

潘慧玲 (2002, 12月)。學校革新經驗的回顧與展望。論文發表於教育研究學會
2002年「全球化：教育變革新領域國際研討會」, 香港。

學校革新經驗的回顧與展望

潘慧玲

Hui-Ling Pan

臺灣師範大學教育學系教授兼教育研究中心主任

Professor, Department of Education

Director, Center for Educational Research

National Taiwan Normal University

Taipei, Taiwan, ROC

TEL: 011-886-2-23415992

FAX: 011-886-2-23415994

E-MAIL: panhu@cc.ntnu.edu.tw

Paper presented at Hong Kong Educational Research Association

2002 International Conference

Globalization: New Horizons for Educational Change

December 20-21, 2002

壹、前言

臺灣自 1987 年解嚴以來，民主開放的腳步從政治擴及其他領域，使得教育的發展有較大空間。對於過去多年積累的問題，一時激發出許多教育改革的熱切盼望，教育民主化、自由化與多元化的呼聲曾甚囂塵上。民間力量加上政府的努力，逐漸勾勒出這幾年逐步推行的教改藍圖，而這樣的努力方向除回應本土需求外，在全球化影響下，更搭上了世界教育改革列車。

在中小學體系中，我們看到了幾項極具突破現況的舉措，諸如《教師法》通過後學校教評會與教師會的設立；《國民教育法》及其施行細則的修訂，校長遴選制度產生變革，校務會議的功能亦實權化；《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》的頒佈，使部分的課程決定權下放至學校。以上作法之意圖，一在彰顯學校辦學主體性，以學校為中心，由學校自行選擇適宜的教師與校長，以及規劃適應學校特色與需求的課程與教學；二在提昇教師的專業自主性，讓教師有權研發或選擇自己所需之教材教法，展現課程發展知能，並跳脫傳統班級事務範疇的拘限，對校務運作也能有所參與。至於家長聲音 (parents' voice) 在這波教改中，亦成備受矚目的議題。《教師法》中規範家長可以參與教師之聘任，《教育基本法》及修訂後之《國民教育法》亦明訂家長的參與權，學校的權力生態成為「行政人員—教師—家長」的三角權力互動關係。故觀諸臺灣目前教育改革之脈動，實符應了世界主要國家刻正進行的學校重整運動。

為了瞭解臺灣在全國性政策推動下，學校內部產生何種變革、如何加以因應，以及探討在目前教改的大環境下，學校所採的自發性改革策略，其成效如何，一群來自不同大學（含台灣師大、政治大學、中正大學、國立台東師院、國立台北師院）的教師，組成研究團隊，針對四大範疇的主題進行探索：一、學校權力結構的重建；二、課程自主與教學革新；三、時間運用與空間規劃；四、組織發展與教師成長。整體研究自 1999 至 2001 年，共為期兩年。¹本文之目的在以上述之研究成果為基礎，配合筆者對於臺灣近年來教育變革之觀察，對於學校革新經驗作一回顧，並提出展望。

貳、學校革新經驗的回顧

從前的教育改革，著重於問題的修補，遇到學生成就低落，便發動大型的課程改革，由專家進行新教材的編纂，之後以由上而下的方式，企圖將之貫徹實施於學校中，教師成為課程的執行者，汲汲忙於成套教科書、補充教材、問題單與測驗中，使教學成為勞力密集 (intensification of labor) 工業 (Apple, 1986)。這種僅是執行改革措施以增進現況效能，而未觸動根本組織結構的變革方式，被稱為「一級變革」(first-order changes) (Cuban, 1988; Fullan, 1991) Cuban(1988) 更指出這種變革是一種中國人所說的「換湯不換藥」的作法，故而成效不彰，也難怪 Cuban、Sarason 等人會問「過去一世紀充斥許多學校改革，為何學校教育

¹ 該研究 (學校革新整合型計畫) 之部分成果已集結出版於潘慧玲 (2002a) 主編之《學校革新：理念與實踐》一書。本文係依據該書最後一章 (潘慧玲, 2002b) 改寫而成。

仍舊一樣？」(Fullan, 1991)。在 1990 年代之後，所要面對的挑戰是一種「次級變革」(second-order changes)，這種變革影響學校的結構與文化，重構教育參與者(包括校長、教師、學生與家長)的角色與責任(Cuban, 1988; Fullan, 1991)。

臺灣教育在這種需要觸動次級變革的過程中，有些學校走得較為順利，有些學校則荊棘四起，細究影響學校革新的推動，可以歸納成政策本身因素、學校內部因素與學校外部因素。以下即分別進行討論。

一、政策本身因素

政策本身的良窳與推動方式，以及是否有規劃良好的配套措施都是影響革新成敗之因素。教評會的成立，雖是學校本位管理與教師彰權益能精神體現的一項措施；個體可透過多元立場的論述，開展個體的內在能力，並開發學校的內在潛能，然卻因各利害關係人(stakeholders)的權力運用，無法獲得彼此的認同，產生權力正當性不足的問題(黃乃熒，2002)。而教師會在學校經營的理念、教師專業成長與教育改進、權力內發與集體力量等方面，均甚符分權化特色與教師彰權益能之概念，但在研究中發現成立教師會的學校，其教師權能感並不如未成立教師會學校之教師(王麗雲、潘慧玲，2002)。上述兩項頗具學校革新意涵的舉措，截至目前，尚未展現應有的正面效應，除了後面可以進一步分析的學校內部與外部影響因素外，政策本身確是一影響之關鍵。回溯當時在研議讓各校教師擁有人事聘任權以及在學校層級設立教師會時，曾有許多的異議聲浪(吳清山，2001；林海清，1998)，因為如此作法，學校成員需有良好的民主素養。臺灣長期以來的威權體制，並未讓教師有機會進行各項的民主參與，且教師多以教室內事務為自己職責所在，對於與課程、教學無關之全校性事務，較無興趣與聞，這也使得教評會與教師會常成為少數有心教師所主導。相對於臺灣，有較長久民主歷史之美國，類於我們教師會的組織[如全國教育協會(National Education Association)]並非設於學校層級，而推動學校本位管理的學校雖有人事、經費與課程教學的決策權，唯學校本位管理是一項逐步推動的改革措施，並非美國各校全部實施。不像我們，一項法令通過，驟然間各校均掌握了人事聘用權！由此可見，我們政策推動的過於急迫，過於具有統一的強制性，均是目前問題產生的因素之一。

在九年一貫課程政策部分，這是一項牽動教育目的、課程組織、教學方法、評量方式的改變，甚至於行政組織、權力結構與學校文化重整的改革。以能力代替知識學習、學校本位課程發展、課程統整、協同教學、多元評量等是這項課程改革的重要訴求，但要落實，卻非教師擁有課程發展知能便已足夠！易言之，表面上，它是一項課程改革，但實質上，它要成功，不能僅是進行前所述之「一級變革」，唯有學校調整組織結構，落實教師為主體的觀念，讓教師參與課程決定，並重塑學校文化，鼓勵教師的合作對話，營造一學習型組織，改革方能奏其功。然而，九年一貫課程政策之推動，並沒有這樣的認知，仍以過去大型改革方式為之，希望以由上而下的方式貫徹實施，且在整個配套措施十分不足情況下過早推

動，形成了甄曉蘭（2002）所分析的諸多困境，諸如教師意願與經驗不足、行政權責劃分不清、課程發展認知偏差、課程發展知能欠缺、教學生態環境疏離、視導機制懸缺、與相關法令拘限等。

至於教學革新部分，以英語科為例。1997年新修訂之國中英語課程標準，鑒於以往偏重文法翻譯教學，只重讀寫而輕聽說，故改以溝通教學觀（Communicative Approach）為主體，希望培養學生具備實際應用英語文溝通的知識與能力。這項變革較諸上述其他政策，在變動的幅度上可說較小，主要涉及教師的準備度，然研究中卻發現不少教師並未知覺到這是一項教學革新，仍以不變應萬變，缺乏追求自我專業成長的動機（蘇順發，2002）。由此，亦暴露出我國課程標準修訂常採急就章應急方式之缺。課程標準修訂委員係以臨時方式組成，在政府要求的期限內，匆忙完成課程標準之修訂，隨即公佈實施，而原應有的宣導、研習有時不及做完，便已實施，致使教學現場的教師臨陣教學時，尚不知所教科目在教學觀念上作了何種改變！

從上述幾項學校變革的政策看來，推動時程過於倉促、宣導溝通不足、實施配套措施欠缺均是影響成效之變數，再加上政策本身的輪替無常，更易讓教育工作者對於政策的持續性抱持觀望態度。「教育改革像月亮，初一十五不一樣」似可反應一般老師對於教改的信念。對於教育領導者的來來去去，使得政策也像流行風尚一般，故教改是否僅是「說說而已」（張明輝，2002），成為推動變革的挑戰，此情形中外皆然（Wagner, 2001）。

二、學校內部因素

學校的組成以人為主體，而在推動革新的過程中，校長與教師扮演關鍵性角色。除此外，學校的所在地、組織特徵（如學校層級、學校規模與班級人數、是否為明星學校、學生社經背景等）、人員組成（如年齡、服務年資、性別等）與學校文化等所構成的整個學校生態，以及學校支持系統，包括行政支援、設備資源、時間與空間安排等，均是影響變革成效之要素。

（一）學校生態：

學校生態中的相關變項，如學校所在地、組織特徵、人員組成與學校文化等對於革新的推動確實產生某種程度的影響。以教師會運作而言，在王麗雲與潘慧玲前後所進行的兩年研究中，量化資料顯示在設有教師會的學校中，學校成員的權能感在國小階段較國中階段為高；學校所在地區、學校規模則與學校成員權能感相關不大（王麗雲、潘慧玲，2000）。然在質性的訪談資料中，倒呈現了一些較為細膩的發現，位於市區邊陲、較為偏僻的學校，教師住在學校附近者不多，故一下班，教師即匆忙趕著回家，無暇參加教師會活動（王麗雲、潘慧玲，2001a）。另者，蘇順發（2002）在其研究中亦發現學校特徵所產生的影響，例如有幾所學生社經背景較佳的學校，由於有較好的教學設施，英語教學較能符合溝通式教學觀。而班級人數太多與重視升學的前段班教學，則使得口說教學活動或活動式教

學設計較少實施。

至於教師個人特徵，如年齡、服務年資、性別等，亦呈現與革新成效有關連。在英語教學革新研究中，發現十分資深之教師對於溝通英語教學的接受度較低（蘇順發，2002）；而在師徒式專業成長研究中，服務年資較長之師傅教師（mentor teachers），其教育專業精神知能的學習受到徒弟的刺激較大，在性別方面，男性師傅教師則較女性師傅教師在各專業知能收穫為多（陳嘉彌，2002）。這些年齡與性別的因素也載入了教師會的研究。在由多數是年輕女教師所組成的學校中，有的正值生育年齡，有的則囿於傳統性別分工，故而女教師要不是紅蛋頻傳，就是急於儘速回家照顧家小，使得想要致力於教師專業成長的教師會難以施展（王麗雲、潘慧玲，2001a）。因此，教師的服務年資、性別以及其所處的生涯發展階段，歷歷顯示其為影響教師能否落實改革的要素，然這些多為改革者所忽視。也難怪，喊了半天教師是教改的關鍵後，仍是無法觸動教師的心。因為教師的這些特性，有些正好是其所面對的現實與困境，需要改革者細心思索如何在現實環境中，尋得解套方法。

學校文化的重整是學校革新工作的第一步，建構開放、自主、人性的教學環境，提供師生互動的良好空間，是推動學習型學校的優先條件之一（張明輝，2002）。故在一個較開放文化的學校中，對於新觀念與作法較能欣賞與接受，也較願意嘗試推動學習型組織。魏惠娟（2002）在其研究中，看到了兩所不同類型的學校；明日國中在一個較為開放的學校氛圍中，終以組織學習方式，構築了學校發展願景，而在另一所較為封閉的學校中，卻無法看到相同的成效。

（二）支持系統

一項政策決定要採行時，需要考慮到 3R—關連性（relevance）、準備度（readiness）與資源（resources）（Fullan, 1991）。如將資源的意義擴大，則指整個的支持系統，包括行政支援、設備資源、時間與空間安排等。支持系統愈好，革新的成效自然愈好，在蘇順發（2002）探討的學校中，即發現行政支援與設施較佳的學校，教師較易採行新的教學革新策略。但當學校面臨外界所加諸的新變革時，常常產生有些行政系統來不及回應，有些不知如何回應，有些則在觀察是否需要回應，使得執行過程困難重重。甄曉蘭（2002）在走訪九年一貫課程的試辦學校後，發現有些學校礙於資源的未能配合（如時間、空間、圖書、設備、人力與經費不足），以及課表調整、教師協同教學安排等行政措施的不夠完善，使得課程發展無法順利進行。事實上，學校只要稍加用心，瞭解教師需求，便能營造出有利的支援環境。例如在時間運用方面，應由教育觀點出發作思考，以具有教育意義的優先次序排定學校活動，其次，提高會議效率、運用現代科技、培養教師時間管理能力、引進義工人員協助或重新架構上課時間等，均可創造出原本可能浪費掉的時間，而安排共同時間，讓同一領域或年級之教師可以一起研討，更是九年一貫課程實施所必須之配合條件（高建民、單文經，2002）。不過，必須留意的是如果共同時間的安排太短或是學校未能營造出教師的合作文化，那麼

即使有了共同時間，也可能淪為教師各自獨立工作的時間。另在空間方面，宜在「人—境」思維下，以教/學為中心進行規劃，設置各科教學研究室、教學資料參考室等作為教師團體研討用；將學校布置得像家一樣，裝設沙發、冰箱、微波爐、音響等，教師身處這樣的生活空間，不僅可休憩身心，還可有智性之啟發（湯志民，2002）。

（二）校長領導：

許多研究均顯示，校長是學校革新中的靈魂人物，扮演最具關鍵性的角色（Leithwood, Jantzi & Steibach, 1998），然而校長要領導革新，要認清自己在這波改革中所需具備的新能力、新觀念與所需擔負的新任務。在學校權力結構重組後，如果校長未能調整心態，改變領導風格，分享學校事務決定的權力，則學校權力生態必產生不平衡狀態，出現黃乃熒（2002）所分析的教評會與校長間產生意見不一的景況。而在王麗雲、潘慧玲（2002）的研究中也發現，校長尚未完全改變自己的權力觀，故多數校長在面對教師會時，或採放牛領導、相安領導，或採對抗領導、工具領導，鮮少有授能領導之行為。若校長未能改變權力觀，放棄權力之掌控（power over），朝向權力共享（power with）而努力，則學校將為權力爭奪而永無寧日。

帶領學校成員共為學校發展而努力，使每位教師都覺得學校是屬於自己的，與學校休戚與共，並能發揮專業，致力於課程與教學的革新，是二十一世紀校長領導的新角色之一。因之，校長如能從行政領導，過渡到兼負課程與教學領導之責，則革新之效將能彰顯。林明地（2000）在訪談多位推動九年一貫課程與學校本位課程發展的校長後即指出，校長領頭閱讀課程綱要，進行溝通、協調，在課程發展的各階段、各層面中加以協助，是初期成功的關鍵。然由於課程領導是校長的新角色，許多校長並不熟悉，且有危機感，故如何幫助校長再度進修，重新認識自己所需扮演之角色，與所需具備的特質與能力，是亟需著力之處（鍾靜，2002）。

（三）教師特質：

教師個人的態度與意願、認知與信念、知識與能力、自主與責任將影響其對革新的意識與覺知，更影響革新實踐的可能性。許多教師習於學校中「雞蛋盒」式的工作環境，彼此相互獨立，缺少與他人的互動合作，形成孤立的教師文化（Hargreaves & Fullan, 1992; Wagner, 2001），故一旦面臨需要教師共同規劃課程、進行協同教學時，便顯得束手無策。甄曉蘭（2002）在其文中記述了她的觀察；有的學校即使成立了課程發展委員會或課程規劃小組，然受限於過去的工作習慣，仍由教師分工獨立完成所負責的設計成品，僅有少數學校能透過群策群力，逐步琢磨出較為精緻的課程方案。

面對外來要求的課程與教學革新，由於教師欠缺參與感，容易產生抗拒與怨懟。在九年一貫課程試辦過程中，即有許多教師對於學校本位課程發展欠缺信心，不是不感興趣，便是消極抗拒（甄曉蘭，2002）；而英語溝通教學的實施，教師或限於過去長期的訓練背景，或因循往昔經驗與作法，雖有多數認同英語溝通教學觀的理念，卻僅部分人員真正實施之（蘇順發，2002）。這樣的發現，促

使我們必須從教師對於變革的心理瞭解起，進而分析其信念與知識，如此方能引發教師獻身改革之行動力。

三、學校外部因素

有關社會文化與法規制度等非學校內部所能掌控者，在此將之歸為學校外部因素。

(一) 社會文化：

一個社會的文化、價值觀與情境是各項制度、措施的土壤，所播下的種子，會因為土性的差異而有不同的生長狀況；有的茁壯成長，有的扭曲變形，有的甚而枯死。臺灣在傳統士大夫觀念影響下，升學被視為社會流動的最主要途徑，使得歷年來多項教育改革措施常因升學主義而窒礙難行。

在國際性學校效能的研究中，發現造成學生學業表現有所不同的原因，除學校影響外，尚可外推至社會文化因素(李詠吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏，1998；潘慧玲，1999a)。在勤能補拙、人人皆可成龍成鳳的觀念下，台灣父母花在輔導孩子課業的時間要比西方國家父母為多，也造成嚴重的升學壓力問題。學校教育在升學主義的氛圍下，常使課程與教學革新的成效大打折扣。英語溝通教學自民國 86 年推行以來，即發現其不易實施的部分原因來自升學壓力，教師疲於追趕進度，無多餘時間與學生口語對談，再加上入學考試不含口說評量，亦減低教師實施意願，而我國係以英語為外語的國家 (English as a Foreign Language, 簡稱 EFL)，教室外並無學習與應用英語的情境，在在使得溝通教學觀無法完全落實 (蘇順發，2002)。

(二) 法規制度：

徒法雖不足以自行，然法令規章卻仍是一切行事之基礎與準繩。教師會成立至今近七年，在法律定位上仍有爭議。《教師法》第二十六條規定：「各級教師組織之設立，應依人民團體法規定向該主管機關申請報備、立案」，此明顯規範學校教師會為人民團體，唯將人民團體設於學校中，成員享有學校辦公室、以公假外出開會、在上班時間處理教師會事務或會長得減授課鐘點等作法，產生適當性的質疑。其次，人民在憲法保障下有集會及結社的自由，但目前卻規定每個學校僅能設立一個教師會；第三，教師法中規定教師可自由參加教師會，為一自願性團體，然教師會在教師法所賦予之權力—「與各級機關協議教師聘約準則」、「派出代表參加教師聘任、申訴及其他與教師有關之法定組織」、「制訂教師公約」下所做之決定，不論是否參加教師會之教師均須遵守，以上之疑義皆有待法源之正清 (王麗雲、潘慧玲，2001a)。

至於九年一貫課程的推動，中央僅鬆動了課程決定權，要求學校發展本位課程，卻在人事、經費上未予授權，致使學校有手腳受捆之感。因應著以領域代替分科，學校教師人力與授課鐘點究應如何調配；因應著以能力代替知識的傳授，入學評量方式又是否會加以改變，此均為中小學現場教師憂心之事 (甄曉蘭，

2002)。此外，課程發展是一長期工程，它包括：1. 學校背景的分析，如優勢（strength）劣勢（weakness）機會點（opportunity）與威脅點（threat）的SWOT分析；2. 學校願景的構築；3. 目標與任務的發展；4. 課程計畫的擬定，從總體計畫到各年級、各領域計畫；5. 課程與教材的研發與編選；6. 課程方案的實施；以及7. 課程方案的評鑑。然如何確保各校課程發展的良善，實需一套有效的視導機制。由此看來，目前幾項重要教育改革之相關制度與法規尚有待建立、研擬或修訂。

參、學校革新的展望

在回顧了臺灣多年來推動教育改革的情形，以及針對學校革新所作的努力，發現許多的問題，有些需要反思，有些需要檢討，有些則需要尋求解決，以下茲提出六項未來可以努力的方向，期能落實以學生成長為前提，以學校為中心，以教師為主體的革新理念，讓學校持續學習，不斷彰權益能，以創造最大之效能。

一、認清變革複雜本質，考量在地需求

自1970年代始，有鑑於西方社會科學在台灣本土產生諸多的不適用性，社會科學本土化的討論與努力開始興起，教育科學強烈的邊陲與殖民性格受到批判與反思，此可參見伍振鷺、陳伯璋（1985）與國立台灣師範大學教育學系、教育部國家講座主編（1999）之《教育科學的國際化與本土化》一書。然而，在一片檢討本土化、國際化聲中，教育改革措施卻未受到相同程度的檢視，改革者每每以跟上世界潮流自詡。

就在這全球化的推波助瀾下，西方價值觀以文化霸權之姿披靡發展中國家。然由於社會制度、觀念價值有其產生的文化脈絡，強行移植，必生扞格。就以申請入學制度而言，原在美國推行無礙，但一在臺灣實施，便產生人情關說、文件造假等情事。故而，教育改革必須具有文化的敏覺性（Dimmock & Walker, 2001），目前幾項落實學校本位管理、民主參與的措施，例如學校教評會、教師會的設立，均因學校成員民主素養的準備度不夠與制衡機制設計的不健全而產生問題，另校長遴選制度的改變，更使校園倫理為之蕩然，許多校長均有不如歸去之嘆。Dimmock 與 Walker（2001）曾明白指出在一個權力分配較平均的文化脈絡中，如英美社會，其推動學校本位管理會較權力較為集中的文化脈絡，如華人社會，容易得多。因之，臺灣這波分權化的改革措施，必須審慎衡度身處的文化脈絡，善加因應與調整。

其次，一項良好政策，如未能妥善規劃推動時程與配套措施，終將功虧一簣，九年一貫課程的推動與歷次課程標準的修訂實施，均犯此誤。如何將教育改革或教育發展當成一項長期工程，而不急功近利，實考驗著決策者的智慧與勇氣。

最後，教育改革的推動層級可由全國、地方到學校，而改革落實的基地便在學校。在學校中推動革新，在地性的需求必須優先加以考量。瞭解學校的組織、教師、學生、家長與社區特性後，從文化的更新、結構的調整著手，逐步建構一

個利於革新的支持性環境，如此方能使學校不斷地自我成長與更新（self-renewal）。

二、營造健康學校生態，促使彰權益能

臺灣在一片民主參與之風下，原有的權力結構重組，在校長尚未調整好自己的心態與角色，而教師也還在摸索如何行使所獲得權力的過程中，學校本位管理本應為一項革新策略，現反成了目的！這種情形致使教師的彰權益能，僅擴大了權力，責任、能力、與專業提昇的熱情均被忽略。另校務會議與教評會的設計，使得校長的權責無法相稱；集體決策的結果，卻需校長擔負成敗之責。至於校長遴選制度的變革，讓校長為尋求連任，須得「順應民意」，對於應興應革怯於大刀闊斧，甚至有些家長會或教師會透過政治力的運作，更產生非理性的不良效應。因之，在現今學校的權力生態下，失衡的權力運作機制實使校園倫理受到嚴重戕害。Fullan（2001）曾道教學是一種高度的智性專業，也是一種高度的關懷專業，現今的教改如僅談智性，而忽略最本質的關懷，則教改的意義將喪失殆盡。

展望我們的教改，必須戮力於構築一個健康的學校生態環境。為免去權力的爭奪，一個權力運作的平衡機制必須設計出來，讓權力行使的主體得以權責相稱。在此前提下，鼓勵教師進行理性與開放的溝通對話，營造信賴、尊重的校園氛圍，讓相互關懷的社群逐步形成。在許多的研究中顯示，女性在社會化過程中，較重視與他人關係的連結（Gilligan, 1982），這樣的傾向不但展現在女性教師身上（Acker, 1995），也展現在女性領導者身上（Shakeshaft, 1987）。在有愈來愈多女性進入校長辦公室後，也會使得傳統男性校長階層（hierarchical）領導的情形產生改變。善用大多女性連結性（connectedness）的特質，擴展關懷倫理（Gilligan, 1982; Noddings, 1984），讓教師真心地彼此關懷，相信也只有這樣的情境中，學校成員才得以彰權益能。

三、內建學校評鑑機制，謀求永續發展

有關評鑑的意義，Hopkins（1989）曾以「學校改進的評鑑」（evaluation of school improvement）、「為了學校改進作評鑑」（evaluation for school improvement）與「評鑑即學校改進」（evaluation as school improvement）作說明。對於學校改進進行評鑑旨在瞭解改進之成效，然評鑑亦可用來促進學校之改進，甚至評鑑本身即是學校改進。Hopkins 進一步地將評鑑應用於學校發展上，使評鑑成為學校發展之內建機制。在他的概念架構中，包括了學校內部環境與外部環境。在內部環境中，以學校發展計畫為中心，這項計畫以學校脈絡之需求為出發，並回應全國性與地方性之教育改革，更將教師與學校發展的各項革新措施含納其中。至於評鑑在整體架構中，則做為學校發展計畫的回饋機制。

臺灣多年來進行的各項教育改革，鮮見評鑑的實施，近年來，為瞭解學校辦學績效，反使評鑑使用過於頻繁，許多未加統整的評鑑，更成為「擾校」之舉。評鑑本有績效評估與謀求改進等多項用途，如將評鑑放入學校發展之中，則各項

施為便能有一瞭解成效之回饋機制。特別是刻正進行之九年一貫課程，許多學校發表的辦理成果，只見到琳琅滿目的課程設計，卻不知這樣的課程設計，對學生、教師、與學校各有何意義與成效，以及在實施過程中，產生何種問題，需要何種配合條件，這些均有賴評鑑功能的發揮。不過需留意的是，評鑑並非僅限於找一群專家到校訪視的方式（潘慧玲，2002c），對於臺灣評鑑的概念僅停留於專家意見導向模式的這種景況，²必須予以打破，鼓勵學校將評鑑當成學校運作的一項機制，教師本乎行動研究之精神，應用評鑑促進學校發展，如此革新之輪的轉動方能永續。

四、組織教育機構網絡，拓展學習社群

為了幫助學生學習，教師們經常嘗試使用不同的教學策略，合作學習即是一種近年來提倡的新策略。但當我們想到學生可以透過彼此合作的方式學習時，卻很少想到教師也應進行群體式的專業成長（O'Neill, 1995）。學習型組織已是目前改革所強力推動的觀念。然而，除了學校本身致力於組織學習，各學校組織間如能透過合作互通有無，將使學習更具加乘效果。在美國，有不少學校重整的組織網絡，例如「加速學校」（Accelerated Schools）（McCarthy & Still, 1993）、「精華學校聯盟」（Coalition of Essential Schools）（Prestine, 1993; Sizer, 1992）、「全體成功」（Success for All）（Slavin, Madden, Shaw, Mainzer & Donnelly, 1993）、「專業學校聯盟」（The League of Professional Schools）（Allen & Glickman, 1998; Blasé, Blasé, Anderson & Dungan, 1995）等，這些組織透過網絡的建立，獲得許多豐碩的成果。

機構間的合作除了中小學間專業知識與經驗分享的網絡建立，尚可擴及中小學與大學的合作伙伴關係（Seller & Hannay, 2000）。大學與中小學的合作，傳統以來有幾種關係，一是資料擷取（data extraction）關係，中小學的實務者在此關係型態中僅是資訊的提供者；二是臨床伙伴（clinical partnership）關係，實務者的角色更進一步成為與大學教師一起工作的合作者；然以上兩種關係，大學教師均為主導者，只有在共同學習（co-learning）的關係中，大學與中小學人員方成為相互學習與探究的對象（Wagner, 1997）。此處所談的大學與中小學的合作關係所指的便是上述的共同學習關係，因為教師的角色在後現代社會中，有了不同的解讀與期待。對於大學學府一直居於理論指導實踐的優先地位，在後現代社會中，受到挑戰。事實（realities）是建構的，真理非獨一的，各種形式的知識均具價值，故教師在實務現場所建構的實踐知識（Clandinin, 1986; Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1983），是瞭解教育世界所不可或缺的。中小學教師既是知識的消費者，亦是知識的生產者，而具有抽象性、普遍性、原則性與抽離教師

²臺灣多年來所實施的評鑑，可說清一色地採取專家意見導向的評鑑模式；評鑑分自評與訪評兩階段，而評鑑結果係以專家到校半天至兩天的訪評意見為依據。這使得一般人對於評鑑僅停留於上述專家意見導向模式的認知。

日常生活的大學知識，其與個人的實踐知識、教材教法知識、反思的實踐等之間的界線應逐漸模糊化（Hargreaves, 1996）。在大學與中小學打破彼此藩籬，以平等互惠態度相對待，專業成長的網絡才能建立，如此教育科學在理論與實踐辯證發展中方能更加成熟。

五、提供專業成長機會，孕育生涯活水

教育改革得以成功的關鍵因素在教師，然而如何讓教師有知能、有意願展現其力，是一項需要認真思考的議題，因為過往歷史呈現太多失敗的教訓。Fullan 與 Hargreaves (1992) 曾提出「完整教師」(total teacher) 的觀念，對於我們如何讓教師在生涯發展過程中，孕育出持續自我提昇的活水，極具啟發性。近年來為了因應教育變革，產生許多的教師專業成長模式，然所提供之研習課程，多各不相干，加上採由上而下的傳授方式研習，無法真正滿足教師從事變革的需求，這樣的教師專業成長方式不但未能成為解決問題之道，反成變革的問題之一。Fullan 與 Hargreaves 認為這種零碎、急就章以及由上而下的專業成長策略僅將教師當成「片段人」(partial teacher)，而「非完整人」(total teacher)，完全未能掌握教師是如何成長與改變的，教師的意圖、教師也是人、教師工作的真實情境、與教師的教學文化等四項是過去推動學校革新所完全被忽略的面向。

改革者對於教師的意圖通常無視於存在，教師僅被當成政策的執行者，然而推動改革時，教師對於所要改變的事物，他們會去評估是否有價值？是否值得改？改了是否有害？改的是否切合實際？自己是否有能力改？因此，教師的聲音必須被聽到。要激起教師行動的熱忱，必須讓教師對於改革具有參與感、擁有感，如此方能產生 Moslow 所提的自我實現的動機。將教師的整個生涯，當成專業發展的全程，如此，將可針對不同生涯發展階段中的教師，提供所需的成長機會或研習課程。在國外，服務較久的教師，常被貼上「死木」(deadwood) 的標籤，在國內，亦有「老賊」的封號，這些教師被認為是阻礙教育進步者，然如能從生涯發展階段瞭解其需求，以心理酬賞燃起資深教師的熱情 (Lortie, 1975)，將使原本預期的阻力化成助力。

面對急遽變遷的社會，身處權力結構變動甚巨的學校，教師與校長都必須學習新技能，改變舊觀念。在目前轉型的學校中，教師也要學習領導者的角色，例如擔任小組召集人、委員會主席、師傅教師等，除了這些正式角色外，尚有一些非正式的領導者角色，如指導他人使用器材、安排慶生會等。因此，許多校長所需具備的特質，如溝通、勇於嘗試、規劃分析、自信、堅持力等 (Fullan, 1992)，亦是教師所需。只不過，校長在承擔學校領航者的責任時，更須留意角色的更加多元，轉型領導 (Fullan, 1993; Sergiovanni, 1995)、文化領導 (Caldwell, 1993)、道德領導 (moral leadership) (Sergiovanni, 1992)、授能領導 (Blasé & Anderson, 1995; Short & Greer, 1997)、教育領導 (Caldwell, 1993; Marsh, 2000)、策略領導 (Marsh, 2000)、課程領導等都是校長在這波教改中，需要再學習的。而這些專業成長的提供，正是校長與教師生涯發展所需的一方活水。

六、從事教育變革研究，促進教育進步

數十年來大型改革的遭受挫敗，使得學者們不斷地探究教育變革極具複雜性的動態歷程，Fullan (1998) 回顧自己四分之一世紀以來對於教育變革的研究，隨著時間的進展，探究了三個不同的主題：一、執行 (implementation decade) (1972-1982 年) 意義 (meaning decade) (1982-1992 年) 與變革能力 (change capacity decade) (1992 迄今)。這三個不同主題代表了三個階段，一方面道盡了學校變革的概念，一方面也反映了學校實際推動改革的情形。首先揭開的是過去未曾質疑的黑盒子—變革執行的過程，其中涉及教材、結構組織、角色/行為、知識與理解、價值內化等因素；接著詢問變革對於行動者 (包括教師、校長、學生、學區行政人員、顧問與家長/社區) 的意義為何；到了第三階段則是致力於教師、校長、學校如何發展自己的變革能力。此外，Hargreaves、Earl、Moore 與 Manning (2001) 站在較為微觀的層次，以知性與情性觀點探討教師如何學習作改變，這些研究提供許多具啟發性且具實踐意義的成果，對於改革的落實有甚大之助益。然而，臺灣對於教育變革的研究仍在起步，我們需要更多本土的實踐經驗，讓我們更加瞭解在自己的文化情境下，學校變革如何生根？教育的參與者如何看待變革？願不願意從事變革，以及變革的成效為何？

教育變革的研究除由傳統中在大學學府中進行，亦可透過中小學與大學的合作，甚至中小學自行啟動作探究。在教師主體性逐漸彰顯的今日，教師從知識的消費者轉變成知識的生產者，教師研究，尤其是行動研究，是有效連結革新探究與教室實踐的方式 (Mctaggart, 1997; Oja, & Smulyan, 1989)，更是提昇教師專業與促進學校進步的重要途徑。對於臺灣方興未艾的教育革新，教師可透過研究，從情境中有系統地瞭解問題，從行動中反思，並從批判性對話中找尋解決問題的方法，進而改變周遭不合宜的環境，創造一個利於學生與教師成長的學習空間。

肆、結語

臺灣近十年的教育發展可說是歷經前所未有的劇烈變化，這波隱含著民主參與、專業自主、績效責任與市場導向等意識型態的教育改革，在蹣跚走來之際，呈現許多革新意涵未能完全彰顯的諸多問題，其有些是改革過程中所必經的歷程，有些則是改革策略不當所造成的後果。本文由影響學校革新的因素，諸如政策本身因素、學校內部因素與學校外部因素，切入進行回顧，最後則提出六項展望未來可作的努力。

參考書目

王麗雲、潘慧玲 (2000, 12 月)。我國國民中小學學校成員權能感現況與成因調查研究：以教師會作為研究焦點。論文發表於潘慧玲主持，**學校革新之研究**，中國教育學會、中華民國師範教育學會、中華民國比較教育學會、中

- 華民國視聽教育學會聯合舉辦之「新世紀教育發展願景與規劃」學術研討會，台北。
- 王麗雲、潘慧玲（2001a，6月）。以彰權益能觀點檢核學校教師會運作。論文發表於台灣師範大學教育學系主辦之「學校革新研討會」，台北。
- 王麗雲、潘慧玲（2001b，10月）。由集權到共享：教育革新中校長領導角色的轉變與問題。論文發表於輔仁大學教育領導與發展研究所主辦之「二十一世紀教育領導與發展學術研討會」，台北。
- 王麗雲、潘慧玲（2002）。種子與土壤：校長與教師在學校革新中的角色與作法。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁101-137）。台北：學富。
- 伍振鷺、陳伯璋（1985）。我國近四十年來教育研究之初步檢討，**中國論壇**，21(1)，230-243。
- 吳清山（2001）。**教育發展研究**。台北：元照。
- 李詠吟、張新仁、潘慧玲、許殷宏（1998）。國民小學學效能縱貫研究。**教育研究資訊**，6(3)，1-25。
- 林明地（2000）。校長課程領導與學校本位課程。載於九年一貫課程從理論、政策到執行（頁155-186）。高雄：復文。
- 林海清（1998）。教師會組織的角色定位及其運作之探討。**台中師院學報**，12，191-208。
- 高建民、單文經（2002）。學校時間運用的革新。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁253-278）。台北：學富。
- 國立台灣師範大學教育學系、教育部國家講座（主編）（1999）。**教育科學的國際化與本土化**。台北：揚智。
- 張明輝（2002）。學習型學校的挑戰與因應。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁333-361）。台北：學富。
- 陳嘉彌（2002）。師徒式專業成長促進教師改變之理念與實踐。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁403-440）。台北：學富。
- 湯志民（2002）。學校空間革新的規畫。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁279-330）。台北：學富。
- 黃乃熒（2002）。學校權力生態重建的理念與策略：以中小學教評會為例。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁51-100）。台北：學富。
- 甄曉蘭（2002）。學校本位課程發展的理念與實務策略。載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁141-171）。台北：學富。
- 潘慧玲（1999a）。學校效能研究領域的發展。**教育研究集刊**，43，77-102。
- 潘慧玲（1999b）。教育研究在教育決策中的定位與展望。**理論與政策**，13(2)，1-15。
- 潘慧玲（主編）（2002a）。**學校革新：理念與實踐**。台北：學富。
- 潘慧玲（2002b）。反思與展望：我們從學校革新中學到了什麼？載於潘慧玲（主編），**學校革新：理念與實踐**（頁443-473）。台北：學富。
- 潘慧玲（2002c）。方案評鑑的緣起與概念。**教師天地**，117，26-31。

- 鍾靜(2002) 學校課程發展委員會組織定位與運作的問題及其因應策略之分析。載於潘慧玲(主編), *學校革新：理念與實踐* (頁 173-199)。台北：學富。
- 魏惠娟(2002) 學習型學校的構築：願景塑造策略之行動研究。載於潘慧玲(主編), *學校革新：理念與實踐* (頁 363-401)。台北：學富。
- 蘇順發(2002) 教學革新的理念與實踐：以國中英語教學為例。載於潘慧玲(主編), *學校革新：理念與實踐* (頁 201-250)。台北：學富。
- Acker, S. (1995). Carry on caring: The work of women teachers. *British Journal of Sociology of Education, 16*, 21-36.
- Allen, L., & Glickman, C. D. (1998). Restructuring and renewal: Capturing the power of democracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 505-528). London: Kluwer Academic.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. London: Routledge.
- Blasé, J., Blasé, J., Anderson, G. L., & Dungan, S. (1995). *Democratic principals in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Caldwell, B. J. (1993). The changing role of the school principal: A review of developments in Australia and New Zealand. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 165-184). New York: Routledge.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan, 70*(5), 341-344.
- Darling-Hammond, L. (1995). Policy for restructuring. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools* (pp. 157-176). New York: Teachers College Press.
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 135-170). London: Kluwer.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2001). Globalization, societal and effective school reform. Unpublished manuscript. The Chinese University of Hong Kong.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Fullan, M. G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1992). *What's worth fighting for in headship? Strategies for taking charge of the headship*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. New York: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 214-228). London: Kluwer Academic.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?: Working together for improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hargreaves, A. (1996). Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy, and practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 105-122.
- Hargreaves, A, Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2001). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). Introduction. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *International handbook of educational change* (pp. 1-7). London: Kluwer Academic.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steibach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. In K. Leithwood, & K. S. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marsh, D. D. (2000). Educational leadership for the twenty-first century: Integrating three essential perspectives. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 126-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCarthy, J., & Still, S. (1993). Hollibrook accelerated elementary school. In In J.

- Murphy, & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 32-62). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Mctaggart, R. (Ed.). (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1993). Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts. In J. Murphy, & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 251-271). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethic and moral education*. Berkely, CA: University of California Press.
- Oja, S. N., & Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. New York: Falmer Press.
- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20-24.
- Prestine, N. A. (1993). Feeling the ripples, riding the waves: Making an essential school. In J. Murphy, & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 63-83). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Romanish, B.(1991). Teacher empowerment : The litmus test of school restructuring. *Social Science Record*, 28(1), 55-69.
- Seller, W., & Hannay, L. (2000). Inside-outside change facilitation: Structural and cultural considerations. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform* (pp. 197-216). London: Falmer Press.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Short, P. M., & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. London: Sage.
- Sizer, T. R. (1992). *Horace's compromise*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Shaw, A. H., Mainzer, K. L., & Donnelly, M. C. (1993). In J. Murphy, & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 84-113). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning: An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, 82(5), 378-383.

Webb, J., Corbett, H. D., & Wilson, B. L. (1993). Restructuring systemically for students: Can it be more than just talk? In J. Murphy, & P. Hallinger (Eds.), *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts* (pp. 188-215). Newbury Park, CA: Corwin Press.