，以提升思考層級，校長必須找尋學校同仁的協助排除思考盲點，以及校長並須將「持續改善」的概念融入學校領導實踐中，因此協助校長了解其思考時可運用的認知參考架構有哪些，對學校領導而言相當重要。

針對校長思考或認知參考架構的類型，Bolman與Deal（1993; 1997）曾指出結構的、人性資源的、政治的、文化象徵的四參考架構可供校長選用（或統整運用）的參考。其中，結構的思考架構強調思考問題及問題解決時，校長與學校成員的角色與責任的分配、組織結構的調整，以及組織流程的設計等；人性資源的思考架構強調思考問題及問題解決時的人際關係、成員需求的滿足，以及鼓勵增強等作為；政治的思考架構重視思考問題及問題解決時，校長能運用有限的資源、多元的價值、權力分配、聯盟、

妥協磋商等；而象徵的思考架構強調思考問題及問題解決時，校長彰顯行為的意義、傳統的價值，以及文化的重要性等。

其次，校長在運用多元架構進行思考與問題解讀，必須深入理解每一思考架構的精髓，並能正確運用。例如校長運用結構的思考參考架構時，必須要能依據學校成員的專長分配其角色與責任，並彈性地調整組織結構，設計最有效率與效能的組織流程，但卻要避免過度拘泥於角色分工，限制了工作流程，或者過度強調績效責任，卻失之嚴懲重罰以求績效。又例如，運用人性資源的思考架構時，必須重視成員的需求滿足與鼓勵，但卻要避免變成是過度遷就於人際關係的表面和諧，或者部分成員滿足感的過度重視，而忽略其他同仁的感受，變成所謂的「濫好人」。

第三，根據Bolman與Deal（1993）的研究發現，多數校長們在運用多元思考參考架構時，雖多涉及兩種以上思考參考架構的運用，但卻多偏向結構的與人性資源的參考架構二者；但是有關政治的、文化象徵意義的參考架構卻很少被用到，因此校長領導發展的方案必須協助校長嘗試運用較不熟悉的認知參考架構，也就是思考如何有效運用有限的資源，融合學校成員的多元價值，適度的分配權力，形成有效的聯盟，並知所妥協磋商，以及有效彰顯校長領導作為以及學校成員各種作為對學校發展的意義，並有效塑造學校優質文化等。

最後，校長最好能兼容並蓄地運用多元認知參考架構。林明地（2010）曾探討校長如何學習均衡領導，結果發現，其關鍵目標是校長能兼容並蓄地同時運用多元領導策略。舉例而言，校長可以透過學校新建築機會，兼重結構性與象徵性的領導策略方面，換言之，校長可以透過學校新建築在外觀與



功能上能同時兼顧其結構性的安全、新穎之外，亦重視學校建築能發揮學校重視教師教學與學生學習的意義。

（三）改變校長「先有答案」的問題解決習慣或模式

從以上的研究結果分析可以發現，由於增加思考的替代方案有助於提升校長作決定的合理性，而且校長必須找尋學校其他成員協助排除思考盲點，校長也需努力協助同仁，建構學校成為「具有反思能力」的社群，因此校長必須示範刻意避免過度衝動的決定方式，因為研究發現解決問題時，「先有答案」的習慣或模式較不利於問題解決（林明地，2008），改變校長「先有答案」的問題解決習慣或模式對校長領導發展而言，相當重要。

首先，校長領導發展的方案要能夠協助校長有「懷疑自己的無錯誤性」的習慣，對於自己所深信不移的、視為理所當然的價值、信念與舉動，有再三省思的習慣，並適時加以改變。

其次，校長領導發展方案要能夠協助校長具備蒐集學校各種事實、客觀資料的習慣與能力，這些可以包括，教師參與朝會的出席狀況，是否遲到？互動狀況、行為（例如改簿子否？）等；學生的月考狀況、衝突狀況、意外狀況、參與校外比賽的狀況、行為舉止表現等；家長參與家長會的狀況、支援經費的狀況、親師溝通的狀況、家長與家長之間的關係狀況等等；學校行政參與校外競爭型經費的申請狀況、統整課程的銜接狀況、辦理教師研習的狀況等等，這些資料可作為校長思考問題、解決問題的參考，如此可以避免校長常出現立即答案的問題解決方式。當然校長必須注意同時蒐集上述各方面的正、反面資料，以為廣泛、較具周延性的問題解決。

最後，為保持校長具備學習、改變的契機，校長領導發展方案或計畫要能夠協助校長，時時對師生教與學、學生輔導、教師專業成長、校長領導專業發展等等，保持好奇學習的心態，並協助校長有效的與自己、學校同仁、家長、教育行政人員、民意代表，甚至是與情境溝通、對話，養成如此的習慣與能力後，比較有可能改變什麼事情出來就必須「先有答案」的壓力與習慣。

（四）教導校長理解並強化作決定所運用的價值及其與情境脈絡的關聯

從以上的研究結果分析可以發現，由於「持續改善」的概念必須融入學校領導實踐中，因此校長領導發展的方案或課程必須協助校長理解影響其決定的價值類別，並理解影響其所作學校決定背後的價值，進一步察覺學校脈絡對其所作行政決定價值的可能影響。

在處理問題的所涉及的價值方面，Leithwood與Steinbach（1993）曾指出有效能的校長經常提及之價值類別的順序，依序是專業價值、基本的人性價值、社會與政治價值、以及一般性的道德價值，並高度使用尊重他人、參與、客戶需求、知識等特定價值。而比較沒有效能的校長則常提及專業價值、基本的人性價值、社會與政治價值、以及一般性的道德價值，其高度使用的特定價值依序為：客戶需求、尊重他人、忠誠、快樂、知識。其差別在問題處理所涉及價值類別的順序差異不大；但對於特定價值的重視則有不同，有效能的校長比較強調尊重同仁參與的價值，而其他校長則受限於滿足客戶的需求，而不敢有較突破、創新的作為。

其次，由於「邀請學校同仁參與校務」的價值有助於行政決定的被接受性以及提高決定的品質，因此校長領導發展方案必須協助校長學習如何將「邀請成員參與」變成是行政思考與決定的重要價值。



最後，校長領導發展方案與課程也必須包括學校內外部情境脈絡的方析，這可以包括教育政策的潮流與演變、家庭結構的改變、人口結構的改變、教師人力的狀況、學生價值與觀念的多樣性、家長參與學校事務的演變、家長對學校支持度的發展狀況、學校師生人際互動的狀況等等。並透過影片觀看、討論分享等等方式，探討校長所做決定與情境脈絡的可能關連，以及校長所做決定背後的可能的影響價值等等，以釐清自己處理校務所做決定的影響價值，及改變的可能性等。

（五）協助校長觀察、反思與解釋的技巧，使決定與思考模式的改善成為可能

從以上的研究結果分析可以發現，由於增加思考的替代方案有助於提升校長作決定的合理性、校長必須尋學校其他人協助以排除思考盲點、校長也必須努力協助同仁，建構學校成為「具有反思能力」的社群，以及校長思考的改變常發生於觀察學校日常生活與反思之後，因此協助校長觀察、反思與解釋的技巧，使決定（模式）的改善成為可能相當重要。

首先，林明地（2009b）的研究發現，校長思考的改變常發生於觀察學校日常生活與反思之後，因此協助校長透過觀察與反省，理解學校外在環境的壓力、教育行政機關的主張與重要人物的意見、媒體的報導、校內行政人員、老師的意見、校長觀察力、思考反省力、學生表現資料等將有助於提升校長所做決定的品質。

其次，針對觀察、反思與解釋的培養方法，下列方式可供參考：（一）個人反思，協助校長將內部思考外顯化；（二）團體討論，協助校長將思考架構透過討論彼此對比；（三）行動研究，培養校長活化其未用到、但卻很寶貴的思考參考架構與寶貴觀點；（四）整全系統思考，協助校長以整個系統的觀點運用多元思考架構進行思考；以及（五）轉化思考的阻礙因素變成促進因素等方法，有助於協助校長觀察、反思與解釋的技巧，使決定與思考模式的改善提高其可能性，這些可供校長領導以及辦理校長培育與專業發展之校長中心參考。（Hallinger, et al., 1993）

最後，針對自己所決定的口頭與書面自我解釋、公開論述（解釋）、辯論與討論等，都有助於校長改變（改善）思考模式的可能性。

四、結語

有關認知取向的教育領導研究在國內雖仍處於初步發展的階段，但其初步的研究成果卻是令人感覺具希望性的，其對於校長領導發展將提供重要建議，補充文獻上有關領導者特質論、行為論、領導情境理論、領導者角色研究、主題式領導研究、新型領導研究等所提供的建議。

特別是，認知取向的教育領導研究可以結合學生學習、教師教學、社會認知取向教育領導相關領域的研究成果，較完整地提供學校人才培育、校長領導發展、校長專業發展等研究與實務推動的參考建議。

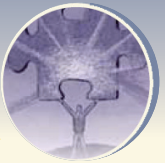


參考文獻

- 吳清山、蔡長艷（2012）。個案教學在國小候用校長培育課程之應用。載於林文律主編（2012）。*校長專業之建構*（頁305-329）。臺北：心理出版社。
- 林文律主編（2012）。*校長專業之建構*。臺北：心理出版社。
- 林明地（2002）。*學校領導：理念與校長專業生涯*。台北：高等教育出版社。
- 林明地（2005）。*校長思考：教育領導新興的議題*。台灣教育，635，13-19。
- 林明地（2008）。*校長思考與學校教育品質*。發表於「2008教育品質與教育評鑑」學術研討會。地點：臺北市立教育大學。（97,12,27）
- 林明地（2009a）。*國中校長對「提升課程品質及師生教與學成效」的解讀*。發表於「教育行政的力與美」國際學術研討會。地點：臺灣師範大學教育政策與行研研究所（98.5.6）
- 林明地（2009b）。*校長如何改變其想法與決定之個案研究：兼論對校長專業發展之啟示*。發表於「2009兩岸三地校長學研討會」，國立臺北教育大學教育經營與管理學系主辦（98.10.25）。
- 林明地（2009c）。*校長對學生學習績效責任的解讀分析：一所國中的個案分析*。發表於「2009教育行政論壇學術研討會」國立臺北教育大學教育政策與管理研究所主辦（98.12.25）。
- 林明地（2010）。*校長的學習：學會平衡*。發表於2010年兩岸三地校長學學術研討會。國立臺北教育大學主辦。（2010,12,11-12）
- 林明地、謝富榮（2010）。*問題本位之國民小學校長專業發展課程研究*。發表於「過去現在未來之課程與教學國際學術論壇」中華民國課程與教學學會第22屆課程與教學論壇。國立臺東大學主辦（99,5,21-22）。
- 秦夢群（2010）。*教育領導：理論與應用*。臺北：五南圖書出版公司。
- Atkinson, T., & Claxton, G. (Eds.). (2003). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1993). Everyday epistemology in school leadership: Patterns and prospects. In P. Hallinger, K. Leithwood & J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership*. (pp. 21-33). NY: Teachers College Press.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: Sage Publications.
- Clift, R.T. (1994). In search of community within English Education. In: T. Shanahan (Ed.), *Teachers thinking, teacher knowing: Reflections on literacy and language education* (pp. 173-187). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Firestone, W.A., & Riehl, C. (2005). Introduction. In: W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 1-11). New York, NY: Teachers College Press.



- Hallinger, H., Murphy, J., & Leithwood, K. (1993). Introduction. In P. Hallinger, K. Leithwood & J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership*. (pp. xiii-xv). New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Imai, M. (1986). *Kaizen: The key to Japan's competitive success*. New York, NY: McGraw-Hill Publishing Company.
- Inbar, D.E. (1995). The cognitive preference of school principals. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 5-19.
- Leithwood, K., Begley, P.T., & Cousins, J.B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London: The Falmer Press.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1993). The relationship between variations in patterns of school leadership and group problem-solving processes. In P. Hallinger, K. Leithwood & J. Murphy (Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership*. (pp. 103-129). New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Lin, M. D. & Cheng, S. Y. (2010). Principals' cognitive frameworks in Taiwan. *International Studies in Education*, 11(1), 1-9.
- Moskowitz, G. B. (2005). *Social cognition: Understanding self and others*. New York, NY: The Guilford Press.
- Smylie, M.A., Bennett, A., Konkol, P., & Fendt, C.R. (2005). What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study. In: W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 138-155). New York, NY: Teachers College Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 3-34.
- Taggart, G.L., & Wilson, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers: 44 action strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin.



學校教育中女學生之身體研究與教育

張佳琳／國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

一、前言

國內在性別平等教育推動上承接婦女運動之力，與歐美女性主義思潮相比，發展時間雖短，但在數年內積極於各垂直、水平向度上已達相當成效，並與國際銜接具體推動性別主流化，不論在「組織與制度」、「資源與校園空間」、「課程與教學」、「教育相關人員」、「性別事件防治與處理」等層面上，同步從法制面規範、施力，且在實務現況中反省發展策略，甚至擴至家庭教育與社會教育，我國重視程度可見一般，而學校教育是落實性別平等的一大重要影響途徑。2010年教育部公布性別平等教育白皮書，針對目前性別平等教育推動現況進行檢討，以進一步規劃更具前瞻性、統整性、系統性的性平教育工作。於白皮書中指出，教育體系未能快速轉變以配合，性別平等教育內容被規定以議題方式納入課程與教學，目前不論在課程理論的建立，或是實務經驗的累積都處於初期探索階段，缺乏堅實的研究基礎，及以實徵研究發現和理論建構引導性別平等教育發展方向，相關具體策略與完備的評鑑機制亦不足，難以從累積實踐經驗和與理論的對話中追求進步，因此，教育場域中的各項性別分析、論述等基礎研究相對匱乏，整體性的性別平等課程與教學體系之建立是現階段努力的方向。

學校的性平教育中，女性的身體是很重要的課程主題，而具女性主義觀點的身體教育研究比起其他性別議題來的缺乏許多。且許多研究中身體相關之性別事件及教材、議題的處理與選取上仍多限於性侵害防治，有

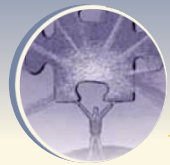
鑑於因應性平教育目標，或需檢視正式課程是否已具全面、系統地規劃，學校課程是否充分回應女學生身體文化需求。加上台灣社會文化環境特色，學生之人口結構、地域、政治、移民、階層、族群等因素使得學校教育同時面臨各種多元文化挑戰，許多思維與教育現象不單指涉性別，同時其他多元文化課題也交融其中。

基於上述，本文欲從女性主義觀點的教育研究中，回顧國內身體教育研究的情形，從研究中了解女學生所經驗到的身體教育或其在學校中的身體經驗為何，思考身體教育研究未來發展，及對課程與教學研究與實務提出建議。

二、文獻回顧與探究

（一）台灣身體教育論述發展

教育部成立了性別平等教育委員會，在各級學校的課程與教學或輔導活動方面積極推動性別平等教育，在教育學術研究上也間接的促進了相關的學術研究數量持續快速的增加，連帶的影響我們，可以說台灣的性別教育學術研究在這十年之間較過往有明顯的進步（謝小苓、楊佳羚，1999；洪久賢、蔡長艷，1999）。但在這些學術研究中有一些研究偏向，所以雖然數量上驚人成長，但是還有許多有待研究的部分。就研究主題與立論依據而言，這些身體與性別相關的教育研究呈現出三大主題。其一，早期大量關於婦女成人教育的文獻，雖以婦女為主要討論對象，但談的卻是國家發展及家庭計畫等政策；只強調女性傳統的家庭角色，並不關注



兩性平等及女性自身需求與發展的可能性。其二、關於學習成就、認知、期望、性別角色的文獻，多半採取量化研究、個人層次的分析，探討兩性差異，較少反省或批判父權的性別價值觀，也沒有分析兩性差異的社會文化中的結構因素。其三、以生理與醫學理論為基礎的「衛生教育」性教育論述，強調兩性氣質與角色差異，以「美滿家庭」為性教育的終極目標依歸，對於傳統性別價值也是維護有加。這三大主題的論述方式與立場皆不屬於女性主義性別意識形態的教育論述，而這些台灣主流教育論述無視於現實社會中的性別不平等事實，其作用在於維繫既有性別政治秩序，對於人的充分發展與性別角色多元化的幫助甚小。

1995年以後，教育文獻中的性別論述，不論在議題上或研究方法上皆愈加多樣，教育過程中性別不平等現象受到檢視，女性的主體性與處境成為研究的核心關懷，性傾向與身分認同、性騷擾等新議題也開始受到重視。這類研究所發展出來的女性主義教育論述，對於制訂兩性平等教育政策、突破傳統性別窠臼的桎梏、以及深化對女性經驗與性別議題的理解與知識累積，都有所助益。

2004之後的學術論文，可以發現國內中小學性別與教育研究範疇、有關於課程的研究，大部份只限於檢視、分析教材內涵、相關文本中的性別偏見與歧視的現象；也有許多研究是針對性別角色在做探討；另外還有了解教師（另外也分別有校長、行政人員、校護、輔導諮商人員、女性志工例如故事媽媽導護媽媽、家長等等）的文化影響或教育實踐情形或探究、教師性別意識及覺醒過程、生命經驗；以女性主義教育學為題做女性主義觀點切入的研究；行動為旨趣的論文研究，各領域融入等轉化課程研究。性別與

身體教育的課程研究是相對缺乏的。身體教育十分重要，卻一向被忽視。身體教育的範圍除了生理層面結構功能的認識、健康的維護與疾病的防範之外，還包括自我認知的建立、尊重他人的習慣以及親密關係的分享。

1. 以身體教育為名的論文

學生的身體從以前到現在都是受到關注的焦點，也是不少研究主題與對象。然而國內許多關於各教育階段學生身體的論述與研究，仍多以性別作為統計變項的理解男女身體意象的差異，或只停留在單純生理變化的解析與靜態知識的認知說明，以身體的文化性與社會意義為主要視角的論文在教育及課程學術期刊與碩博士論文中仍為少數。實施性別課程後的統計調查或「身體意象」與「自尊」關係探討之研究往往被忽略或貶抑個體的主體性與能動策略。在以「身體教育」為關鍵字搜尋中，多是體育課程的探究，以生理身體思考。而女性主義觀點下身體教育的相關碩博士論文研究非常少，大多針對潛在課程的部分，探究學校場域內、師生互動中被規訓的身體，或以性騷擾為題，預防性騷擾觀點下之身體自主權研究。

2. 身體教育之研究主題

在目前的性別與教育課程規劃實施中，以〈國民中小學九年一貫課程綱要重大議題規定〉、〈國民中小學性別平等教育課程綱要能力指標概念架構〉中發現在性別與教育上還跨足的其他領域、概念，身體研究包含其中。三主題軸（／核心能力）「性別的自我瞭解」、「性別的人我關係」、「性別的自我突破」，分別發展出來的主要概念涉及身體教育的部分，如下表1。

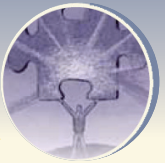


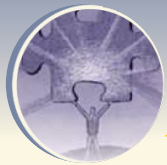
表1 〈性別平等教育課程綱要能力指標概念架構表〉涉及身體教育部分

主題軸	主要概念	次要概念	
性別的自我瞭解	身心發展	身心發展差異 身體意象	
	性別認同	性取向	
性別的人我關係	性別互動	互動模式 表現自我	
	性與權力	身體的界限 性與愛 性騷擾與性侵害防治	
		資源的運用	資訊、科技與媒體資源的運用 校園資源的運用
			社會建構

主要研究議題之一「身體意象」，身體意象指的是個體對於自己身體的覺知和感受，也就是每個人心中對於自己身體的描繪，自己是如何看自己的身體外型。「身體改造」、「性別化的身體」，關於身體的教化與社會控制的多元來源例如醫療化，「身體史」、「健康與飲食失調」等。社會會做出性別規範的要求，而這些規範時常會強化女性的不平等與無力，並限制個人自主的範圍，控制女性身體、行為、外貌等等規範與文化價值，是在身體自主權概念中另一課題。但過去或現在的性別教育／性教育十分常設計為課程之一的身體自主權概念很少論及於此，但這與女性的自主權與權力十分相關且重要，而且還要試著從中思考增加能動性與賦權的可能性，所以身體意象不只是學生健康的問題，和其他身體的愉悅、性愉悅、性的雙重標準、身體的壓抑與順服等等議題也有所相關，如葉麗珠（2005）、趙國欣（2004）、劉育雯（2003）及賈文玲

（2000）等人之研究，主要偏向學生「身體意象」之研究。

另外，「性、愛與權力」和情感教育、性教育等概念均有所相關。在性教育的部份。「性教育」與「性別教育」跟性別概念的發展有關，在台灣過去常見可能在兩名詞會有混淆模糊焦點的可能，甚至會造成政策詮釋與實踐的問題。台灣性教育在學校的實施在性平教育推動前就已有長遠的歷史，早在1970年代，晏涵文「將性教育帶入校園，不僅開課、訓練在職教師，同時還在家政研究所開家庭生活與性教育課程，在衛生教育系開學校性教育，並對全校學生開性教育課程。儘管學校類型及地區差異，在台灣進行的「性別教育」活動內容卻差異不大，推動重點都鎖定在兩性交往及相處之道、性侵害防治、預防未婚懷孕等主題，「男女大不同」往往是常見的課程名稱（李淑菁，2006），所以過去性教育課程主要是符應異性戀霸權，呈現出來的課程內容也嘗試單一



的生物醫學觀點，並且當中的醫學論述是帶有性別盲點的，其中對於性傾向的同志教育部分多是將其視為需輔導，對不同性傾向者污名化。何春蕤認為台灣的性教育與性學亟需結合性別研究暨同性戀研究，進行從跨領域視野出發的學術研究（李淑菁，2006）。而女性運動發展重視女性經驗（female experience）與意識覺醒（consciousness-raising）對性別主體、知識與實踐之影響。女性主義立論觀點在於，女性由於性別階級受迫社會處境的生命經驗，而對世界（比男性）有更真實的認識，因此，應更加關注女性的生命經驗對身體教育之影響。

「性」（sex）與「性別」（gender）概念在西方是有所差異，兩者不可以斷然二分，「性教育」（sex education）沿用sex的概念，並衍伸到sexuality的內涵，依健康教育的發展而行（李淑菁，2009）。我們的婦女運動與性別教育主由西方女性主義理論涵養而生，當代西方國家有關'sexuality'分析尤其把重點放在'sexuality'與性別（gender）之間的關聯性，台灣學術研究承接西方思潮的傳統，也產生類似的趨勢（李淑菁，2006）。身體教育另可延伸統整入性別教育與媒體識讀課程，討論女體的凝視問題、媒體常出現的「美貌神話」及消費文化之中所蘊含的性別意識型態等問題。

（二）學校教育中的身體論述與研究發展

台灣自解嚴以來主流教育研究中以生理與醫學理論為基礎的「衛生教育」、性教育論述是佔最大宗的三類文獻之一，必然造成很大的影響力。或是輔導觀點，在預防疾病、避孕、未婚懷孕上為主要課程內容。在推動現在九年一貫性別教育前，跟身體有關的研究應普遍在「衛生教育」「護理教育」「體育教育」「健康教育」之中。在中小學「性教育」不是正式課程中的一科目，或用此科目名稱。在2000年之後的身體

教育研究，開始有了女性主義的視角，例如性教育開始出現社會文化心理的論述。Sexuality的概念涵蓋較廣，但目前的課程論述中還少此概念發展出來的研究或課程設計。sexuality包含所有人生與性愛的層面，包括欲望、實踐、關係與認同等，它就如我們存在之任一層面，皆具有社會性（李淑菁，2006）。目前國內研究已越來越多關於思考Sex Education是否要更著眼“關係”，而變成是Sex and Relationship Education或Sexuality Education。並且在教育生產的知識中，雖「性教育」內涵本身已在改變，從異性戀霸權、正確／不正確及正常/不正常性及性知識的二元對立思維漸漸鬆動，但是因為性教育論述中的「性別」概念與女性主義一般指稱的「性別」（gender）指涉不同；此外，正常異性戀家庭、婚姻與生殖及性生活滿足等都預設性教育可提供社會秩序維持及社會控制的功能，還是有所見。「性與身體自主」的主題一再被強調，如約會暴力或是社會文化對性與身體之建構等議題，都是過往「衛教」性教育比較不討論的。

另外也有研究發現，身體文化研究有增加的趨勢，從身體社會學對身體進行分析或詮釋，不僅止於醫學或哲學，另外結合了社會學、政治學、人類學、文學、宗教學、史學、符號學等不同學術領域的多元觀點，多角思維的研究典範，已隱然成形，因此回顧研究，有著以科際整合模式、批判理論與知識實踐的模式，整合人文與社會知識基礎與研究方法，來進行研究（劉紀蕙，2003）。跨學門的研究之外以「身體技術」的概念，來討論社會文化建構的面向研究增多，但在發展身體教育上的課程貢獻目前還未有充分了解。於是，學校可以從女學生主體如何處理性別差異與性別身份認同的問題來思考課程。



三、女學生身體經驗作為一種研究與教學場域—結論與建議

日常生活中，身體乃是一個體現性／別化的身體與自我的延伸，而性別的實作將在日常生活的實踐過程中透過一再的操演而確立。所以在課堂上如何談論身體、性與慾望，校園中視覺外其他身體互動，學生性權、身體權利探討更是付之闕如。長期以來「身體教育」是我們教育體制中較被忽略的一環，學生的身體在學校中遭受什麼樣的對待，他／她們在諸種對待中建立了什麼樣的身體觀，在教育領域中少見研究。而我們對於「身體教育」的認識一直以來也停留（或規劃）在運動或健康與體育等學科之概念中，並沒有注意到身體與人的關係，課程的發展更缺乏關注一個性別化的身體如何在自我認同、情感與親密關係中自主行動。這種隱藏在我們教育與社會文化中對於身體的規訓與壓抑，不僅貶抑了我們對於身體的知覺與身體的價值，很難讓個體獲得身體自主。基於上述探討，本文就研究、課程教學等面向提出結論與建議。

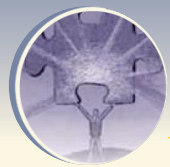
（一）結論

回顧這幾年的性別平等教育研究，於啟迪學生性別平等意識、破除性別角色刻板印象與認識性騷擾及身體自主權的知識概念上已有相當地累積，然而進一步針對性與身體自主的探索，質疑身體、性別與權力關係的社會建構，及挑戰習以為常的性別安排、性規範與性論述，或者探討在性教育、情感教育與同志教育中，身體如何作為個體行動的重要中介以在性、情感、親密關係與主體之間的理解與教導是接下來可努力的。雖然具有性別意識的「身體自主權」概念逐漸在

中小學中普遍起來，但仍少有關於這方面實際身體教育課程意識、課程設計等研究。性別化個體的身體如何在性、性別與情感之間穿越展演，這之間的主體、差異、認同、慾望、行動與親密關係之建立…等等議題是未來課程研究方向。所以規劃了明確的課程綱要之後，從學生主體的身體經驗出發，來看待學生身體展現的各種可能性，轉化學校規範與身體自主的衝突。

（二）建議

在女學生身上我們透過各種社會規訓、文化認同的分析，可以了解到女性主體在相對自主的情境中如何選擇與意識開展，對身體經驗的探討能看到社會將如何操作身體，身體作為一種文本。如Joan Jacobs Brumberg於《身體計畫：美國女孩的私密史》（The body project: An intimate history of American girls）一書中以歷史做見證，以一兩百年的美國女孩日記作為研究，分析身體如何成為女孩自我思考的主導與影響，同樣地，女學生對身體外內以商業、醫學、新科技、文化場域…各種可能的操作與轉化，生產多重文化、社群的身體。準此，有關身體未來研究取徑不僅為一種跨領域、整合性之研究，整合課程教學、哲學、社會學及空間學等領域，更整合地結合鉅觀社會文化脈絡及微觀的身體技藝學。質言之，未來研究取徑，由實證知識取向到重視生命經驗的存有論及多元解構、重構之歷程，探究不同的主體如何透過權力規訓被建構出來，如M.Foucault（1986）認為身體並非客觀中立的，是於特定歷史文化脈絡下成了權力馴服的客體。突顯身體作為權力運作、競逐、支配與鬥爭之場域。此外，性別平等教育實施多年來，學生如何透過性別課程之學習，進而轉化知識、解構與重構主體，甚而影響自身對身體之論述，亦為值得研究的面向。



對自己身體認知、評價是一個多重面向並且變動中，與情境、人際互動、時間空間、性別意識形態、自我概念交織成複雜的關係，在這關係中也包含著不穩定的權力。Irigaray (1988) 認為女人身體經驗本身就可以形成一個豐富地文化與獨特地女性身體知識。所以女人可以透過身體作為思維的表達，也可以主動地表現主體和個人特質。Giddens (2002) 對於身體與自我的關係，認為自我是透過肉體體現，身體是一個自我表演探索的媒介，對身體的輪廓與特性覺知是對世界創造性探索的起源。許多女性主義者不同的身體研究，指出身體是性別權力支配與鬥爭的場域，是社會建構而成的，可以用身體實踐的行為來討論女性的處境與地位。身體議題一直是女性主義關切的重點。在90年代的理論氛圍裡，後結構的女性主義拒斥早期女性主義把身體視為是先於社會文化存在的生物身體更聚焦在語言與主體性。身體各項經驗意義詮釋如同其他性別論述，歧異、內含衝突。受論述轉向後現代之影響，近來課程研究與實務中，討論身體再現等慾望與權力、文化隱喻、自我認識與展示中協商的過程。此類研究能更為細緻地了解影響女孩身體實踐和性別實作的重要因素和置身在怎樣的校園生活之中有關（包括學校的空間環境、文化與所修習課程），以及能夠接收到那些性別秩序的論述和資源，所以這類經驗研究可為未來的性平教育深化階段加強實務的基礎。

基於上述未來研究趨勢，有關身體教育中課程與教學之理念與實務，研究者提出下列建議及啟發。身體教育應採融入學習領域方式進行，教師自身對性別、身體的意識，

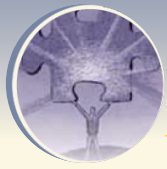
於師生互動及潛在過程中均會影響學生的自我身體概念或馴服。進而，應重視學生的聲音及生命經驗。如G. C. Spivak於〈從屬者能發言嗎？〉(1988)一文指出：「中間報導人忽視了其與主流之共謀關係、佔據位置的錯誤代言／再現，可能會使真正的經驗被噤聲。」教育工作者於課程教學中應思考：如何使「她者」的聲音成為可能？此外，透過敘事教學及檔案評量，透過學生呈現的生命故事、經驗建構，能了解流動的身體概念，於敘事教學中使故事與生活脈絡結合，產生主體能動的可能性，進而突破結構與自我的馴服，學生於說故事、建構故事中，產生彰權賦能 (empowerment) 之可能。

另，身體從來就不是純粹自然的產物，於「男性凝視」為基準的社會中，任何身體皆難逃此判準而加以定位的命運。Berger (1972) 精闢地指出：「男性觀看女人，女人則注意自己被觀看，女性自身有個內在的檢查者—其為男性，而被檢查的對象是女性自己。而女性就成了男性想像中的樣子，她成為自己所觀看的影像、一種客體化的特殊景觀」。張佳琳 (2004) 研究亦發現，身體是社會文化建構的場域，形塑身體認同與性別的實踐，是一不斷流動的過程。而學校空間安排、政策執行將女體放置在公共凝視之下，高度的身體展示增加了同儕比較的情境、規訓的機會。因此，學校教育的課程教學，不僅是教室內，還需檢視教室外空間場域、社會文化脈絡，引導學生於學習中解構自身被建構的主體，重新從自我存有出發，從真實經驗到身體，到建構一個真正屬於自我的身體認同。



參考文獻

- 李淑菁（2006）〈詮釋與再詮釋：教師對性別教育政策的想像〉發表於『性別平等教育的挑戰與前景：亞太地區第二屆國際研討會』，2006年6月22-24日。香港教育學院主辦。
- 李淑菁（2009）〈Sex, Sexuality or Gender? 台灣「性教育」與「性別教育」的歷史考察與翻譯問題〉第三屆亞太地區性別平等教育論壇，高雄師範大學主辦。2009年10月17-18。
- 洪久賢、蔡長艷（1999），落實兩性平等教育之教學策略研究。新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編，頁389-396。高雄：高雄師大。
- 張佳琳（2004）。胖女孩的光芒：高中胖女孩對自我體型的觀感與身體經驗。高雄醫學大學性別研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 教育部（2010）。性別平等教育白皮書。
- 葉麗珠（2005）。青少年身體意象、社會影響因素、運動參與行為與自尊之相關研究。國立臺灣體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 賈文玲（2000）。青少年身體意象與自尊、社會因素關係之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北。
- 趙旭東、方文譯（2005）。《現代性與自我認同：晚期現代的自我與社會》。台北：左岸文化。（原著：Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.）。
- 趙國欣（2004）。台北市國中生自尊、身體意象與運動行為相關性研究。國立臺灣師範大學衛生教育學系碩士論文，未出版，台北。
- 劉育雯（2003）。在觀看與被觀看之間：高中女學生身體意象之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 劉紀蕙（2003）。〈文化研究國際營-視覺文化與批判理論〉《人文與社會科學簡訊》，頁47-51。
- 謝小芬、楊佳羚（1999）。教育研究中的性別論述：十年來台灣性別與教育的文獻回顧。跨世紀台灣社會與社會學學術研討會論文集，台北：東吳大學。
- Foucault, M. (1986/2006) 'Of other spaces' in J. Morra and M. Smith.(ed.) *Visual Culture (volume 3)*, Pp93-101. London: Routledge.
- Irigaray, Luce. *An Ethics of Sexual Difference*. Trans. Carolyn Burke and Gillian Gill. Ithaca and London: Cornell UP, 1993.
- Irigaray, Luce. *This Sex Which Is Not One*. Trans. Carolyn Burke and Catherine Porter. Ithaca and London: Cornell UP, 1985.
- Joan Jacobs Brumberg. *The body project: An intimate history of American girls*. Random House, 1997.
- Spivak, Gayatri. Chakravorty. "Can the Subaltern Speak?" , Nelson and L. Grossberg eds. *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan Education : Basingstoke, 1988. Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. London: British Broadcasting.





提升教師教學成效之新思維 —厚植正向心理資本

孫國華／高雄市福東國小教師

一、前言

二十世紀正向心理學（positive psychology）興起之後，強調心理學的探討不能侷限在人性的幽暗面，而應更進一步探討人類的心理優勢（strength）與價值（virtue）（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）。正向心理學的研究取向成為心理學界的一個嶄新思潮，以組織工作場域中研究為例，Luthans, Luthans和 Luthans（2004）認為傳統組織資本包括：經濟資本、人力資本及社會資本，經濟資本重視的是你擁有什麼（what you have），人力資本重視的是你知道什麼（what you know），社會資本重視的是你認是誰（who you know）；而心理資本（psychological capital）指的是你是誰（who you are），其內涵為自我效能、希望、樂觀與韌性；。Luthans, Norman, Avolio和Avey（2008）的實證研究發現，組織成員的正向心理資本，與組織成員的工作表現有顯著正向關聯存在；另外，在探討員工心理資本與組織公民行為間關係之研究，亦發現兩者之間有正向的關聯性，亦即當員工擁有正向心理資本時，愈會展現出組織公民行為（Gooty, Gavin, Johnson, Frazier, & Snow, 2009; Walumbwa, Luthans, Avey, & Oke, 2009; Avey, Luthans, & Youssef, 2010; 李新民, 2009a; 熊家民、藺寶欽、陳儀蓉, 2011）。此外，正向心理資本亦被證實可用於人力資源發展（Human Resource Development, HRD）和績效管理（performance management）的開發（Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011）。

而在教育界學校是一種組織，教師是主要的組織成員，教學成效是教師工作表現的最典型表徵（王家通，1994），隨著教師專業評鑑的到來及績效責任觀念的普及化，如何提升教師的教學成效已成為教師本身及教育行政部門的重要課題。Luthans, Avey, Avolio, Norman和 Combs（2006）以希望、樂觀和韌性合併而成的組織成員「心理資本介入」（Psychological Capital Intervention, PCI），對於組織績效帶來實質的幫助，因此應用正向心理資本的觀點來提升學校組織效能似乎是可行之道。

基於上述，本文首先探討心理資本的發展背景及意涵，其次簡介正向心理資本的重要構面及發展原則，最後應用正向心理資本的觀點探討提升教師教學成效之可行策略，以供教師及教育行政部門人員之參考。

二、心理資本的發展背景及其界定

心理資本的概念最早出現在經濟學、投資學和社會學等文獻中。比如，經濟學家 Goldsmith, Veum和Darity（1997, 1998）認為，心理資本是指能夠影響個體生產力的一些個性特徵，這些特徵反映了一個人的自我觀點或自尊感，支配著一個人的動機和對工作的一般態度。

隨著正向心理學被提出，其在組織工作場域中的應用，呈現兩股趨勢，分別是正向組織學派（positive organizational scholarship, POS）及正向組織行為學



(positive organizational behavior, POB)；前者乃是強調組織在遇到危機困境時，能夠提升生存能力與效能，其從正向特質與個別差異觀點出發，著眼正向偏移（positive deviance）組織動態現象的解析，強調穩定特質變項；後者強調個體的優勢以及心理能力，其特性是可測量、可開展與有效管理，並足以提升工作表現（job performance）（Luthans, 2002; 2003; Luthans & Youssef, 2004; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007）。正向組織行為學著重在可開放性發展（open-to-development）的類狀態變項（state-like variables），認為組織可以透過這些類狀態變項的培育開展，來改善組織成員的工作產出（Cameron & Caza, 2004; Cameron, Dutton, & Quinn, 2003; Luthans, 2002; Luthans & Youssef, 2004）。

心理資本以正向心理學為理論基礎，逐漸形成較具系統性的發展，大致亦可分為幾個階段，首先為正向組織行為學能力，Luthans（2002）的正向組織行為學觀點中，依照可測量、可開發以及有效管理提升工作表現的標準，從正向心理學論述的議題中擷取具有理論依據與實證研究支持的自我效能、希望和韌性等三個獨立構念，強調其類狀態的人類優勢和積極心理能量，將其標誌為正向組織行為學能力。其次為Luthans等人（2004）提出心理資本的概念，只強調正向心理學中帶有類狀態（state-like）的優勢美德，或正向組織學派在巨觀分析層次（macro level of analysis）時遺漏的構念，並未真正提出心理資本的理論架構與明確定義。最後為Luthans和Youssef（2004）正式提出心理資本的描述性解釋理論架構，指出

自我效能、希望、樂觀和韌性聚合成心理資本此一構念。

經由上述可知，心理資本的發展與正向心理學及正向組織行為有密切的關係，而正向心理學及正向組織行為亦是心理資本的重要理論基礎。

至於心理資本的界定，稍早有經濟學家Goldsmith, Veum和Darity（1997, 1998）提出，其認為心理資本是個體在早年生活中形成的相對穩定的心理傾向或特徵，主要包括個體自我知覺、工作態度、倫理取向和對生活的一般看法。

而Luthans等人（2004）以圖1來界定心理資本的概念，認為傳統的經濟資本重視的是你擁有什麼（what you have），即財物和有形資產，人力資本是指你知道什麼（what you know），強調經驗、教育、知識、技能及理念，社會資本是指你認識誰（who you know）亦即為關係、聯繫網絡及朋友，而正向的心理資本則是超越人力資本、社會資本的一種個體內在心理資源，指的是你是誰（who you are）其內涵為，自我效能、希望、樂觀與韌性。而且人是能夠組織價值的轉換主體，心理資本是不假外求的，其不同於人力資本、社會資本必須付出高額成本來購買或者長時間的教育訓練。

筆者認為心理資本之價值在於其為一種類狀態（state-like）而非類特質（trait-like），及可測量、可發展、可管理之特性，故以Luthans等人（2004）提出之概念為本文之主要依據。

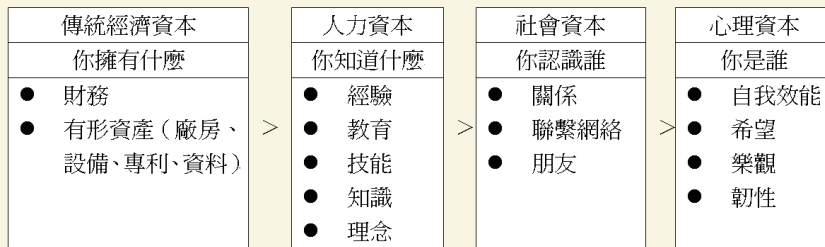


圖1 擴大競爭優勢的資本

資料來源：“Positive Psychological Capital: Beyond Human and Social Capital,” by F. Luthans, K. W. Luthans & B. C. Luthans, 2004, *Business Horizons*, 41(1), p. 46.

三、心理資本的理論架構、定義及共通性

Luthans和Youssef（2004）指出心理資本由自我效能、希望、樂觀和韌性四個構面組合而成，這些構面表徵的構念都符合獨特、可測量、可發展、影響行為表現等正向組織行為學的標準，如圖2所示；而李新民（2009a）亦明確指出心理資本是由自我效能、希望、樂觀、韌性聚合而成的個體積極心理狀態。因此心理資本此一構念的正向核心結構（positive core construct）包含了自我效能、希望、樂觀、韌性四個構面（Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011），其意涵分述如下：

（一）自我效能又稱做信心（confidence），源自Bandura（1997），意指：

個體相信自己有能力去組織與執行必要的行動以實踐預定的成果之自我效能，強調個體對其運作認知資源採取行動步驟來成功達成任務的自我信任程度。

（二）希望源自Snyder等人（1991），意指：

個體透過激勵思考（agency thinking）

和路徑思考（pathways thinking）來追尋既定目標的一種正向思考模式，強調個體可以依靠激勵思考的意志力（willpower）和路徑思考的實踐力（waypower）來實踐目標的積極心理狀態（Luthans, 2002）。

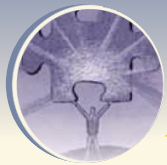
（三）樂觀源自Seligman（2002），意指：

對正面事件和負面事件的解釋風格，強調個體將正面事件歸因於內在（internal）、永久（stable）及普遍（pervasive）的因素，而把負面事件歸因於外在、暫時和特定的因素（Luthans & Youssef, 2004）。

（四）韌性源自Masten（2001），指陳：

個體面對重大威脅時的良好適應，一種從挫折逆境中迅速恢復的能力，強調個體堅定的接受現實、深信生命的意義、有效而理性因應各種臨時重大變化。

Luthans等人（2007）對這些來自正向心理論述的重要構念進行了統整性的積極心理發展狀態界定，提出心理資本的定義就是：付出努力完成具有挑戰性任務的信心（自我效能），對現在與未來進行正面的歸因（樂觀），秉持意志力在必要時透過實踐策略抵達理想標的（希望），面對挫折能夠盡快恢復正常繼續前進取得成功（韌性）。



Luthans等人（2005）亦提出這些心理資本所應具有的共通性：其一為，自我效能、希望、樂觀和韌性都是正向心理學指涉的正向心理優勢；其二，自我效能、希望、樂觀和韌性都是符合正向組織行為學標準

的心理狀態；其三，自我效能、希望、樂觀和韌性都是類狀態（state-like）而非類特質（trait-like）的個體特徵；其四、自我效能、希望、樂觀和韌性都是可開發且與工作表現相關的心理資源。

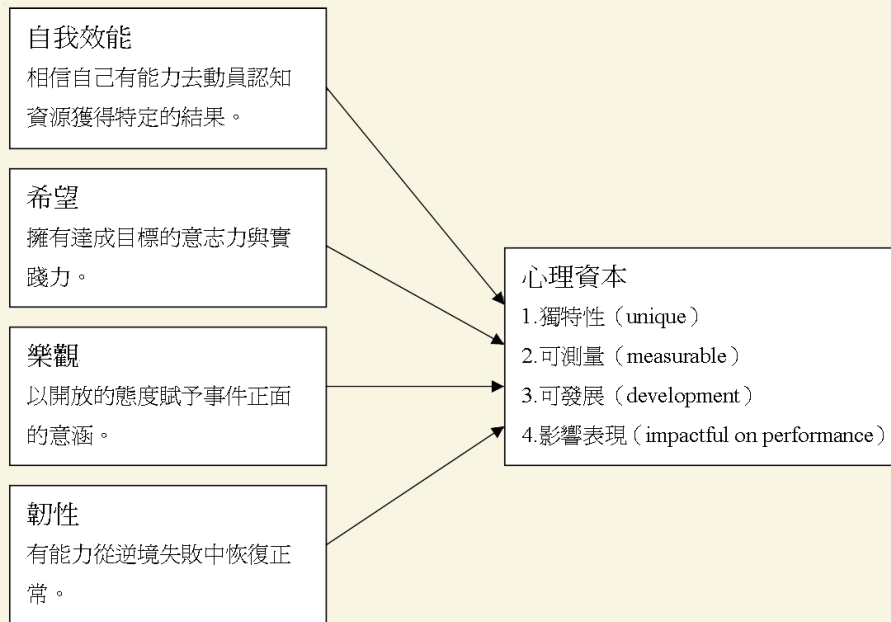


圖2 心理資本的四大構面

資料來源：Luthans & Youssef(2004), P.152。

四、正向心理資本的發展原則

和人力資本及社會資本一樣，正向心理資本是可以開發和管理的；而不同於傳統的經濟資本及有形資本的是，正向心理資本可以相對較低的財務成本來發展；另外，因為是一種類狀態（state-like），而不是固定的特質（fixed traits），故可以發展並有效管理。四個構面的發展原則分述如下：

（一）開發自我效能的原則

依據Bandura（1997）的研究指出，一個有效的自我效能建立模式可以如以下的方法來達成：（1）累積成功經驗或實現績效目標，這是開發員工的自我效能感和自信的最有效方法；（2）替代性經驗或模仿，觀察或觀摩與自己背景和情形相似的人的持續努力後的成功；（3）社會性的說服，即透過值得尊敬的和有能力的人之暗示、評價或



勸說，可以幫助建立自信；（4）生理和心理的喚起，良好的生理和心理狀態有助於自我效能的建立。

（二）開發希望的原則

有相當可靠的證據顯示：可以經由激勵思考和路徑思考的精進來發展員工和組織的希望，Snyder（2000）及Luthans和Jensen（2002）提出以下幾點建議來提升組織和員工的希望及心理資本。（1）設定和澄清組織及個人具體並有挑戰性的目標；（2）使用逐步法將大目標切割成小目標，逐一達成；（3）發展一個替代或應急的路徑，並預定因應計畫；（4）相信自己樂在其中，而不要將焦點放在最終的成就上，凡是全力以赴即可；（5）有面對問題和障礙的準備及恆心；（6）當原來的路徑不可行，有充分的準備及技能走另一條路；（7）充分準備並熟練何時該更改路徑的洞察力和能力。

（三）開發樂觀的原則

雖然樂觀和韌性的開發不若自我效能和希望那樣的廣泛和實證性，但仍有足夠的證據證明這些方法是有價值的。Schulman（1999）提出一些特定的指導原則來建立員工的樂觀，可應用在心理資本的提升。

（1）當面對挑戰時澄清自我挫敗的信念；（2）評估信念的準確性；（3）當某一信念已遭遇障礙，使用更具結構性及精確的信念來代替。

（四）開發韌性的原則

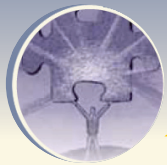
對韌性而言，臨床實務和實證認為個體的社會能力、問題解決能力、自動化及對目標和未來的憧憬皆能提升心理資本。Reivich和Shatte（2002）已證明這些技巧可被歸為兩類，分別為「自我了解」技巧和改變的技巧；Reivich和Shatte並已開發出互動及活動取向的訓練課程來訓練學員的韌性技巧。原

則如下：（1）當事情變糟時，避免負向的思考；（2）面對問題時考驗信念的精確性並如何找到可行的解決方案；（3）當情緒和壓力蜂擁而至時，仍要保持冷靜及專注力。

五、應用正向心理資本的觀點 探討提升教師教學成效之 可行策略

心理資本是一種形成性測量模式（formative measurement model），因果關係指向（direction of causality）乃是構面→構念，構面的改變導致構念的改變（李新民，2009a）。心理資本是由自我效能、希望、樂觀和韌性所定義，自我效能、希望、樂觀和韌性對心理資本都有獨特的貢獻。這種多構面構念（multidimensional construct）受到其構面的影響，而非由構念引導其構面的觀點，正如Luthans等人（2007）坦言，未來若有具備理論基礎和實證研究支持，且又符合類狀態有益工作表現標準的構念加入，則心理資本的內涵便有再度拓展的可能性。

另外又從一些實徵研究發現，以自我效能、希望、樂觀和韌性合併而成的組織員工正向心理資本確實可以提升工作成效（Avey, Patera & West, 2006；Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007；Luthans, Norman, Avolio & Avey, 2008；李新民，2009a；熊家民、寶欽、陳儀蓉，2011）。因此若欲以正向心理資本的概念應用於提升教師的教學，則必須從其四大構面著手，也就是說當教師的自我效能、希望、樂觀和韌性等四個層面都獲得提升時，便可以較佳的教學成效。因此筆者歸納正向心理資本的四大構念及發展原則，提出可行策略分述如下：



（一）如何增進教師對教學的自我效能感

自我效能在工作場域中的心理資本被概念化為一種對工作完成的自信心，而依據Bandura（1991）的自我調節社會認知理論（social cognitive theory of self-regulation），自我效能其實是一種信念系統（belief system），強調個體在特定情境中成功表現可能性的自我評價，而這種自我評價透過自我調節歷程來影響行為表現。亦即，自我效能影響個體對任務的選擇，努力付出程度以及遇到困難時的堅持程度（Pajares, 1996）。Luthans, Avey & Avolio（2006）亦發現到自我效能較高的員工，會願意努力地付出，追求自己成功的工作表現。依據Bandura（1997）對於自我效能的開發原則，筆者自行歸納以下的可行策略供參考：

1. 挑戰適當難度的工作，記取成功的經驗：工作難度的適當與否影響著成功的可能性，難度太高超出自己能力所及難免負荷太重，成功可能性不高，對自我效能並沒有幫助，相對的應該是設定比自己能力難度稍微高一些的工作，尋求可用資源，全力以赴增加自己成功的可能性，一旦成功便記取努力的過程，作為下次繼續挑戰的基礎。以課業輔導為例，學生個別差異大增加了教學的難度，教師可以先選擇某些學生做為自己的目標，先分析其起點行為再設定可能的進步空間，於某一單元教學結束後檢討成效，相信這樣的成功經驗有助於教師教學效能的提升。

2. 觀察和自己能力相仿的夥伴成功之經歷：教學工作錯綜複雜，有一些教學上的經驗並非我們所能經歷，若能找到和自己資歷、能力相仿的夥伴，便可以由觀察吸取他人之經驗與教訓，而不必自己去嘗試，依Bandura的社會學習理論之說法，替代性經驗亦可成為自己的經驗，因此觀察他人成功

之經歷亦可提升自我之效能；另外亦可經常和同儕教師討論教學上的經驗，他人言語中的成功經驗亦可表徵為替代學習的內容。

3. 從行政主管的正向評價中，建立自我效能：學校的行政主管在正式及非正式場合多多少少會透露出對自己教學成效的評價，這些訊息對於自己是一種回饋的資源，客觀的分析這些評價，歸納出自己在他人眼中的優勢能力在哪裡，所謂「旁觀著清，當局者迷」，因此從他人的評價中也是提升個人自我效能的好方法。

4. 隨時讓自己的身心處在一種適度的喚起狀態：喚起的程度也會影響自我效能（Bandura, 1997），當面對一個任務時，若是緊張、憂心的，那麼容易產生較低的自我效能；若是處在一種適度的興奮、積極的狀態，則自我效能偏高。因此當教師在進入新的教學單元時，應試著以放大音量、增加肢體語言並想像自己是超級名師來喚起自己的身心狀態，也可以讓學生感染活力和新鮮感。

（二）如何讓教師在教學時感覺充滿希望

希望在工作場域中的心理資本被概念化為一種對工作目標達成的積極動機狀態，而依據Snyder（2002）的希望理論，希望是一種目標導向的「激勵思考」意志力，以及「路徑思考」實踐力交互而成的一種成功感。這種成功感在Fredrickson和Joiner（2002）擴展—建構（broaden-and-build）理論的「向上螺旋」（upward spirals）中引發非特定行動傾向（nonspecific action tendencies），促使個體展現創新的思考行為模式。Larson and Luthans（2006）亦認為在目標導向的動機下，擁有高度希望的員工會著手進行實現目標的行動方針，而且會努力地去達成目標。因此讓教師擁有高度的希望感，對於教學工作會顯得較為積極，參考Snyder（2000）及Luthans和Jensen（2002）



對於希望感的開發原則，筆者自行歸納以下的可行策略供參考：

1. 教師應發展明確且具體可行的「目標」

由於目標訂定並非憑空而來，它通常會反映在我們對生活事物的關注上，因此，Snyder便建議我們，教師可以針對各工作領域的議題（包括：教學、課程設計、班級經營、學生輔導、親師互動、學校行政、專業進修等面向），逐一就其「重要性」與「滿意度」分別進行評估。如此不但能幫助自己鎖定努力的方向，也較能釐清哪些才是其正值得追尋的目標。

目標的設定可參考以下步驟，首先，步驟一乃是針對生活各面向的目標進行重要性及滿意度評量，進而從中選定一個具高度重要性卻不滿意的面向以進行改變。步驟二則針對步驟一所選出的面向進行希望感評量，並釐清究竟是出於「路徑思考」或「效能思考」方面的問題。步驟三是以自我對話方式找出個人真正想要的目標，經由達成此目標，個人將能有效提升其對生活的滿意度。步驟四則針對目標的可行性進行評估，最有效的方式就是將達成目標所需要的步驟一一寫下來。步驟五則訂出每個小步驟所需要的工作期程，此步驟主要是在將飄渺不切實際的夢想轉化為具體的行動方針。步驟六則是調整各步驟的合理順序，並以按部就班的方式達成理想。

2. 擴展與強化「路徑思考」方面的思維

有了清楚的「目標」之後，下一步乃是發展出各種可以到達目的地的「路徑思考」。建議可採取以下作法：（1）把遙遠的、長期的大目標分割為具體、可行的小目標；（2）藉由專注在立即的小目標上，以逐步完成大目標；（3）練習使用不同方法來達成目標，並選擇其中最好的方法；（4）在心中演練你需要做什麼才能夠達成

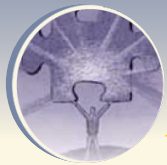
目標；（5）在心中想像你如果遇到障礙了，該如何做才能突破障礙；（6）當目標無法達成時，不要急著責怪自己，而要提醒自己是因為沒有使用正確的策略；（7）學習必要的新技巧；（8）與他人建立雙向的互動關係，不但你能夠獲得協助，你也能給別人建議；（9）當你不知道該如何達成目標時，積極尋求協助。

3. 幫助自己逐步增強其「主體性」與「效能思考」

所謂「效能思考」就是指對於自己是否能夠使用「路徑思考」來達成目標的知覺。這是一種自我內言，亦即「我可以做得到」、「我不會輕易放棄」。教師可透過回憶個人過去生命中的成功經驗，以喚醒意志力。具體的建議如下：（1）激勵自己，既然已經選擇了這個目標，就應該盡力完成它；（2）學習使用正向的語言與自己對話；（3）對於障礙要有所預期，因為那是在追尋目標的道路上很自然的一件事；（4）把問題視為挑戰；（5）身處困境時，更要提醒自己過去的成功經驗；（6）即使遇到困境，也能夠保有幽默感；（7）當原本的目標受阻停滯時，能夠找到替代的目標；（8）享受追求目標的過程，而不要只把眼光聚焦在最後的成果上。

（三）如何提高教師對教學的樂觀感

樂觀在工作場域中的心理資本被概念化為樂觀面對未來的積極期望狀態，而依據Scheier和Carver（1985）以結果預期為概念基礎的樂觀傾向，樂觀者通常對未來抱持正向的期待，這種期待能夠鼓勵個體不斷努力解決當前的問題，因此帶來更好的行為結果產出（Carver & Seligman, 2005）；Carr（2004）亦指出樂觀的員工對於未來工作的發展大都會有正面的解釋，並且員工積極的情感也會開拓其思考模式。此外，樂觀、開放的人在行為處事上也較為彈性，能夠快速



整合資訊，會有較佳的工作績效（Shalley, Zhou & Oldham, 2004）。參考Schulman（1999）對於樂觀感的開發原則，筆者自行歸納以下的可行策略供參考：

1. 澄清信念的準確性

有哲學家曾言：「人不是被事件本身所困擾著，而是被對事件的解釋方式所困擾」，因此澄清自己對事件的解釋方式是避免落入悲觀思維的一個重要工作。以教師的工作場域而言，是比較封閉的，教師通常是自己來面對、處理學生的問題，若是經驗不足或個性較為內向，當面臨無法有效處理的事件時容易陷入僵局，因此同儕教師間的互動就變得重要，可以透過教學研討會或非正式的聚會和同事討論工作內容，藉此可以澄清自己的信念。另外在解釋學生的偏差行為時，通常容易以性格或內在因素來做歸因，而忽略情境或外歸因，這樣容易造成歸因誤差，因此事件發生時學生所處的當下情境，或其家庭、成長環境等外在因素皆可能是關鍵。環境因素是可以扭轉的，不像性格因素是穩定的，既然可以改變，就容易使人產生樂觀感。

2. 抑制不良信念，以良好樂觀信念取代

對教師而言，在工作場域上無論在單元教學、班級經營、學生輔導或親師互動上或多或少都會有失敗的經歷，我們通常會對這些事件做歸因，自我澄清究竟是什麼原因導致失敗，Peterson 和 Park（2007）表示如果將不好的事件傾向歸因於內控、穩定、概括的看法，則容易導致悲觀；如果將不好的事件傾向歸因於外控、不穩定、特定的看法，則容易導致樂觀。所謂外控是指失敗原因並非個人內在因素所造成，而是外在環境因素，例如相信學生作文能力退步，是因素整個語文學習環境變差所導致，並非個人教學能力不足；而所謂不穩定是指時間向度而言，例如相信學生作文能力退步並不會一直

持續下去，終究會有改善的一天；而所謂特定是指空間向度而言，例如相信學生只在作文能力此一特定領域退步，並不會因此而擴及到其他領域。建議教師在面對失敗事件時，應盡量抑制內控、穩定、概括的歸因模式，以外控、不穩定、特定的歸因取代之。

（四）如何培養教師在教學上的堅強韌性

韌性在工作場域中的心理資本被概念化一種面對過去挫敗、創傷能夠快速復原的心理能量，依據Block和Kremen（1996）、Coutu（2002）、Masten（2001）在正向心理學領域的描述性解釋架構，韌性是一種面對不愉快的過去人生經歷，能夠快速而有效的自我調適，乃至迅速發展已超越現況的窘境。Luthans等人（2005）也認為具有高度韌性的員工可以在工作場合中快速適應，進而謀求其工作表現的提升。參考Reivich和Shatte（2002）對於韌性的開發原則，筆者自行歸納以下的可行策略供參考：

1. 發展自尊、正向的自我概念

每個人都是獨特且值得被尊重的個體，本身也擁有一定的正向特質或能力，所以應該察覺自我的優勢，當遭遇挫折時回頭想想自己還有哪些優勢能力尚未發揮，不要往挫折之處鑽牛角尖，應反過來思考尋找其他的出路、善用自己的優勢能力，這必須依賴個體有堅定的自我概念；當教師對自我概念相當的瞭解便可以在挫折中廣泛的分析自己，尋找優勢、重新再起，這就是韌性的真諦。建議教師可以透過自我教學省思、參與成長團體、參加勵志性講座或發展個人專業能力等方式來建構自我概念。

2. 改變解釋型態：從正向的態度出發

「人生不如意，十常八九」對教師而言在教學上遭遇挫折是在所難免之事，如何從失敗中愈挫愈勇、重新再起，個人的韌性居關鍵之地位。Seligman指出人失敗時覺得無助與悲哀是正常反應，但有些人可以馬上



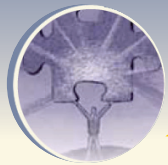
爬起來，有些人卻一直垂頭喪氣，差別就在解釋型態。憂鬱症患者的認知是比較狹隘、悲觀消極、及不斷咀嚼負面的想法。有悲觀解釋型態的人在遇到打擊時可能會變成憂鬱症；樂觀的人遇到打擊會對憂鬱症有抵抗力。所以我們需要學習樂觀的解釋型態，並進而反駁負向信念，激勵自我，學習樂觀的態度，改變負面腳本。所以當教學成效受到他人批評，要如何調適自己的心情呢？首先要改變歸因的方式，不要馬上怪罪自己。例如告訴自己「我應該先確定校長的用意」、「我只是這件事情做不好，其實過去的表現一直不錯」、「可能校長今天心情不好」、「我可以請教其他人怎麼做」。然後給自己適當的激勵，如「我在沒有經驗的情況下，還能在期限內完成，是不錯的」、「我雖然感到有挫折，但已經沒那麼嚴重，我知道怎樣可以做得更好」。真正的錯誤是沒有從失敗中記取教訓，千萬不要把錯誤當成能力不足。面對挑戰時所做的改變並不代表讓步，而是訂定適宜的目標與改變負面腳本。當我們對生活上的一切愈能接納時，我們會變得更柔軟有力。

參考文獻

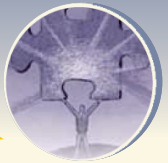
- 王家通（1994）。*初等教育*。台北：師大書苑。
- 李新民（2009a）。*幼兒教師的心理資本及其與工作表現的潛在關聯*。*幼兒保育學刊*，7，1-24。
- 熊家民、藺寶欽、陳儀蓉（2011）*員工正心理資本與組織公民行為關係之探究—以轉換型領導為中介變項*。載於第六屆海峽兩岸組織行為與人才開發學術研討會論文集（頁55-70）。
- Avey, J. B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 42-60.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36, 430-452.

六、結論

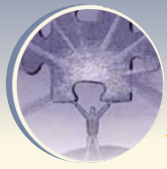
過去我們常說現在是「知識經濟」的時代，有知識、有專業才能在這個社會立足；對教師而言，就是要具備教師的專業知識及教學的專門知識，才算是個稱職的教師。但這樣的觀點比較偏向以教師的「認知」層面來界定，至於心理層面和情意層面則無法完全涵蓋。隨著正向心理學及正向組織行為學的問世，開始將焦點轉移到員工的「心理資本」層面，優勢是這項資本是存在於員工內在，不假外求的，只要適當誘發便能釋放出來。另外亦有研究已證實（Luthans, Avey, & Patera, 2008）心理資本的介入（Psychological Capital Intervention, PCI）方案能有效發展出正向心理資本，這發現將對組織員工的正向行為有更具體的助益。本文最後歸納出提升教師的自我效能感、希望感、樂觀感和韌性的一些策略，希望能對教師教學效能的提升提供一個嶄新的視野。（本文初稿曾發表於2011.12高師大教育系舉辦之全國教育系所研究生學術研討會）



- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 349-361.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the discipline of *positive organizational scholarship*. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 1-9.
- Cameron, K.S., Dutton, J.E., & Quinn, R.E. (2003). An introduction to positive organizational scholarship. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 3-13). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths*. New York: Routledge.
- Carver, C. S., & Seligman, M. (2005). Optimism. In C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231-241). Oxford, UK: Oxford University.
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review*, 80, 46-55.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
- Goldsmith, A.H., Veum, J. R., & Darity, W. (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry*, 35: 815-829.
- Goldsmith, A.H., Darity, W., & Veum, J. R. (1998). Race, cognitive skills, psychological capital and wages. *Review of Black Political Economy*, 26: 13-22.
- Gooty, J., Gavin, M., Johnson, P. D., Frazier, M. L. & Snow, D. B., (2009). In the eyes of the beholder: Transformational leadership, positive psychological capital, and performance, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(4): 353-367.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 45-62.
- Luthans, F. (2002). Invited essay on the need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F. (2003). Positive organizational behavior (POB): Implications for leadership and HR development and motivation. In R.M. Steers, L.W. Porter, & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and leadership at work* (pp. 178-195). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, 1, 247-269.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S., & Combs, G. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387-393.



- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education, 7*, 209-221.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons, 41*(1), 45-50.
- Luthans, F. & Jensen, S. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. *Human Resource Development Review, 1*(3), 304-322.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate: Employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior, 29*(2), 219-238.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management : Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics, 33*, 143-160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*, 227-239.
- Reivich, K. & Shatté, A. (2002). *The resilience factor*. New York: Broadway Books.
- Peterson, C., & Park, N. (2007). *Explanatory style and emotion regulation*. In J. J. Gross(Ed.), *Handbook of Emotion regulation* (pp.159-179). New York: Guilford Press.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-47.
- Schulman, P. (1999). Applying learned optimism to increase sales productivity. *Journal of Personal Selling and Sales Management, 19*, 31-37.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14.
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004) The effects of personal and contextual characteristics on creativity. *Journal of Management, 30*(6), 933-958.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: Theory, Measures, and Application*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S.T.,Harney, P. (1991). The will and the ways. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 570-585.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2009) . Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior, 30*, 1-21.





全球競爭力與教育評鑑專業化

吳麗真／東海大學教育研究所研究生

一、前言

在二十一世紀以知識經濟為主的時代當中，全球化已經是一個不可避免的課題，在全球化（globalization）的過程中，台灣積極尋求提升國家經濟表現以及產業結構之際，具有培育國家未來人才的教育體系於此過程中扮演了關鍵性地位，其競爭力的表現也備受國人期待。台灣教育的發展面臨了前所未有的衝擊，無論在改革、法令與規範的制訂、人力培育目標與市場供應、教育素質的提昇與資源的有效運用等各方面，無不受到全球化潮流的影響。過去管理學界用以提升企業組織績效以及競爭優勢的競爭力理論，開始跨越不同學門的界線，成為台灣教育體系在積極提升內部績效以及外部形象的過程中必須加以考量的議題（吳天方、吳天元、樊學良，2007）。從教育的特殊性切入思考競爭力所具備的意義，教育競爭力成為台灣教育體系想要在未來取得競爭優勢所必須加以考量的關鍵，然而，教育競爭力須要有評鑑指標之評估，隨著國際專業認證標準的概念，教育評鑑也被要求專業化內涵。

二、全球競爭力與教育競爭力

我國於2002年正式成為世界貿易組織（WTO）的會員，不管是高等教育、中等教育、初等教育或幼兒教育，都會受到一定程度影響。學校若缺乏競爭力，將可能面臨招生不足困境（吳清山、林天祐，2005）。吳清山和林天祐（2003）指出教育競爭力係指教育發展具有一定的品質與績效，能夠保持領先的能力，以促進國力的提升。他們認為，教育經營能夠達到卓越、品質績效，才

能具有競爭力；教育競爭力的提升，一方面要提升自己的國內競爭力，一方面要提升國際競爭力。他們的著眼點是以國家的競爭力為訴求，教育競爭力概念運用到學校即是學校競爭力。吳清山（2003）研究發現學校競爭力是學校在經營過程中，能夠展現其品質，表現卓越價值，超越顧客滿意，發揮學校效能和效率，建立學校特色，以達成學校目標的能力。

賴炫光、呂錘卿（2009）認定學校競爭力係指學校經營發展具有一定的品質與績效，能夠保持領先地位的能力，全球化影響整體教育發展主要偏重於提升競爭力，對學校行政的影響，包括「學校自主」的管理觀念，重視學校特色、知識管理、電子化行政等經營理念；對學校課程發展的影響方面，主要在提高學生的基本能力，更重視科技整合的教育。

隨著知識經濟時代的來臨，學校的創新與再造以及全球化等議題逐漸受到教育體系的重視（吳天元、吳天方、樊學良、林建江，2004）。國家政策制訂逐漸關注教育如何回應全球化的潮流及挑戰，這個議題已成為近來各國教育關注的問題（顏佩如，2004）。面對全球化思維的轉變，各國在教育上逐漸出現政策方面的修正，國家藉由提升教育競爭力，以增進國家在國際市場的競爭力，此成為各國國家發展趨勢。加入WTO後國內教育機構之因應，政府所能做的則是從評鑑方向給予指引，但各校面臨的嚴肅挑戰與應對，惟有學校透過評鑑指標，審視自己的優劣勢和環境中的機會與威脅後，重新訂定其使命和目標，發展適用策略。



三、教育評鑑專業化的條件

在全球競爭力下，國家除了產業的努力之外，人才培育是相當重要的一環，教育競爭力是國家競爭力關鍵所在，故，歐美先進國家無不致力教育競爭力的提昇，然而要提昇教育競爭力與品質，必須要有一客觀標準，於是專業化的教育評鑑孕育而生。

所以，近年來教育評鑑專業化成為國內教育關注的議題，教育評鑑要朝專業化發展，國外學者就整體概念提出應具備的要件（House,1990;Preskill,2003）：（1）具有願景；（2）有品質的歷程；（3）富有技能、受過訓練的評鑑人員；（4）要有長期的目標與結果，要有了解及承諾；（5）證實專業社群中所有的成員都具成效；（6）成員具有持續學習評鑑，使專業更加成長與發展的基礎信念。

林天祐（2004）則指出專業化教育評鑑過程與方法的特徵：（1）訂有明確的專業標準；（2）有具體的教育評鑑過程；（3）確立教育評鑑方法論；（4）評鑑時間長且視規模調整；（5）評鑑過程標準化；（6）重視評鑑倫理信條；（7）建立品質保證機制；（8）專業的訓練與練習。

另外，Worthen、Sanders&Fitzpatrick（1997）歸納相關文獻後指出評鑑專業化的參考標準包括：（1）對評鑑專家的需求；（2）有評鑑獨特的知識與技能；（3）有正式的評鑑人員培訓學程；（4）在評鑑領域有穩定的生涯機會；（5）評鑑功能已制度化；（6）有評鑑人員的資格認定或發給執照；（7）有適切的評鑑人員專業協會；（8）有將無法勝任的人員排除於專業協會會員之外的機制；（9）評鑑協會對評鑑人員儲訓學程有所影響；（10）有評鑑實務的標準。

由以上來看專業化的評鑑人力資源相當重要，若就評鑑人員的部份來看，其專業化條件包括（King、Stevahn、Ghere & Minnema,2001）：（1）瞭解自我是評鑑者的角色；（2）倫理行為認知，如：確保評鑑誠信與廉潔、尊重方案參與者、委託者、利害關係人等，對安全、廉潔與自我價值等議題之需求，以及對社會大眾福祉負責等；（3）專業化標準的知識，如：聯合委員會（Joint Committee）的四大標準以及AEA 評鑑人員指導原則的五大原則；（4）專業化標準之運用；（5）專業發展；如：察覺專業成長的需求、實務的反思、電腦網路的知識、個人評鑑領域知識的更新、相關專業領域知識的進修，以及對評鑑知識的貢獻。

以上僅是就一般教育評鑑專業化的條件，但事實上，學者認為教育評鑑之專業化仍然面臨種種挑戰。

四、教育評鑑專業化之挑戰

全球化的競爭力，使得教育競爭力成為近年來被受關注的討論，在全球性的教育評鑑專業化歷程中，跨國性評鑑專業團體逐漸重視跨文化的差異性，Fitzpatrick、Sanders及Worthen（2004）就指出在有些國家中評鑑的發展已邁向「準專業」，在有些國家中連「半專業」的狀態都尚未達到。對於國際評鑑專業化的現狀，Bickman及Reich（2005）指出雖然已有許多世界級、國家級的評鑑專業組織，但卻缺少入會成員的機制，也沒有篩選評鑑人員參與專業評鑑組織的標準，沒有對評鑑從業人員的限制；許多專業組織有指引評鑑人員行為的標準，但卻沒有指出如何獲得或達成這些能力的途徑，也沒有持有證照之要求，就沒有推動倫理標準的趨力；其指出許多評鑑人員仍然屬於學



術領域，主要是教授或研究人員，對於這些個人而言，評鑑只是一種方法而非專業。

Altschuld (1999) 認為教育評鑑專業化遭遇的挑戰有：評鑑內容的共識為何？什麼該是評鑑人員必須擁有的核心知識與技能？決定資格認定應採取什麼途徑？以及何種型態的證據具有公信力？建立專業且合法資格的認定程序與工具又為何？Smith (1999) 則指出評鑑協會的成員會有球員兼裁判嫌疑的問題該如何處理？誰來為資格認定的資格來背書？

由此看來當前在國際上的教育評鑑是否真的達到專業化的狀態，仍然是個問號。Smith (2003) 認為當前評鑑尚未專業化，其理由為：(1) 目前尚未有清楚的定義教育評鑑內容是什麼？包括其任務、功能、以及實現評鑑的特定知識等，共識仍然未明；(2) 大部份仍以傳統的方式來執行評鑑，評鑑人員未受過特殊訓練；(3) 目前仍然缺乏發展與維護學術訓練方案以儲備評鑑人員的成功案例；(4) 事實上，評鑑標準並未實際應用，理由之一是評鑑人員並不了解評鑑標準的存在 (Sechrest, 1994; Smith, 2003; Stufflebeam, 2001)。

可見，全球性評鑑專業化的發展仍然有其挑戰，雖然教育評鑑儼然成為全球性的趨勢，也許可能帶來創新的概念，並發展出提供評鑑服務的不同能力，但負面的結果很可能是讓社會大眾認為教育評鑑沒有專業化標準，缺乏可信度的印象 (Smith, 2003)。此外，由於國情不同，在評鑑實施時遭遇的問題與策略也有所不同，就評鑑學理中主張評鑑要獲得受評者的「知情同意」，但就我國各級學校評鑑運作，受評者似乎沒有不接受評鑑的案例。究其原因之一是評鑑的經費大都由政府支應，與美國多由受評者付費的情形明顯不同 (曾淑惠, 2006a)。因此，

雖然國內有所謂的教育評鑑，也未必是專業化教育評鑑，很可能只是徒具型式化的、公式化的教育評鑑。趙志揚等 (2008) 的研究報告就指出國內在中等學校教師專業發展評鑑上，一直是、缺乏符合各學科需求之教師專業發展評鑑規準與評鑑工具，更缺乏符合學校特色的評鑑規準，而且一些評鑑人員也未具有使用評鑑工具的經驗，在缺乏判斷與應用能的情況下，難以推動小組成員。曾淑惠 (2006b) 則指出評鑑參與者的評鑑專業能力不足，更是反應在評鑑實施阻礙，例如無法落實規劃的實施、學校內部有負面態度產生等，許多問題都影響評鑑的公平與公正，因而遭受不少垢病。因此如何建立評鑑參與者評鑑能力的認定，才能克服人的因素所產生的困擾與阻礙。

五、國際教育評鑑專業化的發展對國內教育的啟示

雖然，連國際評鑑專業化都被學者質疑，但國內學者還是從國際評鑑專業化的發展歷程研究中，提出對國內教育評鑑的啟示，林天祐 (2004) 從英國教育評鑑的經驗中，所提出對於我國的啟示：

- (一) 逐步延長評鑑的時間，藉以充分表現專業行為。
- (二) 致力於標準化的建立，作為評鑑實施的依據。
- (三) 共同訂定評鑑專業倫理，作為評鑑實施的專業規範。
- (四) 擴大教育評鑑專業訓練方案，建立熟悉評鑑過程與方法之人力資源。
- (五) 政府與學術團體宜持續投入，發展適合國情的專業教育評鑑過程與方法。
- (六) 將品質保證系統納入評鑑基本要求內，持續提升教育評鑑品質。



曾淑惠（2006）則綜合國際評鑑專業化發展現況，提出對我國教育評鑑專業化的啟示，包括：

- （一）應全面檢視我國教育評鑑專業化的現狀，討論理想與現實之間的差距。
- （二）評鑑學術單位、評鑑專業團體及教育行政主管機關應有共同努力以成就教育評鑑專業化的策略。
- （三）開始啟用教育評鑑人員認證相關議題的討論與制度推動。
- （四）重視全球教育評鑑專業化的趨向並參與國際性場域的對話討論。

由以上啟示可以知道，要從國際教育評鑑專業化的發展到本土教育評鑑專業化，還有一段落差，這是需要時間與經驗的累積與修正。而在全球化與在地化的教育評鑑爭議中，教育評鑑的發展有其濃厚的地區社會與文化特性，本來就應以本土在地的實務經驗來歸納以形成理論，但我國本土評鑑理論尚未成形，曾淑惠（2006）認為由於國內多採用國外評鑑實務設計，然而應用到不同的文化脈絡會產生不同的樣貌，甚至形成理論與實務間的差距，在過渡時期，參與各國教育評鑑專業團體的專業對話是可以進一步釐清問題的機制之一，因此鼓勵部分學者參與國際評鑑專業團體，促進國內外教育評鑑學術研究及專業人員的對話應有其正面之意義。林天祐（2004）則指出從國外教育評鑑專業發展的過程來看，教育評鑑的專業知識與權威是長期發展而來的，絕不是一朝一夕訂定出來的。適合國情需要的教育評鑑過程與方法，也需要政府與學界共同攜手，經過長期投入研究發展，終至開花結果，不是規定出來的。

因此，陳麗玉（2007）就認為評鑑不能流於「為評鑑而評鑑」，應該朝向「為改進而評鑑」，教育國際化也不能盲目的「為增加績效而國際化」，而應「為提昇品質而

國際化」指標之建構，應具有維持動態平衡、從傳統「非此即彼」的對立觀點，進而提昇到「兼容並蓄」的競值思維。建構全面性的教育國際化指標，不僅有助於各校的定位與品質提昇，彰顯高等教育國際化評鑑的功能，也能真正引導我國教育具備國際競爭力。另外，楊國賜（2005）指出評鑑指標之建構，應避免使用同一指標，評量不同類型學校，而產生不公平的現象，依各校不同的開放系統、組織內部歷程，如資源獲取與發展特色，彈性調整國際化指標之內容與標準，才能真正幫助每一所學校，依據自己的進程，逐步提昇國際競爭力。不過，曾淑惠（2006b）則指出部分學校無法透過推動小組會議的溝通功能，如校務會議僅具形式意義、推動小組成員評鑑規劃與行政能力和經驗無法有效引導評鑑機制的建構、缺乏實質且專業的對話與檢討、缺乏一套可與教師會或未參與試辦教師溝通並引導其參與的策略等等。特別是「平時校內活動向師生宣導溝通不易落實」、「人員異動頻繁」，也會造成實施評鑑的阻礙，而在推動學校評鑑前排除非評鑑因素造成的阻礙，則更有助於阻礙問題的釐清及解決。由此可見要把國際評鑑指標應用到國內不同類型學校，還需要經過一番追蹤研究與評估。並不是一味的套用評鑑指標系統，仍然要兼顧國情與地方教育特色。

六、結語

總之，從國際性的教育評鑑專業化的發展到國內發展的現況，可以發現我們仍然有一段歷程須要發展，而非套用國際性的教育評鑑就可以，我們仍須要自己發展本土性的專業教育評鑑。趙志揚等（2008）就指出首先教育部應建一套追蹤輔導或後設評鑑之管控機制，除應於計畫結束前、後針對各校規劃、執行過程進行檢討外，並藉由各類



型研習辦理提供評鑑人員、評鑑推動小組成員等有關評鑑規劃與行政管理相關之知能。因此，設計一套能符應國內教育現場需求，而且有效評量出評鑑所要達到的目標的工具，就顯得格外的重要。故教育行政機關應成立專案小組或委託學者專家組成研究小組，應該有系統和長期性地從事評鑑工具的研發工作，才能發展出適切的評鑑工具（吳清山，2002）。此外，國內教育評鑑的種類過已尚衍生出許多問題，例如：校務評鑑偏重外部評鑑、多數著重書面審查；評鑑多屬強制性，追蹤評鑑不足，後設評鑑闕如；評鑑實質意義低、徒具形式等。因而，多數研究建議將校務評鑑的評鑑標準、項目加以整合，以達致評鑑的真正目的，並減輕學校基層教育者的工作負擔與心理壓力（吳清山，2002）。趙志揚等（2008）則建議各校應積極建置一套教師評鑑之常設機制，包括：設

立一個專責單位及其必要人力配置、訂定實施的法源依據，以會議的民主對話與集體協商，舒緩教師非理性的抗拒與觀望心態，同時更要建構一套鼓勵教師積極參與的宣導策略。不過目前最急迫需求乃評鑑規劃人才，所以各校應輔導對專業評鑑之內部人才去參與各項評鑑專業發展之實務與研究，使其在校內建構評鑑專業知識分享體系。

總之，二十一世紀是一個知識經濟、競爭激烈的世紀，為了維持、確保教育的品質與水準，及全面提昇教育的競爭力，評鑑專業化勢在必行。雖然，評鑑專業化能助於教育品質的全面提昇，但對於國內教育而言，更需要的是在心態上、視野上有效提昇品質，並以全球競爭力為目標。綜合以上討論，在教育評鑑專業化部份，我們則應該吸取國外的經驗，並積極發展出兼具全球指標與本土化的教育評鑑制度。

參考文獻

- 吳天元、吳天方、樊學良及林建江（2003）。教育競爭力理論基礎之建構。論文發表於「全球化與教育競爭力—比較教育的觀點」國際學術研討會。嘉義市：國立中正大學教育學研究所。
- 吳天方、吳天元、樊學良（2007）。綜合高中競爭力指標建構之研究。《當代教育研究》，15（3），1-36。
- 吳清山（2002）。提升學校競爭力的理念與策略。《臺灣教育雙月刊》，613，2-10。
- 吳清山（民91）。校務評鑑的實施挑戰與因應策略。《教師天地》，117，6-14。
- 吳清山、林天祐（2005）。《教育新詞書（New Dictionary of Education）》，高等教育文化事業有限公司。
- 吳清山與林天祐（2003）。教育競爭力。《教育研究月刊》，109，159。
- 林天祐（2004）。教育評鑑實施過程與方法的專業化。《教育資料集刊》，29，27-52。
- 陳麗玉（2007）。競值架構對我國高等教育評鑑國際化指標之啟示。《教育行政與評鑑學刊》，3，1-18。
- 曾淑惠（2006a）。評鑑專業化的概念與發展對我國教育評鑑專業化的啟示。《教育研究與發展期刊》，3（2），171-190。
- 曾淑惠（2006b）。高職學校評鑑阻礙之研究。《教育政策論壇》，3（9），73-98。
- 楊國賜（2005）。談高等教育的發展與挑戰。《教育研究月刊》，137，104-107。



- 趙志揚、黃曙東、楊寶琴、賴虹霖（2008）。「我國高級中等學校試辦教師專業發展評鑑之成效評估」研究案結論報告。研究單位：明技術學院。委託單位：教育部中部辦公室。
- 蕭芳華（2004）。提升高等教育競爭力策略中國家政策角色之初探。收錄於教育整合與競爭力（頁85-127）。高雄：復文圖書出版社。
- 賴炫光、呂錘卿（2009）。國民小學全球化現況與學校競爭力關係之研究。臺中教育大學學報：教育類，23（1），49-74。
- 顏佩如（2004）。課程圖像重建：學校全球教育課程發展之研究。臺北市：國立臺灣師範大學教育研究所博士論文（未出版）。
- Altschuld, J. W. (1999). Certification of evaluators: Highlights from a report submitted to the board of the American Evaluation Association. *American Journal of Evaluation*, 20(3), 481-493.
- Bickman, L. & Reich, S. (2005). Profession of evaluation. In S. Mathison(eds.). *Encyclopedia of evaluation*(pp.331-334). Thousand Oaks: Sage Publications.
- King, J. A., Stevahn, L., Ghere, G., & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 229-247.
- Preskill, H.(2003). The evaluation profession as a sustainable learning community. In T. Kellaghan, & D. L. Stufflebeam,& L. A. Wingate,(eds)*International handbook of educational evaluation* (pp.361-372). Kluwer Academic Publishers.
- Sechrest,L. (1994). Program evaluation: Oh what it seemed to be. *Evaluation Practice*. 15(3), 359-365.
- Smith, M. F. (1999). Should AEA begin a process for restricting membership in the profession of evaluation: *American Journal of Evaluation*. 20(3), 521-531.
- Smith, M. F. (2003). The future of the evaluation profession. In T. Kellaghan, & D. L. Stufflebeam,& L. A. Wingate,(eds)*International handbook of educational evaluation* (pp.373-386). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Interdisciplinary. Ph. D. programming in evaluation. *American Journal of Evaluation*. 22(3), 445-455.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R. & Fitzpatrick, J. L. (1997). Program evaluation: *Alternative approaches and practical guidelines*(2nd ed.). Pearson Education, Inc.



基因科技探究及其對人權教育之蘊義¹

李珮瑜／國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士候選人

一、前言

基因科技為近代重要議題，複製羊「陶莉」及基因改造食品曾引發大風潮，開啟人權問題，涉及的概念相當複雜，其可能造成風險。中小學將基因科技的議題融入各學習領域，如自然與生活科技、社會學習領域、綜合活動領域；部份大專院校將此議題列入通識課程，並與人權教育結合。基因科技之意義為何？牛惠之（2003：28）、鈕則誠（2003：144）及Pilnick（2002:7&10）提及，生物自出生至死亡受基因的掌控，爾後，基因科技的發展提高人權，改變人的本質。1979年，基因科技肇端，相關技術不斷進步，如基因圖譜的發現、基因疫苗、基因治療等。由牛頓雜誌編輯部（2003：59-73）可知，其應用的種類日加多元，人類可以利用此技術和科技於人體、植物、生物與環境。

Stober與Yarri（2009）認為，隨基因科技的進化，它對於道德與社會有潛在的轉變與衝擊，提出解決策略是重要的。比較可惜目前大多聚焦在法律及醫學。而學生了解相當少，即使有，也只有基因科技的基本概念及它帶來的法律與生物問題。目前基因資訊及基因科技相關研究相當多，相關期刊如李志峰（2010）的〈基因資訊於人身保險核保使用的妥當性〉由法律之角度論述基因資訊對保險的影響，該文結合商業的相關問題；

邱玟惠（2010）的〈是隱私權？還是財產權？—談基因資訊之法律性質與分類〉由法律觀點論述隱私權與財產權的問題；而過去基因科技的議題之相關研究大部份聚焦在法律、醫學與生物面向，藉由教育面向著手較少²，聚焦在人權教育更微乎其微。是以，藉教育解決有其必要。本文乃探討基因科技議題，並且將此應用於人權教育的推動與建構。本文關照的核心包含基因科技之基本概念及其相關的歷史演進；基因科技的運用與利基；基因科技對人權的影響和衝擊。最後，提出具體人權教育的建議。

二、基因科技的運用與利基³

回顧基因科技發展史發現，其與「基因」及「科技」有密不可分的關聯，李瑤（2006：18）指出，基因的概念隨著生物學，特別分子遺傳學的研究而深化。隨人們的需求增加與技術的轉變，人們更可操控它。黃默與陳宏銘（2006：3）提及，基因科技的主要發展可分為三個階段，在1950年代發現基因結構到1970年代的DNA重組至1980年代的人類基因定序，應用的範圍越來越廣，也更與人權有關。以下論述基因科技的運用與利基：

（一）人類面向

Davis（2010:11）與Purdy（2010:304）指出，基因科技在人類及生物運用的面向相當廣，可及早診斷生物的病症進而治療疾

1 本文改寫自作者嘉義大學「2010年人權暨生命教育與師資培育國際學術研討會」壁報發表文章。

2 過去的研究即使是聚焦在教育也是在法治或是道德。

3 本部份著重於人權的面向。



病，亦可幫助孕婦產前檢查。基因科技也可幫助人們操控尚未發生的病變，及時進行基因治療。甚至，醫學界藉此研發基因疫苗（李瑞全，2003：29）。藉基因科技的發展，提高人類的利基，如延長人類壽命，可以即早發現與避免某些疾病。此對有遺傳疾病的家族為一大福音，毋須再擔心下一代深受遺傳疾病的傷害；此為醫學界的一大創舉，這彰顯醫學界結合他們的專業知識、技術，並藉先進的科技治療相關疾病及延長壽命。

（二）環境與生物面向

據牛惠之（2003：20）、Allendorf與Luikart（2008:4-5）、Andrew（2009:2）之研究，現今，農業也大量使用基因技術增加生產量、提高選擇權等；隨此改良，也可提升人們的權利。因基因科技的進步而帶動基因改造食品及基因改造生物（genetically modified food，GMF；genetically modified organisms，GMO）應用在一般的商業、食品改造，其藉基因科技技術，轉化植物、微生物。它研發的理念在促使生物體具生存的優勢；然而，它亦帶來許多問題，如造成大規模的污染，基因改造食品使人們的選擇更多，若使用不當，會造成變化，如造成影響健康的疑慮。要言之，人類可藉科技改造自然，此改造起始點在人類的欲望。人們亦可藉基因科技改造農業及相關的植物；然而，它亦帶來環境的破壞、植物不正常的改造及人們在選擇食物時的困擾。

三、基因科技之探究對人權的影響與衝擊

如前所述，基因科技對人類、環境與生物帶來利基與衝擊。基因科技彰顯人們可以扮演上帝的角色，其也象徵打開潘朵拉的盒子，它提升人們的主體性，但也衝擊人

權。回顧相關宣言，聯合國教科文組織大會在2003年10月16日通過「國際人類基因資料宣言」，彰顯其重視人權及該議題深受世界注意。由劉宏恩（2009：243-244）、曾淑瑜（2001：3）、Davis（2010）、Human Genome Project Information（2009）、Falk（2009）等的研究歸納得知，基因科技對於器官移植、治療不孕的貢獻相當大，也帶動複製羊與複製植物的發展。但是它對人權的衝擊相當大，包含隱私權、人性尊嚴、人類的福祉與權利，以下乃依此闡述之：

（一）隱私權面向

隱私權基本理念為何？它係指維護人性尊嚴與尊重人格自由發展，為自由民主憲政秩序之核心價值。雖然非憲法明文列舉之權利，惟基於人性尊嚴與個人主體性之維護、人格發展之完整，並為保障個人生活私密領域免於他人侵擾及個人資料之自主控制，隱私權是必要權利（司法院大法官，2003）。由李瑞全（2003：29）、劉宏恩（2009：243-244）、黃默與陳宏銘（2006：7）的研究進一步發現，基因科技的進化及其應用在研究、醫學面向可提昇人類的主體性，如增進人類健康及延長壽命。然而，其也侵犯民眾的隱私與資料的安全，此深深衝擊人權。

隨時代不同，它也與科技聯結，人類基因組定序開展，衝擊人類的隱私權，可能會帶來遺傳歧視，衝擊保險、工作或婚姻。時報文教基金會（2001：154）指出，基因資訊涉及基因隱私權，目前國內法律對告知後同意的規範仍嫌不足，影響人權。賴沅暉（2005：45）提及，越來越多人大規模蒐集基因資訊，它涉及人權、智慧財產權與個人身份之隱私權等。在美國，已經開始討論是否允許保險公司運用基因檢測對投保者「差別索價」，因它侵犯隱私權，更造成進一步的傷害。



近年來，為了解基因與疾病之關聯、基因與環境之關係，世界各國積極的進行人群基因資料庫研究計畫；然而，此計畫必須蒐集大量的基因資料、健康記錄或病歷資料、生活習慣，會造成倫理與法律爭議（劉宏恩，2007：2）。這些資訊可能會落到政府、保險公司及僱主手中，引發隱私權的問題，而對人權有衝擊。如基因庫（Biobank）的保密、基因資訊的取得與應用，此可參見朱建民（2003：19）、黃默與陳宏銘（2006：7）之研究。此外，林瑞珠與梁宗憲（2008：88）指出，生物科技為醫學界、生物界帶來突破性發展，基因資訊可能會侵害隱私及帶來種族歧視的問題。2007年4月，臺灣學術研究發生要求研究者銷毀生物樣本之事件，此彰顯基因研究倫理的重要性。由上述得知，透過此科技的便利性，人的私領域被入侵，這成為有心人士剝奪他人權利的工具。

（二）人性尊嚴面向

曾淑瑜（2001：4）指出，基因科技造成「醫療的宰制化」、「生命的商品化」、「階級的對立化」等危機，有基因兩難的問題，如孕婦孩子的基因不健康，孕婦該如何選擇。基因改良的生命會混淆親子關係與家族關係，衝擊人性尊嚴，也造成不平等，此可由陳德和（1999：13-17）與Davis（2010：177）的研究獲得啟發。要言之，人類的尊嚴是降低的，因為基因科技物化人類，人們失去個人的獨特性與自主性。

其次，黃怡瑾（2007）、黃默與陳宏銘（2006：7-8）、葛克昌與鐘芳樺（2000：20）提及，基因研究或管制有時會衝擊個人的基本權利與人性尊嚴。基因科技的問題將與憲法所提的人格與生命之完整及不可侵犯

相抵觸⁴，一旦人類透過基因科技改變生物與自然生殖之際會涉及侵害人性尊嚴（蔡維音，2003：59&87）。日本憲法第十三條與第十四條揭示以人為的方法改變特定的個人遺傳、特定人的行為是嚴重侵害人類的尊嚴與人權（曾淑瑜，2001：4-5）。因此，打造人類基因或複製特定個人遺傳的特質會損害個人的尊嚴，衝擊人類的主體性，生命似乎不是順應自然而行，而被科技操控。

（三）人類的福祉與權利面向

林天送（2011：72）提及，基因改造食品及改變基因農作物，其對人體健康影響為何？目前無法預知。若使用不甚，基因科技對於人的生命、健康等基本權有損害的風險，它侵害人們的基本權利，如基因改造食品若標示不明，會使人們不知如何選擇食品而受騙。葛克昌與鐘芳樺（2000：19-20）認為，它對保障人民生活的的基本權利，如人民的健康、生命的保護與環境的保護不明確，讓他們難以選擇食物，而自然生態也受到破壞。

此外，基因資料庫的開展也造成危機，該種機制讓資料保存及保密的困難度更高，衝擊人類權利（劉宏恩，2009：86）。如工廠或保險公司會給予病人特殊對待，進一步造成基因歧視危機，此也代表無法尊重不同的人，亦不能包容差異。因此，有學者開始關注該問題，如顏上詠（2003：49）亦援引「世界人類基因組暨人權宣言」提及，維護基因研究涉及的人性尊嚴，規範人類基因與相關的科技研究以促進人類福祉，這彰顯基因科技若使用不當會影響人類的福祉與尊嚴。

⁴ 蔡維音（2003：59）是由憲法第八條人身自由與憲法第十五條生存權做相關的解釋。



四、基因科技之探究對人權教育之蘊義

如前所述，人類可藉基因科技的技術改變人體、植物、生物與環境。這彰顯正、反兩面刃之問題，藉人權教育的推動是勢在必行的，而相關的人權教育應配合時代的議題而不斷的革新。田若屏（2007：88-89）指出，人權教育包含教導人們什麼是權利？人擁有那些權利？而教育不但是達成維護人權的手段，其本身即是目的。人權教育重視人類的尊嚴，並使人們了解人之所以為人的道理，由於基因科技伴隨人權的衝擊，為解決相關問題，透過人權教育的推動是勢在必行的。茲依上述基因科技伴隨人權的影響與衝擊而論述其對人權教育推動的方向：

（一）基因科技的隱私權問題對人權教育之啟示

基因科技會侵犯隱私權，人權教育應重視「隱私」的核心價值。推動此教育之際應強化隱私的認知，並商請學生相互討論；甚至融入案例教學法引導學生做更高層次的思考；藉此可以保護自己不受侵犯，及如何不要因為基因科技的便利性而不知不覺的侵犯他人，進而延伸相關情意與行動取向。

（二）基因科技的人性尊嚴問題對人權教育之啟示

如前所述，基因科技有其便利性，然其亦侵犯人性尊嚴，此代表對尊重、肯認的核心素養仍然不足。田若屏（2007：91-92）發現，九年一貫課程人權教育的課程中有一部份強調生命、人性尊嚴，其融入的核心價值與尊重的聯結性頗大，它與尊重、肯認與包容有關，並強調人的主體性。是故，於推動與使有關的人權教育議題時應強化尊重、肯認不同的人、生物與基因，並與科技聯結，避免偏見與歧視，甚至可利用基因科技提升人的生活品質，並應用於日常生活；一旦出現必須對基因作出處理或選擇時，必須

審慎思考，如可能危害生命安全、身心健康時，可進行介入的治療與處理，甚至放棄此計劃，不可因個人的喜好而傷害他人。

（三）基因科技的人類福祉與權利問題對人權教育之啟示

誠如洪如玉（2011：29）指出，人權概念應由學生的具體生活經驗、生活世界開始。湯梅英（2010：31）也認為，人權教育應與生活聯結。基因科技改變人們的生活與環境，它可使環境的品質更佳，但也可能因使用不慎而破壞環境、影響食品安全，進而侵犯人權。是以，在推動此面向的人權教育時，教師可透過融入社會學習領域、自然與生活科技領域，不但融入「正義」、「尊重」的理念，更與環境及科技相結合。如教導學生認識基因改造食品，帶領學生參觀基因食品改造工廠，或播放影片讓中小學生有基本的了解，也與人權的理念契合；大專院校之通識課程宜教導學生環境權及公民之生存權。並聯結基因科技的概念，幫助學生了解基因科技帶給人類的福祉及權利，及改善問題，進而謀求更高福祉。

五、結語

如前所述，基因科技可以提升人們的主體性，他們有更多的選擇；然而，過度開發及使用之際不考慮後果也會導致人們深受其害，進而影響週遭的環境，衝擊人權。基因科技對於人權的影響是正，反兩面刃，它帶來的問題並非是基因科技本身，而是在於人類如何使用它、面對它來改善生活以提高社會的利基。人們在科技發達的時代應思考如何善用此工具而使生活更美好，並且反省這會帶來何種問題及對人權有何影響。而透過人權教育以促使人性尊嚴獲得保障，解決上述所提及的問題迫在眉捷，透過教育的落實方可讓學生了解如何在享受科技便利之際亦遵守維護人權。



參考文獻

- 牛惠之（2003）。基因科技之社會意涵與法制建構。載於林子儀、蔡明誠（主編）。基因技術挑戰與法律回應：基因科技與法律研討會論文集，1-76。臺北：學林。
- 牛頓雜誌編輯部（2003）。基因大狂潮。臺北：牛頓。
- 司法院大法官（2003）。釋字五八五號。臺北：司法院。
- 田若屏（2007）。臺灣九年一貫人權教育的內涵與實踐。應用倫理研究通訊，43，88-93。
- 朱建民（2003）。基因倫理學與人類中心主義。載於李瑞全、蔡篤堅（主編）。基因治療與倫理、法律、社會意涵論文選集，1-27。臺北：唐山。
- 李志峰（2010）。基因資訊於人身保險核保使用的妥當性。政大法學評論，116，173-238。
- 李瑞全（2003）。基因疾病、基因治療與醫療保健。載於李瑞全、蔡篤堅（主編）。基因治療與倫理、法律、社會意涵論文選集，29-56。臺北：唐山。
- 李瑤（2006）。基因晶片技術—解碼生命。臺北：新文京開發。
- 林天送（2011）。除草劑與基因改造食品。科學發展，463，72-75。
- 林瑞珠、梁宗憲（2008）。論我國原住民基因研究之群體同意機制。臺灣科技法律與政策論叢，5（1），87-118。
- 邱玟惠（2010）。是隱私權？還是財產權？—談基因資訊之法律性質與分類。臺灣法學雜誌，153，69-74。
- 洪如玉（2011）。校園人權教育—以教師個人為起點的思考。教師天地，170，28-33。
- 時報文教基金會（2001）。基因科技的人文議題。臺北：時報文教基金會。
- 陳德和（1999）。人間道家的生命倫理學向度—以生命複製和基因工程的反省為例。鵝湖，24（9），9-19。
- 曾淑瑜（2001）。從日本之生命倫理法—「規範基因技術法」之訂定為相關問題之初探。法學論叢，52（8），3-11。
- 湯梅英（2010）。九年一貫課程人權教育議題教學活動之發展歷程。新竹教育研究集刊，10，27-40。
- 鈕則誠（2003）。從生死學看人類基因治療的倫理意涵。載於李瑞全、蔡篤堅（主編）。基因治療與倫理、法律、社會意涵論文選集，135-159。臺北：唐山。
- 黃怡瑾（2007）。從遺傳疾病探討基因科技中的人權議題與性別。應用倫理學刊，2（1），13-33。
- 黃默、陳宏銘（2006）。基因科技、人權保障與民主決策機制。論文發表於西元2006年9月16、17日的中國政治學會年會暨「憲政、民主與人權」學術研討會。臺北：政治大學。
- 葛克昌、鐘芳樺（2000）。基因科技下的風險調控—風險社會下人權保障與法律調控。法令月刊，51，14-24。
- 劉宏恩（2007）。試評日本基因資料庫之倫理規範與制度設計：以其組織運作及告知後同意問題之處理為討論核心。月旦法學雜誌，141，25-46。
- 劉宏恩（2009）。基因科技倫理與法律—生物醫學研究的自律、他律與國家規範。臺北：五南。



- 蔡維音 (2003)。「人性尊嚴」作為人類基因工程之基礎規範理念。載於李瑞全、蔡篤堅 (主編)。基因治療與倫理、法律、社會意涵論文選集, 57-92。臺北: 唐山。
- 賴沅暉 (2005)。新興科技發展中的民主與治理: 基因科技政策過程中的風險圖像。臺北: 韋伯。
- 顏上詠 (2003)。基因生命體專利權的人權法制理論初探。應用倫理通訊, 27, 48-54。
- Allendorf, F.W. & Luikart, G. (2008). *Conservation and the Genetics of Populations*. USA: Blackwell Press.
- Andrew, S. (2009). *Using Genetic Technology*. MN: Heinemann/Raintree.
- Davis, D. (2010). *Genetic dilemmas: reproductive technology, Parental choices, and children's futures*. New York: Oxford University press.
- Falk, R. (2009). *Genetic analysis-A history of genetic thinking*. New York: Cambridge university press.
- Human Genome Project Information (2009). *Gene Testing*. Retrived August, 14, 2010: http://www.ornl.gov/sci/techresources/Human_Genome/medicine/genetest.shtml
- Pilnick, A. (2002). *Genetics and Society: An introduction*. Philadelphia: Open university press.
- Purdy, L.M. (2010). Genetics and reproductive risk: Can having children be immoral? In Hanks, C. (ed). *Toward a Philosophy of Technology: Technology and Values: Essential Readings*, 304-310. Hong Kong: Wiley-Blackwell.
- Stober, S.C. & Yarri, D. (2009). *God, science, and designer Genes: An exploration of emerging genetic technologies*. New York: Praeger.



真誠領導在教育領導的應用與評析

蔡進雄／國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任

一、前言

近年來由於美國接連發生多次的企業醜聞如安隆（Enron）案，造成社會整體信任結構產生問題，而重建信任的社會結構，不僅要靠法律與制度，還需要透過真誠領導來建立組織誠信，是以愈來愈多的領導及組織研究者開始重視領導的倫理觀並強調領導者的品格操守修養，此外，正向心理學及正向組織學對於真誠領導也發揮推波助瀾的作用，在這些趨勢下發展出真誠領導（authentic leadership）的概念及理論（尤淑如，2012；李新民、朱芷萱，2012；袁世珮譯，2006；戚樹誠，2010；Hassan & Ahmed, 2011），《領導季刊》（The Leadership Quarterly）曾於2005年專刊刊載有關真誠領導的學術論文，並成為之後研究真誠領導的重要文獻來源。Yukl（2010）在其廣被引用的《組織領導》一書亦特別介紹闡述真誠領導的發展。

基本上，人們都希望他們的領導者是個好人（good people）（Owings & Kaplan, 2012），一位具有真誠領導的領導人有著強烈的道德感，他清楚自己的價值信念且表裏如一，並渴望服務他人，讓周遭的人感受到他是一位值得信賴的人，進而樂意追隨這位領導者（戚樹誠，2010；George, 2003），亦即真誠領導者會表現出了解自己的目標、實踐堅定的價值、用心領導、建立持久的關係及展現自律等特質（George, 2003）。

而領導者採取真誠領導的正面結果是成員能展現信任、投入、工作幸福感、永續及真實（Gardner, Avolio, Luthans, May, & Walumbwa, 2005）。

組織領導的良窳影響組織績效的彰顯與否，因此學校領導的型態與品質亦關係著學校的發展。此外，在遭遇來自不同利害關係人的壓力，及面對各種利益誘惑，校長如何把持真實的自我，成為真誠領導者確有其必要（馮丰儀與楊宜婷，2012）。基於此，本文首先闡述真誠領導的意涵與構面，其次探討真誠領導的相關實徵研究，接著爬梳校長真誠領導的應用策略，最後對於真誠領導進行評析，期望本文對於真誠領導的未來研究及實務應用有所助益。

二、真誠領導的意涵與構面

（一）真誠領導的意涵

真誠（authenticity）一詞在古希臘文化即被定義為「忠於自己」（be true to oneself），與中文之「言行一致」頗為接近（秦夢群，2010）。Shamir與Eilam（2005）認為真誠領導者不偽裝他們的領導行為，不拷貝模仿別人，領導行動是基於自己的價值與信念。如表1所示，Avolio與Gardner（2005）對於真誠性、真誠領導、真誠領導者及真誠領導發展等四個名詞曾加以陳述說明，值得參考。



表1 真誠與其相似概念之意涵比較表

概念	真誠性 (authenticity)	真誠領導者 (authentic leaders)	真誠領導 (authentic leadership)	真誠領導發展 (authentic leadership development)
焦點	真實自我(個人)	性格展現(個人)	行為表現(互動)	持續過程(互動)
意涵	純粹將自我的經驗、情感、需求、喜好或信念，透過真實個人呈顯出內在想法與感受的一致過程，強調領導的自知與自律。	在高度道德人格特質中，散發出自信、希望、樂觀且具精力的領導性格表現。不僅具有察覺思考自我行為的能力，亦能被他人感知到領導者本身的自覺力。	是一個積極心理能力與高度發展組織內涵的行為表現，不僅引發領導者與成員間產生自知與自律的互動，也促進個人自我與組織願景的發展。	經由領導者與追隨者獲得自知的持續性過程，建立一個開放、透明、信任與真誠的關係。其關係的建立及對彼此的影響，是有計畫涉入形成的，如：提供訓練課程。

資料來源：林國楨、謝侑真，2007：192

Klenke (2007) 主張靈性及靈性認同是真誠領導的核心。George與Sims認為真誠領導人是真誠實在的人，忠於自己和自己的信念，願意走自己的路，做自己不走向他人的期盼。領導過程中關心如何服務他人勝過關心自己的成就及知名度，真誠領導人不斷自我成長並與他人建立真誠關係，而獲得信任進而能夠激勵人們有更好的表現(楊美齡譯，2008)。Robbins與Judge (2009) 表示真誠領導者乃是領導者知道他們是誰，知道他們所相信的價值，並以他們的價值真誠公開地表現出來，而使成員認定領導者是具有倫理道德的人。Yun-qi (2011) 指出真誠領導強調領導者內在及外在、行為及宣稱的一致，並且真誠領導者應該藉由主動領導行為建立部屬的信任，進一步提升部屬工作態度及行為。Owings與Kaplan (2012) 陳述真誠領導有著強烈的道德元素，真誠領導者鼓勵倫理行為，且成員視領導者為角色楷模而加以仿效。

林國楨與謝侑真(2007)指出真誠領導之校長其行為表現為重視發自內心真誠關懷與言行一致領導，盼依真誠探究組織與個人在價值信念與需求滿足上之平衡點，完善心靈共享的人性化領導。秦夢群(2010)將真誠領導定義為領導者能覺察自己的信念，表現出與內在想法一致的外顯行為，並透過他人的回饋來自我調節，培養成員的信任感，進而使其產生同樣特質的領導模式。馮丰儀與楊宜婷(2012)將真誠領導定義為領導者具有真誠的價值觀及信念，能覺察自我的信念及表現出言行一致且公開透明的領導行為，並能讓他人感受到領導者的真誠，進而培養成員對其信任感，促使組織往更上一層樓發展。

綜合以上所述，真誠領導可定義為領導者具有堅定的核心價值，且價值信念與外在行為一致，同時能展現正直自律並樂於服務他人，以贏得成員的信任並促進組織成長與正向發展。



（二）真誠領導的重要層面

Avolio與Luthans指出真誠領導發展的四個基本核心元素是自覺、自律、自我發展及新一層次的真誠領導發展（袁世珮譯，2006）。Geroge與Sims認為真誠領導人的五大面向分述如下（楊美齡譯，2008）：1.熱情追求目標：真誠領導人必先了解自己的熱情，然後熱情會指引他找到領導的目的；2.實踐堅實價值：領導人是由他的價值觀來界定，價值觀是個人化的，其他人不能代為決定，如果領導人不能忠於自己宣導的價值，人們很快會對他們失去信心；3.從心領導：用心領導不是軟弱而是對所服務對象和共事人員的同情理解，以及做艱難決定的勇氣。4.建立持久人際關係：能夠發展持久的人際關係是真誠領導者的一項特質，只有與成員建立開放與深厚的關係，成員才願意全心全力投入工作；5.展現高度自律：在競爭中要獲勝，真誠領導者必須展現自律，以交出工作成果。Goffee與Jones主張真誠領導者的三要素為真誠領導者言行一致、真誠領導者必須在角色展現一致性及真誠領導者坦然接受自己（莊惠晶譯，2009）。Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing與Peterson（2008）所建構的真誠領導量表廣受探究真誠領導之研究者所引用，該研究所建構之真誠領導量表包含領導者的自我察覺、關係透明化、內化道德觀及平衡處理等四個層面。自我察覺是藉由回饋改善自己及真誠展現自己，關係透明化是與部屬互動誠信無私、真誠流露，平衡處理是尊重各方意見客觀決策，內化道德觀是彰顯道德信念及為人正直（李新民與朱正芷，2011）。

基於上述可以發現，真誠領導的構面各家看法不一，但目前為止常被指出的層面大致包括自我覺察、關係透明化、平衡處理資訊及內化道德觀等四個構面，這四個構面也

是最常被國內外研究者所引用，以作為真誠領導量表的主要面向內涵。

三、真誠領導的相關實徵研究

Hassan與Ahmed（2011）研究顯示真誠領導可提升部屬對領導者的信任，並且能促進工作投入。王悅綦（2009）研究發現相對於真誠領導與魅力領導，仁慈德行領導對於主管忠誠有獨特且顯著的預測力；相對於真誠領導與魅力型領導，仁慈德行領導對於組織信任有獨特且顯著的預測力；相對於魅力領導，真誠領導與仁慈德行領導對於主管信任有獨特且顯著的預測力。邱湘瑜（2009）研究結果發現主管的真誠領導會顯著且正向的影響員工投入，主管真誠領導也會顯著且正向的影響員工對主管的信任程度。王琮閔（2010）研究結果顯示在控制性別、年齡與主管別的影響後，真誠領導與工作社會特性分別對工作滿意度、工作績效和組織公民行為有顯著正向影響。

呂靜昀（2010）以桃園縣公立國小教師為研究母群，結果發現桃園縣國小校長真誠領導各層面中以「具自省及自律」最高，「具真誠、能互信與重視人際關係」最低，且校長真誠領導、組織公平與集體教師效能感具有顯著正相關。徐宗盛（2010）以高中職教師為研究樣本探究校長真誠領導與教師組織承諾、組織公民行為之現況與關係情形，研究結果發現高中職教師對校長真誠領導之知覺現況中等，以「內化道德觀」最高，校長真誠領導與教師組織承諾對教師組織公民行為具顯著正相關及預測力。連子菁（2011）則以國小教師為調查對象，研究顯示校長真誠領導、教師心理資本與教師變革承諾具中、低度正相關，且校長真誠領導之「內化道德觀」對於教師心理資本最具預測力。



李新民與朱芷萱（2012）探究真誠領導的測量模式及真誠領導和心理資本、組織承諾、組織公民行為之間的潛在關聯，研究發現真誠領導對心理資本、組織承諾、工作滿意、組織公民行為皆有顯著正向關聯。除此之外，真誠領導也可以透過心理資本中介和組織承諾、工作滿意、組織公民行為產生顯著正向關聯。謝耀瑩（2012）針對企業團體進行調查，結果顯示真誠領導及心理資本對於工作敬業皆有正向影響。

綜合以上相關研究結果可知，幾乎所有研究均發現真誠領導具有良好的領導效能，例如校長運用真誠領導與集體教師效能感、教師組織承諾、教師心理資本及教師組織公民行為均有正相關，顯示真誠領導在教育領導上有其適用性及價值性。

四、校長真誠領導的應用策略

學校領導者應秉持教育的價值與使命，堅持做對的事，為學校創造一股真誠及良善的組織氣氛與文化，讓師生在真誠的氣氛及文化環境裡教與學（馮丰儀與楊宜婷，2012），至於真誠領導在教育領導的應用可以從「自我省思並自我改善」、「表裡如一、言行一致」、「兼聽包容各方意見」、「以高道德標準自我要求」、「協助教師增權賦能」及「擴大強化心理資本」等方面加以闡述如下。

（一）自我省思並自我改善

真誠領導強調領導者應該自我覺察及自我調整，因此校長可透過自我省思來強化自覺及自我調整改善。校長反省思考是校長對於其信念、認知、態度及作為等進行審慎的檢視，藉此可強化或調整校長的信念、認知、態度及作為等，以提升校長的專業成長（蔡進雄，2011）。職此之故，校長可透過省思札記、個人檔案、校長評鑑、專業對話

等方式來進行反思，並進而自我覺察及自我調整改進。

（二）表裡如一、言行一致

唯有自我真實的價值觀與展現之行動相符時，才能達到真誠的境界（秦夢群，2010）。所謂「誠於中，形於外」，真誠領導重視領導者的價值信念與外行為的一致，藉此贏得部屬的信任，而不是「說一套做一套」。因此，做為真誠領導的教育領導者必須隨時提醒自己注意所宣稱的價值是否與自己的行為一致，例如某校長經常宣稱以學生為中心，當面臨兩難困境時是否真的是以學生的利益為最大考量。

（三）兼聽包容各方意見

真誠領導之重要內涵之一是平衡的資訊處理，也就是說當真誠領導者在形成重要決定之前，會先分析相關資料並聆聽不同的想法及意見，因此校長在進行重要決策之前宜多兼聽並包容各方意見，特別是與校長相左的異見更需要加以聆聽，一來民主參與及對多元意見的聽取原本就是後現代社會之校長宜有的領導態度，二來平衡資訊處理也是真誠領導的重要特徵，藉此可以減少決定所造成的偏見及負面影響。

（四）以高道德標準自我要求

學校是道德教育之機構，校長是學校的關鍵人物與領導者，因此校長之言行舉止應採較高道德標準自我要求，這也就是真誠領導所重視的領導者之品格修養。此外，在與成員互動時，亦宜建立彼此的互信，避免有非道德倫理、操弄及高交易行為（Owings & Kaplan, 2012），並進而與部屬建立真誠正向的關係。

（五）協助教師增權賦能

真誠領導除了重視領導者的真誠一致及道德品行外，同時也強調領導者對部屬潛能開發及自我實現的努力，是以校長在運用真



誠領導時亦重視對教師的增權賦能（teacher empowerment），亦即一方面給予教師專業自主之權力，另一方面亦致力於教師的潛能開展，以期教師在專業知能不斷成長。

（六）擴大強化心理資本

心理資本包括自信、希望、樂觀及復原力等，在真誠領導發展過程中，心理資本能夠發揮綜效的效果，是故真誠領導人必須全力擴大他們自己的心理資本，因為心理資本擴大了，就會影響部屬的心理資本（袁世珮譯，2006）。職此之故，心理資本是學校領導者及學校組織的無形資產，做為真誠領導者應瞭解心理資本的潛在影響力，積極培養領導者正向的心理資本，進一步建立教師及學校整體組織之心理資本，以豐沛的心理資本來面對各種校內外的挑戰（蔡進雄，2006）。

五、真誠領導的評析

任何領導理論都有其優點及侷限，真誠領導亦不例外，Avolio與Luthans認為真誠領導人何時要維持原路線及何時要重新調整路線，這是真誠領導發展時最大的矛盾論調之一，也就是說堅持原則及認錯改變都需要勇氣（袁世珮譯，2006）。Yukl（2010）曾對真誠領導進行評論，他指出領導的真誠與非真誠並不能將以二分法，而且如果大部分的部屬拒絕領導者的價值，則領導者仍不能影響部屬，再者，真誠的正確評量亦是有其困難，特別是由於不同的文化背景、宗教、年齡、性別及教育等因素所形成信念及價值的差異。此外，Yukl也指出真誠領導、僕人領導與靈性領導均有相似之處，三者均強調誠實、利他、仁慈、同情、同理心、公平、感恩、謙卑、勇氣、樂觀及復原力等正向特質，不同之處在於真誠領導是基於正向心理學及自我調整的心理理論，在不同的主要宗

教可以發現靈性領導的價值與概念，而僕人領導的諸多概念是來自於基督教。

Owings與Kaplan（2012）表示真誠領導對部屬及組織有正向的影響，但真誠領導理論不是沒有缺點，就理論建構上真誠領導的一些特質內涵與轉型領導及其它領導模式有相同之處，所以不易區分真誠領導與其它領導理論的差別，此外領導者常不反思因而無法自我察覺及自我調整，領導者也可能具有無法使組織及部屬受益的負面價值，以及採取防衛行為來回應自己的不安全感及弱點。戚樹誠（2010）則認為轉型領導者或魅力領導者雖具有願景及理想，但有些領導者的想法及作為並不符合道德原則，因此對對組織造成極大的負面影響，真誠領導正可補足轉型領導及魅力領導的缺口，將領導進一步與倫理價值做了很好的結合。

參酌以上各家之言，筆者對真誠領導在教育領導的應用進行評析如下，就真誠領導的優點來說，學校是強調道德教育的組織，教育行政倫理亦備受關注，因此真誠領導對於校長而言更顯重要，而且在教育界真誠領導也是很容易被接受的一種領導理論，再者就目前為止的實徵研究絕大多數都是肯定真誠領導的領導效果，這一點從本文第三部分之真誠領導相關研究的整理即可了解，另外真誠領導理論也鼓勵教育領導者勇於做自己，堅持理想與信念，值得教育領導者參考學習。

至於真誠領導理論的侷限，可整理歸納幾項，第一是真誠領導的定義及構面尚未有定論，而且真誠領導量表操作上也有其困難之處，例如對於真誠領導的研究大都是由被領導者來知覺，但領導者是否能自我察覺往往是領導者本身才能了解，也就是說真誠領導的某些面向是內在價值及信念而非外顯行為，除非長期近距離接觸，否則不易知覺



與感受；第二是真誠領導的內涵及構面與一些已被提出的新興領導理論不易區分，例如真誠領導與轉型領導同樣重視對部屬的潛能開展，真誠領導與僕人領導同樣也都強調服務他人的重要性，所以真誠領導的內涵與其他領導理論易混淆。第三是真誠領導比較偏重於倫理道德規範的領導型態，對領導者有較高的倫理道德標準，但就優質的校長領導而言，除了真誠一致及倫理道德外，還需要教學與課程之專業領導、經營策略及實踐之行政領導等，只有真誠領導是不夠的。第四是真誠領導者一方面要堅持自己的價值信念作決定，一方面又要傾聽部屬不同的意見，不僅在理論內涵不一致，在實際應用也有所矛盾。第五是真誠領導理論一再強調領導者要做自己，然身為校長也必須兼顧校長的角色扮演、角色期待及角色實踐，申言之，校長個人人格的彰顯是做自己、比較自由，校長角色實踐是做別人、限制較多、較不自由，亦即人格與角色可能產生的衝突也是校長應用真誠領導會面臨的兩難問題。第六是真誠領導者是擇善固執的，而「善」是誰的「善」，也就是說價值常是相對而不是絕對的，特別是在後現代社會之教育環境下，校長除了擇善固執外，如何透過辯證整合不同意見及觀點是校長所必須面對的課

題，否則堅持自己的價值也有可能走入極端而不自知。

六、結語

真誠領導強調對自己要自律及言行一致，對他人要真誠透明且秉持利他服務精神，對問題的處理要盡量包容不同意見。真誠領導雖然是從一般企業組織開始受到重視，但對於教育領域不論是學術研究或學校實務均有相當高的參考價值，在教育學術研究方面，真誠領導可以豐富教育領導研究之內容，提供不同的領導觀點與思維，在教育實務方面，真誠領導可以提醒教育領導者應把握自己的教育核心價值及採高道德標準，並堅持教育理想及真誠一致，不因在外引誘隨波逐流。基於此，本文闡明真誠領導的意涵與構面、真誠領導的相關實徵研究、校長真誠領導的應用策略，最後對於真誠領導進行評析。雖然真誠領導在國內教育領導研究已有數篇的碩士論文之探究，但整體來看尚屬於開發萌芽階段，因此還需要更多的研究者投入，而真誠領導如何融入本土文化或傳統儒家倫理思想，是可以開闢的研究途徑，畢竟華人社會是相當重視品德及真誠一致的價值與行為。

參考文獻

- 尤淑如（2012）。公司治理、真誠領導與企業誠信—從德行論觀點探究。《黃埔學報》，62，111-126。
- 王悅縈（2009）。橘逾淮為枳！？真誠領導、仁慈德行領導與魅力型領導對忠誠與信任影響之比較。國立東華大學企業管理學系碩士論文，未出版，花蓮市。
- 王琮閔（2010）。真誠領導、工作社會特性與工作結果之關聯性和調節效果分析。國立中央大學企業管理學系碩士論文，未出版，桃園縣。
- 呂靜昀（2010）。國民小學校長真誠領導、組織公平與集體教師效能感關係之研究—以桃園縣為例。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。



- 李新民、朱芷萱（2012）。真誠領導的測量與相關後果變項初探。樹德科技大學學報，14（1），341-366。
- 林國楨、謝侑真（2007）。學校領導新典範—完全領導（Total Leadership）內涵之初探。學校行政雙月刊，48，187-209。
- 徐宗盛（2010）。校長真誠領導與教師組織承諾、組織公民行為關係之研究。國立政治大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，台北市。
- 邱湘瑜（2009）。主管真誠領導對員工信任及員工投入之影響研究。國立彰化師範大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 連子菁（2011）。國民小學校長真誠領導與教師變革承諾關係之研究：以教師心理資本為中介變項。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士班碩士論文，未出版，台南市。
- 莊惠晶譯（2009）。如何讓人願意被你領導？做好主管的第一課。R.Goffee & G.Jones原著。台北：臉譜。
- 袁世珮譯（2006）。真誠領導發展與實踐。B.J.Avolio & F.Luthans原著。台北：美商麥格羅·希爾。
- 秦夢群（2010）。教育領導理論與應用。台北：五南。
- 馮丰儀、楊宜婷（2012）。校長真誠領導實踐之探究。學校行政雙月刊，80，17-32。
- 戚樹誠（2010）。組織行為：台灣經驗與全球視野。台北：雙葉書廊。
- 楊美齡譯（2008）。領導的真誠修練：傑出領導者的13個生命練習題。B.George & P.Sims原著。台北：天下遠見。
- 蔡進雄（2006）。論心理資本與學校經營領導。台灣教育，639，33-36。
- 蔡進雄（2011）。反省思考提升校長專業成長的意涵與有效策略。研習資訊，28（2），83-87。
- 謝耀瑩（2012）。主管真誠領導與員工心理資本對工作敬業心之影響—工作意義的中介效果。國立東華大學企業管理學系碩士論文，未出版，花蓮市。
- Avolio, B., & Gardner, W.L.(2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Gardner, W.L., Avolio, B.J., Luthans, F., May, D.R., & Walumbwa, F.(2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- George, B.(2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hassan, A., & Ahmed, F.(2011). Authentic leadership , trust and work engagement. *International Journal of Human and Social Science*, 6(3), 164-170.
- Klenke, K.(2007). Authentic leadership: A self, leader, and spiritual identity perspective. *International Journal of Leadership Studies*, 31, 68-97.
- Owings, W.A., & Kaplan, L.S.(2012). *Leadership and organizational behavior in education*. Upper Saddle River, N.J.:Pearson.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A.(2009). *Organizational behavior*(13th ed.). Pearson.



- Shamir, B., & Eilam, G. (2005). "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L., Wernsing, T.S., & Peterson, S.J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson.
- Yun-qi, F. (2011). The outline of research progress of authentic leadership's influence on subordinate's work satisfaction. *Chinese Business Review*, 9(5), 26-31.



研習訊息(102年4月至5月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	134	三峽總院區	102年國小校長儲訓班	02.25-04.19	林月鳳 簡欣怡
2	2008	三峽總院區	中小學校長在職專業研習－國小1	04.10-04.12	林巧涵 吳翊菁
3	2009	三峽總院區	102年藥物濫用學生輔導策略研習－1	04.22-04.23	林巧涵 王美芸
4	2010	三峽總院區	102年藥物濫用學生輔導策略研習－2	04.24-04.25	林巧涵 王美芸
5	2011	三峽總院區	防制學生藥物濫用高中職補充教材研習－1	04.22	張瑜芬 林月鳳
6	2012	三峽總院區	防制學生藥物濫用高中職補充教材研習－2	04.23	張瑜芬 林月鳳
7	2013	三峽總院區	防制學生藥物濫用高中職補充教材研習－3	04.23	張瑜芬 林月鳳
8	2014	三峽總院區	中小學校長在職專業研習－國中1	04.24-04.26	王美芸 許茹蘭
9		三峽總院區	2013年均優學習論壇	04.26-04.28	
10	136	三峽總院區	102年國中主任儲訓班	04.29-06.07	許茹蘭 吳翊菁
11	2301	三峽總院區	地方特考四等基礎訓練NNS401	05.06-05.24	吳翊菁
12	2302	三峽總院區	地方特考四等基礎訓練NNS402	05.06-05.24	林月鳳
13	2015	三峽總院區	中小學校長在職專業研習－國中2	05.29-05.31	王美芸 許茹蘭
14	135	臺中院區	102年國中校長儲訓班	03.11-05.03	羅彩紅 戴麗珍
15	2514	臺中院區	101學年度本土語言指導員第3次期中會議	04.11-04.12	陳素峰



16	2515	臺中院區	防制學生藥物濫用高中職補充教材研習	04.09	郭益豪
17	2516	臺中院區	防制學生藥物濫用高中職補充教材研習	04.10	郭益豪
18	2517	臺中院區	防制學生藥物濫用高中職補充教材研習	04.11	郭益豪
19	2518	臺中院區	防制學生藥物濫用高中職補充教材研習	04.12	郭益豪
20	2502	臺中院區	教育部介派高級中等以上學校護理教師102年度工作研習	04.16	陳素峰
21	2520	臺中院區	公民、政治權力、經濟社會文化權利國際公約研習班	04.23-04.24	陳素峰
22	2521	臺中院區	犯罪預防及法治教育研習班（人權保障及公平執法）	05.02-05.03	陳素峰
23	2522	臺中院區	英語能力及國際競爭力研習班	05.05-05.06	羅彩紅
24	2523	臺中院區	教育部閩南語語言能力認證試題編纂研習班	05.09-05.10	郭益豪
25	2524	臺中院區	與媒體互動研習班	05.09-05.10	戴麗珍
26	2525	臺中院區	教育部暨部屬機關學校檔案管理教育研習	05.13-05.14	陳素峰
27	2526	臺中院區	教育部閩南語語言能力認證試題編纂研習班	05.16-05.17	郭益豪
28	2528	臺中院區	教育人事法制研習班	05.23-05.24	戴麗珍
29	2529	臺中院區	本土語言年度學術研討會	05.23-05.24	吳于嫻
30	2530	臺中院區	全國國民中小學補救教學種子講師培訓研習	05.20-05.22	羅彩紅
31	2531	臺中院區	公務人員核心價值與核心能力研習班	05.27-05.28	戴麗珍
32	2532	臺中院區	教師適用勞動三法研習班	05.30-05.31	郭益豪



院務花絮



102.02.18 102年新春團拜，本院邀請新北市大埔國小舞獅隊表演一祥獅獻瑞。（郭志昌攝影）



102.02.18 本院辦理102年新春團拜，王如哲代理院長與單位主管及同仁於文薈堂合影。（郭志昌攝影）



102.02.21 【2013國家教育講座】，講題：臺灣百年教師評鑑與專業發展，王代理院長致贈感謝狀予主講人：國立臺北教育大學張新仁校長。（郭志昌攝影）



102.02.26 本院於第48次院務會報致贈感謝狀予測驗及評量研究中心曾建銘主任、教科書發展中心林以文助理研究員榮退、教科書發展中心裘長平研究助理榮退。（郭志昌攝影）



102.03.04 第134期國小校長儲訓班舉行始業典禮，學員表演節目一天佑134、我們都是一家人。（林月鳳攝影）



102.03.04 第134期國小校長儲訓班舉行拜師儀式後，本院潘文忠副院長、主任秘書、洪啟昌主任、院友會柯進雄理事長與當期全體師傅校長合影。（林月鳳攝影）。



102.03.12 行政院農業委員會於本院三峽總院區辦理「102年中樞紀念植樹活動」，馬總統蒞院致詞。（郭志昌攝影）



102.03.12 行政院農業委員會於本院三峽總院區辦理「102年中樞紀念植樹活動」，洪啟昌主任及第134期國小校長儲訓班師傅校長於活動後植樹留念。（郭志昌攝影）



102.03.12 行政院農業委員會於本院三峽總院區辦理「102年中樞紀念植樹活動」，王如哲代理院長植樹留念。（郭志昌攝影）



102.03.29 國家教育研究院2週年院慶，王代理院長及貴賓共同唱生日快樂歌祝福。（郭志昌攝影）



102.03.29 國家教育研究院2週年院慶活動－「海峽兩岸中小學校長交流研討會」蒞院參訪。（郭志昌攝影）



102.03.29 國家教育研究院2週年院慶活動－本院101年度優秀員工於接受感謝狀後與王代理院長及貴賓合影留念。（郭志昌攝影）



102.03.29 國家教育研究院2週年院慶活動－教育制度及政策研究中心辦理「國家教育研究院學術研究成果發表會」，主持人為國立臺南大學黃秀霜校長。（郭志昌攝影）



102.04.01 國家教育研究院代理新任院長交接典禮，由教育部黃碧端次長監交印信完成。（王才銘攝影）



簡訊

