

學校經營的新模式探析：兼論教育領導的三條路線

蔡進雄

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員
臺北市立大學教育行政與評鑑研究所兼任教授

一、前言

學校經營是探討學校整體效能與發展，思維層次有微觀及鉅觀，並以理論模式為基礎，以避免盲目摸索，此乃沒有理論模式為基礎的學校經營領導是淺碟的。另一方面，學校經營應該以學生學習為中心、考慮學生的最大利益，此為學校經營的絕對標準及核心價值，惟學校經營模式與策略宜隨時空不同而有所調整，亦即學校經營模式與領導應該與時俱進，不能一成不變。

質言之，隨著時代潮流及社會的變遷，學校經營模式宜有所調整與轉變，原則上學校經營的本質不變，但學校經營的模式與方法策略卻要因應情境而有所改變。循此，以下就「做得更好、做出差異模式與學校經營」、「守破離模式與學校經營」、「KPI、OKR 模式與學校經營」等闡明探析不同學校經營模式新趨向，並兼論教育領導的三條路線及分析教育領導人與教師的關係，以供教育領導人之參考。

二、做得更好、做出差異模式與學校經營

做得更好（do things better）與做出差異（do things different）是不同的經營模式（張志偉，2008），前者是在乎努力，強調好上加好、好還要更好，屬於內部事務的精進，問的是如何做得更好；後者是關於方向，強調策略、差異與特色，屬於體察外部競爭環境，問的是要做什麼。

就學校經營來看，做得更好與做出差異或做出新的（do things new）兩者應兼顧，尤其是國民中小學是義務教育階段，有學校同形化的現象（蔡進雄，2013），所以學校經營有一大部份是要把既有的核心任務做得更好，例如教學品質就是要好上加好，但因為外在環境改變，學校領導者還要體察外部環境變遷及教育市場化趨勢，爰此學校必須做出差異與課程特色，才能吸引更多學生前來入學就讀。以下就「人無我有」、「人有我優」與「人優我轉」、互易領導與轉型領導、改進與變革、「鳥眼」與「蟲眼」、全面品質管理與策略管理等進一步闡述做得更好及做出差異，並匯整歸納如表 1。

表 1 做得更好與做出差異比較

做得更好	做出差異
好上加好、好還要更好	特色
努力、精進	方向、策略
內部	外部
人有我優	人無我有、人優我轉
互易領導	轉型領導
改進	變革
蟲眼	鳥眼
如何做（how）	做什麼（what）
全面品質管理	創新管理、策略管理

(一) 「人無我有」、「人有我優」與「人優我轉」

從「人無我有」、「人有我優」、「人優我轉」三個面向觀之，「人有我優」是做得更好的做法，「人無我有」及「人優我轉」是做出差異的做法。

(二) 互易領導與轉型領導

以領導來看，做得更好關注把事情做好（do things right），偏向互易領導（transactional leadership），而做出差異關心做對的事（do the right thing）偏向轉型領導（transformational leadership）（蔡進雄，2000；Bennis & Nanus, 1985）。

(三) 改進與變革

再以轉變程度而言，有改進（improvement）與變革（change）之分，改進之速度較慢、幅度較小，變革之速度較快、幅度較大。因為學校有諸多法令的限制，且學校效能改變不是一朝一夕可以促成的（蔡進雄，2018），故採學校改進方式是學校經營的常態，也是「做得更好」的展現，而學校變革是大方向、大幅度的改變，則較容易「做出差異」及「人無我有」的特色。

(四) 「鳥眼」與「蟲眼」

「鳥眼」是指像鳥飛在天空一樣，能以較高位置俯瞰整體，「蟲眼」是指像爬地面上的小昆蟲，能看見飛在天空裡的鳥所看不見之細節（蕭雲菁譯，2016），爰此「鳥眼」可比喻成見林不見樹之宏觀觀點，「蟲眼」可比喻成見樹不見林之微觀觀點，而展現「蟲眼」功能可將學校內部事務及行政流程做得更好、更完美，發揮「鳥眼」功能則可了解學校整體發展願景方向、做出差異，

（五）全面品質管理與策略管理

如何做得更好，可以採全面品質管理的做法，強調顧客至上、事先預防、全員參與、品質第一、持續改善等（吳清山，2004）。做什麼以創造差異，則可以採創新管理與策略管理，不斷尋求創新並了解學校內外的脈絡條件及優劣勢，集中資源以創造差異與學校特色。扼要言之，學校教育經營要持續改進（continuous improvement）、做得更好，但同時又要進行變革、做出差異與教學課程特色，以使學校更具競爭力。

總括說來，學校領導者要能釐清環境、了解自己，才知道學校往哪裡去，並要不斷思考學校經營面對的問題挑戰，而從學校領導人的角度來看，「做得更好」與「做出差異」的模式可靈活應用在學校經營與治理，以提升學校效能。

三、守破離模式與學校經營

守、破、離是日本茶道或武士道的修行步驟，首先第一階段是「守」，一切依照老師教的去做，之後進入「破」是加入自己的創意，或採納別人的優點，最後是「離」，拋開原有形式，孕育出屬於自己的特色。有些剛上任的領導者為了表示與前一任有所差異，直接就跳到「破」或「離」的階段，結果往往失敗了（侯詠馨譯，2018）。更確切地說，第一步是「守」，遵守基本原則，經過「守」的階段後，接下來必須更上層樓，進入「破」與「離」的階段，「破」是加入自己所思所得的好點子，突破既有思考框架，進一步擴展基礎，「離」代表開創出屬於自己的範本、模版，從依賴轉向獨立，自創新流派（方瑜譯，2016；鍾嘉惠譯，2018；龔婉如譯，2013）。以工匠的成長階段為例，首先是守，跟著師傅學習，全力地吸收師傅所傳授的知識；其次是破，在師傅的形式中加入自己的想法；最後是離，指的是開創自己的新境界（陳曉麗譯，2015）。

基於前述，我們可以把守破離的概念轉化融入於國內中小學校長經營一所學校的歷程，可區分幾種模式值得我們進一步討論與思考。

（一）守-破-離模式

第一是守-破-離模式，此種模式是遵循學校現況，了解學校各種條件情形、教師文化及師生表現（守），之後在既有基礎上，融入校長自己或各方的想法，突破既有框架（破），最後再進一步尋求學校特色建立及發展新境界（離）。

（二）破-破-離模式

第二是破-破-離模式，此種模式的適用情況是如果領導者有足夠的權力及資源，且組織各利害關係人也期待領導者能有所改革，則可採用破-破-離模式，惟國內公立中小學校長的權力結構及資源有限下，基本上並不適合採用破-破-離模式，且直接以「破」切入，未與教師建立信任關係情況下，所進行各項學校教育變革，其成效往往有限，甚至衍生反效果。更確切地說，國內公立中小學校長有領導脆弱性之現象（蔡進雄，2019），不宜採破-破-離模式來經營治理學校。

（三）守-守-守模式

第三是守-守-守模式，採用此種模式的學校領導者是採保守的心態，倘若學校本是卓越績優學校，則以此守-守-守模式治校，尚可持盈保泰，但若學校被期待要不斷向上追求卓越，則採守-守-守模式會逐漸使學校流失競爭力，且校長以守成態度治校，也會間接影響行政團隊及教師團隊的前進動能。再者，學校經營大致有兩個面向，一是維持，二是發展，採守-守-守模式僅是維持現況，並沒有發展的企圖心。

（四）離-離-離模式

第四是離-離-離模式，在國內學校情境及公立中小學校長有領導脆弱性的情況下，直接採取離-離-離的治理模式，頗具有高難度，也就是說，初任校長接掌一所學沒有經過守與破的過程，而想要學校發展能建立獨創特色，其可能性較低，況且學校特色發展不是一朝一夕之間所能達成，需要一段時間的蘊釀、討論規劃與執行，故離-離-離模式並不是理想的治校模式。

值得提醒的是，守、破、離三階段於學校經營的應用，並不一定是絕然劃分，例如校長剛開始接掌一所學校，可以「守」為主，輔以「破」，幾年後俟時機成熟或情境轉變就可聚焦於「離」，發展學校創新特色。此外，守、破、離與維持、發展、創新，亦頗能相呼應，亦即學校經營先維持、接著發展，最後顯現創新與特色。

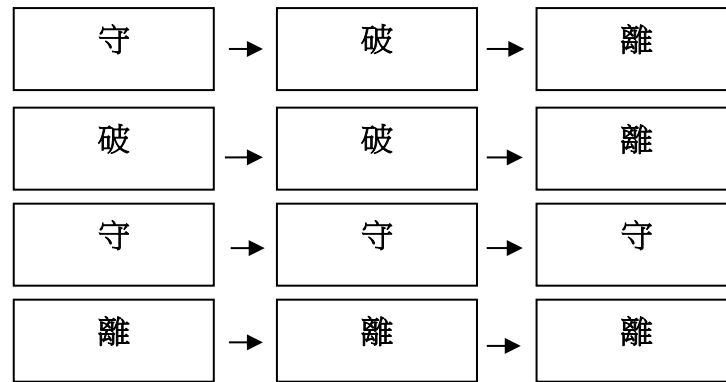


圖 1 不同守破離模式與學校經營

四、KPI、OKR 模式與學校經營

傳統上的組織考核機制通常是由上而下的模式，也就是說由上層訂定達成目標，然後依此目標來檢視成員是否能有效加以完成，但這種由上而下的考核機制也容易衍生成員的競爭心態或者人際間負面態度如敵意，為了避免這種情形，美國許多企業組織已在推動目標與關鍵結果(Objectives and Key Results, 簡稱 OKR) (姚瓊, 2019; 張嘉芬譯, 2020; 許瑞宋譯, 2019)。循此，以下首先說明 OKR 的內涵，接著分析比較 KPI 與 OKR 模式的差異，冀望能給予學校經營與績效管理有所啟發。

(一) OKR 的內涵

目標與關鍵結果(OKR)可定義為一套嚴謹的思考框架，能確保成員緊密合作，把精力凝聚在可衡量之貢獻上，以協助組織成長(盧廷義, 2019)。目標與關鍵結果(OKR)主要包含兩大部分，第一是目標：目標代表「什麼」(whats)，是表達目標與意圖，且是可行的；第二是關鍵結果：關鍵結果代表「如何」(hows)，是實現後有利於目標的達成。具體而言，OKR 就是體現在：O(什麼是最優先的?) + KRs(對目標，什麼是最關鍵的?)(姚瓊, 2019)，O 是質化指標，KR 則是量化指標(張嘉芬譯, 2020)。

值得提醒的是，目標與關鍵成果都是由主管與成員一起訂定出來的，且允許成員或團隊可以自訂自己的 OKR。一般而言，OKR 的制定由上而下與由下而上的比例約為 60%：40%(姚瓊, 2019)，惟應依組織屬性不同而略有差異。表 2 是試舉某一美式足球隊為例，目標是替球隊老闆賺錢，關鍵成果是贏得超級盃及主場入座率達 90%(許瑞宋譯, 2019)。

表 2 足球隊總經理的 OKR

目標
替球隊老闆賺錢
關鍵成果
<ul style="list-style-type: none"> 贏得超級盃 主場入座率達 90%

資料來源：許瑞宋譯，2019：101

筆者也嘗試以學校組織為對象，初擬一例如表 3，該校教務處所一起共同擬訂的目標是持續推動落實新課綱，關鍵成果有三項分別是增加教師研習 10 次、擴展 5 個教師新課程專業學習社群、在社會學習領域融入學校特色發展。

表 3 某國民中學的 OKR

目標
持續推動落實新課綱
關鍵成果
<ul style="list-style-type: none"> 增加新課綱教師研習 10 次 擴展 5 個教師新課程專業學習社群 在社會學習領域融入學校課程特色發展

再試舉某私立高中的 OKR，如表 4 該私立高中的年度目標是新生入學招生率持續成長，關鍵成果為到各國中招生宣導 20 次、印發招生宣傳手冊 1000 本、主動參與遶近國中小各項活動 30 次。

表 4 某私立高中的 OKR

目標
新生入學招生率持續成長
關鍵成果
<ul style="list-style-type: none"> 到各國中招生宣導 20 次 印發招生宣傳手冊 1000 本 主動參與遶近國中小各項活動 30 次

(二) KPI 與 OKR 的差異

關鍵績效指標（KPI）及目標與關鍵成果（OKR）兩者有所差異，如表 5 所示，關鍵績效指標是在 1990 年，各學專家結合目標管理及 80/20 法則等理論演變而來，而目標與關鍵成果是 1999 年代，由英特爾（Inte）前執行長 Andy Grove 所提出來的理論框架（盧廷義，2019）。

更確切地說，目標與關鍵成果（OKR）的優點在於強調目標結果，同時也重視成員的參與及共同訂定目標，如此成員也可藉此了解組織的願景及目標，且 OKR 也可以不與考核掛勾。而關鍵績效指標（KPI）主要是由上層擬定達成目標，成員就依組織所訂定的各項目標努力達成，並沒有特別去提醒組織成員如何達成的方法。

表 5 KPI 與 OKR 的差異

	關鍵績效指標（KPI）	目標與關鍵成果（OKR）
理論特色	由上而下分配績效指標，專注在結果	每個目標搭配 2 至 4 個關鍵成果，讓團隊了解要做什麼及如何做
理論發展年代	1990 年代	1999 年代
管理思維	控制管理	自我管理
優點	可督促員工完成任務	理論簡單易懂，以「由下至上」的方式，使團隊訂定每個人都願意執行的目標
缺點	為達績效指標，員工可能會不擇手段	需注意成員是否缺乏動力

資料來源：整理修改自姚瓊，2019：28；盧廷義，2019：10

長期以來，大家耳熟能詳的是關鍵績效指標（key performance indicators，簡稱 KPI），而 KPI 是「別人要我們做的事」，OKR 則是「我們自己想要做的事」（盧廷義，2019）。換言之，KPI 是由上而下的考核機制，而近年來愈來愈多的企業組織採取 OKR 的思考框架，筆者認為中小學頗為適合將目標關鍵成果機制導入學校行政系統，此乃由下而上，或由上而下與由下而上的交融互動，往往比純粹由上而下的考核機制產生更大的能動性。

總結說來，OKR 運作機制值得學校校長有系統地來加以應用，將 OKR 靈活融入學校經營與績效管理，或者與 KPI 模式同時運用。質言之，OKR 可說是學校經營的創新做法與模式，值得加以嘗試應用。

五、兼論教育領導的三條路線

前述探討學校經營的新模式，接下來兼述教育領導的三條路線¹，並探析教育領導人與教師的關係。領導是影響力的發揮，故教育領導是對教育影響力的發揮，長期以來教育領導的理論與模式是眾多學者專家關注的重要議題

¹ 致謝：本文關於教育領導的三條路線部分受到臺師大卯靜儒教授的啟發

(McEwan, 2003; Morrison, 2002; Sergiovanni, 2002)。以下從由上而下、平行及由下而上等面向，論述教育領導的三條路線，之後並陳述教育領導人與教師的關係。概括地說，教育領導有三條路線，第一條是由上而下，第二條是平行夥伴，第三條是由下而上，而為能產生多元動能與連結開展，這三條路線必須兼顧交錯運用，詳述說明如下。

(一) 教育領導三條路線的內涵

教育領導的三條路線的內涵、校長角色權力關係與權力距離，以及各自優點及侷限分析，如表 6 所示。

表 6 教育領導的三條路線與校長角色權力

	校長角色	權力運用	權力距離	優點及侷限
第一條 由上而下	管理者	法職權	校長與教師的 權力距離大	效率高、依法行政可讓組織 穩定但缺乏雙向溝通。
第二條 平行夥伴	協同者	專家權 典範權	校長與教師的 權力距離小	靠專業領導及以身作則能贏 得認同，但須要花更多時間 陪伴同行及建立關係。
第三條 由下而上	支持者	資訊權	校長與教師的 權力距離小	由下而上的教師領導之動能 性較能持續長久，但自主自 發之變革能動性強的教師不 多。

1. 第一條路線

第一條路線是由上而下的縱軸路線，這條路線是以法職權力為基礎，走的是管理路線，仰賴的是校長的法職權，校長的角色是管理者。此外，權力距離 (social distance) 小，表示人與人之間比較平等，反之，權力距離大，則意味著組織之上下級關係明確，講求人與人之間的距離和等級 (陳曉萍，2010)，顯然地第一條領導路線之校長與教師的權力距離比較大。第一條路線的優點是為效率高、依法行政可讓組織穩定，但其侷限為缺乏雙向溝通，且凡事依法組織運作容易僵化。

2. 第二條路線

第二條路線是平行的路線，靠的是彼此信任關係的建立，校長的角色是協同者。以校長的權力運作來看，這條路線的運作是要以專家權及典範權為基礎，如此教師才會追隨校長，校長也才能發揮影響力，例如 108 新課綱的推動，校長就

需要以課程專業知能來帶領教師，發展校本課程及學校課程特色。此外，第二條領導路線下校長與教師是夥伴關係，是以校長與教師的權力距離比較近。而第二條路線的優點是領導者靠專業領導及以身作則，易能贏得教師認同，但其可能侷限為須要花更多時間陪伴同行及建立信任關係。

3. 第三條路線

第三條路線是由下而上的路線，這條路線是教師自發型的力量，這時校長的角色就是支持者的角色，並提供資訊及資源，目前常見自發型的中小學教師力量及教師專業學習社群，故第三條路線有愈來愈顯明之現象與趨勢。顯然地，學校的成功是很多行動者(actors)隨著時空不間斷及多元行動之結果(Tubin, 2015)，故應鼓勵更多由下而上的教師力量。再者，因為第三條路線讓教師領導有很大的發展空間，爰此校長與教師間之權力距離是小的。而第三條路線的優點是由下而上的教師領導之能動性較持續長久，但其侷限為自主自發之變革能動性強的教師不多。

整體說來，在國內公立中小學的教育環境下，純然以第一條路線來運作，校務經營不一定能順利推展。而第二條路線是校長採取同儕式領導，並以身作則，且運用專業知能帶領教師共同攜手一起努力，基本上第二條路線是教師較能普遍接受的路線。第三條路線是教師自發的力量，有些教師能動性強，足以發揮領導的功能，如果學校環境給予支持，則有助於形成優質教師文化。總之，學校領導人應體悟教育領導三條路線的意涵及啟示，值得提醒的是，這三條路線是可以同時並存，此乃學校是雙重系統，包含行政系統及教學系統，教育領導人應既是管理者，也是協同者及支持者，故可交錯運用。

進一步而言，基於教育領導的三條路線，多元動能可洞悉並指引後現代之學校領導。也就是說，學校的動能應該是多元開展的，「發動機」不純然是來自校長，教師也常是動力來源，更確切地說，不同人在不同場域各有其能動性，例如有些教師在新課程發展有能動性，有些教師在創意教學有能動性，而有些教師在行政領導有能動性，故學校教育人員都可以在學校不同場域找到自己的動能，特別是在校園民主化下，學校之多元動能性更容易啟發並啟動。

(二) 教育領導人與教師的關係

有人認為組織內人與人的關係是管理者與被管理的關係，也有人認為組織內是合作關係，每個人根據其職責，為完成任務而相互合作。而其實組織內人與人之間更應該是奉獻關係，上級與下級之間是相互付出、相互奉獻的關係，藉此組織才會真正存在並發揮作用（陳春花，2019）。

如果將前述組織內關係觀點轉化於教育領導人與教師關係，則持平地說，學校校長與教師的關係，既是管理者與被管理的關係，也是合作夥伴關係，更是大家共同為學生學習、為學校效能發展的主動奉獻關係。申言之，學校校長與教師的關係宜從管理者與被管理，提升到至合作關係，甚至是主動奉獻關係，如果僅停留於管理者與被管理者的關係，則成員僅是依法行事，無法激發彼此的教育熱情。

如表 7 所示，教育領導人與教師若視為管理者與被管理者關係，則教育領導人是掌控者，教師是被動者；教育領導人與教師若視為合作夥伴關係，則教育領導人與教師均是合作者；而教育領導人與教師若視為是主動奉獻關係，則校長與教師均會不斷思考如何成為促進學校發展及學生學習之主動貢獻者。

表 7 教育領導人與教師的關係

	教育領導人	教師
管理者與被管理者關係	掌控者	被動者
合作夥伴關係	合作者	合作者
主動奉獻關係	貢獻者	貢獻者

綜合上述可知，如以教育領導三條路線來回應「做得更好、做出差異模式與學校經營」、「守破離模式與學校經營」、「KPI、OKR 模式與學校經營」等不同學校經營模式新趨向，則不管是做得更好或做出差異，或是守破離模式、OKR 模式，在應用這些模式的同時，教育領導人都需要體悟教育領導三條路已逐漸轉移為平行夥伴及由下而上的領導路線，故宜與教師建立經營成為合作夥伴關係，甚至是主動奉獻關係。例如，校長在經營學校倘若要從守到破、離的境界，則不能完全採由上而下之權威領導或管理者與被管理者關係來帶領教師，而是更需要合作信任關係的建立。又例如，OKR 績效模式已融入由下而上的管理概念，是以教育領導人在領導教師時，宜朝協同者、合作者及貢獻者的角色努力。

六、結語

不論是學校經營或教育領導，均有其絕對與相對，以學生學校為中心是絕對的核心價值；另一方面，學校經營模式應該採相對觀點，亦即隨著時代環境變遷及教育情境轉移，而有不同的學校經營模式並能加以調適轉化，基於此，本文就「做得更好、做出差異與學校經營」、「守破離與學校經營」、「KPI、OKR 與學校經營」等不同新模式加以闡明。

總括而言，做得更好與做出差異是不同類型的學校經營趨向，學校領導人可依學校條件及情境交融應用，守破離模式則可提供校長於學校不同發展階段之經

營新思維，另外 OKR 有別於 KPI，OKR 可說是學校經營與績效管理的新模式，可供教育領導人經營治理學校之參酌。此外，本文也兼論由上而下、平行及由下而上之教育領導三條路線，並闡明教育領導人與教師的關係，而倘若教育領導人與教師的關係能從管理者與被管理者關係、合作夥伴關係，提升到主動奉獻關係，則學校各種經營模式當會有更為優異的加乘績效表現，且能展現出新教育領導力，而受益者將是眾多莘莘學子。

參考文獻

- 方瑜（譯）（2016）。**BCG頂尖人才培育數**。木村亮示與木山聰原著。臺北市：經濟新潮社。
- 吳清山（2004）。**學校行政**。臺北市：心理。
- 侯詠馨（譯）（2018）。**聚焦思維**。田口力原著。臺北市：大樂文化。
- 姚瓊（2019）。**OKRs執行力【華人實踐版】**。臺北市：方言文化。
- 張志偉（2008）。**智略趨勢—台灣第一國際品牌企業誌**。臺北市：御書房。
- 張嘉芬（譯）（2020）。**33張圖秒懂OKR**。Piotr Feliks Grzywacz原著。臺北市：彩實文化。
- 許瑞宋（譯）（2019）。**OKR做最重要的事**。John Doerr原著。臺北市：遠見天下文化。
- 陳春花（2019）。**管理的常識：讓管理發揮績效的8個基本概念**。臺北市：日出。
- 陳曉萍（2010）。**跨文化管理**。臺北市：華泰文化。
- 陳曉麗（譯）（2015）。**匠人精神：一流人才培育的30條法則**。秋山利輝原著。臺北市：大塊文化。
- 蔡進雄（2000）。**轉型領導與學校效能**。臺北市：師大書苑。
- 蔡進雄（2013）。**教育領導研究：組織環境、領導者與被領導者探析**。臺北市：五南。

- 蔡進雄（2018）。從學校效能到學校改進之探析：兼論無靈魂的評鑑。《教育行政論壇》，10(2)，1-14。
- 蔡進雄（2020）。從校長領導脆弱性探析新課綱的變革行動：兼論領導的轉運力。《台灣教育研究期刊》，1(2)，183-198。
- 盧廷義（2019）。從主管要求部屬做事，到員工自己提出想做的事。《經理人》，21，8-11。
- 蕭雲菁（譯）（2016）。《解決問題的特效藥：分類思考法》。鈴木進介原著。臺北市：臺灣東販。
- 鍾嘉惠（譯）（2018）。《東大生搶破頭都要修的「思考力」教室》。宮澤正憲原著。臺北市：臺灣東販。
- 龔婉如（譯）（2013）。《守·破·離·的場亮原著》。臺北市：圓神。
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- McEwan, E. K. (2003). *7 steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. London: Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Tubin, D. (2015). School success as a process of structuration. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 640-674.

