

臺灣教育

評論月刊

2012年9月1日 第1卷第11期

本期主題

大學系所評鑑



發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

2011-2012 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

李隆盛（國立聯合大學校長暨經營管理學系教授）

林天祐（臺北市立教育大學校長暨教育行政與評鑑研究所教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授兼教育學院院長）

林新發（國立臺北教育大學校長暨教育政策與管理研究所教授）

梁忠銘（國立臺東大學附屬體育高級中學校長暨教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學附設實驗國民小學校長暨教育系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長暨教育學系教授）

潘慧玲（淡江大學校教育政策與領導研究所教授）

2011-2012 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授兼系主任）

王金國（靜宜大學教育研究所副教授兼所長；師資培育中心主任）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授兼人文暨社會科學院院長）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所副教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林永豐（國立中正大學課程研究所教授兼所長；師資培育中心主任）

林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）

施明發（銘傳大學教育研究所助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼教育學院院長）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授兼學習與教學中心執行長）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

葉興華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼圖書館館長）

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

輪值主編

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

黃國鴻（國立嘉義大學數位學習設計與管理學系教授兼系主任）

執行編輯

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

莊雅如（靜宜大學教育研究所研究生）

文字編輯

盧宜芬（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

封面設計

曾永毅（臺灣教育評論學會行政助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：盧宜芬

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 1 No. 11, Sep 1, 2012

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

2011-2012 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)

Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)

Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)

Lee, Lung-Sheng (President & Professor, National United University)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (President & Professor, National Taipei University of Education)

Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)

Lin, Tien-Yu (President & Professor, Taipei Municipal University of Education)

Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)

Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2011-2012 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Hua (Dean & Professor, Taipei Municipal University of Education)

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)

Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)

Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)

Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, Chaoyang University of Technology)

Lin, Yung-Feng (Associate Professor, National Chung Cheng University)

Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)

Shih, Ming-Fa (Assistant Professor, Ming Chuan University)

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Wang, Chin-Kuo (Associate Professor, Providence University)

Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Wu, Chun-Hsien (Associate Professor, Providence University)

Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)

Yeh, Shing-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Yu, Chia-Cheng (Professor, Tamkang University)

Editors

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

Huang, Kuo-Hung (Professor, National Chiayi University)

Managing Editors

Lu, Yi-Fen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Zhuang, Ya-Ru (Graduate Student, Providence University)

Text Editor

Lu, Yi-Fen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Cover Designer

Tseng, Yung-I (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review

No. 200 Chung Chi Rd., Taichung 43301, Taiwan

Tel : +886-4-26333588 FAX : 04-26336101

E-mail : ateroffice@gmail.com (Lu, Yi-Fen)

Publication

Taichung, Taiwan

All right reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

本期之主題評論為大學系所評鑑。此議題為近年來高等教育領域與社會大眾所關注之議題。對高等教育發展而言，大學系所評鑑之結果，對於系所影響甚鉅，對內牽動系所於校內資源之分配，對外更將在學校與系所聲望、招生員額與吸引力等項目上，產生重大影響。由於評鑑結果所涉及之後續資源之板塊變動，大學評鑑之項目與指標引領系所發展之趨勢，逐漸成形。是以，系所評鑑不僅影響大學資源分配，更引領大學系所發展方向，進而牽動我國之高等教育品質，其重要性不言可喻。本期文章之主題評論作者群，分別就大學系所評鑑的現象層面、制度層面與意識型態層面，進行探究與評論，並提供可行之改進之道，內容紮實精采。

在自由評論之項目中，本期收到多元且豐富的稿件，論述之主題涵蓋幼兒教育階段之評量、銜接教育與學術界與實務界合作議題；中小學教育階段的「學習共同體」評述、意識型態與課程、優質高中職發展策略、國教超額比序、霸凌防治、行政運作與領導等。作者們針對自己所專精的領域，進行現況的檢視與評論，其思考上之精準與評論上的清晰，應可引發關心該議題之人士共鳴。

在本期的編輯過程中，我們發現在本期的稿件，不僅在議題上呈現多元發展，內容上也能具備該議題之理論基礎與現況論述，再續之以深入的評析。這樣的現象，彰顯了兩個重要的趨勢：一、教育評論議題呈現多元發展；二、教育評論之品質逐漸提昇。前者顯現參與教育評論議題的人才，已逐步擴展至更為廣泛的專業領域，後者則顯現教育評論品質的提升。此亦為本刊之宗旨，也是我們所樂見的成果。

鄭青青

第一卷第十一期輪值主編

臺灣教育評論學會秘書長

靜宜大學師資培育中心暨教育研究所副教授

黃國鴻

第一卷第十一期輪值主編

臺灣教育評論學會資訊組組長

國立嘉義大學數位學習設計與管理學系教授兼系主任

第一卷 第十一期

本期主題：大學系所評鑑

主題評論

- 徐超聖 大學系所評鑑鬆散現象的省思 / 1
宋明君 談大學系所評鑑認可制的若干挑戰 / 6
張翠娥 從「虎父無犬子、嚴師出高徒」的意識型態看大學校院的評鑑制度 / 10

自由評論

- 張靜文 從真實評量觀點看幼兒園之教學評量 / 12
萊素珠 幼兒園水平銜接：尊重個別差異的另類實踐 / 15
陳欣希 學術界與實務界的合作，雙贏??? / 17
方志華 參訪日本「學習共同體」中小學之述評 / 20
洪振華 意識型態與課程的理論分析 / 28
陳佩英
高嘉徽 促進高中優質化的專業學習社群發展 / 36
應尹甄
陳佩英
鍾蔚起
林國楨 教育部高中優質化輔助方案之高槓桿發展策略 / 43
高嘉徽
王金國 十二年國教之超額比序爭議、影響與解決 / 51
黃若棠 防制霸凌實務做法之淺見 / 53
梁金都 校長領導力的展現：學校集體智慧概念的反思 / 54
曹孟光 我的「總務主任」初上場～談團隊經營與管理 / 61

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 68
臺灣教育評論月刊第一卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 69
臺灣教育評論月刊第一卷第十三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 70
臺灣教育評論月刊 2011 年 11 月至 2013 年 3 月各期主題 / 71
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 72

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 73

入會說明 / 74

入會申請書 / 75

大學系所評鑑鬆散現象的省思

徐超聖

國立臺北教育大學教育系暨教育創新與評鑑碩士班副教授

為確保大學評鑑工作之系統化與連貫性，財團法人高等教育評鑑中心基金會（以下簡稱基金會）已在 101 年開始實施第二週期系所評鑑計畫。依據基金會在 2011/12/22 所公告之「101 年度大學校院通識教育暨第二週期系所評鑑實施計畫」，第二週期系所評鑑計畫之評鑑目的包括五大項，而彼此關係可進一步延伸為，評鑑主要目的是「瞭解」、「判斷」、「建議」、「促進」、「協助」，最後根據評鑑結果，做為政府擬訂高等教育相關政策之參考。由此可知，「瞭解」和「判斷」是整個評鑑的上游工程，沒有做好上游工程，中下游的「建議」、「促進」、「協助」及最後的「提供參考」將失去基礎。

目前在進行系所評鑑時，受過評鑑相關研習之評鑑委員，根據基金會的作業流程進行對系所的「瞭解」和「判斷」，最後評鑑委員根據受評單位在各評鑑項目之整體實際表現，綜合系所自我評鑑報告（依五大項目 38 個指標呈現）與實地訪評結果，提出認可結果之建議。而為使受評單位與評鑑委員對評鑑項目之內涵與評鑑結果之判定有所依循且凝聚共識，委員是依據基金會由「第二週期系所評鑑之認可要素」（共 12 個指標）發展的「基本認可要素檢核表」的 24 個指標進行結果之判定（「通過」、「有條件通過」、「未通過」）。本文將針對評鑑委員此種將眾多指標化約為精簡指標的鬆散作法是否能真正「瞭解」和「判斷」

系所的整體表現，提出兩點疑問並以新制度論（New Institutionalism）來討論評鑑在執行時「系所評鑑之評鑑項目」、「認可要素」與「基本認可要素檢核表」之間所發生的鬆散現象。

一、「籠統印象」取代「整體考量」？

各系所的系所自我評鑑報告，基本上是針對評鑑五大項目的 38 個指標，利用量化的數據或質性文字對每一個項目的現況做完整描述。但系所評鑑認可要素卻只精簡成 12 個，並依此要素設計五點（「優質」、「符合」、「較弱」、「更弱」、「未符合」）共 24 個指標的「101 年度第二週期系所評鑑基本認可要素檢核表」供委員勾選，以呈現委員整體考量之結果。但 38 個指標化約為 12 個指標又再轉化為檢核表的 24 個指標後，精簡的要素檢核表的反應還能真正反應系所的整體表現嗎？以下將分析最初的「系所評鑑之評鑑項目」與最終的「基本認可要素檢核表」彼此的對應關係。

項目一「目標、核心能力與課程設計」，認可要素檢核表未呈現評鑑項目「1-3 師生對教育目標與核心能力的瞭解與認同程度為何？」。項目二「教師教學與學習評量」，認可要素檢核表未呈現評鑑項目「2-4 教師自編講義、編製數位媒材做為教學輔助，提升學生學習成效之情形為何？」，而認可要素檢核表的「2-6 系所對教學評鑑表現

欠佳教師，已建立完整協助機制」則是評鑑項目中未強調需呈現者。項目三「學生輔導與學習資源」，認可要素檢核表未分別呈現對學生的課外學習活動、研究生的學習、生涯和生活輔導的部份，而只籠統談及學習輔導輔導機制和導師制。此外，認可要素檢核表的「3-2 系所能確保近六年提供學習資源之穩定性」及「3-5 系所能結合學校教學資源中心，提供學習預警學生必要之學習輔導」則是評鑑項目中未強調需呈現者。項目四「學術與專業表現」認可要素檢核未呈現評鑑項目 4-3 至 4-9 有關學生專業表現部分。項目五「畢業生表現與整體自我改善機制」則兩者一致。

綜上可知，系所評鑑之評鑑項目和認可要素檢核表之間並非一對一的對應關係，則評鑑委員在查閱系所評鑑之評鑑項目 38 個指標的表現後再去勾選 24 個基本認可要素檢核表時，到底是「整體考量」或只是鬆散的「籠統印象」呢？

二、「基本認可要素檢核表」取代「系所評鑑之評鑑項目」？

評鑑委員既然是依據基金會由「第二週期系所評鑑之認可要素」（共 12 個指標）發展的「基本認可要素檢核表」的 24 個指標進行結果之判定（「通過」、「有條件通過」、「未通過」），則各系所為有效呈現結果讓評鑑委員精確知道（或籠統印象？）學校的表現，系所可用要認可要素的五大項目的 12 個指標或基本認可要素檢核表的 24 個指標取代系所評鑑之評鑑

項目的 38 個指標，來呈現自評報告嗎？或是該清楚把基本認可要素檢核表的 24 個指標與系所評鑑之評鑑項目的 38 個指標明確指出其之間的對應關係？或者基本認可要素檢核表的設計應該以 38 個的指標內容為依據，一一請委員來勾選其表現之程度？由此可知，在報告結果的指標項目呈現上有鬆散而無所適從的現象。

面對上述「籠統印象」取代「整體考量」及「基本認可要素檢核表」取代「系所評鑑之評鑑項目」的可能造成的鬆散現象，本文擬從新制度論（New Institutionalism）去討論之。一般而言，新制度論關注的是組織與外在環境的互動與關連以及制度化的過程（江岷欽，1995；陳美智、楊開雲，2000；謝俊義，1998；Lowndes, 1996），本文將採此觀點來分析系所評鑑執行時「系所評鑑之評鑑項目」與「認可要素」及「基本認可要素檢核表」之間所可能產生的鬆散現象。

就新制度論觀點而言（王婉芬，1994；張苙雲，1986；陳東升，1992；DiMaggio & Powell, 1983；Jepperson & Meyer, 1991；Meyer, 1983；Meyer & Rowan, 1977；Meyer, Scott, & Deal, 1981；Powell, 1988；Scott, 1992），由於組織的行動常只是如禮行儀回應外在制度環境的制度性需求，以獲取組織生存的正當性與穩定性，因而組織中的理性正式結構（rational formal structure），常只是一種迷思（myth）和儀式與典禮（ritual and ceremony）而已，並沒有太多的實質功能。依此觀點，系所為了取得充份的資源、訊

息及支持，會視制度環境要求系所需要評鑑為理所當然而加以遵循，以取得生存的合法性 (legitimacy)。而如果把基金會訂定之「系所評鑑之評鑑項目」視為推動系所評鑑之理性結構制度，系所很可能只是如禮行儀回應外在制度環境系所需要評鑑的期望與需求，並將評鑑項目現況加以描述清楚即可，至於評鑑是否對系所問題改善或特色發展有實際效益並不是那麼重要。因而系所面對評鑑委員在實際執行評鑑時，只是用更簡化的認可要素的五大項目的 12 個指標或基本認可要素檢核表的 24 個指標，而不是針對系所評鑑之評鑑項目的 38 個指標——精確理性檢核，並不會有太多的質疑或不滿。因此，委員執行評鑑時並不局限在理性模式，而用科學的理性去精確分析——檢核比對 38 項的實際表現，只需用籠統印象來評定其整體表現即可回應外在制度環境的期望與需求。而籠統的去評定或許象徵的是，系所只要有針對系所評鑑之評鑑項目的 38 項進行描述，即能如禮行儀回應外在制度環境的期望與需求了。而此同時，評鑑委員也就只是如禮行儀依據精簡的要素籠統的去檢核和評定，至於兩者之間是否有實質的——對應關係並不是那麼重要。

根據上述，評鑑委員在進行最後結果判定時，可能會察覺到認可要素的五大項目的 12 個指標、基本認可要素檢核表的 24 個指標及系所評鑑之評鑑項目的 38 個指標之間的鬆散現象。而為處理此現象，本文提出以下兩點供參考：

(一) 系所評鑑應回歸由各大學自主實施自我評鑑

依據大學法第五條之規定：「大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項，進行自我評鑑；其評鑑規定，由各大學定之。」因此，大學系所評鑑的主導權本就該還給大學，由各大學進行自我評鑑。基於大學系所本就是高度自主、自律的學術單位，所以各大學系所應定期、主動、自發對其教學、研究、服務、輔導、校務行政及學生參與等事項進行「自我研究」(self-study)，而此「自我研究」以及根據研究發現以改進缺失的過程，事實上即可視為「自我評鑑」(self-evaluation)。基本上，大學系所不斷的「自我研究」及持續的「自我評鑑」會是改善系所品質及持續追求目標達成歷程的最核心工作。但長期以來似乎是將此大學系所分內工作委由外部單位在短期、片面、籠統的鬆散過程來進行，其評鑑結果對系所的品質改善和發展是否有正向的助益，恐怕仍是充滿疑義。而在爭議中系所評鑑若仍要如期實施，系所恐將系所評鑑只是視為如禮行儀回應外在制度環境的期望與需求以取得系所存在的正當性而已，至於能否達成所宣稱的目標和功能並不太在乎。因此，經過兩週期的系所評鑑的學習歷程後，系所或已可體察要真正實施對系所有實質助益而不淪為如禮行儀、鬆散的評鑑，首先應將評鑑的主導權還給大學，然後由系所主導去實施自我評鑑。

(二) 系所自評應訂定明確的評量標準 (rubrics)

基金會在第一週期系所評鑑時，針對每一個評鑑指標設計了「優異」、「良好」、「尚可」、「待改進」之「分項檢核及補充說明表」，並分別給予不同分數而有「權重分數」與「自評分數」供委員評定之參考。至於第二週期亦針對 24 個評鑑指標設計了「優質」、「符合」、「較弱」、「更弱」、「未符合」的「基本認可要素檢核表」請委員一一檢核但並未給予分數。因此，兩週期在評定結果時都有尺度供委員參考，但均未有具體明確的評量標準 (rubrics)，因而在結果評定時難免有過度訴諸委員的自由心證的鬆散現象。為能清楚掌握指標的表現，未來針對每一個尺度的不同水準表現層次應有更具體明確的評量標準，如此才能在進行結果評定時不致有太多鬆散籠統的爭議。而同時在設計判斷指標架構時，亦應避免第二週期評鑑項目指標和基本認可要素表項目指標兩層次之間未能一一相對應的情況。

本文最後建議為避免系所評鑑淪為如禮行儀的鬆散儀式，未能發揮評鑑真正的功能，未來各系所評鑑應以自我評鑑為主要模式。在此模式下，各系所可自訂自我發展特色之指標，且可採用各具特色之評鑑模式，以適應各系所之個別差異與特色發展需求。由於自我評鑑不涉及校際間綜合性的比較，因而可預期系所評鑑應更能落實且真實，而能提供系所更系統性、意義性、實證性 (empirical) 的證據。在此同時，我們期待基金會可扮

演支持、研究、諮詢等非指導性的角色，能對評鑑標準不斷研究提供各系所參考，亦可在理念和技術上提供系所必要的諮詢以協助系所進行自我研究和自我評鑑，使系所終究能建立一種以自我改善與發展為目的，具自發性、主動性、定期性、永續性的內在自我研究與評鑑檢核之機制。

參考文獻

- 江岷欽 (1995)。制度形成論與組織經濟學。載於江岷欽、林鍾沂編著，**公共組織理論** (頁127-154)。台北：空大。
- 張苙雲 (1986)。組織社會學。台北：三民。
- 陳美智、楊開雲 (2000)。組織真是「理性」的嗎？--一個組織社會學的新制度論觀點。**東海社會科學學報**，20，27-59。
- 陳東升 (1992)。制度學派理論對正式組織的解析。**社會科學論叢**，40，111-133。
- 謝俊義 (1998)。新制度論與公共行政：整合性觀點。**中國行政評論**，7 (4)，155-188。
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron caged revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48 (2), 147-160.

- Jepperson, R. C., & Meyer, J. W. (1991). The public order and the construction of formal structure. In P. J. DiMaggio & W. W. Powell (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp.204-231). Chicago: Chicago University Press.
- Lowndes, V. (1996). Varieties of new institutionalism: A critical appraisal. *Public Administration*, 74 (2), 181-197.
- Meyer, J. W. (1983). Conclusion: Institutionalization and the rationality of formal organizational structure. In J. W. Meyer & R. W. Scott (Eds.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (pp.261-282). Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340-363.
- Powell, W. W. (1988). Institutional effects on organizational structure and performance. In L. G. Zucker (Ed.), *Institutional patterns and organizations: Culture and environment* (pp.115-136). Cambridge, MA: Ballinger.
- Scott, R. W. (1992). *Organizations: Rational, natural and open system*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



談大學系所評鑑認可制的若干挑戰

宋明君

朝陽科技大學助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、楔子

自從玉皇大帝以渡河比賽來決定十二生肖的動物之後，原本以為可以清靜一陣子，沒想到問題反而排山倒海而來。許多稀奇古怪的動物都說自己屬於十二生肖的動物，尤其有一個俗稱幾內亞豬 (guinea pig) 的奇怪動物，不服自己屬於第十二個生肖，硬說自己應該是第一個生肖才對。於是玉皇大帝召開擴大天庭會議，廣邀群臣研商對策。最後決定由太白金星出面組成「十二生肖評鑑基金會」，宣布以五年為週期，全面檢查各種宣稱為十二生肖的動物是不是外來的異形。鑑定結果分為「通過」、「有條件通過」、「未通過」三類，鑑定的決定乃基於該動物之整體「質性」進行判斷。幾內亞豬經過倉鼠、鼯鼠、負鼠、沙鼠等資深的重量級委員評鑑過後，以「體態緩慢」、「眷養成性」、「叫聲像豬」、「不打牆鑽洞」、「好吃懶做」…等理由被評為「不通過」。

二、派典轉移的大學評鑑？

民國九十二年教育部以學術期刊數量此單一指標對大學進行排名，引起國內一片譁然。尤其政大此以社會科學為主的學校，竟然落到將近五十名。而此與大學聯考志願排名之市場機制的印象大相逕庭。因此當時的政大師生激烈的抗議，並大動作的控告教育部。教育部長黃榮村之後也承認

單一指標的偏誤，並向政大校長鄭瑞城“致歉”。之後大學評鑑的派典漸漸轉移為認可制，用以避免排行的迷思。然而我們對照目前的大學評鑑與科大評鑑，大學評鑑分成「通過」、「有條件通過」、「未通過」三類 (教育部，2009)，科大評鑑分成「一等」、「二等」、「三等」三類 (教育部，2009)，各校仍然以系所「通過」的百分比，或是「一等」的百分比來看待評鑑的結果。如今大學面臨第二週期的評鑑，將以學門做為分類，並讓系所自選學門。而剛結束的第三輪科技大學評鑑，則仍以「專業類學院」及「專業類系所」，是否也將比照大學評鑑改以自選學門，外界仍等待觀察中。

雖然高教評鑑中心一直強調不以常模參照，而是希望各校秉持自主評鑑的精神，以「學生本位」績效責任、「學習評鑑」、「過程面及產出面」為重點，取代之前的教師本位績效責任、教學評鑑 (高等教育評鑑中心，2011)。然而系所之學術與專業表現評估標準，會因學校發展定位、系所班制結構與學門的不同而有差異。因此其做法乃是系所根據其自訂的教育目標與核心能力，於各評鑑項目自主舉證，說明評估學生學習成效機制之落實情形。所以目前各校各系都拼命的在做課程地圖、訂定系所核心能力與能力指標對應表、訂定課程對應核心能力及能力指標與權重、規劃課程與證照或人才的關聯、找出與校有關核

心能力或素養與各項活動的關聯與重要性等。

這些方法當然在督促大學各系所了解自己院系的核心專業並重視其品質上是相當良善的作為，然而不免也造成了某些後遺症，茲分述如下：

(一) 扼殺新興的專業領域

大學的系所名稱及專業並非一個完全靜止的名詞，而是會隨著科技及社會的演進而不斷的更新與改變。我們已經處於一個雲端資訊分享下知識爆炸的時代，而知識的增加速度只會愈來愈快。當一定數量的知識累積成一門科目，一定數量的科目累積成為一個專業領域，一定數量的專業領域累積足夠的人才及足夠的市場需求，就自然會產生新興的科系及研究所，例如國內近十年來，老人相關領域的科系快速暴增即為一例。

但現在以核心能力及核心學科掛帥的評鑑制度下，每一科目都要撰寫能力關聯表。然新興與創新的知識卻未必能與舊的能力指標產生關聯。以綠能產業為例，許多歐洲先進國家都已獨立成系成院，並培養許多人才至該國家的企業界。而在國內綠能企業的家數，仍然不需這麼多人才時，讓少數的獨立研究所單獨存在，對於培植該領域的人才及擴展該領域的版圖，就相當有益處。然而國內這五年內，許多原本的獨立研究所紛紛整併至傳統的科系，可見目前的評鑑制度對於這些新興專業領域的獨立研究所的生存是相當不友善的。

(二) 應付評鑑的成本太高

由於大學系所評鑑的派典轉移為認可制，在目前的「大學評鑑辦法」、「專科學校評鑑實施辦法」、「大學院校務評鑑認可程序作業辦法」、「系所共同評鑑作業準則」、「大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點」下，各系所不得不拼命做一堆與評鑑有關的文件，並把這些課程地圖、校院系目標、職場出路職類、課群科目教學目標、目標達成方法…等都彼此牽連在一起。這種做法的好處就是符合關鍵進步指標 KPI 的精神，讓各系所各自突顯其進步的部分。但是各項內容的彼此牽連則使得任何的變動都會牽一髮而動全身，任何的修改可能得同步的由上到下，從主幹到支末都要同時配合更動。如果不即時更動，則之後累積的各項變動可能就會有彼此衝突或矛盾。但是這種每次都勞師動眾的同時更動，除非校務決策中心很強勢，不讓各方意見紛雜不定，且校院系一貫下來有很智慧型的系統來管理，而且否則在人力、物力上都是一大挑戰。而評鑑並不是只講求愈複雜愈正確就一定最好，必須還要考量評鑑所需的成本。有時實施容易、維護成本低但正確率普通的評鑑，會比複雜、昂貴、正確率高的評鑑來得實用。

(三) 後設評鑑未完全重視過程面

認可制的另一個重要的精神就是重視過程面而非輸入面，然而系所各種教學研究事務推動的實際過程究竟為何，除非全程的監控，否則就只能

靠評鑑委員之福爾摩斯般的推理能力。依照各種呈現的評鑑資料來推論還原整個實施過程的輪廓。因此在後設評鑑中，不只要重視評定結果等第的一致性，更要重視從結果還原過程時，各組評鑑委員間的一致性。由於高教評鑑基金會很公開公正的將評鑑報告公布出來，每個人都可以進行其各自的後設分析。當仔細的對照各大學的評鑑報告中的評語與建議時，便可發現各組委員所還原的過程面並非有很高的一致性。包括批評或稱讚各類研究成果良好或不佳的狀況、課程符合核心能力或多元能力的狀況、空間設備資源充裕或不足的状况、輔導機制優劣的狀況…等。相同的評語常出現在極端不同評價的結果中；剛好相反的優點與缺點又常給的是相同的建議。而這種情況在類似的學門中已不少見，在相異的專業領域更是繁多。這對於系所培養跨專業人才相當不利。

(四) “富爸爸與窮爸爸”的窠臼仍在

評鑑結果常讓人詬病及感到無力感的原因之一，就是評鑑報告中的評語與建議，經常仍是不脫批評系所的資源及師資二大不足。事實上，大部分的評鑑指標都和系所的資源與師資充裕與否有甚高的關聯。這從許多私立學校拼命挖角公立大學的退休教授狀況便可得知，挖來一位大牌教授後，同時也帶來了他的研究成果及他的人脈，甚至把他舊有的資源也一併帶了過來。而在空間及設備的投入方面，系所也往往無能為力，倚靠的是老闆或是政府大老闆的垂憐。傳統的

科系往往就會透過更改系所名稱，企圖能吸引更好的師資及更多的學生，而讓老闆願意加碼投資。然而這些更改系所名稱的伎倆有如美容整形一般，有時有用有時沒用，要端看評鑑委員的審美觀如何而定。

綜合上述，大學系所評鑑雖然已標榜認可制，但是實務中仍有許多狀況與評鑑揭櫫的理念間存在著差距，本文僅舉出其中的幾項，包括扼殺新興的專業領域、應付評鑑的成本太高、後設評鑑未完全重視過程面、「富爸爸與窮爸爸」的窠臼仍在。期盼如教育部長所說，大學系所評鑑會邊做邊學邊修正，也期待未來這些理論與實務間的差距會逐漸減少，評鑑本身也愈來愈改善。

三、代結語

話說武林群俠為了爭奪“九陰真經”，興起了江湖上的腥風血雨，然而最後功夫大師將九陰真經傳給了圓胖笨拙的熊貓。熊貓打開真經後發現一個字也沒有，在沮喪之際恍惚聽見從空中傳來的聲音說「習武要成功，不在於真經所帶來的權力，而在於真經所帶來的智慧」。從此熊貓頓悟，之後也成了功夫大師。

如果評鑑依靠的只是權力，而非其真的能帶給智慧，終究難以成功。

參考文獻

- 高等教育評鑑中心(2010)。系所共同評鑑作業準則。

- 高等教育評鑑中心(2011)。大學校院校務評鑑認可程序作業辦法。
- 教育部(2009)。大學自我評鑑結果及國內外專業評鑑機構認可要點。
- 教育部(2009)。大學評鑑辦法。
- 高等教育評鑑中心(2011)。掌握以學習為導向的第二週期系所評鑑。評鑑雙月刊, 29。
- 教育部(2009)。專科學校評鑑實施辦法。



從「虎父無犬子、嚴師出高徒」的意識型態 看大學校院的評鑑制度

張翠娥

樹德科技大學兒童與家庭服務系副教授兼師培中心主任

華人社會傳統的教養觀念是「虎父無犬子」、「嚴師出高徒」。想像中，在一個庭院深深的大宅院裡，幾位孩童正高興地嬉鬧著，突然，從門後走出一位臉帶威權、面色凝重的長者，手背在後面，一手拿著家法，一手拿著賞物，走向孩童，所有的嬉鬧聲嘎然停止，長者開始諄諄教誨「勤有功、嬉無益」的大道理，孩子們都肅立凝聽，不敢吭聲，眼尖的，會看到孩童偶而眼角間、眉宇間、手腳的擺動，嗅到一絲絲的無奈與不耐煩。

另一個畫面的場景是古代私塾學堂，傳出了朗朗的古文背誦聲「大學之道在明明德……」，把鏡頭拉近，可以看到幾十個搖頭晃腦的學童認真地背誦著古文，一位老夫子手持戒尺，穿梭在座位間，眼光嚴峻地掃射著正在朗朗背誦古文的學童，仔細看，學童們臉上浮現的是認真地、苦思地、擠壓地的表情，很難發現一張開心快樂的臉龐。

教育部是威權的長者，「家法」是「評鑑制度」，「賞物」是教育部補助金，嬉戲的孩童是被評鑑的大學校院。私塾的老夫子是認真執行評鑑標準的評鑑委員，辛苦背誦古文的學童則是兢兢業業準備評鑑工作的大學校院教授群及工作夥伴們。

「評鑑制度」真的能提升高教品質嗎？答案絕對是肯定的，不然也不

會有「虎父無犬子」、「嚴師出高徒」的古諺，這裡面一定有許多實證案例，才能流傳久遠，成為大家共同意識的詞彙。教育部也一定能夠提供許多數據，證明評鑑對學校辦學績效提升的效益，否則每年數千萬甚至上億的獎補助款不都白花了。這種作法，從心理學派典來看，類似行為學派的觀點，行為學派的優點就是「有效」且立竿見影，才會風靡一時。

一九六〇年代末期，「行為學派」開始受到「皮亞傑建構論」(Piagetian Constructivism) 的挑戰 (Duit & Treagust, 1998)。建構論者質疑行為學派的學習與效果檢驗的強力聯結，讓學習者偏向「被動學習」，容易失去學習動力，強調「主動學習」的重要性。後來，Pintrich、Marx 和 Boyle 等人 (1993) 又提出「社會文化觀」，反駁「個人建構」學習觀過度強調認知與概念發展的面向，忽略情意及社會、歷史、文化的影響。

學術派典的興起與衰退，常代表著某些觀點被過度運用後，因應各種盲點與缺失，所昇起的不同角度與觀點，是值得被看見與討論的。多年來教改推動「自主學習」，大學校院評鑑卻仍以「棒子與蘿蔔」來形塑大學校院的教育發展，是有檢討的必要。從這個角度，或許可以提出幾個值得省思的問題與觀點：行為觀點型塑的績效持久性如何？如何激起大學校院自

我評鑑改革的動力？目前提出五年後將改為自評制度，是否有需要檢視的潛在問題？被「嚴格管教」的高等教育工作者，如何轉換其生命經驗成為教育改革者？這些是我想到認為值得被看見與討論的問題，就教各位先進們。

參考文獻

■ Duit, R., & Treagust, D. F. (1998). Learning in science – from behaviourism towards social constructivism and beyond. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science*

education (pp.3-25). UK: Kluwer Academic Publishers.

■ Leach, J., & Scott, P. (1995). The demands of learning science concepts: Issue of theory and practice. *School Science Review*, 76(277), 47-52.

■ Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.



從真實評量觀點看幼兒園之教學評量

張靜文

明新科技大學師資培育中心／幼兒保育系助理教授

一、前言

課程是學校教育的靈魂，但是一個好的課程理念還需要有相對適切的評量才能讓課程趨於完整。

近年來隨著評量書籍與研究的增加、研習的推廣，越來越多幼兒園老師開始接受真實評量的理念，嘗試利用觀察、學習單、幼兒作品檔案等方式為幼兒的學習進行評量。然而若以真實評量的觀點進一步分析這些評量工作，會發現觀察記錄通常是照片加簡短的幼兒行為描述，學習單或作品多只是依序收集，較少看到教師對幼兒的表現作出分析、評註，也不容易從成冊的作品中了解幼兒學習發展的全貌。因此本文將先簡述真實評量之意義，接著以真實評量觀點評析目前幼兒園教學評量工作，希望提供幼兒園教師進行評量時有用之參考。

二、真實評量之意義

真實評量的目的在於確切瞭解被評量者實際具備某種能力的程度，以作為教育改進的依據。以基本能力指標為內容，以觀察記錄、實作表現的分析、整理為方法（吳清山、林天祐，1997）。將真實評量概念應用於幼兒園教學實務中，即是指老師透過觀察、記錄，及有系統蒐集幼兒作品的過程，使老師可以更清楚認識每一位幼兒需求、能力、興趣，並且善用其評量結果，作為課程設計的參考（林雅

惠，1999）。

由上述真實評量的意義可知，真實性評量強調教師系統地從幼兒真實的表現中了解幼兒的真實能力／發展，將評量結果回饋至教學設計中。筆者以此觀點分析幼兒園所作的教學評量，發現普遍存在四個問題，茲說明如下。

三、幼兒園教學評量常見問題

（一）「差一點」不是評量

觀察記錄、學習單或作品收集是幼兒園老師常用的評量方式，但是觀察記錄多只有幼兒行為的描述，學習單或作品也多只有幼兒製作的內容或想法，老師並未就幼兒的行為或者製作的表現予以分析、判斷。評量最根本的核心就是在於確切瞭解被評量者具備什麼能力。所以沒有分析、判斷的觀察記錄、學習單或作品，其實還稱不上是評量（如下圖1）。



圖1 幼兒作品（沒有老師的分析）

因此，建議老師們在觀察或者幼兒完成作品之後，可以就幼兒的表現加以分析，判斷幼兒的能力／發展或興趣，如此老師們對幼兒可以有較確切的認識與了解（如下圖2）。



圖2 有評量分析的幼兒學習單¹

(二) 評量內容不一定與課程相關

目標、內容、方法、評鑑是課程的四個要素，這四個要素之間彼此邏輯相關，因此評鑑一定要與課程的目標與運作相關連，真實評量更強調要評課程中重要的部分、重要的能力。然而分析幼兒園教學評量時卻常發現，老師為幼兒行為、作品所作的觀察注解，經常與課程目標或運作情境脫離，形成教學與評量不相連貫的情況。也就是說老師雖然花了許多力氣為幼兒作評量，但卻不一定知道幼兒在該課程中學習的成效，所得的資料也不一定能作為教學改進的依據，甚為可惜。

建議老師們在進行評量前先確認要評量的要項，確認這個要項是課程中重要的部分，如此既可了解幼兒在該課程中學習的成效，也可作為課程修正的依據，評量工作會更有效率。

(三) 缺少實際資料作佐證

走訪幼兒園發現教學評量的第三個問題是大量使用檢核表，卻沒有提供相對應幼兒實際表現的證據，致使無法確實了解幼兒真實能力狀況。以下表1為例，我們可以知道老師認為某位幼兒「欣賞他人作品並給予回饋」的能力是中等的，但我們卻無法知道老師為什麼會下這個判斷？幼兒真實的表現究竟如何？

表1 檢核表

評量項目	優	良	可
欣賞他人作品並給予回饋		✓	

針對以上狀況，如果老師可以加註一小段幼兒的觀察記錄，或者提供作品作為佐證，那麼就可以更真實了解幼兒的能力了。

(四) 缺少系統規劃與檢視

最後，筆者也常遇到非常認真的幼兒園老師，一邊上課一邊為幼兒拍照、作記錄，在作品上寫注解，一學期幫孩子收集了一大本各式各樣作品的檔案。然而當校外評鑑人員或家長想知道幼兒在某個領域的發展狀況如何時，老師卻不一定能作出完整清楚的描述。這主要的問題其實是出在教師未有系統性的規劃（執行）評量工

¹ 感謝王盈婷、李明佳老師提供資料。

作。

所謂的系統規劃指的是在實施評量之前，教師就應該事先設想究竟要評量哪些領域、哪些能力，然後規劃可發展幼兒重要領域能力的教學活動、評量方法。有此完整的規劃之後，老師才比較有可能評量到各項重要的能力，而能對幼兒有較全貌性的了解。

四、結語

在筆者與幼兒園老師互動的過程中，感受到有心的幼兒園老師都知道評量的重要性，也很想要把評量做

好，但卻常找不到方法。希望透過本文對幼兒園常見四個問題的分析，可以讓現場幼兒園老師淺易的意識到自己可能面臨到的問題與解決方法，讓評量更容易於幼兒園中落實。

參考文獻

■ 吳清山、林天祐（1997）。真實評量、實作評量、卷宗評量。**教育資料與研究**，15，67-69。

■ 林惠娟（1999）。有意義的評量活動—談幼兒的真實評量。**教育實習輔導季刊**，5（1），38-44。



幼兒園水平銜接：尊重個別差異的另類實踐

萊素珠

長庚學校財團法人長庚科技大學幼兒保育系助理教授

當公主披上白紗之後…

童話故事中，王子與公主結婚之後，「從此過著幸福快樂的日子」是我們再熟悉不過的情節了。然而，真實生活中，小孩進入幼兒園一段時日、適應之後，是不是也如王子與公主結婚的情節、從此就幸福快樂呢¹？

銜接：銜什麼？接什麼？

所謂「銜接」(transitions)，Kagan 與 Neuman (1998) 提出兩種類型，一種是「垂直銜接」，另一種是「水平銜接」。垂直銜接是我們所熟悉的，包括從家庭進入幼兒園、或從幼兒園進入小學，這類跨越不同生命階段之際的銜接；而每日生活中的轉換，例如：放學時從學校到安親班、或融合教育中從資源班到普通班，需要的就是水平銜接。而不論是哪一種銜接，都有承先啟後之意，讓前一階段的尾聲與下一階段的序幕交集，降低轉換經驗斷裂或跳躍的衝擊。例如：當一個孩子即將上幼兒園時，家庭和幼兒園傾所有力量進行垂直銜接的工作，家庭方面或許會為幼兒準備學用品、參觀幼兒園、甚至透過圖畫書的一些情節來幫助幼兒瞭解即將到來的事；幼兒園方面則常透過家(電)訪事先認識瞭解幼兒，或運用適應日、新生分散入園、漸進式入園(入園時間先是數

小時、半天、逐漸拉長為全天)等策略進行銜接。這些跨越家庭與幼兒園界線的努力，無非希望這個首次進入團體生活的經驗是順遂而正向的。

終於，在家園與幼兒的齊心下，幼兒不負眾望的步入上學軌道後，銜接的策略似乎就告一段落，等著新學期或新學年時再度啟動。即使，幼兒面臨一些生活上的變動，卻不見有剛入園之際的銜接策略協助度過生活變動，而是有形無形的催促著幼兒盡快回歸常軌。在筆者之前的研究中，就曾有人園已適應的兩歲兒因感冒中斷上學、或因為家人忙於搬家，導致請二至三週的長假，再次入園時幼兒耗費更長的時間與心力重新適應幼兒園。究其原因，不外乎請假期間，幼兒與園所的連結幾乎完全中斷，也就是有關幼兒園的訊息是薄弱的或是全無的；而重新入園之際，園家認為幼兒已經適應過了，可以一次到位。例如：之前開學時先上半天逐漸再轉為全天，再入園時直接上全天；或是剛入園時老師會允許有彈性空間幫助幼兒學習新規則，再入園時這些空間不復存在。不論是請假期間中斷連結、或是再入園時希望幼兒一次到位，都是缺乏水平銜接的概念，付出的代價是加重幼兒重新適應的困境。

再思水平銜接

其實，教保現場是有水平銜接概念的，例如：週一，是幼兒出現不穩

¹ 此隱喻由國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系廖鳳瑞副教授提供，特此說明與致謝。

定行為的典型日子，而且愈小年紀幼兒愈明顯，因此，這類有重複行為模式的日子，有的幼兒園以週一為「玩具分享日」、有的大量安排戶外活動，希望藉此降低週一症候群。此種重視日常生活的轉換正是水平銜接的一種實踐。除了這類團體現象的水平銜接之外，教保現場還需要關注個別幼兒的生活變動，透過水平銜接，引導幼兒平順渡過變動的挑戰。

那麼要如何讓水平銜接成為教保現場的一環呢？筆者提出兩點建議，其一是師資培育期間就需要建立準教

保員水平銜接的概念，唯有具備背景知識，才可能覺察其重要性；再者是教保現場的老師要善用各種園家溝通管道，掌握幼兒生活上的變動，適時為個別幼兒實踐水平銜接，如此才可能創造另類尊重個別差異的經驗。

參考文獻

- Kagan, S. L. & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379.



學術界與實務界的合作，雙贏???

陳欣希

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系兼任助理教授

臺灣讀寫教學研究學會理事長

學術界與實務界的合作，原本應是一件完美的事情，因為雙方的合作可讓學術界有豐富的研究資源、讓實務界能因研究歷程而有收穫。然而，至今，學術界與實務界之間似乎仍存有鴻溝……。但，真有鴻溝存在嗎？關鍵原因為何？有無解決辦法？以下，提供筆者的經驗與淺見。

一、雙方合作，力量才大～

人們瞭解世界、獲取知識的管道可能來自權威人士、媒體報導、傳統習俗、經驗常識，「研究發現」也是其一，而且，是一個嚴謹規畫、系統產出的管道。舉例來說，透過經驗，我們知道孩童語文能力的發展與重要—孩童能靈活運用該能力以達目的、對其他領域的發展都有影響；但透過研究，我們更清楚—「社交語言弱，易被同儕拒絕」、「學步兒的語言表達與攻擊行為呈負相關」、「2歲幼兒的詞彙表達能力與其是否有與母親一起玩想遊戲有關」……。

要透過研究產生知識，需要有對象，而且，要有一定數量的對象。由於，筆者參與的研究領域為「讀寫發展和讀寫教學」，研究對象多以0~12歲的孩童及其師長為主，找尋研究對象大多為「便利取樣」(convenience sampling)：借用自己人的力量、上網徵求意願者。然而，這兩種方式都有樣本代表性的問題，因為自己人（多

是在職研究生）或主動參與者，均是關注孩童教育的人。除了取樣偏誤以外，更常發現研究對象有重覆或重疊的情況，對研究結果的信、效度存著潛在威脅。

二、邀請合作，並非難事～

由於筆者深知研究的重要、深知研究對象的找尋並非易事，所以，除了透過演講場合讓學員瞭解學術界與實務界合作的益處外，更常主動與教育局、衛生局、民間單位…聯繫，請對方幫忙傳遞研究訊息，甚至到現場（例如：私立園所長的聚會、衛生所）邀請。邀約內容如下：

「參與研究有何好處？許多人聽到『研究』一詞，會直接聯想到『白老鼠』。在某方面，尤其是進行介入教學時，它的確有『實驗』的意味，但請您放心，這些精心設計的『實驗』確保對參與者無害，而且將能確實地告訴大家到底什麼主張或觀點或方法是真的有成效。此外，您可以將參與研究當作另一種了解您小孩或學生的方式，除了得到研究結果，我們亦會提出具體的教學／教養建議讓您參考。」

這種「土方法」雖然耗時耗力，但效果還不錯。在筆者參與或協助的研究計畫，若有需要，皆能邀約不同條件的對象。換言之，對實務界而言，只要讓他們了解「研究如何對教學或教養有幫助」，以及讓他們了解「所需

協助的具體事項有哪些」，多數的家長或教師是很有意願參與、協助研究的。

三、維繫關係，則是挑戰～

在上述情況下，學術界和實務界的合作不就完美無缺、達到雙贏的結果？其實不然。雙方合作常變成雙輸的局面—對實務界來說，參與研究並沒有帶來知識上的收穫，更無法理解研究的重要；對學術界來說，難以進行追蹤研究，更無法將研究知識傳遞以落實。筆者認為關鍵點在於：研究者沒有清楚明白地向參與者傳播其研究結果¹，而這與「研究者有無長期規畫」有關。

的確，沒有經費難以進行研究，而受限於經費補助的研究常是點狀、難以延續。再者，關注焦點不同，加上時間、人力和能力的限制，所以學術界最常以發表學術期刊向研究人員傳播其研究結果。有些研究者則會提供簡易書面報告給研究對象，然而，等資料收集、整理、分析，需要一段時間，長到研究對象幾乎忘了這個研究，更何況，有時也難以理解書面報告所提供的訊息及其背後的意義。自然，繼續參與研究的意願就微乎其微。

四、瞭解需求，搭起橋樑

研究，是人們瞭解世界、獲取知識的重要管道，是一個探尋問題、找

尋答案的動態歷程。現今，我們已知道影響孩子發展的因素有許多，我們也努力找出能促使孩子成長的方法。但是，現今的孩子處於多樣化的環境，不可能有一體適用的方法，而是要思索「『哪些方法』在『哪些條件』下，對『哪群孩子』而言較為適當」。所以，更需要有多樣條件的對象、長期參與研究。而要讓對方持續參與，要讓其感到「收穫」。

筆者認為，所謂「收穫」不在致謝的小禮物（除非是補助費用）、而是在於「參與研究是否有助知識資訊的獲得、甚至有助解決問題」。學術界不見得有人力、有時間提供這些回饋。筆者認為，要有理解雙方需求的單位，與學術合作，為學術界和實務界搭起友誼的橋樑—讓學術界有豐富的研究資源、讓實務界真的能因研究歷程或研究成果而有收穫。借由三方的分工，合作產出所需的知識。建議分工的方式如下：

- (一) 橋樑單位建立研究對象資源庫、讓學術界可依其目的容易找尋對象。學術界提供經費、請橋樑單位為研究對象開設研究結果說明會及數次成長課程、讓實務界能落實研究發現的知識。
- (二) 學術界提供研究成果、讓橋樑單位編製為實務界可使用的手冊，橋樑單位為實務界開設資源說明會及數次成長課程、讓實務界運用該資源、並收集回饋給學術界參考。

¹ 研究者從事研究需具備邏輯思考、嚴謹規畫…等能力，需遵守保護隱私、倫理道德…等規則，還需要清楚明白地傳播他的研究。

要能對「『哪些方法』在『哪些條件』下，對『哪群孩子』而言較為適當」有更多的瞭解，那麼，學術界和

實務界的合作是必要的！大家一起努力！



參訪日本「學習共同體」中小學之述評

方志華

臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授兼主任

2012年6月底參訪了日本以東京大學佐藤學教授的「學習共同體」思想進行學習改革的中小學。出訪前組成讀書會，先讀過倡導學習共同體的佐藤學教授大作「學習的革命－從教室出發的改革」等書，內心已有所準備，但在現場感受到的真實情境，呈現出書中一樣的風景，卻又如此活生生而優雅實在，才叫人動容。我們除了實地了解學習共同體學校的實際作法以外，也實際感受日本實施學習共同體中小學的校園環境、師生互動，以及學習氛圍，這些也都是學習共同體學校參訪中重要的潛在課程。

第一所參訪的是松葉小學，一所郊區小學，校園並沒有如臺北那樣有整齊的人工跑道，操場反而是黃土一片，但即是如此，在靠近行政樓處仍種了有庭園風貌的松樹（圖1），校園中到處花木扶疏，窗明几淨，讓人感受到一種平和氣氛（圖2）。



圖1 日本松葉小學的黃土操場和松樹形成奇特的景觀



圖2 松葉小學花木扶疏，窗明几淨的景象

我們在松葉小學課堂參觀的有小三數學和小六國語，我參加小學三年級數學的觀課，十點35分到十一點20分共計45分鐘。教室桌椅排列呈U字型如圖3（後來也發現所有的課堂都是如此安排，符合佐藤學教授認為學生應能密集互動的需求）。

課堂中共有23名學生，老師這堂教的是除法，題目是：「18個甜筒平均分給六個人，每個人可以分到幾個？」（圖3）在黑板上清楚地寫出問題並加以說明後，即讓學生自己思考和操作如何計算的問題，學生會自己思考也會互相討論，還有運用紙卡或小方塊等個人教具操作的，學生都很專注。之後老師邀請學生在座位或上台說明自己的計算思惟（圖4）。每個說明之後，老師都會再邀其他同樣算法的學生站起來，說明自己的思考和別人一樣或不一樣的地方，因此一堂課下來，就會聽到很多同學的計算思考歷程。最後老師也會請同學寫下自己的計算和心得。



圖3 教室桌椅排列呈U字型



圖4 小三數學課老師邀請學生上台說明自己的計算思維

像這堂課老師出的這題即有多種思考模式分享，有用減法、有一次一次乘法分配、也有直接用圖示法等。像圖5黑板右下角每一次分配，都用不一樣的顏色加以區分，就有另一位同學舉手說，「我也是和前一位同學一樣的算法，可是我並沒有用顏色去區分每次的分配，我覺得用顏色去區分很好」。這樣的分享，讓我們看到學生思考的歷程及分享的力量，是一次不錯的建構數學教學示範。



圖5 黑板呈現了至少四種解題思考方式

中午午餐我們和六年級學生一起用餐，學生廚房打餐回來就在教室內用餐，今天的菜色剛好是吃漢堡，還包括南瓜湯（可續）、炸排、小菜、和牛奶。（大家都說，這如在臺北可能會被家長關切菜色份量不足，如圖6）。學生除了排餐、座位和個別的桌巾外，在飯後回收時，同組同學會共用一小瓶水，小心地將牛奶紙盒清洗了一回才回收，這些細節都是生活教育的累積。



圖6 共進簡單的午餐，南瓜湯可以續杯

下午是應松葉小學之請，由我們團隊向高年級學生介紹臺灣，地點就在教室外的大走廊空間，由小學生發問開始，我們團隊也卯足了全力，將身上所攜和臺灣相關的所有物品和圖騰都拿出來介紹，應該讓小朋友留下有趣的印象吧！事後學校還將小朋友的信和合照託人帶回臺灣給我們，對學生學習而言，也是一次完整的交流。

我們參觀的第二所學習共同體學校，是久仰大名、最早一建校即全校實施學習共同體成功的茅崎市濱之鄉小學，整個學校室內外都呈現安藤忠雄的建築牆面風格（圖7、圖8），簡

單中又有變化。四間教室連排的開放空間，可以看到臺北大力推動開放教育時期的教室空間模式（圖9）。



圖7 濱之鄉小學到處都有安藤忠雄風格的牆面



圖8 愉悅的公共空間可閱讀談天或團體活動



圖9 開放式教室四間連排，空間寬敞

我們一行人由佐藤學教授親自帶領一間間教室停留約十分鐘走馬看花式的觀課，再從最後一間觀課回來，每間課堂的狀況雖都不同，但真的都沒有吵嘈或老師用麥克風的情形出現（圖10），包括其中有一間教室因老師

臨時有事，學生自修，學生仍保持著相當自律的自習（圖11）。有間教室老師在上數學課，學生不專心反而對我們這些訪客有興趣，佐藤教授帶我們離開並在事後分析說，這位新手教師教得太簡單了，沒有讓學生有挑戰性，我心中暗自佩服，他這樣走馬看花的觀課，卻能一眼提出令人信服的觀察。



圖10 觀課者的圍繞未妨礙師生的專注教學



圖11 自習課學生有交談但不嘈雜

教室中有一堂是圖工課，由美術專長的男導師親自上課，只見黑板上寫著一些要點，每位學生都專心繪圖（圖12），時而有學生畫完，老師會輕輕走到身邊低下身來拿起學生的作品，和學生一起觀看欣賞，提出自己的讚嘆與講評，這一切都在輕聲細語中進行，讓人感受到教師對學生和這門課的專注與尊重之情。



圖 12 圖工課學生都專心繪製自己的直笛，站立者為觀課的佐藤學教授

在濱之鄉小學可以看到佐藤教授對該校的如數家珍，他對於臺灣可能會開展學習共同體的實驗有殷切的期盼，因此不但為我們講解，也回答所有的問題。令人震撼的是，他斷然認為一定要全校實施，不要妥協，不然可能造成學校分裂，試行就會失敗，畢竟在他二千所學校成功之前，他已累積了一千所失敗學校的經驗！對於臺灣特殊的大型學校，他建議可以以幾個班作為學群單位，一起實施，互相照應，此外，設法將老師的行政事務減到最低，增加教學觀摩和研修的時數，也是提升學習共同體成功的重要策略。

濱之鄉小學是一切以學習共同體為依歸而建立的小學，我們參觀的第三所學校，卻是快要瀕臨無望、因實施佐藤學教授的學習共同體，而由中輟生最多轉變為富士市全市成績名列前茅的田子浦中學。

這天是田子浦中學全校對外開放觀課的研修日，有來自各地報名參加研修的老師在校園各班級間自由參觀，我們臺灣來的老師團也是其中一員。首先觀看了一門生物課，老師以自己為例，要學生討論下一代的可能

血型（圖 13），國二學生討論並發表過後，老師又提了一個更複雜的家族血型譜系，要學生預測其中一員的血型，整堂課就在這樣有趣的討論中渡過，並不是所有的學生都有發表，但佐藤教授曾提醒，可以由學生專注的表情看出，老師的提問的確讓所有的學生陷入了挑戰（jump）的沈思（圖 14）。



圖 13 田子浦中學觀課之一：生物課討論血型遺傳



圖 14 男女混合的小組討論血型，授課教師在各組間了解狀況

第二堂的觀課是社會，老師提了一個問題；女性是否應冠夫姓或應保留不同姓？（圖 15）並給了學生反映爭議的參考選項，作為討論架構。在學生分組討論後（圖 16），寫出不同的意見（圖 17），老師除了邀幾位同學在全班面前表達自己的意見外，他也機智地邀請了現場的臺灣老師描述臺灣是否有冠夫姓的狀況，來了一次機會

教育，讓學生探討的情緒更為高昂，連我們這些外來的參觀者，也興緻勃勃地參與了課程。



圖 15 田子浦中學觀課之二：社會課討論女生冠夫姓問題



圖 16 社會課各小組組員看著提綱討論，各抒己見



圖 17 各小組寫出意見，但同學間意見不必相同

第三堂是數學課，這堂教二元一次方程式的代數。老師出了一題「3 個漢堡和 1 杯果汁 750 元，1 個漢堡和 1 杯果汁 350 元，那麼漢堡和果汁一份各多少元？」(圖 18)學生在大張圖紙上畫圖、計算、討論著，每組都有不同的算法(圖 19)，最後老師找出幾個

不同算法的組別讓他們發表。之後老師即導入以代數方式解題，之後又再出一題讓學生練習寫代數方程式(圖 20)，整堂課學生就深入地探討兩題，速度緩慢不急促，然而卻有重點。

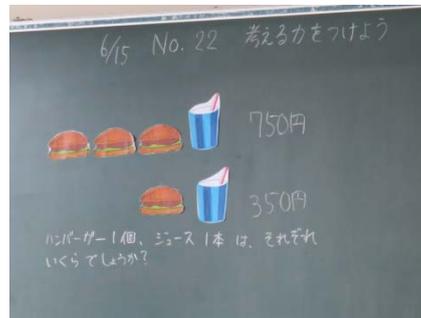


圖 18 田子浦中學觀課之三：數學代數，以買速食為題目



圖 19 小組三人都在白紙上畫著如何解答，流露出互相模仿學習的過程



圖 20 老師將題目導引向代數

觀課的第四堂是英文文法，大致上是由老師將文法貼在黑板上(圖 21)，再將字詞發給各組，討論依據文法將句子拼對(圖 22)，由於這堂課著

重在文法，因此口語練習並不多。



圖 21 田子浦中學觀點之四：英文文法教學



圖 22 學生一同思考英文文句的順序

第五堂參觀了音樂課，老師教導學生吹奏直笛的指法（圖 23），老師已先印好學習單，跟著老師對調性的講解，將按指的洞填上去（圖 24）。



圖 23 田子浦中學觀課之五：音樂：直笛演奏技法



圖 24 學生在學習單上完成老師對直笛指法的講解，不懂的可問同學

第六堂歷史和第七堂國語同時舉行，是這次的重點示範教學課堂，所有的研修老師都分別集中到這兩堂課，再加上要示範本校老師如何參與觀課紀錄，教室中就更熱鬧了。歷史課上，老師在黑板上貼了右邊一張豐臣秀吉畫像，左邊一張織田信長畫像，出了一題是「誰是比較偉大的領導者？」（圖 25）也給了學生厚厚一疊參考資料，學生討論得很熱烈（圖 26）。



圖 25 田子浦中學觀課之六：歷史課：老師提出一個比較的問題



圖 26 學生拿著書和講義熱烈討論歷史問題，觀課者圍繞其間

第七堂參觀國語課（圖 27），老師帶大家賞析一篇文章叫「素顏同盟」，故事講一個社會，每個人都要帶上面具與人見面，連老師都讓人覺得虛偽，有一天作者看到了一個沒有帶面具的女孩，為之動容，最後作者自己想向河的上游走去，尋找那不用戴面具度日的志同道合者。授課老師出了幾個和情節有關的問題，讓學生揣測作者的各種心情，討論之間，可以看到該班的觀課老師群或蹲著，或彎著腰，分工在各組旁，仔細聆聽學生的討論（圖 28）。



圖 27 田子浦中學觀課之七：國文課文賞析



圖 28 國文課該班各任課老師一同觀課，並從旁進行學生討論的紀錄

以上這些課堂未必每堂都能做到佐藤學教授所言的傾聽、串連、跳躍（jump），但學生之專注，議題之深入，相信不論師生都有收穫和感受，可說都正朝著學習共同體的道路邁進。

最後的重頭戲是由佐藤學教授演講（圖 29），他首先提出各校和各國的成功經驗實例，為在場來自各地的老師們參與學習共同體加強信心（圖 30），接著也提出對今天兩場教學觀摩的評析。他認為這次歷史課讓學生有很熱烈的討論，但題目是否能讓學生在知識上有實質收穫或跳躍，可以再思考。國語課的學習氛圍是他大為贊賞的，然而課文主題的灰暗面是否適合成長中的青少年，他個人認為有待商榷。



圖 29 佐藤學教授親自評論和勉勵



圖 30 有來自日本各地的老師報名參加
本次的研修

我印象深刻的還有他強調分組時，一定要隨機分組，但每組一定要男女混合。他說一個班級如果女生開始發揮母性，願意幫助別人，帶頭為善，這個班就一定救得起來。學習共同體不是強者教導弱者，而是弱者的互相扶持，一定要先護持住人性脆弱的尊嚴。因此教師之間觀課後的研修，是以感恩的心得分享與對學生進步的觀察報告為主，而非以高高在上的批判指導為主，這也都是為了以學生為學習中心、維護教師尊嚴、提升教師教學自主的重要做法。

依據佐藤學教授上千個學校的成功經驗，一個有問題的學校，在好好實施學習共同體後，半年後學生可以恢復學習的意願，減少輟學，常規變好，但成績的成長，需要累積後的躍進，通常需要兩年以上，甚至更久。像這一屆田子浦中學的畢業生，男生平均的成績即少於女生許多，佐藤學

教授語重心長地說，有可能這屆男生到了高二以後成績才會躍升上來，這樣的成長軌跡就需要教育工作者，抱著信心去耐心守候。這樣的說法，就像是懂園藝的園丁，知道植物一時未長高，不會去揠苗助長，因為其知道植物需要一段時間向下扎根。

對照佐藤學教授的談話與他之前的諸多著作，可以發現他本身也是在�做中學中累進他的教學知識，像關於弱者之扶持、性別混合分組這些內容，是近期才較為明顯的觀察談話，又如他對於青少年在大時代演進中的不利教育處境、和無望心情的社會學背景，也是到後期的書中，論述得更為完整。佐藤學教授洞悉存在主義相遇的心靈需求，及社會學中有關經濟結構造成的教育結構性問題，抽絲剝繭，並對教育現場種種問題加以剖析，不時流露對人性的愛恨針砭，顯示他是一位全面性的教育家，值得致敬與學習。而學習共同體直指人心最深刻的精神需求—尊重和信任—以重視公民、民主和追求卓越等為核心價值，不與追求效率、從眾與制約學習等同流，正可以看出其不妥協的教育理念，臺灣正值十二年國教的轉型期，是否能有如此洞見，在我們的教育園地上也能開花結果，就端看我們的智慧與實踐了。



意識型態與課程的理論分析

洪振華

國立臺北教育大學課程與教學研究所博士候選人

Cornbleth (2000: 121) 認為：課程是探討教育內容的問題，也與國家塑造、族群融合有密切的關係。透過教育系統，國家讓人民了解國家的理想及自己所扮演的角色，並協助人民社會化。教育系統傳遞文化、培養勞動力並分派人們到社會不同的職位。為了達到這些目標，國家透過課程政策的決定而控制了課程的知識。然而在國家試圖控制教育（課程）時，卻有另一種運動，要求課程重視族群與文化的多樣性。我們要探討，我們的課程呈現了文化的多元性嗎？還是只是反映宰制階層的意識型態呢？

一、課程意識型態的產生

處在今日的社會，幾乎每個人都要接受一段相當長時間的學校教育，而學校課程又在反映國家的理想與各族群的文化、興趣，則我們不能不重視課程的「合理性」、「公平性」及「有效性」。除了要問：這是有效的課程嗎？我們還要問：這是誰編定、決定的課程？這是誰建構的「文化資本」(cultural capital)？廿世紀以來，課程的編定逐漸受到重視，然而受到啟蒙運動以來科學思潮的影響，課程學者往往以工具理性 (instrumental rationality) 為依據，應用「工作分析」(job analysis) 的方法，選定客觀的學習經驗，並擬定具體明確的學習目標，最後加以系統組織而成為課程。他們將現存社會生活經驗或學習目標，視為理所當然，認為教學只是預

備未來生活的手段，而將目標的合法性及意識型態的問題避而不談 (陳伯璋, 1985: 12)。傳統課程學者重視課程的「有效性」，對於課程的「合理性」、「公平性」並不質疑；然而現代課程學者 Apple 對此頗不以為然。他認為當前課程中的知識既不是客觀、中立的，也不是永久不變的，而是一種宰制關係 (domination) 歷史中，支配階層意識型態的呈現。這種課程知識既不公平，也不合理，而是需要吾人加以批判的。Apple (1990: 82) 認為在過去的歷史中以及在當前，我們都可以看到一些「合法」的文化及價值規範性觀念進到課程中。這些觀念及知識顯然較他人更有特權、更具優勢，因而他以 Gramscian 的霸權 (hegemony) 概念，來分析學校知識和課程的控制問題。他認為在知識選擇過程中，有些措施或意義被選擇、被強調；有些被忽略、排除或稀釋掉。誰在做這種「選擇」或「過濾」工作呢？他認為是中產階級。Apple (1990: 82) 認為在過去由中產階級所創造的所謂「共識」(consensus)，現在被看成是社會或知識可能性的唯一詮釋；在過去源自於階級利益的意識型態，現在被視為學校課程中的情境定義，然而教育及課程領域的人員卻完全沒有察覺這些「共識」(所選取的知識) 的歷史根源，也完全否定了衝突與意識型態不同的事實與重要性。Apple 因而呼籲我們要檢查這些學校的知識體，並看清楚這種知識選擇、傳遞與分配的「黑箱」(black box)

作業。

Apple (1990: 83) 又指出, 支配階級為了要讓人相信其知識是合法的, 因而就要教導人們以所謂“正確”(right)的方式去思考, 以限制人們的意識型態。人們因而相信制度、常識法則及知識是中性的、是不變的、是因大家有共識而成立的。為了要揭露這種假象, 我們必須在課程中處理這些衝突問題。

對於特定意識型態宰制課程的問題, 許多教育社會學者都有類似 Apple 的看法。Bernstein (1975: 86) 指出: 社會如何選擇、分類、分配、傳遞和評鑑教育知識, 反映出權力分配和社會控制的原則。社會上擁有權勢、擁有支配意識型態的群體控制了社會上知識的分配, 也決定了我們能接觸到什麼樣的知識; 而達到這種意識型態控制的最有效機制就是課程。Young (1971: 31) 也指出: 人類知識不是神賜的, 而是社會建構的。Bourdieu 也認為教育系統往往偽裝獨立和中立, 去服務外在需求和達成社會功能 (周珮儀; 1999: 106)。

國內學者歐用生 (2001: 225) 指出: 學校基於某一特定的意識型態, 選擇、採用或排除某些教材, 甚至改變或歪曲某些事實、隱藏某些社會事實, 以適合「社會控制」的需要。陳伯璋 (1988: 176) 指出: 近年來由知識社會學的分析可看出, 課程本身不可能是「價值中立」的。在課程形成的過程中, 往往包含著許多階級利益、經濟與文化分配等價值衝突與對

立的問題。從以上的分析可以看出, 現在的課程充滿著由有權者選擇、過濾及灌輸的意識型態。

二、課程中意識型態傳遞的方式與途徑

有權者 (the powerful) 或統治者 (the ruling) 是經由那些方式或途徑在課程中傳遞其意識型態呢? 根據 Thompson 的看法, 統治者透過四種方式而運作其意識型態: 1. 合法化 (legitimation)、2. 掩飾 (dissimulation)、3. 分割化 (fragmentation)、4. 物化 (reification)。所謂合法化是指支配體係要使人們相信他們的知識是合法的、正義的、值得尊敬的。掩飾是指隱藏或否認這種宰制 (domination) 關係。分割化是指使不同的族群在不同的領域發展。物化係指將片段的歷史事情解釋為永恆的、自然的、共識的事實 (McLaren: 1989: 188)。後現代主義則從論述的合法化 (legitimation of discourse), 說明意識型態如何被操控。他們認為專斷的論述 (totalizing discourse) 並非永恆的真理, 而只是一種意識型態。而我們思想常被這種意識型態的論述所控制。這是因為有權勢者控制了這種論述。他們系統化的灌輸官方的價值並決定了“什麼是可以在說的”、“什麼是不可以在說的”、“誰有權威講話”、“誰必須聽” (Cherryholmes, 1988: 62)。

意識型態透過課程傳遞的方式已如上述, 那麼其傳遞的途徑有那些呢? 我們將從教室外、教室內、教科書三個方面來說明:

(一) 教室外的途徑

1. 政治力量

Giroux (1996) 認為 Apple 的課程批判理論是霸權—國家再製模式 (hegemonic — state reproductive model) 的代表。Apple (1979: 87) 認為國家以公權力來設立學校, 傳遞一些似乎是客觀的知識, 實則為資本階級利益的意識型態 (一種師生不易覺察的潛在課程)。國家干預可以通過頒發證書使教育制度傾向於「技術理性」(technocratic rationality); 可以通過立法程序, 而確立教育政策; 可以通過研究經費的資助, 控制知識的生產 (張華、石傳平、馬慶發, 2000: 294-297)。當學生內化了這些霸權的知識和規範後, 將使他們適應並接受職業及政治的情境, 並有助於社會的穩定。

Apple (2000: 9) 也批判美國社會的文化霸權。他認為: 什麼是合法的知識? 什麼是教育的目標? 這些問題的界定這些年來幾乎都被右派保守主義者所控制。他們正逐步控制國家的課程, 使得官方的政策、人們的想法, 都把商業及工業的需求看成是唯一的或主要的學校教育目標, 而教學也受到更嚴密的控制。

Freire (1972) 指出: 貧窮、沒有勢力和沒有知識的人民, 經常用入侵者的觀點, 而不用他們自己的觀點來看待現實, 他們仿效侵入者的成分越多, 入侵者所居的支配地位就越穩定 (周珮儀, 1999: 84)。

就政治力量干預課程方面的研究, 國內學者陳奎熹 (1998) 指出: 戒嚴時期的臺灣教育, 基本上被認為是一種「精神國防」; 此乃當時憂患時局中, 執政黨的政治意識型態, 受到相當的合理化與強化, 師範教育因而負有服務政治的工具性角色。陳伯璋 (1988: 177-178) 指出: 課程的研究是無法排除「價值含涉」及「價值衝突」的問題, 只有面對它, 才能了解問題的癥結, 而且為提供學生真知, 對課程背後意識型態的分析和批判, 便成為課程改革的重要工作。

2. 商業媒體力量

現代社會的意識型態除了透過教育系統傳遞外, 它也常受到廣告促銷和傳播媒體的影響 (陳伯璋, 1988: 3)。媒體廣播無疑是一種教室外的「潛在課程」, 由於媒體創辦人及其屬性長期存在著既定立場, 雖宣稱係代表人民的輿論, 實則掌控論述權, 反映特定的興趣、利益和觀點。我們的學生也長期暴露在這種意識型態下。

商業與媒體係存在教室之外的力量, 現在也逐漸走入教室中。Apple (1993: 603) 指出: 目前一種新型的教育與商業合作模式正在產生, 而最顯著的例子就是第一頻道 (Channel One)。第一頻道是商業電視台的新聞節目, 它現在正對全美成千上萬的學校進行廣播。這個節目是國際、國內新聞及商業廣告交插呈現的。許多學校都已簽約加入了這個廣播計畫, 而且必須嚴格的遵守收視。第一頻道對新聞的組織方式、語言的使用及對「他

者」的知識建構，教師與學生除了收聽外，別無他途。Apple 指出，目前全美約有 35% 至 40% 的初高中已將學童「賣出」，做為這些廣告商的俘虜。

3. 文化力量

一個社會中擁有權勢的族群常會巧妙的使其他族群接受其信仰、價值與意識型態。以美國為例，Apple (1991: 71-72) 指出；從十九世紀後期起，美國都市聚集了愈來愈多來自東歐和南歐的移民，以及來自南方的黑人。人口的紛雜被認為對本於中產階級信仰和態度的文化構成了威脅。當時的知識份子本著遺傳的觀點，認為這些移民比原住人民（主要來自西歐）差勁。Charles A. Ellwood (1913: 220) 就認為這些移民基本上不具備北歐和西歐人民所顯示的自我管理的能力。為了要處理這些假想的威脅，一方面要採取移民限制政策，另一方面則要對移民灌輸意義，以作為社會控制的工具。當社會科學者在處理課程設計時，他們不再討論民族、階級差異，轉而以智力上的差別來合理化課程的分化和設計。「科學」常常毫不自覺地變成一種說詞，用來掩飾保守的教育決定 (Apple, 1991: 74)。

(二) 教室內的途徑

McLaren (1989: 192-193) 指出，學校知識與街頭知識本質是不同的。街頭所獲得的知識是活生生的、是情意投入的。但班級教學卻建構一種「物化的知識」。這種知識是被給的、線性的而且是被假定為沒有問題的 (um-

problematic)。這種知識將學生視為是一個被動的接收者。學校培育一種符碼的思考，而這些符碼常常遠離它們的指涉之物。因而教室的教學是一種去脈絡化的教學。學生被安置在一個制度化的體系中，接受某些可被接受的、根深蒂固的氣質。而這種氣質又與支配階層的文化資本聯結。學生成了一個被操控的物品。意識型態霸權的施行，不僅透過社會文化秩序，也經由不平等的權力關係。

教室內「合法知識」的代理人是教師。教師傳遞著一些被認可的知識。周珮儀 (1999: 128) 指出：教師經常被教育成店員或工匠的角色。他們所學到的是方法論、科學管理、專業主義、行為主義和優生學等的語言，缺乏談論公共生活的論述。這些專業語言知識蘊涵了一種工具主義傳統的支配形式，強調思考與行動的勞力區分，否定教師的自主性，這使得教師認為只要實施國家或他人預先決定的任務而不必運作權力。如果教師無法對教導的課程教材進行批判分析，則無異是支配階級意識型態的傳遞者，對課程知識的發展與重構，並無積極的作用。

Grace (1978: 218) 對都市勞工階級學校的教師進行研究。他發現現代教師被一些微妙的控制網限制著。這些控制源包括考試委員會的活動、對有用知識的定義、工作條件的限制、人們對於“好教師”以及“專業”的看法。他們被控制而且被限定。因為他們覺得少有機會質疑支配的思想與傳統的智慧。他們覺得他們採取變革

的能力有限。他們對「專業」的看法，限制了他們對教育和社會政治結構的聯結。

(三) 教科書的途徑

政府對於課程的介入，也使教科書的採用、編寫等，強化了意識型態的宰制。Apple 以美國教科書的使用為例，來說明這種課程日趨同質的問題。美國各州有大同小異的教科書採用政策，通常由州指定一個委員會，審查數學、社會研究、閱讀和語文等方面的課程教材，再由其中挑出五到十個可供地方學區使用的教材。地方學區或學校由這份表上選擇教科書。只有購買這些州所同意的教科書，才能接受經費補助。因為經費的需求，事實上各學區可能的課程決定範圍已經受到限制了 (Apple, 1986: 164)。這樣的教科書採用方式，會使得課程無形中日趨同質、更標準化、控制也更集中。Apple 指出：對出版商而言，一旦躋身同意名單上，便代表可獲得高的利潤，所以無不根據州政府的價值觀，出版教科書，於是課程就朝向更標準化、更「安全」、更無爭議的方向編訂，實際上卻降低了課程的多樣性 (Apple, 1983: 323)。這種標準化、安全、無爭議教科書的內容究竟是否符合事實呢？Apple 就指出：科學社群有其本身的歷史，也有人際間的爭執，但是這些都在學校課程中消失了。學生看不到科學社群中的政治面向，看不到不同理論間的競爭。科學家們了解，操弄世界的模式應經考驗重組、再概念化，而學生學習時卻不知道這些 (Apple, 1979: 88-90)。

教科書的編寫也出現一些不公平的宰制問題，這也潛在的影響課程知識的傳遞和建構。由於教科書形同官方的知識，而出版商也僅樂於出版銷售量好的教科書，因而德州、加州等大州就是教科書最好的市場，而大多數學生所接受的歷史觀點也就由這些支配性的群體所決定 (Apple, 1993: 603)。

性別因素的宰制現象也可由教科書的編輯過程看出。教科書的編輯通常由銷售人員與市場人員擢昇，他們通常是男性，而婦女在出版界多擔任薪水低，升遷少、與出版政策及目標無關的工作。性別因素影響了誰擔任編輯，也影響了教科書的內容和觀點 (Apple, 1986: 93-94)。

三、如何處理課程中的意識型態問題

Giroux 認為教室的教學，本質上就是一種意識型態的製造。教師與學生如果無法了解這個事實，則將無法辨認自己在真理追求中的知識論位置。依 Giroux 的觀點，意識型態不僅作用在個人身上，使個人同意宰制社會的風氣與措施；意識型態也可發揮社會轉型的功用。因而意識型態可有負面的效果，但也可有正面的效果。McLaren (1989: 187) 認為 Giroux 的這種觀點有助於教育解放政策的發展。

雖然意識型態介入課程是難以避免的，但 Beyer (1988: 131) 認為我們必須抱持對意識型態批判的態度。

他認為實體的本質（知識）不可能不受質疑而最終呈現（永遠不變）的，因為實體是存在一個變動不停的歷程中。我們可以宣稱我們發現了某種前所未知的知識，但不能說這種知識客觀到不須接受質疑和辯論。只有在一個鼓勵公開討論、打破傳統、廣泛參與的社會社群中，知識才能證實為真。

Freire (1972) 從意識型態解放的觀點論述課程。他認為課程的主要目的是激發及維持人民的批判意識，以解放那些貧窮、沒有勢力和沒有知識的人民，以培養他們建立自己而非壓迫者的世界觀。這種教學的過程是一種良知喚醒（conscientization）的過程。教育必須成為平等的對話。教師的工作在於提出問題。教學的焦點在人民的實際經驗。課程及教材則由教師和社區人民共同發展，討論不同立場的看法（周珮儀，1999：84）。這種課程知識的建構歷程是在一種開放的、坦誠的溝通討論下進行。課程中意識型態的處理，如果能在 Habermas 所稱的「理想言辭情境」（ideal speech situation）中溝通進行，或可能獲致最大的共識，也可能將偏見降至最低。

四、結語

此處以筆者對於臺灣學校課程現象的評論作為本研究的結語。一、從教室外的課程決定程序言，我們需要擴大課程綱要與課程內容的決策參與。長期以來，臺灣中小學的課程綱要與課程內容常是由一批專家所決定，近年來找了一、兩位家長作為代表；但是這一兩位代表真能代表一、

兩百萬家長決定課程的內容嗎？家長才是最有資格決定他們子女需要的知識。多元文化教育學者 Sleeter (1996) 指出：課程的決定只依靠專家是不夠的因為專家的觀點經常是與被邊緣化族群的觀點相衝突的，因而弱勢階層有權利決定他們要的知識是什麼。Williams (1989) 也指出：教育者如果認定家長不了解學校教的是什麼以及如何教，則只有擴大教育者與勞工階層之間的社會距離。二、從教室內的教材與教法言，學校不能再過度依賴知識的記誦與固定答案或商業測驗卷的評量。Young (1972) 與 Apple (1990) 都指出：學校的課程知識不是先驗不變的，而是人為建構的。今後臺灣的國中、小學生多數將以免試升學，因而學校內或教室內都應增加討論、質疑、批判、思考的空間，並且成為學習評量的部分。Sleeter (2009) 指出：了解不同族群、不同文化及不同母語者的觀點，才能開拓學生知識的視野。三、就教科書而言，教科書的選擇應真誠邀請社區、家長參與；教科書的審查應邀請足夠代表性的團體與家長參加，尊重他人對子女的教育權與知識選擇權才是真正知識份子的胸襟而教科書的內容更應反映不同社會或知識社群的觀點以讓學生了解不同理論間的競爭。什麼是最理想的？應當如何取捨？學生有其思辨、批判的能力。

參考文獻

- 周珮儀 (1999)。從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。

- 陳伯璋 (1985)。潛課程研究。台北：五南圖書公司。
- 陳伯璋 (1988)。意識型態與教育。台北：師大書苑。
- 陳奎熹 (1998)。我國師資培育制度變革之分析。教育資料集刊，23。
- 張華石、石傳平、馬慶發 (2000) 課程流派研究。山東：山東教育出版社。
- 歐用生 (2001)。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- Apple, Michael W.(1979). *Ideology and curriculum*. Boston : Routledge.
- Apple, Michael W.(1982). *Education and power*. Boston : Routledge.
- Apple, Michael W.(1986). *Teachers and texts*. NY : Routledge
- Apple , Michael W. (1993). What postmodernists forget : cultural capital and official knowledge. *Curriculum Studies , 1* , 301-316.
- Apple , Michael W. (1996). *Cultural politics and education*. NY : Teachers College Press , Columbia University.
- Apple , Michael W. (2000). *Official knowledge : Democratic education in a conservative age*. NY : Routledge.
- Bernstein , B.(1975). *Class, codes and control : Towards a theory of educational transmissions*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, L. E.(1998). *Knowing and acting : Inquiry , ideology and educational studies*. NY : The Falmer Press.
- Charles A. Ellwood(1913). *Sociology and modern social problems*. N.Y. : American Book.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism : Poststructural investigation in education*. N.Y. : Teachers College.
- Cornbleth, C. (Ed.) (2000). *Curriculum politics, policy, practice : Cases in comparative context*. NY : SUNY Press.
- Giroux, H. A. (1996). Slacking off : border youth and postmodern education. In H.A. Girox; P. L.McLaren, & M. Peters, (Ed.), *Counternarratives*. NY : Poutledge.
- Grace, G.(1978). *Theachers, ideology and control*. London : Routledge & Kegan paul
- Kelly, A.V. (1999). *The Curriculum : Theory and Practice*. London : Paul Chapman.

- McLaren, P.L.(1989). On ideology and education : critical pedagogy and the cultural politics of resistance. In H.A. Giroux,& P.L. McLaren,(Ed.), *Critical pedagogy : The state and cultural struggle*. NY : SUNY Press.
- Sleeter, C. E.(1996). Multicultural education as a social movement. *Theory into Practice* ,35(4) , 239-247.
- Sleeter, C. E.(2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum:A case study. *Action in Teacher Education* , 3(1), 3-12.
- Williams, M. R.(1989). *Neighborhood organizing for urban school reform*. New York : Teachers College Press.



促進高中優質化的專業學習社群發展

陳佩英

國立臺灣師範大學教育系副教授

高嘉徽

高中優質化輔助方案專任助理

應尹甄

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士生

一、前言

高中優質化輔助方案為回應全球化人才培育的教育改革需求，以競爭型的資源挹注，透過政策設計，引導學校組織學習，發展學校本位管理，促進學校團隊動能，擴大教師參與並以社群形式改善教學，以提升學生學習成果和整體教育品質。

專業學習社群是本方案第二期的重要推動機制。為此，優質化核心團隊自 2009 年起，每學期辦理多場次的研習和工作，鼓勵學校有計畫和系統性的鼓勵教師專業成長。本文以下先介紹專業學習社群的國內外發展情形，再說明高中優質化輔助方案推動專業學習狀況，以及未來展望。

二、教師專業成長與專業學習社群

近年來因著課程改革與學校組織變革需求，教師扮演了越來越吃重的角色。Tyack 和 Cuban (1995) 提到近年來以教師為主導的革新蔚為主流，卻也使教師面臨了艱難的挑戰：課程規劃難度提高、學校繁瑣行政工作增多、政府給予教師的績效壓力、教師專業發展資金不充裕、同儕疏離等等，導致教師承擔日漸沈重的壓力，教師的專業自信也漸趨不足。Conley

(1991) 指出，教師賦權大致可歸納兩種類型：技術層次，指教師對課堂內一切事務決策權力；管理層次，指教師對學校行政決策與管理的參與能力。然而，所謂的權力下放，在新管理主義下，容易被窄化成政策執行技術 (policy technologies)。政策執行技術需仰賴齊一標準化的操作 (one-size-fits-all)，統整人力資源，如組織分工、決策和程序、獎懲配置等，以此達到轉型與追求卓越的目的。

然而，教育改革若過度強調教育管理，以組織的企業化、技術化提升教育品質，不見得有助於開發教師的自主性，反而將教師的精力捆綁於績效和評鑑指標的達成，導致教師的主體性困陷於 du Gay (1996) 所謂「去掌控的受控」、有責無權的矛盾處境裡。面對兩難，教師需要走出教室、擴大角色參與，以發展有助於教師主體、和蘊含民主與關懷價值的教師培力模式。

(一) 專業學習社群 (Professional Learning Communities, PLC)

專業學習社群基本上兼具結構與實踐的設計，是為了因應三十年來教育改革壓力和層出不窮的教改方案而發展出來的。專業學習社群在社會建構主義 (Vygotsky, 1986; Wertsch,

1985) 和教師領導 (Harris, 2003; York-Barr & Duke, 2004) 的理論基礎下, 擷取「行動研究」(吳明隆, 2001; Schon, 1983)、「情境中學習」(Lave & Wenger, 1991)、「組織學習」(Senge, 1990) 之主張, 將學習置於脈絡情境下做反觀和探究式的實踐, 以作為個人經驗不斷更新和組織可以持續學習的發展機制。採團隊方式的教師專業發展, 主要想要打破 1990 年代以前鑲嵌於科層體制的孤島型教室文化, 透過專業對話與社會性的行動連結, 提供更多、更新、更開闊的刺激與想像, 協助教師突破傳統教學窠臼, 開創更有效能的教學方法 (Hawley, & Valli, 1999; Sirotnik, 1988)。

PLC 概念自出現和受到重視以來, 不同研究團隊紛紛提出專業學習社群的定義與內涵, 持續充實 PLC 的實踐面向與效果之理解。Louis、Kruse、Bryk (1995) 首先提出了校本專業社群的五個特性, 以及有利於專業社群發展的結構與文化條件, 多數學者便以他們所發展的專業社群概念為基礎, 繼續深化 PLC 內涵 (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, et al., 2005; DuFour, & Eaker, 1998; Hord, 1997, 2004)。以下為 PLC 最常見的定義與內涵:

1. 支援性和共享領導: 校長將權力下放給教師, 期盼教師參與決策, 將教師「專業」與「社群」扣連, 形塑「以學校為本位, 以教師為改革主力」的聯合行動體
2. 共享價值觀與願景: 專業學習社群透過對話與協商, 建構社群的

價值觀和學校的願景, 並以學習作為學校教育的核心價值。

3. 共同學習和學習成果的應用: 建構共同願景之後, 教師持續發展專業知能及提升自我效能感, 以回應學生學習之需求。
4. 共享實務經驗: 專業學習社群注重實踐知識的建立, 透過社群的共同討論、檢討與反思教學實務, 有系統的整理與建構經驗知識。
5. 內部與外部支援: 教師專業學習社群需要充足的經費、物力、與空間作為配套措施, 以協助教師提升專業能力。在校內資源不足時, 則需要外部專業人員提供支援, 以克服困境。

綜合以上, PLC 的意涵是: 為了提升教學效能和學生學習效果, 教師、行政人員、校長、學生、家長與社區人士, 成員之間保持對話、合作、與分享彼此的學習經驗, 持續學習和提升自我專業知能。

三、高中優質化輔助方案推動教師專業學習社群之策略說明

教師專業社群本方案教師增能方式之一, 為了促進校本位的教師專業發展, 本方案提供了 PLC 研習, 協助學校有計畫推動教師專業成長。PLC 活動規劃上分為初階、進階、行政及校本 PLC 研習活動, 以下說明各階段辦理重點與內涵:

(一) 初階 PLC 研習

以引介 PLC 概念為主，透過國內教育實務工作者或社群團隊進行經驗分享，鼓勵教師成立社群。截至 2011 年共有 587 位學校成員參與。

(二) 進階 PLC 研習

採團隊參與，以體驗活動與討論為主，促成教師間的理解與建立共識，提升教師參與學校發展目標與策略之知能。截至 2011 年共有 412 位學校成員參與。

(三) 行政 PLC 研習

主要為行政人員和計畫承辦人參

與，研習活動強調團隊學習，引介自主管理，連結學校經營目標與策略並作操作練習。本研習只辦理了兩次，共有 127 位參與過行政 PLC 活動。

(四) 學校本位之 PLC 研習

校本 PLC 提供學校教師互動與對話之平台，透過活動共同探討學校共同願景、目標、教學或課程等面向之發展策略。校本 PLC 未提供滿意度問卷，主要以參與者任務產出做為活動辦理成果之檢核。截至 2011 年，共有 20 所學校 790 教師參與了校本 PLC 工作坊。

表 1 2009 至 2012 高中優質化輔助方案教師專業社群研習活動次數統計表

活動類型	年	場次	學校數	參與人數
初階 PLC 研習	2009	5	79	110
	2010	4	139	302
	2011	2	105	175
進階 PLC 研習	2009	4	35	135
	2010	3	30	150
	2011	2	23	105
行政 PLC 研習	2011	2	24	127
校本 PLC 研習	2009	4	4	124
	2010	5	5	202
	2011	4	4	139
	2012/1-7 月中旬為止	7	7	325

四、PLC 工作坊之意見回饋

不論初階、進階、行政 PLC 活動，參與者都認為頗有收穫。各研習活動展滿意度問卷結果分別說明如下：

(一) 初階 PLC：高達 98% 之教師認為，透過教師專業學習社群工作坊之活動，更能瞭解學習社群與優質化之關聯性。

題目	滿意度	
	個數	%
學校經驗分享内容(學校1),感到滿意。	99	98
學校經驗分享内容(學校2),感到滿意	100	99
對教師專業學習社群的建構與學習之專題內容,感到滿意。	98	98
您認為本次活動有助於了解專業學習社群和學校優質化之關係。	97	98

(二) 進階 PLC：不論是社群理論說明、學校經驗分享等主題進行探索。參與者之滿意度，皆至少有97%以上，包括對 PLC 概念之理解和有助於對優質化方案關連之了解。

題目	滿意度	
	人數	%
透過體驗活動能增進我對教師專業社群的領悟與理解。	80	100
我對本次學校經驗分享内容感到滿意。	79	99
透過教師專業學習社群之概念與內涵說明,我對 PLC 有更深入的瞭解。	79	99
我對整體課程規劃內容與講師感到滿意。	78	98
您認為本次活動有助於了解專業學習社群和學校優質化之關係	76	97

(三) 行政 PLC：參與者對於活動規劃之滿意度高達 97%。同時參與者對於系統思考、校本 PLC 經驗分享及增進優質化目標之了解，皆達 100%。

題目	滿意度	
	人數	%
對於本次活動課程規劃,我感到滿意。	67	97
「KPI 指標與 PLC」有助於第二期程優質化計畫之推動。	82	100
「系統思考與自主管理」有助於優質化方案之執行。	81	99
「如何推動校本 PLC—宜蘭高中經驗分享」有助於優質化計畫與 PLC 之推動。	83	100
「體驗活動—三個盒子」有助於澄清計畫目標和未來執行。	78	95
您認為本次活動有助於了解高中優質化方案之目標。	79	100

除了活動滿意度調查，參與者也提供了回饋：

- 教學須隨時代環境做轉變與精進。積極投入學習專業社群，改善教學方法，啟發學生多元學習，注重理解、發表、興趣與感動。
- 瞭解 PLC 的概念，心中盤算學校英文科可行的程度。
- 也許無法像分享者這麼詳盡計

劃進行，我會開始做一些調整。

- 有了專業學習社群參與的動機與信心，這些研習資訊可供日後鼓勵教師參與的參考。
- PLC 對我目前的行政工作及學科召集人有所幫助，教師自動自發的進行為，對學生、對學校都很有幫助。

以上的工作坊之辦理和意見回饋，只說明了專業學習社群可以觸動教師參與課程、教學和學校改進的行動，但若要進一步深化進步動能，需要學校成員持續的組織學習並引發文化的改變。

總的說來，本方案希望透過 PLC 研習活動，引介 PLC 概念和有利於團隊學習的專業成長模式，激勵教師進行專業自覺和集體學習，有系統的提升教學專業品質。在政策設計下，教師被鼓勵一起學習、一起領導。不過，優質化的 PLC 主張不見得帶來真正的變革，未來推動需要思考，如何讓教師願意由下而上參與，持續性專業對話，打破學科藩籬，進而形塑能夠彼此信任、分享、學習與專業認同的培力型組織文化，並找到有意義的投入和協作行動，否則社群運作容易流於形式，或僅滿足由上而下的規定，落入「去掌控的受控」情形，因而難以累積力量，引發教與學、和組織運作的深層改革。從目前看來，已經實施超過三年的第二期優質化學校，不少體會到學習社群的進步動能，可以促進學校特色發展和進行課程與教學之創新，漸而認同提升學校整體辦學品質和均衡地區教學資源。這些有意義的社群行動，值得進一步的分享和推

廣，以期讓有行動力的教師，一起學習、一起領導，共同開創學校和社會的未來。

參考文獻

- 吳明隆（編）（2001）。*教學行動研究導論*。臺北市：五南。
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. et al. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Retrieved Sept. 20, 2007, from <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>
- Conley, S. C. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of Research in Education*, 17, 225-266.
- DuFour, R., & Eaker, R. E. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: Solution Tree.
- Dufour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree.
- du Gay, P. (1996). *Consumption and identity at work*. London: Sage Publishers.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3rd edition). New York and London: Teachers College Record Press and Routledge Falmer.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy, or possibility? *School Leadership & Management*, 23 (3), 313-324.
- Hawley, W. D., & Valli, L. (1999). The essentials of effective professional development: A new consensus. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes. (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In Hord, S. M. (Ed). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. (pp.5-14). New York & London: Teachers College Press.
- Huffman, J.B., & Hipp, K.K. (2003). Professional learning community organizer. In J.B. Huffman & K.K. Hipp. (Eds.), *Professional learning communities: Initiation to implementation*. Lanham, MD: Scarecrow Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school based professional community. In K.S. Louis, S. Kruse & Associates. (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.
- Mulford, B. (2004). Organizational life cycles and the development of the National College for School Leadership: An Antipodean view. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (3), 309 - 324.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sirotnik, K. A. (1988). The meaning and conduct of inquiry in school-university partnerships. In J. I. Goodlad. (Ed.), *School-university partnerships in action: Concepts, cases and concerns*. New York: Teacher

College Press.

■ Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

■ Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin. (Trans). Cambridge, MA: The MIT Press.

■ Wertsch, J. v. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

■ York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74 (3), 255-316.



教育部高中優質化輔助方案之高槓桿發展策略

陳佩英

國立臺灣師範大學教育系副教授

鍾蔚起

國立高雄師範大學教育系副教授

林國楨

國立彰化師範大學教育系助理教授

高嘉徽

高中優質化輔助方案專任助理

本月刊第一卷第十期中已將高中優質化方案的理念、實施與經驗逐列闡述，本文擬由高槓桿政策說明本方案推動之發展策略。

一、高槓桿政策行動策略

『高槓桿政策』(High Leverage Policy) 是由美國康乃狄克大學(University of Connecticut)的教育政策分析中心和優質學校聯盟與協會工作團隊提出，¹主張高槓桿政策可以促使變革力量產生連漪效應，逐步影響學校系統之深度轉型。研究指出，當教育當局掌握好政策槓桿點、政策設計的特性與執行變因，則較有可能促使教育系統改變，而所謂的教育系統改變指涉的是學校的組織學習與文化創新，以促進學生正向成就²。

表1 高槓桿政策之核心項目及內涵

核心重點項目	內涵
政策槓桿點 (Leverage Points)	決策者希望達到的政策目的
政策設計特性 (Design Features)	預先設定的政策執行之重點項目
政策執行變因 (Implication Contingencies)	會影響到政策執行與論述的環境因素與可預見的阻礙

『高槓桿政策』架構中的三大核心要素，在落實時需參考「行動理論」(Theory of Action)。行動理論意指加強一個決策者對於新政策的信念，以激發教育人員在執行政策時能有周密的思考與問題之探究能力，政策規劃和執行者對於新政策之落實，應尋求理論或經驗之支持，預想政策所帶來的效益，或者新政策與現實之間可能產生的衝突或矛盾，並透過集體學習來改變現狀。

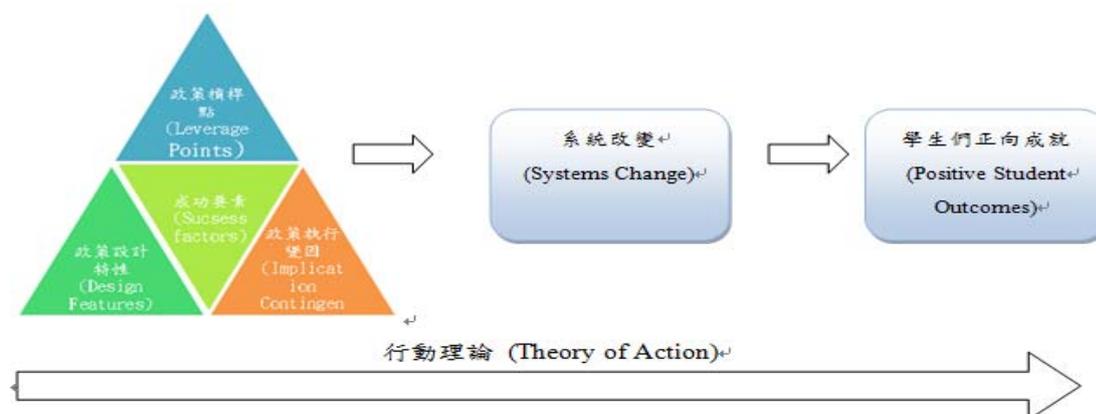


圖1 高槓桿政策之架構

二、高中優質化的高槓桿政策推動策略

(一) 方案設計理念

1. 分期程（兩期程）規劃，採漸進式推動

方案主要分為兩期程進行規劃，辦理原則與推動重點逐年調整。95—96 學年度方案以三年為期，著重扶弱兼顧特色發展，以均衡區域教育資源發展為目標。98 學年度起規劃第二期程，接續第一期程基礎，進一步強化學校主軸與特色發展。

2. 依循部定相關政策規劃與推動

「高槓桿政策架構」中著重行動理論的應用，主張政策制定需考量政策間的關聯性，減少政策間的矛盾和抵消。在方案設計中，學校優質化的意涵為：

優質化意味學校以學習作為核心價值，透過團隊精進動能，找到學校發展主軸。優質化可以讓學校啟動並整合發展目標、因應策略、具體作為、內外資源的聚焦行動，並以系統性的資訊回饋（自主管理）、連結校內校外資源與支援，創造學校優勢與開展學校特色。

3. 秉持專業陪伴精神協助學校

在學校推動方案或計畫過程中，不免面臨推動目標不明確、運作缺乏

策略或教師抗拒、行政輪替頻繁等阻礙因素，故方案設置『專家諮詢輔導機制』與『追蹤訪視機制』以協助學校推動方案。

4. 建立學習與交流平臺

為使學校間相互學習與交流，本方案於第一期程中納入校際交流之運作，分區和全國方式進行。而於第二期程特別要求學校建立「夥伴學校學習社群」和主題交流方式實施。

(二) 方案執行方式

1. 自主提出學校發展目標，強化學校的領導力

本方案在計畫書撰寫與審查要項中，特別關注學校願景目標與優質化方案目標之關連、學校團隊運作情形、計畫內容是否有助於學校整體發展、以及資源配置是否合宜，這些推動均考驗校長的領導力與行政處室間的協調能力。

2. 發展學校自主管理與績效檢核能力，提升行政效能的執行力

計畫推動期間，學校需成立推動小組，確實掌握計畫執行進度與具體作為的預期成效，學校應該設置相關的自主管理措施與檢核指標，用以評估辦理成果。因此，每學期學校針對各子計畫執行情形評估辦理績效，並於下一學年度藉由檢核前一年度計畫執行成果，修正下一年度計畫內容和推動策略。

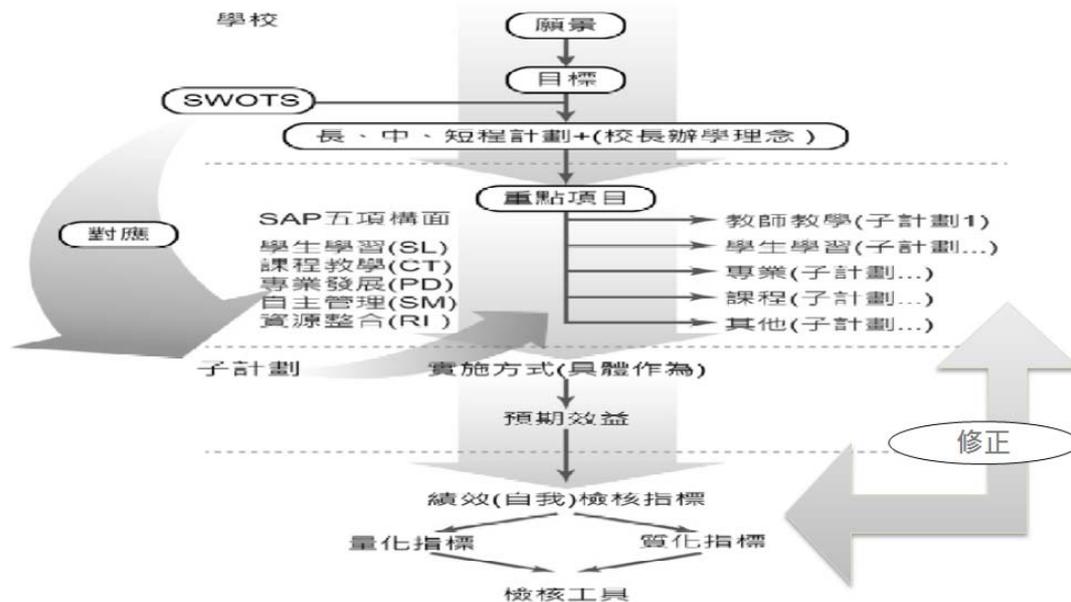


圖2 高中優質化輔助方案計畫實施與績效檢核關係圖

3. 促進校際觀摩，培養學校的主動學習力

(1) 校際交流：校際交流之策略規劃依據第一期程與第二期程不同階段之學校需需求，辦理形態可由個別學校辦理、區域辦理或全國統一辦理。以 100 學年度為例，全國總計辦理之校際交流活動共計 25 次。

(2) 教師專業學習社群研習：在活動規劃上分為初階 PLC、進階 PLC、行政 PLC 及校本 PLC 研習活動，參與對象亦不盡相同。在初階研習上，偏重於社群概念之啟發，而進階社群則鼓勵學校教師以團隊形態參與，詳細辦理情形請見同期之另文「促進高中優質化的專業學習社群發展」。

(3) 自主管理工作坊：100 學年度起行政 PLC 研習等活動更深化結合自主管理等概念，轉換為自主管理工作坊的形態辦理，透過學校自

行檢視各校經營計畫書等實務操作，瞭解自主管理與績效評估等重要性，並透過實際演練與相互對話，同時達到校際交流之功效。

(三) 方案推動下的學校系統改變

1. 校長與行政人員觀念的轉變

高中優質化輔助方案最重要的目的，獲得較高的認同項目分別有『激勵學校發展特色』、『強化學校課程與教學，以提升學生學習能量』、『促發高中學校團隊精進能量』等項目。在學校推動效益層面，獲得較高的認同分別有下列三項為：『激勵學校發展特色』、『強化學校課程與教學，以提升學生學習能量』、和『凝聚學校共識與強化學校效能』。由前述意見調查與方案規劃之原始³目標比對，發現優質化方案原設定的推動方式及預期目標，均獲得學校重要人士認同，方案推動也的確有助於學校整體發展，間接說

明本方案推動的效果。

2. 教師教學知能和態度的轉變

在方案助益調查上，教師認為方案有助於激勵學校發展特色、強化課程教學、提升學生學習能量、和促發學校團隊精進。同時方案規劃之教師專業學習社群、校本專業學習社群、自主管理工作坊等活動，確實有助教師進行改變教學，也有助於教師更了解優質化政策。在 99 學年度的教師的質性訪談中，教師感受到方案的助益，包括有助於課程發展多元化、行政與教師相互支持、和教學方式發生了轉變：

這個計畫之後他們可以走到校外去，讓他們去接觸不同的上課方式，像成果發表等，在數量上面可以更多，那小朋友的視野會更廣。

現在講求的是團隊合作啊，不可能再單打獨鬥了，我們上課方式也是以小組的模式，三到五個人一組，在團隊裡面去激發他們的創意。

以前大概就是升學，然後明明知道自己把第一志願跟第二十志願的學生都收進來，但是還是只能努力的升學。現在有了這個計劃，可以辦的活動就比較多，像我們的生態調查就是從優質化中發展出來，我們想要把它變成一個東部學校的特色，所以學校有優質化之後就變得很多元。

(四) 方案現階段實施成果

「高槓桿政策」以目標導向進行有效的規劃和滾動修正。而優質化推

動至今，受扶助學校在教師專業成長、學生升學狀況，及其社區家長對社區學校之辦學品質方面之評估，多數學校獲得正向成長與正面的肯定。

1. 優質化學校教師持續精進

96 與 97 學年度的優質化學校，其教師個人研習時數平均值由 96 學年度的 25.83 小時提升至 34.98 小時(99 學年度)、29.75 小時(97 學年度)提升至 31.23 小時(99 學年度)。優質化方案帶動教師研習時數的成長代表經費挹注可以提升教師對於專業成長的重視。同時，在參與教育部之教師專業發展評鑑之人數上，也展現人數的成長。以 96 學年度之優質化學校為例，96 學年度僅有 155 人次參與的教育部之教師專業發展評鑑，然而在 99 學年度時卻已增加至 821 人次，其餘學年度之優質化學校亦有明顯的人數增長，顯示優質化學校較容易推動教師專業發展評鑑。

2. 優質化學校學生升學表現持續進步

在學生學習與升學表現，以繁星計畫為例，各學年度之優質化學校在實施優質化方案後，其繁星計畫升學學生人數，也展現了穩定的成長，學生即便非就讀明星高中，也有機會進入國立大學就讀。

表 2 96-99 學年之優質化學校普通科學生繁星升大學與人數表單位：人次

	95 普 繁 星 計 畫	96 繁 星 計 畫	97 繁 星 計 畫	98 繁 星 計 畫	99 繁 星 計 畫
96 年優質化學校	92	437	257	321	617
97 年優質化學校	33	131	167	199	450
98 年優質化學校	47	92	121	155	371
99 年優質化學校	12	93	118	175	304

3. 家長對優質化學校辦學績效具有認同

在學校對孩子影響層面，家長多數滿意學校提供給學生的活動、以及課程與教學的表現（96 學年度平均值均達 3 以上）。在學校運作方面，家長普遍願意投入資源（平均值 2.9），支持學校發展，此點也可見於『我願意讓孩子就讀本校』（平均值 2.96 以上）一項中相互呼應，更願意推薦親友的孩子就讀（2.86 以上），以及樂意讓孩子就讀本校（平均值為 2.96 以上）。

表 3 100 學年度 24 所優質化高中兩次校務評鑑成績比較表

	與前一次評鑑總成績相較			與前一次評鑑等第相較		
	進步	持平	退步	進步	持平	退步
優質化高中	7 (29%)	16 (67%)	1 (4%)	20 (83%)	1 (4%)	3 (12.5%)

三、政策績效評估

(一) 優質化學校已佔全國 6 成，且多分佈於農業縣市。

方案推動至 100 學年度為止，全國總計 213 學校接受優質化方案補助，佔全國 63%，預計於 101 學年度，全國優質化高中比例將達七成。由學校所在縣市及分佈來看，宜蘭縣、花蓮縣、澎湖、金門地區優質化學校比例達八成以上；新北市、臺南市、高雄市、新竹縣、苗栗縣、雲林縣、基隆市、嘉義市則介於六成至八成之間。前述之縣市也多屬於農業縣市，足以證明本方案在教育資源分配上，具有疏解城鄉差距與資源集中之狀況。

(二) 優質化學校之校務評鑑有所進步

方案之高槓桿目標為校校優質，而所謂之優質高中即是學校評鑑成績應達二等以上，目前教育部未完成所有高中之學校評鑑，不過，從 100 年的 24 所接受兩次學校評鑑之優質化學校來看，以其前後兩次的總成績做比較，進步者達 29%、持平者達 67%。和上一次評鑑等第比較，進步的優質化學校占了 83%，顯示優質化方案對於學校整體發展應有所助益。

(三) 優質化學校之就近入學率逐漸提升

依據教育部就近入學之研究，結果發現如下。

1. 45 個適性學區之就近入學

就全國 45 個適性學區之學生入學平均值，發現全國適性學區之就近入學總平均值為 63%。而各縣市之適性學區就近入學率以宜蘭、花東地區、離島、屏東、苗栗、嘉義已達七成以上。

2. 行政區之就近入學

就行政區之範圍劃分，目前各縣市之就近入學率，僅有臺北市與基隆市比例未達七成。宜蘭、花蓮、臺中、桃園、彰化、臺南、屏東與金門皆已達九成以上。根據教育部最近研究成果，花東與嘉南等農業縣市的就近入學率，普遍已經超過六成，此與本方案推動之目標及點受補助學校比例較高縣市，兩者相為呼應，而依據學校提供之就近入學之數量，其三年平均值也達六成以上，均足以說明本方案之推動可以鼓勵學生就近入學，大致有助於就近入學率合理的提升。

表 4 96—97 學年度優質化學校三年就近入學比例表

	96 學年度優質化學校				97 學年度優質化學校				
	50% 以下	51—70%	71% 以上	三年平均	50% 以下	51—70%	71% 以上	三年平均	
96 學年度	7	11	32	74%	97 學年度	10	13	8	60%
97 學年度	8	9	33	74%	98 學年度	10	12	9	60%
98 學年度	11	5	34	74%	99 學年度	9	8	14	63%

(四) 優質化學校高度認同本方案功效

最後，以 96 學年度執行期滿三年之學校問卷結果來看，學校成員中有 96% 認同高中優質化有助於學校整體發展，95% 贊成學校持續推動優質化。顯示參與方案之學校，多數學校成員於三年後認同學校優質化之發展，以及肯定方案帶給學校整體發展之助益。

四、結論

本方案以校校優質為高槓桿政策之策略目標，政策推動主要由教育部和優質化核心團隊共同負責規畫、執行、與評估，輔以滾動式修正作法，逐步提升優質化學校的領導力、執行力、和學習力，進而促發學校、教學、學生甚至社區的各面向產生系統性和累積性的改變。

從目前多面向評估之結果來看，學校的進步動能和持續推動優質化的意願有逐年提高，而學生透過繁星計畫升大學的數量也有所增長，教師研習平均時數逐年增加，學校評鑑結果稍有進步，學校就近入學率保持合理的提升，這些變化顯示了優質化輔助方案產生了正面影響力，且能逐漸擴散和積累。

雖然方案推動過程中因區域和學校條件不同，改善策略和進步情形也有明顯差異，不過，以進步動能為持續的推動力，藉由集體學習的壓力和支持力，不少學校逐漸將優質化行動視為內生力量，開展學校的深化學習動力。因此校校優質作為高槓桿政策的推動策略，確實可以促進學校的持續改善與進步。

然而，優質化方案在推行上也面臨挑戰。第一：就方案內部而言，面對參與學校數日益增多，學校規模條件差異大，改善問題需要適當的資源挹注，而協助學校的人力和資源卻越來越吃緊。103 學年度國民基本教育政策即將實施，更是衝擊到學校的計畫和步伐。在學校方面，因應的方式是需要找到由下而上的參與模式，共同面對挑戰；而在方案推動部分，則必須擴大諮詢委員人數之參與，和策略性調整諮詢輔導模式，以期有效協助學校改善現況。第二：就教育資源區域均衡而言，除了問卷和學校自評資料，方案對於家長和學生選擇高中或高職的偏好，目前的了解有限。這些變因是學校擬定辦學策略的動力之一，並可能依學校的城鄉區域分佈而

有所差異。即使優質化能夠在政策資源上提供促使學校改善的動能，但若無法視各地區學校分佈，以及家長學生選擇學校的期望而有所策略性的調整，則優質化推動和優質高中認證，對於促進城鄉教育均衡發展，效果可能受限。第三：就人才培育政策而言，如何使教育目標與社會期望的距離能夠在優質化進程中拉近，考驗著不只是優質化工作之推動，也是十二年國教實施後社會質疑和支持力量競合之間，能否持續提升人才競爭力的關鍵。在未來方案推動上，如何針對這些議題注入新元素和新做法，是我們規畫和執行團隊必須面對的挑戰。

參考文獻

- 高中優質化輔助方案（101年1月2日部授教中（二）字第1000534514號函修正）。
- 教育部中部辦公室（2011）。高中優質化輔助方案後設評鑑（IV）成果報告。台北市：教育部。
- 教育部（2011/01/01）。12年國民基本教育政策發展沿革。2011/01/01取自教育部十二年國民基本教育資訊網 http://140.111.34.179/about05_evo.php
- University of Connecticut (2009). *High Leverage Policy : Transforming Secondary Schooling in Maine, New Hampshire Rhode Island, and Vermont*. 2012/07/01 引用自 http://cepa.uconn.edu/uconncepa/assets/File/Research%20Projects/NESSC/HLP_Report_8-27-09.pdf。

- ¹ 引用自 http://cepa.uconn.edu/uconncepa/assets/File/Research%20Projects/NESSC/HLP_Report_8-27-09.pdf。高槓桿政策架構由新英格蘭中等學校協會的高槓桿政策是由美國康乃狄克大學 (University of Connecticut) 的教育政策分析中心、優質學校聯盟與協會工作團隊合作所創立，計畫團隊成員遍布康乃狄克州 (Connecticut)、佛蒙特州 (Vermont)、新罕布夏州 (New Hampshire) 等新英格蘭區域經驗豐富的教育政策者。網址為 <http://www.newenglandssc.org/>
- ² 學生們的正向成就則是指學生們有更好的學習表現及更好的學習機會，如：畢業率、後期中等教育的入學率及 21 世紀的學習能力等
- ³ 優質化方案目標包含：促發高中學校團隊精進能量，協助各高中優質化及特色發展。提高國中畢業生就近入學比率及免試入學比率，落實本部高中職及五專多元入學方案。均衡各地高中教育發展，穩健推動十二年國民基本教育。



十二年國教之超額比序爭議、影響與解決

王金國

靜宜大學教育研究所副教授兼所長；師資培育中心主任

臺灣教育評論學會副祕書長

十二年國教即將自 103 學年度全面實行，這項重大的教育政策勢必為當前的國中、高中職及五專帶來重大的影響。儘管十二年國教在推動的歷程中，有些團體或個人的反對，但站在政府行政的角度來看，這項政策應該會如期上路。

臺灣已接近 99%的國中畢業生繼續就讀高中、高職或五專，入學機會則超過 100%，換句話說，幾乎每位國民都已接受 12 年的學校教育。只不過，因為高中職辦學品質良莠不齊，國中生為了進到理想的學校就讀，就必須經過激烈的考試來取得就學資格。對許多想考上明星高中的學生來說，便存在著升學壓力過大的問題。另一方面，由於學校及家長均注重升學表現，重視基測考試學科的學習，使得其他學習領域受到忽略，對於不擅長於學科學習的學生來說，也無法獲得適性的發展。因此，十二年國教要的不是教育量的增加，而是教育品質的改善。教育部針對十二年國教提出的口號即是「國民教育十二年，適性學習展笑顏」。

相對於現行九年國民義務教育來說，十二年國教其主要的變革包括：高中、高職及五專前三年均免學費，自願非強迫入學及免試為主。其中，免學費的政策應能稍稍降低公立學校的優勢及學生升學的壓力。以往，學生自國中畢業後，家長基於經濟上的

考量，通常會希望子女優先就讀公立的學校，除非該私立學校相當有特色，獲得家長認同。為了讓子女能就讀公立學校，甚至是公立的明星高中（如建中、北一女），多數家長常會在有形無形的作為上，讓子女產生升學壓力。然而，即使公私立高中職均免學費，但因各校辦學品質未齊一，大家仍會往優質或口碑好的學校擠，這也就是近期爭議甚多「超額比序」的主因。

103 學年度起，國中畢業升高中以免試入學為主。十二年國教實施後，全國將分為十五個免試就學區，其中，至少 75%採免試入學；25%以下採特色招生。在免試入學中，若某一特定學校之申請人數多於招生人數時，則須進行「超額比序」。根據十二年國教的規劃，超額比序的項目及配分由各免試就學區決定。比序項目包括學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢結業資格、均衡學習、適性輔導、多元學習表現及國中教育會考等八項（教育部，2012a）。其中，多元學習表現之內容又包括體適能、競賽、技職證照或資格檢定、服務學習、社團、日常生活表現（包括獎懲紀錄及出缺席情形）及幹部（教育部，2012b）。

在目前規劃的升學制度下，超額比序的項目是學生能否進到其心目中學校的關鍵，也因此特別引發學生家長及校內師生的關注。由於超額比序

項目影響學生的就學機會，其項目與給分標準一直有爭議。例如：有些區域採計「幹部」項目，有些則不採計。就給分標準上，校內服務學習能否採計、對私人團體服務能否採計…等也都有爭議。教育部在2012年8月14、15日在臺南市舉辦「101年全國教育局處長會議」時，超額比序即成為議題焦點。另外，各招生區的比序項目與標準還持續在增刪中，使得師生及家長都無所適從。

如果「考上好學校」的觀念未改，超額比序的項目未來將有可能會如同國文、英文等學科一樣被重視。少數反對十二年國教的人批評：以前準備五科（國文、英文、數學、自然及社會）就好，現在連體適能、社團、服務學習、日常生活表現…等項目都要準備。以正向角度來思考，預期學校會推動各類型社團供學生參加，也會辦理服務學習引導學生感受服務的價值，學生也會因為這些活動的參與，獲得更多元的學習機會。不過，我們要進一步反省，如果把各活動都與升學連結，則可能使得許多有意義的活

動（如志願服務）變了質，教育行政單位應重視其負面影響。現行許多國小在推動這些課外活動，鮮少有人會把它與升學掛勾。學校單純地基於教育的需要推動，學生可以單純地享受參與的樂趣。

十二年國教計畫公布後，超額比序的項目及標準就一直有爭議，因為大家都想「考上好學校」。要徹底解決超額比序的爭議及它所帶來的負面影響，最關鍵的方法是所有的高中職都是優質的學校。十二年國教已將高中、高職優質化、均質化列為其中推動方案，期待此目標儘速達成。

參考文獻

- 教育部（2012a）。**新世代·新教育～十二年國民基本教育專刊**。台北市：教育部。
- 教育部（2012b）。**十二年國民基本教育免試入學超額比序「多元學習表現」採計原則**。101年7月18日臺體（三）字第1010133964號函。



防制霸凌實務做法之淺見

黃若棠

嘉義大學數位設計與管理學系暨碩士班研究生

一般校園霸凌方式分為肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌三種主要方式，去年教育部接獲通報共計有 855 校園霸凌事件，多數為肢體霸凌事件，這一統計，專家認為不是一個符合現象的數據，因為校園霸凌發生較為頻繁是關係霸凌與言語霸凌。筆者在擔任教育替代役期間，學生會將自己視為朋友而非學校的教職員；故有很多機會能夠自然地觀察到小朋友間的真實互動，從實際觀察中也發現霸凌事件多從言語和關係霸凌開始。舉例而言，放學後在學校籃球場打球時，學生經常會在分組時刻意排擠某些人（關係霸凌），或是由肢體摩擦引起衝突（言語與肢體霸凌）。在現場並無其他教師存在的情況下，學生會自行處理糾紛；但人際關係中較有影響力的學生會扮演起裁決者的角色，時間一久，弱勢者會經常遇到此種情況而成為被霸凌的對象。

教條式的教育宣導並無法帶來太大的成效，學生的活動也不可能都有師長的參與介入。但若能夠從學生同儕中找到領導者，並給予適度的關懷和教導營造友善氣氛，讓他逐漸獲得信任和尊敬；如同 Hirschi 社會控制理論中所提的，當公平與和諧被重視勝於輸贏時，領導者與團體成員會相互依附在此原則上，愈會重視他人的看法，愈會遵守規範。在籃球場上，球場的言語貶抑和關係排擠則被視為不符合運動家精神而不獲認同。

霸凌會深深影響學童日後的人格心理和社會行為，良好的道德教育才能真正有效減少霸凌事件。在現今校園中，培養出更多具有正義感與具同理心的學生領袖才能在短時間內達到防制霸凌事件的成效。



校長領導力的展現：學校集體智慧概念的反思

梁金都

國立中正大學教育博士

彰化縣西勢國小校長

一、前言

根據統計，2012 年五都國中小有 183 位校長退休，比去年 137 位多了三成三，是十年來最大的校長退休潮，即不少國中小校長覺得不如歸去！其中營養午餐弊案及課稅等是最明顯的因素，但也有可能是長期以來校長有責無權，以及優惠退休制度的誘因，致使今年特別出現了校長青黃不接的情況（林志成，2012）。不僅如此，當今校園強調自由民主制度的設計，自然浮現了更多異議和不同的聲音，而各利害關係人則亦紛紛主張其權利或自主權，此時更凸顯校長領導能力的重要性（梁金都，2010）。在上級教育主管機關方面，他們為力求工作的績效，經常以為只要透過「工具理性」的思考模式，就可以有效地達成學校教育的目標（周珮儀，2001）。如許多縣市不斷地推動學校品牌認證、教師專業發展評鑑、健康促進、防止霸凌、書包減重等大大小小的計畫或作法，單純地以為採取更多的評鑑，就能真正體現教育的功能和目的。而學校教師方面，教師們則常常考量本身的利害關係，並透過合理化的藉口，去拒絕各項革新活動，以保護自己的權利或是所謂的「專業自主」（Hoyle, 1986）。在家長方面，有些家長可能會採取「教育專家」的姿態，對學校課程提出批評，或是進一步質疑教育目的、判斷、專門技術等（Hargreaves, 2001），他們甚至會透過運用家長組織

的力量，力求對學校產生影響（Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008）。上述校長領導工作的困難和挫折及其產生的無力感，以及來自不同層面或成員的訴求或觀點，讓其角色負擔更加的吃重。因此，有關校長領導的技術和藝術等領導力的展現，必須進行重新思考或反思，即校長應該如何發揮其領導力，並展現實質的領導成效，關乎校長人才的延續性及其工作的成就感，也攸關學校教育未來的發展，實為教育研究值得探究的重點。

二、校長領導力展現的主要途徑

校長領導作為主要係透過直接影響作為和間接影響作為來實現，其中直接影響作為對學生學習佔有 3-5% 的解釋力，而在有關學校層次變項之間接影響，則佔有 10-20% 的影響（Leithwood & Riehl, 2005）。林明地（2010）更進一步地指出，在校長實際的領導作為上一一般都採取間接影響為主，以達成促進學生學習成效的目的，甚至有部分校長並未能採用直接影響的作為。換言之，校長對學生的影響，有很大部分是透過學校變項的間接作為，力求對學生表現產生影響，即校長採取間接影響作為可視為展現其領導力的主要途徑，如圖 1 所示。而這種間接領導作為包含透過組織結構的調整和因應、人力素質的提升、學校資源和權力等微觀政治學的妥善處理，以及學校文化象徵意義的

彰顯，以形塑有助於影響學生學習成效的優質環境，進而間接影響學生的學習（林明地，2010）。

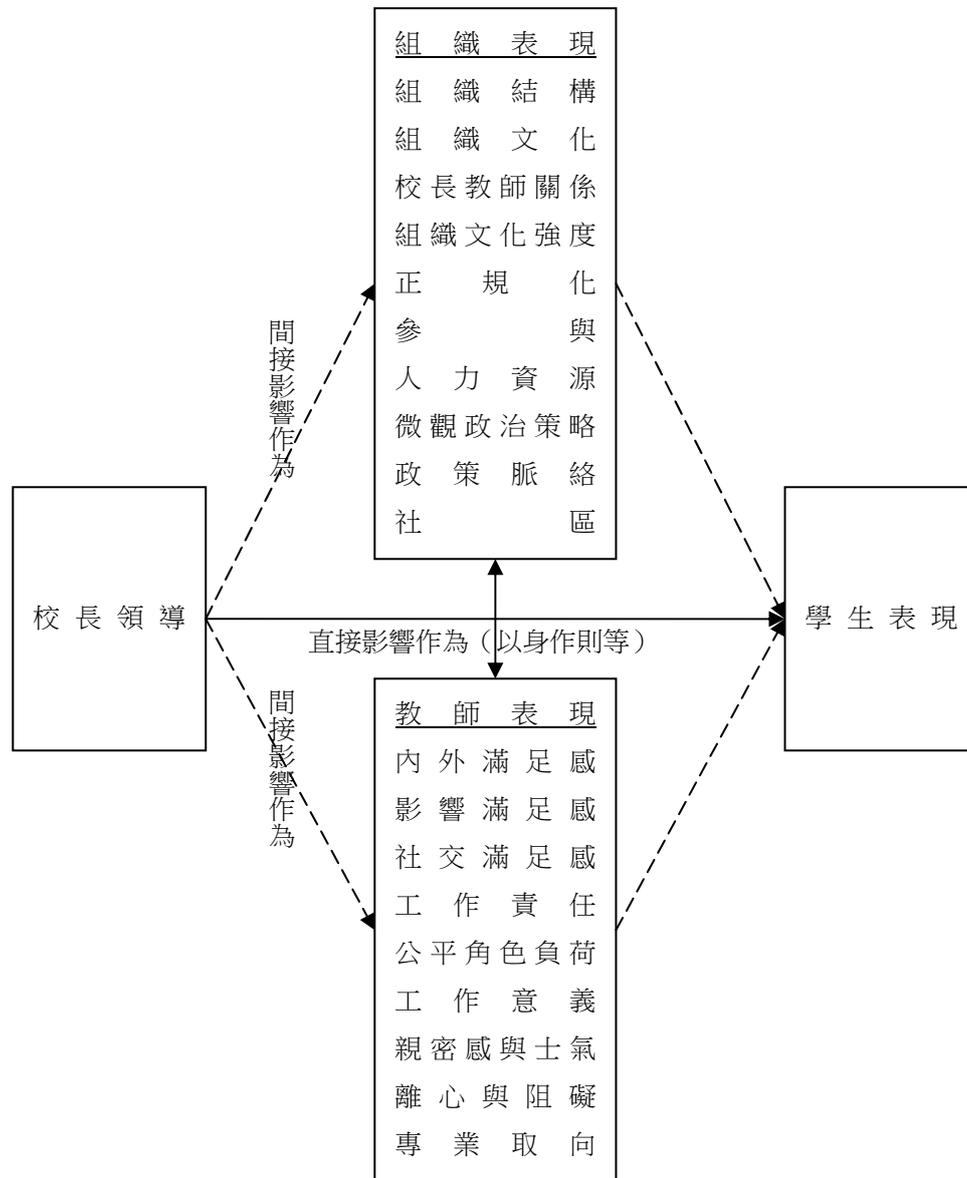


圖 1 校長領導的直接或間接影響作為

資料來源：修改自林明地（2010：69-71）、鄭燕祥（2003：223）、Firestone 與 Riehl（2005a:172）。

註：實線箭頭代表校長領導對學生表現的直接影響作為，虛線則代表間接影響作為，而實線雙箭頭則表示組織表現與教師表現相互影響。

基於上述論點，校長必須思考如何有效地整合學校中組織結構、學校資源、提升人力素質、彰顯文化意義等間接作為，以塑造有助於學生學習的環境，進而提升學生的學習成效。梁金都（2011）就提出將學校集體智慧的策略視為間接影響作為之觀點，他認為校長必須體認到個別教師有著

不同的認知與觀點，亟需透過不斷地知識分享和學習的歷程，建構學校成為一個專業學習的社區，發展其集體智慧，進而促進學生的學習成效。亦即，校長必須了解到學校中「個體的認知和想法等、個體的知識和技能等、集體的文化和信念與價值等、集體的資源和技術與規則等」範疇的實

際情況（此四個範疇也正符合上圖 1 中間接影響作為之組織和教師表現的相關內涵）（Küpers, 2007），並盡量提供機會使其不斷地進行交流或整合，進一步創造出更為深層的洞見，以促進學生的學習成效，從而達成學校教育的目的。具體而言，集體智慧乃是一種從個別成員智能由殊異、會合、整合、創造的發展歷程（Gan & Zhu, 2007），其為「一個成功組織不可或缺的因素」（Conway, 2008: 218），而學校集體智慧的概念，則可當成校長採取間接影響作為的思考方式，其亦可視為展現校長領導力的重要途徑，同時更是延續當今校長人才青黃不接和解決教育問題的一帖良藥，誠為值得持續關注的議題。

三、學校集體智慧的概念

有關學校集體智慧的概念可先從智慧和集體智慧的意義談起，並論及其型態與特質，以闡明其概念的內涵。首先，智慧是人類心智能力最精華的產物，其意味著個體統整自身多元的智能，並經由具體實踐的歷程，對自己或人群的生活產生正面的影響（Yang, 2011）。相對地，智慧亦可視為是一種文化集體的產物（Baltes & Kunzmann, 2004），即在集體文化中也隱含有智慧的因素。Gan 和 Zhu(2007) 就指出，組織中的集體智慧是一個系統現象，包含系統的結構、行為方式、文化等，具有整體性與協同性的特質。Small（2004）亦說明，組織的集體智慧在於組織能有效地運用成員的批判性、倫理性和實踐性之知識和經驗。亦即，透過整合專家的知識及其

工作的內容與方式，並有效地促進組織的學習與實踐，展現出集體的能力，解決所面臨的複雜問題（Soubhi, Colet, Gilbert, Lebel, Thivierge, Hudon, & Foetin, 2009）。而這種集體智慧則是組織成員在個別成員或整體利益之間，做出一種最佳選擇的態度和行動（Nielsen, Edmondson, & Sundstrom, 2007）。

其次，從集體智慧的型態觀點而言，Küpers（2007: 177）從個別到集體與內部到外部等統合的觀點，界定集體智慧（integral wisdom）涉及了組織中的個體的認知和想法等、個體的知識和技能等、集體的文化和信念與價值等、集體的資源和技術與規則等內涵，並為其互動過程和實踐的綜合體。Gan 與 Zhu（2007）也主張，集體智慧是整合個別成員的才能、技巧與不同的經驗，建構一個共同的目的，亦為個別和集體成員之間，彼此互動和學習之動態與生態系統。梁金都（2012）則闡明，集體智慧乃是透過個體和集體之間的持續分享、討論、溝通、合作等互動歷程，以有效「整合」個別成員的智能，並將多個個別智能「轉化」為集體的深層洞見，進而「發展」為集體成員的共識，解決組織所面臨的問題與促進其成效。

綜合上述論點，研究者認為（學校）集體智慧係指（學校）組織中個體的認知和想法、個體的知識和技能、集體的文化和信念與價值、集體的資源和技術與制度等層面，透過持續地分享、討論、溝通、合作的學習與實踐歷程，以「增進」個別成員的

批判性和倫理性與實踐性智能，並有效地「整合」個別成員的智能，進而將此統整後的集體智能「轉化」為集體成員的創見，並進一步地「發展」

為集體成員的共識或制度（發展集體的共識或制度），最後「促進」學生學習成效的目的，如圖2所示。

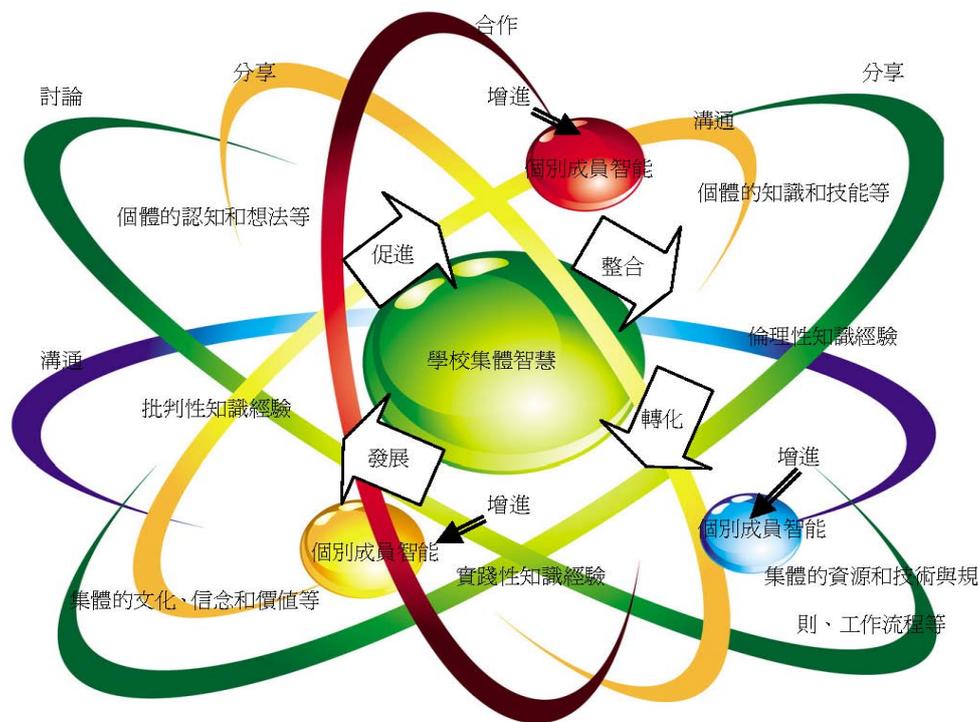


圖2 學校集體智慧的內涵

資料來源：修改自梁金都（2012：9）、Gan與Zhu（2007：208-209）、Küpers（2007：177, 180）。

四、校長領導力的展現途徑（結語）

校長展現領導力主要係由間接影響作為的途徑，而學校集體智慧概念又可視為校長間接影響作為的實踐。因此，研究者試從學校集體智慧的主要內涵進行分析，並以此作為校長展現領導力的重要參考，分述如下。

(一) 校長必須了解和分析學校情境：
學校集體智慧乃是個體的認知和想法等之個別主體「我」(I)、個體的知識和技能等之個別客體「我的」(My)、集體的文化和信念與價值等之主體間「我們」

(We)、集體的資源和技術與規則等之客體間「我們的」(Ours)等範疇的互動關係（Küpers, 2007: 177-178）。因此，校長必須了解學校中所有個別成員具有的特質，以及成員互動後所增進的知識和技能，或是產生的文化和資源或制度等。簡單而言，校長領導必須了解和分析學校中包含個別和集體之間互動所形成的情境，如了解個別教師的教育觀點或專業知識和能力、成員之間互動的情形、各次級團體的成員及其參與的目的、學校既有的特色等，才能根據實際的情境脈絡，採取有效地領導策略和作為，以發揮集

體最大的智能，達成學校教育的目的。

(二) 提供成員互動和合作的機會：學校集體智慧主要是學校內個體和集體成員在上述四個範疇之間持續進行分享、討論、溝通、合作的互動歷程，進而構成了或增進個別與集體成員的智能。換言之，上述成員之間的分享、討論、溝通、合作等互動的情形，實乃學校集體智慧概念最為核心的歷程。因此，校長必須提供如週三進修、學年會議、教師工作經驗談、主題工作坊等互動和合作的機會，一方面增進了個別與集體成員的智能，一方面亦可間接地促進學生學習的成效。

(三) 建立學校的實踐社群：學校集體智慧除在提升個別與集體成員的智能外，也必須積極地整合個別和集體成員的智能，並將此多個個別智能轉化或創造為集體的深層洞見，進而發展為集體成員的共識或制度。此種整合和轉化與發展等觀點正與具有整合的願景（joint enterprise）（整合成員的智能）、一起的投入（mutual engagement）（轉化成集體的洞見）、共享的智庫（shared repertoire）（發展為集體的共識或制度）等實踐社群的三項特質類似（Wenger, 1998）。換言之，校長積極地鼓勵成員們建立更多的學校實踐社群，如閱讀專業社群、數學教學發展社群、藝術與人文社群等，以提供整合成員的

智能、轉化集體的深層洞見、發展集體的共識或制度等的機會，進一步地促進學生學習的成效。

(四) 以學生學習為中心的價值：學校集體智慧的最終目的在於促進學生的學習成效，而「這種價值也正是校長領導的主要目的」（Firestone & Riehl, 2005b）。因此，校長似可透過以身作則、課程安排、各項會議、文化儀式、校園設備或建築等作為，以形塑學生為中心的價值和願景。尤其是校長若能長期地與教師或同僚共享或討論此種價值，「盡量地與教師價值取向和信念取得一致，可有效地促進學校工作的績效」（House & Podsakoff, 1994）。簡言之，校長盡力地形塑「以學生為中心的價值」，有助於促進學生學習的成效，亦能實現學校集體智慧的理想。

綜合上述觀點，校長工作的挫折和無力感，主要來自於不知如何有效地展現其領導力，而學校集體智慧的概念乃是整合間接影響作為的思考方式之一，其或可成為校長展現領導力的重要途徑。因此，校長必須了解學校集體智慧概念的重要內涵，並積極地思考「了解和分析學校的情境、提供成員互動和合作的機會、建立學校實踐社群、以學生學習為中心的價值」的策略或作為，以形塑有助於學生學習的環境，進而促進學生學習成效，以展現校長最佳的領導力，開啟校長領導的新視界。

參考文獻

- 周珮儀 (2001)。追求社會正義的課程理論：H. A. Giroux課程理論的探究。《教育研究集刊》，46，1-30。
- 林志成 (2012，7月12日)。國中中小校長爆10年來最大退休潮。《中國時報》，A6版。
- 林明地 (2010)。國中校長提升課程教學品質及師生教與學之作為分析。《當代教育研究》，18 (1)，43-76。
- 梁金都 (2010)。家長參與校務決策之微觀政治分析：平衡矛盾與弔詭的可能性。《教育學誌》，23，127-175。
- 梁金都 (2011)。國小校長建構學校集體智慧的策略。國立中正大學教育學研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 梁金都 (2012)。學校集體智慧的概念對校長領導的啟示。《教育研究月刊》，213，5-17。
- 鄭燕祥 (2003)。《教育領導與改革新範式》。台北市：高等教育。
- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 393-415.
- Baltes, P. B., & Kunzmann, U. (2004). Two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as an everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.
- Conway, J. M. (2008). *Collective intelligence in schools: An exploration of teacher engagement in the making of significant new meaning*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Southern Queensland, Toowoomba, Australia.
- Firestone, W. A., & Riehl, C. (2005a). Conclusion. In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 171-184). New York: Teachers College.
- Firestone, W. A., & Riehl, C. (2005b). Introduction. In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 1-11). New York: Teachers College.
- Gan, Y., & Zhu, Z. (2007). A learning framework for knowledge building and collective wisdom advancement in virtual learning communities. *Educational Technology & Society*, 10(1), 206-226.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1056-1080.
- House, R. J., & Podsakoff, P. M. (1994). Leadership effectiveness: Past perspectives and future directions for research. In Greenberg, J. (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science*. Hillsdale, NJ: Lawrence

Erlbaum Associates.

■ Hoyle, E. (1986). *The politics of the school management*. London: Hodder and Stroughton.

■ Küpers, W. M. (2007). Phenomenology and integral phenol-practice of wisdom in leadership and organization. *Social Epistemology*, 21(2), 169-193.

■ Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). New York: Teachers College.

■ Nielsen, T. M., Edmondson, A. C., & Sundstrom, E. (2007). Interpersonal logic-Team wisdom: Definition, dynamics, and applications. In E. H. Kessler & J. R. Bailey (Eds.), *Handbook*

of organizational and managerial wisdom (pp. 21-42). Los Angeles: Sage.

■ Small, M. W. (2004). Wisdom and now managerial wisdom: Do they have a place in management development program? *The Journal of Management Development*, 23, 751-764.

■ Soubhi, H., Colet, N. R., Gilbert, J. H. V., Lebel, P., Thivierge, R. L., Hudon, C., & Foetin, M. (2009). Inter-professional learning in the trench: Fostering collective capability. *Journal of Interprofessional Care*, 23(1), 52-57.

■ Wenger, E. (1998). *Communities of practices: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

■ Yang, S. (2011). Wisdom displayed through leadership: Exploring leadership-related wisdom. *The Leadership Quarterly*, 22, 616-632.



我的「總務主任」初上場～談團隊經營與管理

曹孟光

國立臺東大學教育系課程與教學研究所研究生

一、幕啟

(一) 起心動念

一條路走久了容易沒意思，會膩、會疲乏，職場生涯也一樣，喜歡在不同的時候轉個彎，去期待下一個驚喜與不同的風景。在過去二十幾年的教學生涯中，一直都是擔任班級導師，偶爾兼任小行政，沒能有機會從不同的角度與立場去看學校事物，尤其是目前服務的學校型態，行政組織架構完整、分工細、人多事物也雜，經常出現行政與級任的思維對立。

而今，年過四十，人生有了些許的經歷與體會後，圓融、成熟了些，覺得應該可以試試帶班導師以外不同的嘗試、修修這門社會學。這樣微微的蠢動讓我順利的考上了國小主任甄試，並完成儲訓取得任用資格。

儲訓期間，非常幸運的遇上兩位實務經驗豐富的輔導員—蘇校長和林主任，不僅在現場實務上給予我們實用的資料與指導，更在生活、觀念及素養上做了最棒的身教示範。除此，主任班同學有些早已是現場老手，也都不吝分享個人的資料和經驗，六週儲訓沉浸在熱烈的氛圍中，不知不覺強化了心中嘗試的想望，尤其受總務老手林主任的影響，「總務主任」遂成了我心中挑戰的首選。

儲訓返回，由於帶班階段性任務

尚未完成，校長並未讓我如願打鐵趁熱，日子也就繼續在級務中度過，這個冷卻掉的夢就姑且在心裡擺著吧！只是，沒想到這個夢竟會是如此毫無預警的開始.....

(二) 人生重大抉擇與轉捩的一天

九十八年七月二十八日一早，接到一通特別的 morning call，讓我從迷迷糊糊睡意中驚醒，「孟光老師，早啊！我是新任代理校長***，新學年想要麻煩你擔任總務主任.....」「我有多少時間可以考慮？」「中午 12 點以前可以給我答覆嗎？」天啊！離八月一日開始的新學年度就剩幾天，大家都在等工作職務定位。而我，那天還得將論文研究題目定案呢！

僅僅給我三個鐘頭的考慮時限，電話從此不離手、腦袋不停的升溫...總務，一個我最想挑戰學習的行政工作，然而卡上了碩二的課程與論文撰寫...真是兩難！經過多方徵詢與諮詢，周遭好友同事幾乎口徑一致，均贊同並鼓勵我接受挑戰，就連用兩枚十元硬幣擲筊，也是相同的答案！於是，拿起電話回覆了人生中的一個重要答應。

(三) 怯然的決定，懵懂的開始

答應到任職，僅僅只有三天的準備時間，與代理校長一起新上任。不巧，校長因個人早先的安排，簡單交

代開學前的目標指令便遠飛美國去了（接下代理校長一職也是臨時受託），留下大洗牌後的行政團隊快馬加鞭努力就緒。新校長的洗牌效應讓人人都是新手，個個都是從零開始，不論資深或年輕、老手或新手，都得上緊發條、兢兢業業！

老實說，頭一天很茫然，連自己都不免笑自己—竟然不知道要做些什麼、從何做起？一份職務交接清冊、正在進行尚未完成的工程、簡單三兩句說明、一屋子新舊雜陳的檔案資料.....而我，已經是「總務主任」了。

二、摸索

(一) 新手上路-勇往直前

接下總務主任這個職務其實是個重要卻很不踏實的決定，尤其是對鮮少接觸行政職務的我來說，熟悉度~0、經驗值~10、困難度~90，彷彿初探學習王國的小一新生般，新鮮又陌生、既期待又怕受傷害。於是，馬不停蹄的四處請益、走訪。收到儲訓班輔導主任回覆的求救信，寄來一些重要又實用的資料和一份祝福，就像吃了顆定心丸，安撫了我這顆慌亂的心。

(二) 立命首安身，治國先齊家

有了師父的定心丸，心中開始勾勒起屬於我的總務行政藍圖，人、事、物逐一思考、規劃。愛美、潔癖的個性使然，使我不論換到哪個職務、公私領域，整理環境總是第一要務。我們一天待在工作場域的時間約莫 8~10

個小時，甚至更多，一個整潔舒適、空間規劃良好的工作環境，應該是增進工作效能的首要條件。於是，第一個任務便是全體總動員打掃整理辦公室。不良的動線與辦公座位、櫥櫃擺設，塵垢堆積、經久未擦拭的所有陳設和地板，缺乏有效整理歸檔的陳年業務檔案...等，帶著全體成員花了兩天的時間將一切打理好就緒，再用植物盆栽妝點綠化、會議桌上擺盤小點心，瞬間整個總務處溫馨了起來。

「窩」搞定了，接著便是「人」了！敝校總務處不論是硬體設備或人力都令所有縣小的總務主任欣羨，然而管理起來可就傷腦筋了，尤其處室裡的同仁個個都是這所學校的資深員工，而且年紀還比我大很多。因應一位肢體不便的新同仁加入，人事布局、工作職掌略做適當調整後，配合教務處的教室配置規劃，速速展開第一階段的「勞動人生」。

在毫無人情包袱的顧忌、又有校長 support 的加持，使我得以完全放手施展，不過，我這個菜鳥主任知道，想要一開始就能帶得動這個超級資深團隊，「身先士卒」是必要的領導方式。陳年教具室搬遷、級科任教室的設備遷移與檢修增添、校園環境的清潔打掃、積塵多年的公共場館整理、曝曬等，無一不是親自帶頭和工友們一起動手，每天打扮像個工頭，跟著大夥兒博感情，總是弄得滿身臭汗、全身痠痛而歸。

(三) 裡外煎熬，蠟燭兩頭燒

這些外在形體的勞累還不算什麼，辦公室裡包羅萬象又陌生的業務才是讓人提心吊膽、焦慮萬分的部分呢！連最基本的公文書寫對我來說都困難，一直以來在學校都是擔任級任老師，沒什麼機會接觸公文書，加上當年主任儲訓時，這門課講師整堂課言不及義，使得滿心期待的我落了空！幸好辦公室裡有個文書出身、個性又好的幹事 U 可以隨時提供諮詢，解決了各種文書用語的生疏窘境。

由於單位屬性有別於一般縣小，幾乎所有的業務都是獨立作業，窗口直接對教育部，然而過去歷史文件檔案建立得不夠完備，以及電子化作業不斷推陳更新，偏偏遇上暑假期間不容易聯繫到前人，這對小一程度的我猶如瞎子摸象！加上缺乏相關人脈支援，這些排山倒海而來又具時效性的業務讓我如何消化是好？！

「找縣內有豐富總務經驗的校長！」這個靈光乍現有如溺水時抓到了浮木般興奮，立刻開啟腦袋裡的人際網絡名單一一搜尋，可以讓我毫無顧忌並安心請教的有活力與穩健兩位校長（化名）。大概是我認真努力的態度感動了他們，不論是電話請教，或是親自造訪，兩位校長總是不厭其煩、一個步驟一個步驟為我講解與指導，尤其是各項工程發包，更是像極了慈母牽著學步的小嬰兒般，使我日益成長！記得在一次閒聊中，問及如何經營校園環境？「每天撥些時間站在校園中環視每棟建物、每個角落，還有經常繞校園，心中的校園藍圖就會逐次的建構成型，看著看著、走著

走著，事情自然就會一件一件跑出來了。」活力校長分享了過來人的經驗。果不其然，在走踏環視校園之際，空白的腦子裡就真的浮現了一個個圖像，隨著時間演進，圖像也一天一天的落實成型，心底對總務主任這個新職務才有了一份篤定的信心。

然而，龐大的業務量和繁雜生澀的內容，彷彿是頭咄咄逼近的大猛獸，使我不得不每天 12 小時以校為家，而家反倒成了旅館。另外一頭還有研究所第二年的課業與論文的撰寫，雖然當初決定接下這個職務時便已有了延畢的心理準備，但不少的差假會議多少會影響平時的課業，雙重壓力下讓我足足失眠了半年呢！幸好有校長與教務處的體貼，六節的教學時數安排的都是熟悉的中年級課程，省去了許多備課的心力，否則後果真不敢想像！

做事習慣全神貫注的我，既然決定接下這個挑戰，便已有犧牲與暫放一切的心理準備，閩南有句俗話：頭攏已經洗落去了！即便是如此始料未及的沉重，仍然得拿出堅強的毅力，義無反顧的勇往直前。

三、上場

（一）全面體檢，發現問題

半個月過去，校園環境終於整理得像個準備要開學的樣子，勞動人生暫時可以先告一段落，該是啟動各就各位的組織團隊經營了。坐擁全校最大處的我，旗下有 7 名工友（4 男 3

女)、3位組長(事務、文書、出納)和2位幹事,只有我、出納J和幹事U是新人,其餘都是資歷平均將近20年的資深總務處員工。如此的組織成員現況,勢必得格外補充潤滑油,好讓這個全校第一處能活絡順暢起來,成為學校名符其實的最佳後援部隊。

「資深」往往容易使人「僵化」,而「僵化」接著就會形成「舒適圈」。時間久了便容易產生積非成是等諸多偏執的想法與態度,以及便宜行事、叫不動的不當行為模式,無怪乎江湖術語戲稱組織團隊中的資深人士為「土地公」、「土地婆」。

學校裡的老師們對人總是客氣有禮,不喜歡有衝突,有不滿或意見提出,用語也都九彎十八拐的讓人不痛不癢,但私底下抱怨卻不少,久而久之,造成總務處給人工作效能不佳及服務態度怠慢的負面觀感。在新任校長「行政以服務、滿足教學現場老師」的明確指示下,改善處室同仁的工作態度與工作素養便成了組織團隊經營的首要之務。

經過暑假兩個月的密集勞動接觸,才發現其實每個工友都是寶,這些大哥阿姨各有所長、工作能力也都超強,不讓他們有機會發揮展現,實在暴殄天物!配合點心、便當及冷飲和大夥兒用力“搏”了兩個月的感情,發現他們長久以來各懷有心結—工作勞逸分配不均,因此造成有魚大家摸、有事能推就推的工作態度。

另一個較需費心的便是總務主任

的副手事務組長—幹事L姐,長年以來她負責的業務多半是財管及其他瑣碎的雜務,而今晉升為事務組長,業務量與項目跟著大增,不但要做事,更要規劃與管理,對於一個電腦資訊技術仍停留在DOS系統、又正面臨更年期的歐巴桑,勢必是吃不消的,在既不傷其自尊又能順利達成工作目標的情況下,身為主管的我也只能鼻子摸摸,主動協助她處理部分的業務,並耐心等待她能早日上手。

(二) 建立表單制度,改善團隊工作效能

基於上述的了解與發現,我這初生之犢抱著「既入虎穴定得虎子」的決心與魄力,希望在盡量公平的基準上,所有工作透過共識將之制度化,並設計相關配套的表單與檢核機制,讓事物隨制度走,而非因「關係」而異,這可是多年來不少新進老師的深刻感受—關係好、交情深才好辦事。同時,每個人隨著制度各司其職,落實檢核,公開透明,讓事實說話。

首先,整個校園工作利用校園平面圖依個人所長、性別、工作性質等平均劃分區域範圍,也透過會議討論得到兩年一輪調的共識。其次,為避免各處室業務量不均的總總計較,以及人力分散成了各處室的私用專屬後造成團隊難以凝聚合作,於是,我將所有工友從各處室收編回來集中管理派遣,每日工作時間做類別切割劃分,因此,無論哪個時間都很容易在校園中找到人。各行政處室如有公務需求則填寫工作派遣單送至總務處,

由我或事務組長發派，完成任務後簽名交回以利均衡勞役，另一方面也可當成工作考核的憑據。

然而有些大型特殊場館的環境維護，如活動中心、體操教室、游泳池、專科教室等，還有各項例行的全校性活動，如校慶運動會、各種節日慶祝活動、畢業典禮...等，便採取團隊共做與分工方式規劃進行，會議上提出工作規劃，聽取大家的意見，透過討論調整修正後執行，不但每個人都清楚整個活動流程，也清楚夥伴們各自的工作內容，萬一有狀況，隨時都能互相補位。

為能改善支援教學的服務效率，奉校長指示，全面清查校園每個空間毀損或老舊的設備，以及進行每位級科任老師的教學需求調查，彙整成表單後與會計主任協商經費預算，依輕重緩急分批修繕、汰換和增添。另外將各種空白表單一方面電子化存放於學校網頁，一方面書面化擺放在文書櫃中，方便師長們隨時取用；一有修繕單送來立刻分派工友或電話聯絡相關協力廠商前往處理，每天檢視單據是否處理完畢歸檔，盡早解決師長們的教學需求。保管室裡也將所有師長們常用的文具、事務性用品分類擺放，並繪製簡易地圖張貼於入口，設定開放時間，讓師長們能按圖索驥、自行登記拿取，降低對人力的依賴。

由於需要掌握每項工作的進度與成效，每週固定於行政會議後召開處務會議，要求每位成員將過去一週的工作內容做條列報告和檢討，再由我

分配下週的工作事項與主持討論協調；偶爾依當下狀況，也會因應團隊成員狀況分享一些健康資訊或別有寓意的小故事。起初這樣正經八百的開會，大夥兒很不習慣，尤其是工友大哥和阿姨們，不過我心裡卻有另一番的打算：首先希望透過這樣公開並具有公信力的溝通平台，讓彼此了解工作內容與進度掌握，省卻檯面下不必要的計較與誤會；其次，十三位成員的組織幾乎等同一所六班小型學校的編制，而且組織成員的差異性還真不小，然而，我心中對它仍懷有小小的憧憬與期待，以學習型組織的概念來經營，期望能藉此培養團隊成員的溝通表達與工作規劃的能力，進而提升其工作效能，而且透過這樣的練習，增進每個人對自身這份工作的尊重與自信，最重要的當然是 **Team work** 的觀念建立和氛圍凝聚。

學校行政主管最為難的便是年終職工的考核評定，主要是有一定比例的乙等人數壓力。總務主任和事務組長的意見更是其他評委的參考關鍵，為避免臨時抱佛腳，單憑薄弱的印象，及看似公平卻是鄉愿的輪流方式來打分數，提供客觀公正的書面資料依據，便成了平時就要累積的重要例行工作。因此，建立工友工作檢核表，連同工作派遣單，每月依實際情形由事務組長和我做檢核紀錄，並上呈校長過目，使校長也能了解工友們的實際工作狀況。

(三) 小貼心，大動力

在組織團隊重新整頓、調整的初

始階段,「高倡導」是必要的手段,然而卻需要「高關懷」的搭配才不致招來反彈。除了一起動手共做外,最基本的點心、冷飲是一定少不了的實質慰勞,尤其炎炎夏日工作起來特別辛苦,若到各地出差,更不忘帶個伴手禮甜甜大家的嘴。

只有嘴巴甜了還不夠,另外,我還會在他們工作時,特意商請校長親自前去給予鼓勵與打氣,也會在私下聽到同仁讚許好表現時,請託同仁們能於各種公開場合多多給予褒揚與讚賞。希望透過全體同仁衷心的讚許與肯定,讓他們心裡有倍受重視的感受與不可或缺的重要存在感。

平時在人際互動的經營上習慣記住好朋友的生日,對於這群勞苦功高的工作夥伴當然也不例外!在每個特別的日子裡,透過一張小卡和創意小禮物傳達一份真摯的心意。偶爾看到適合的健康養生資訊,也會整理列印跟大夥兒分享,希望這些上了年紀的大哥、阿姨們辛勤工作之餘,能吸收新知、更懂得愛惜保養自己。

四、精采

在開放討論、凝聚共識的學習型組織概念下,使得人力充分適當運用,表單制度的建立使各項業務自動運轉,省卻管理上的人情包袱與壓力;肯定處室每個成員的工作表現、建立其對自身與工作的尊榮感,進而提升工作效能。雖然剛開始扮演的是內柔外剛的女魔頭狠角色,讓這部大機器鬆動的螺絲鎖得有點緊,但短短

的一學期,經過整個總務處軟硬體全面大整頓後,校園環境與服務成效隨之令人刮目相看,還獲得「旗艦處室」的稱號呢!處室同仁因而工作得更帶勁了。

有了全新風貌的總務處,就像做了美容大保養的車子般光采明亮、順暢好開。

五、建議

走過兩年初任歷程,深感國小總務主任必須負責非教育專業的其他專業領域工作實在繁雜。雖然目前教育主管當局已透過網路資源的有效整合,建立了各種專業資料庫,提供充足的專業法令和實務諮詢與協助;除個人隨時進修,增進專業知能外,在行政傳承制度上筆者有下列幾點看法:

- (一) 各項業務建立 SOP (Standard Operating Procedure) 標準作業程序,並將資料完整建檔。方便自己例行的作業,更可縮短、減輕接任者熟悉業務的時間與壓力。
- (二) 交接工作之落實。職務更替之際,暑假中前任主任經常會在任期時效即將屆滿的七月排滿休假,造成草草交接的現象。若還繼續留任原校,尚可利用開學上班時間詢問請教,否則就得倍增摸索之苦。然而,開學後,各自又有新的職務需忙著適應與執行,要找到共同時間著實不易。校長若能及早確認新學年職務人

選，便可利用課餘閒暇進行業務瞭解，甚至參與相關組織會議，並制定七月前兩週為行政工作交接日，不得排休。如此一來，便能利於這項重要卻不易落實的工作。

(三) 教育主管當局或學校組織師傅顧

問團，聘任優秀、有經驗的退休校長或主任以其過去豐富的總務經驗，提供後進諮詢服務，解決實務工作需求與困境。尤其銀髮社會之來臨，教育人員退休年齡又有年輕化的趨勢，如何有效運用使之風華再現，應是教育主管機關不可忽視的一環。



臺灣教育評論月刊稿約

民國 101 年 02 月 22 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」三部分。

貳、刊物投稿說明

各期評論主題由本刊訂定公告，投稿分成「主題評論」、「自由評論」及「交流與回應」。「主題評論」由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；「自由評論」不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式；「交流與回應」係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。

參、評論文章長度及格式

本刊刊登文章，文長一般在五百到三千字內之間，也歡迎較長篇的評論性文章，長文請力求在六千字之內。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、審查及文責

本刊發表的評論均安排匿名學術審查，評論文稿隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。

伍、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站(<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

43301 臺中市沙鹿區中棲路 200 號 靜宜大學第二研究大樓
402 室教育研究所【臺灣教育評論學會】盧宜芬助理收

陸、投稿及其它連絡

執行編輯 盧宜芬小姐 電子信箱(e-mail): ateroffice@gmail.com
電話(phone): 0928-917122

臺灣教育評論月刊第一卷第十二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「中小學校長遴選」

二、截稿及發行日期

本刊第一卷第十二期將於 2012 年 10 月 01 日發行，截稿日為 2012 年 9 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本期重點旨在探討國內高中、高職、國中及國小校長遴選相關議題。按校長對學校之發展，具有主導性地位，尤其面臨快速環境變遷，學校如何因應外在環境變動，及提升學校教育品質，皆有賴校長調和校內及校外之種種壓力，並將其轉化為助力。由此可知，校長一職深具重責大任。我國於民國 88 年 2 月修正《國民教育法》，將中小學校長之遴用，由甄試派任制改為遴選聘任制，其優點在建立學校本位管理及校園民主機制，主要目的在遴選出優秀之學校領導者，並汰除不適任校長。另於民國 89 年 7 月訂定《高級中學校長遴選聘任及任期考評辦法》，95 年 4 月修正為《高級中等學校校長遴選聘任及任期考評辦法》，亦改變傳統高中、高職校長之遴選方式。然於執行過程中，各級校長之遴選制度仍遭社會質疑，因此，如何建立健全且公平之校長遴選制度，亟需自法規面、制度面及實務面，詳加探討，以利積極定位校長之功能與其角色扮演之重要性。

臺灣教育評論月刊第一卷第十三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「師資培育評鑑」

二、截稿及發行日期

本刊第一卷第十三期將於 2012 年 11 月 01 日發行，截稿日為 2012 年 10 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

新一週期的大學校院師資培育中心評鑑已於 101 年啟動，並納入系所評鑑合併實施。主要評鑑項目包括目標特色及自我改善、行政組織及運作、學生遴選及學習環境、教師素質及專業表現、課程設計及教師教學、教育實習及畢業生表現等六大項，評鑑結果攸關師資培育單位的後續發展與經營、甚至退場。然而，整體評鑑方案的規劃與設計、評鑑項目的內涵與判斷標準、訪評委員與訪視過程、申復或申訴管道、評鑑結果的應用等，是否能引導師資培育單位發展特色？是否建立自我持續改善機制以確保辦學績效？未來應如何改善？本期即聚焦在此週期的師資培育評鑑，邀請您從各個角度來進行討論與檢視。

臺灣教育評論月刊

2011年11月至2013年3月各期主題

第一期：新三都之教育整合-問題與展望

出版日期：2011年11月01日

第二期：學術評比

出版日期：2011年12月01日

第三期：師培政策

出版日期：2012年01月01日

第四期：教學卓越計畫

出版日期：2012年02月01日

第五期：少子女化的教育政策因應

出版日期：2012年03月01日

第六期：頂尖大學計畫

出版日期：2012年04月01日

第七期：中小學教師專業發展評鑑

出版日期：2012年05月01日

第八期：大學校務評鑑

出版日期：2012年06月01日

第九期：弱勢生助學

出版日期：2012年07月01日

第十期：優質高中高職

出版日期：2012年08月01日

第十一期：大學系所評鑑

出版日期：2012年09月01日

第十二期：中小學校長遴選

出版日期：2012年10月01日

第十三期：師資培育評鑑

出版日期：2012年11月01日

第十四期：國中小併校

出版日期：2012年12月01日

第十五期：陸生與國際生

出版日期：2013年01月01日

第十六期：生活教育與服務學習

出版日期：2013年02月01日

第十八期：研究所教育之量與質

出版日期：2013年03月01日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過

文稿題目：_____（以下簡稱「本文稿」）

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意無償授權臺灣教育評論學會，將立書人投稿於臺灣教育評論月刊之文稿做下述利用：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以紙本或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利，立書人願擔負所有賠償及法律責任。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____（敬請親筆簽名²）

所屬機構：無 有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） /（ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。

貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。

參、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中樓路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日台內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平台。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、入會費：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)
 1. 郵寄：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)【臺灣教育評論學會】
 2. 傳真：(04)2633-6101
 3. 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐(主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。
- 二、會費繳交方式：
 1. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122
 2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
 3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04)26333588
會址：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。**【臺灣教育評論學會】**
傳真：(04)2633-6101

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身分證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
通訊地址	□□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格。） （自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 月止，共 _____ 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 409 室盧宜芬小姐代收，聯絡電話：0928-917122 <input type="checkbox"/> 匯款：局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225			
收 據			
收據抬頭*：_____ 統一編號：_____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：		(簽章)	
		中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日	
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室(靜宜大學教育研究所)。 【臺灣教育評論學會】 (2) 傳真：(04)2633-6101 (3) 電郵：ateroffice@gmail.com 盧小姐 (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。			
表格修訂 2011/12/22			

教育，國之根本

評論，止於至善



Taiwan Educational Review

ISSN 2225-7209



977222572000