

## 第二章 文獻探討

兒童中心學校創辦人所秉持的教育理念是影響學校經營的重要關鍵，亦是引領兒童中心學校經營的重要方針，故本研究欲探討創辦人的兒童中心教育理念當先行理解與其相關的教育思想。爰此，本章第一節旨在闡述與本研究個案學校創辦人教育理念有關之兒童教育思想家的理念與主張，第二節則說明兒童中心教育理念在各國的實踐經驗，第三節則是學校經營的相關論述。

### 第一節 兒童中心教育理念的相關論述

關懷兒童教育的論述內容十分廣泛，許多學派與學者對於兒童教育的概念有著不同的主張。經研究者前導研究的訪談與蒐集資料得知，本研究個案學校創辦人的教育理念承繼部份兒童中心教育家的教育理念，另外，其似乎又有獨特的教育見解。本節將針對相關兒童教育思想的興起脈絡與思想內涵作一陳述，以對個案學校創辦人之教育理念有初步的認識。

#### 壹、兒童中心教育思想的興起脈絡

兒童中心教育思想的源頭，可以追溯到自然主義教育思想家盧梭（Jean Jacques Rousseau, 1712-1778）的思想（徐宗林，1990）。盧梭身處十八世紀，當時的西歐社會文化發展，多屬於上層階級人士的文化，不論在宗教、文學、藝術等方面，所表現出的多是一種人為的虛偽表象，與實質的真實意義有其距離，而在形式主義的作祟之下，人們所顯現的行為舉止，多半顯得矯揉與浮誇。

這樣的社會情況在自然主義教育思想家盧梭的眼裡是十分不平等的，因此他主張自然狀態中，人人皆是平等的主張。盧梭目睹當時專制政治形態下，社會人的不自由，故主張人們要回歸自然，重享失去的自由。此外，他也看到貴族教養孩子的過程中，過於抹殺兒童的本性，因而強調兒童教育要順從自然的發展，讓孩子能接近自然，體驗生活的感覺，如此，兒童教育才能得到適切的發展（林玉体，1997，2002）。由此可知，一種新的兒童觀點自盧梭之後已開始孕育發展。

徐宗林（1990）指出，早期西方人的世界觀中，將人與萬物視為組成世界的兩個基本類別，此為二度的世界觀。然而由於教育思想家重視兒童的存在，同時在事物的分類上，又不可能再將兒童歸類於成人當中，因為這樣顯現不出兒童的

特殊地位。因此，教育家在作評斷時，認為兒童可以單獨成爲一類，實存於宇宙當中。而這也是盧梭之所以認為兒童有其獨立價值，不是一個小大人的原因。另外，隨著十七世紀啓蒙運動的開展，歐洲人對於未來社會產生憧憬。他們深信在人類運用理性之下，社會會趨於進步，藉由教育的力量，社會的亂象可以被革除，而社會的革新與進步已不能再求之於當時的成年人，而必須針對未來將成爲成人的兒童進行教育，以組成新社會。

基於上述觀點，人、兒童、萬物的三度世界觀於是慢慢成形了。就教育者的觀點而言，這樣的看法肯定了兒童才是真正接受教育的對象，兒童是獨立存在於宇宙之中。而這也讓成人從教育活動上掌握了教育的真正客體，此一客體不是依附於成人。兒童可以自由的學習、獨立的活動，而不必一味地以成人的標準來學習。

## 貳、兒童中心教育思想的內涵

許多教育家對於兒童中心的思想皆提出不同的看法，然而個案學校創辦人的教育理念與盧梭、福祿貝爾、蒙特梭利（Maria Montessori, 1870-1952）、陳鶴琴等人的兒童中心教育理念有某種程度的關聯，<sup>1</sup>因此本部份的敘述主要是爰引上述思想家的觀點。以下將先介紹各教育思想家的背景與基本理念，而後將從教育的目的、內容與方法三方面說明各思想家的兒童中心教育理念內涵。

首先，盧梭被譽爲西方教育史上的哥白尼，其帶動了西方兒童教育方面的重大改革，是第一位認識到兒童應有其獨立、自主的生活空間者（徐宗林、周愚文，1997）。盧梭主張人性本善以及實物教學，其教育思想，可用「返回自然」加以代表，其認為自然教育就是消極教育，也是實物教學的教育，自然教育應尊重學童的價值，其致力於糾正形式作風與矯揉做作的惡習，並以愛彌兒作爲榜樣的教育時程。盧梭將教育的重點由過去的只重視大人，轉移至重視孩童身上。而德國教育家福祿貝爾更是將教育對象的年齡向下延伸，認為三歲左右的兒童也應該接受教育，且他們的教育跟其他年齡的教育，應有所不同。福祿貝爾強調幼童教育的重要性，並認為「內在外在化」優先於「外在內在化」，而自然恩物則是最具教育價值的教材（林玉体，1997）。

---

<sup>1</sup> 詳見「薪火」1998年、1999年、2000年校刊。

其次，蒙特梭利則為羅馬大學第一位獲得醫學博士學位的女性教育學者。她酷愛教育，熱衷於獨立、自由思想的追逐。她遊歷各地，鼓吹兒童中心的教育見解，重視兒童獨立性與好奇心，並在羅馬成立「兒童之家」(Children's House)，希望成人社會大眾及早認清兒童的潛在稟賦，給予兒童最為適當的教育(徐宗林、周愚文，1997)。其教育理念在於尊重兒童的獨立性與秩序性，認為學習精神勝於學習方法、個人自由先於社會紀律。

再者，二十世紀中國幼教界素有「南陳北張」之謂，南陳即指陳鶴琴(1892-1982)。星星學校的創辦人在中國大陸就讀師專時，曾受教於陳鶴琴先生，故在幼兒教育領域的興趣與學養，受其影響甚深。陳鶴琴是中國現代著名的教育家和兒童心理學家，1914年畢業於北京清華學堂，留美五年獲哥倫比亞大學碩士學位。1923年創辦南京市鼓樓幼兒園。1925年出版了《兒童心理之研究》和《家庭教育》兩部名著。1940年，陳鶴琴為實驗與實踐活教育思想，遂投入幼教師資培育工作，時值中國對日抗戰期間，擇取江西省作為創校基地。陳鶴琴的一生都奉獻給兒童教育，他有一顆熱愛兒童、關心社會、造福人類的「赤子之心」，他不但喜歡小孩，他也常和小孩一起玩耍、一起生活(洪福財，2005)。陳鶴琴的兒童教育思想是建立在兒童心理學研究的基礎上，符合兒童身心發展規律，為教育界公認的科學化兒童教育觀。陳鶴琴建立了「活教育」的理論體系，主張兒童應有良好的學習環境，且要根據兒童心理特徵施教，而幼稚園的實施則要適應國情。

在初步介紹上述兒童教育思想家的基本理念之後，以下將進一步說明上述兒童教育思想家對於兒童中心教育所持有的觀點與看法。而為能更清楚的認識與理解各思想家的兒童中心教育理念，以下將從教育的目的、教育的內容、教育的方式等面向分別敘述。最後，再將上述兒童中心的教育思想以小結作一歸納說明。

## 一、就教育的目的而言

### (一) 盧梭的觀點

盧梭認為教育的目的在於防止內心與罪惡或錯誤作接觸，因此順其自然是教育的本質，也是教育的最高指導原則。在盧梭的年代，歐洲學童男生要盛裝，如同小紳士般；而女生則要塗口紅，形同貴婦。一舉一動得莊嚴肅穆，稍有愉快心境或放肆徵兆，就被視為罪大惡極。孩童要學大人說話的姿態，用大人說話的言

詞，如此以致於孩子沒有孩子的樣（林玉体，1997）。因而盧梭力倡擺脫形式的外殼，孩童應展現純真的笑靨，不必扭捏作態，或模仿成人的行爲，如此才是自然教育的要旨。此外，盧梭曾指出，出自造物主之手的東西都是好的，而一到了人的手裡，就全變壞了（Archer, 1964: 55）。自然是善的，人性本善，社會與人爲才是惡的，其呼籲教育要返回自然教育的重要職責在於防止外侵之惡，保護內在本有之善。

此外，盧梭指出成人必須徹底改變觀念，不要以成人的眼光衡量兒童。兒童雖然年紀比成人小，不像成人一樣強壯，也沒有成人般的智慧，但是他能看到的或聽見的，卻如同成人一樣清晰（Claydon, 1969: 75）。兒童不是小大人，也不是成人的預備，更不是成人的縮影。既不能視兒童爲不講理的動物，也不能把他看做成人，而卻應該把他當作一個孩童。兒童有自己獨特的視聽感受，成人若迫不及待想以成人的觀點來取代兒童的觀點，是揠苗助長與很荒謬的事。兒童既不是成人的玩物，亦非侍奉成人的奴僕，更不是供成人頤指氣使或發洩怒氣的對象（林玉体，1997）。

## （二）福祿貝爾的觀點

福祿貝爾則認爲教育的目的不在於注入多少，而在於引出多少。他堅信神性早潛存於學童之天性裡，卻受到後天掩蓋。福祿貝爾指出，我們必須讓兒童在早期就獲得一個自由的、確信的、堅定的身體與心靈，不但要讓他能自由、輕易的控制他的軀幹和感覺，同時也要讓他表現出一種平靜而愉悅的感覺。忽略早期發展階段的價值，教師將會感覺有無法克服的困難。早期發展與其後發展有關聯，每一個人只有當他在前一階段獲得足夠的發展，他才能在其後階段中帶來足夠的發展（Froebel, 1903/2000: 72）。此外，福祿貝爾認爲幼童潛藏有神性，因此將潛藏的神性予以開展乃是幼兒園教育的首要功能。而開展潛在神性，只有在無拘無束的自我活動中才有可能。自我活動不但與神性發展有關，還可以培養獨立自由的幼童人格。另外，幼童具有價值，他絕不是成人的附屬物，如果幼童生活健全，也就奠定其後生活美滿的基礎（林玉体，1997）。

## （三）蒙特梭利的觀點

蒙特梭利認爲兒童本身有其固有價值，且有自由發展的基本權利，教育的目的即在於使兒童走向自我教育的正確途徑。兒童這種自由的人格特質，會自我擴

展、熱衷自己所選的工作、改變內心的需求、克服障礙、不逃避努力 (Montessori, 1966: 77)。蒙特梭利指出，即使是奴隸，也不完全是主人的財產，法律也沒有全部剝奪了他們的權利，但在家裡及在學校內的孩童，從無申訴機會，卻常屈服於成人底下，乖順的聽從師長命令 (林玉体, 2002)。基於這層考慮，蒙特梭利認定對嬰孩之尊重，列為教育工作者的首務；也因為這種原因，才滋生出個性重於群性的教育概念。所以蒙特梭利所創辦的兒童之家內的學童活動，大部分是單獨的，少有集體行爲。

另外，蒙特梭利指出，當兒童出生時是沒有能力而且比動物還要脆弱。除了擁有潛能之外什麼都沒有，他們不斷面對大人所安排的每一件事，卻要在幾年之間變成一個人，成爲複雜社會中的一份子，如此的成長過程，獨立性完全受制於成人 (Montessori, 1917/1965: 11)。蒙特梭利認爲，尊重兒童的獨立性是教育的本質，只有獨立的人才能享有自由，否則就是奴隸。兒童的好動性，是他的特色，大人不要橫加干涉或禁止，卻要讓他自己指揮自己，自己聽從自己的命令。此外，蒙特梭利極力反對外在的獎賞與懲罰。她發現兒童獨立活動乃是最愛，而非期求成人給他的獎懲。當成人以禮物作爲獎賞時，反而不如獲准獨立活動來的高興 (林玉体, 2002)。

#### (四) 陳鶴琴的觀點

陳鶴琴的教育思想受基督教精神的感召，因此有服務慈愛的人生觀，敬業樂業的人師精神，其又因接受西方民主教育思潮的影響，提出了「活教育」理論，以活教育作爲施教的精神。所謂「活教育」(living education)就是要革除傳統的兒童教育觀，改造成生動活潑、有朝氣、有創意的教育 (王靜珠, 1996)。他希望用新教育創造一股新的力量，藉由「活教育」口號的提出而形成一種教育運動，由這種運動中創造和實踐理論，完成一套「活教育」的理論體系。陳鶴琴在「活教育」中提出三大教育目的，此三大目的是他教育的理想和信念，源於杜威 (Dewey) 的「教育即生活」和「做中學」。第一目的爲輔導兒童「做人、做中國人、做現代的中國人」，著重於倫理教育與生活教育。第二目的爲輔導兒童要「做中教、做中學、做中求進步」，重視知行合一與知行並重的觀點。第三目的爲輔導兒童接納「大自然、大社會賦予的活教材」，強調人的生活不能離開自然世界與社會群體，人不能離群而獨居 (洪福財, 2005)。而「活教育」的教育原則包含了尊重兒童自由與自動、注重身教示範、加強暗示指導、鼓勵勝於制裁、替代教學、分組學習等。

其次，1981年陳鶴琴在《家庭教育》一書的重版序中指出：「兒童是振興中華的希望。兒童教育是整個教育的基礎，關係到我們國家未來的命運。」（北京市教育科學研究所，1983a：587）他認為兒童教育首要之點在於創造良好的環境，由於環境的不同，所形成的習性和心理特徵也就有區別。他說：「凡是給小孩子刺激的都是他的環境；一切物質是他的環境，人也是他的環境，而且人的環境，比較物的環境還要重要。」。而家庭教育中人的環境影響，主要來自父母親，做父母要有一種專門的技能，專門的學識（北京市教育科學研究所，1983a：744）。陳鶴琴認為做父母的要以身作則，要研究兒童的生理和心理，不要自信太深，不要遷怒，要小孩子每天做件好事等。

此外，陳鶴琴更指出：「要曉得我們的小孩子不是美國的小孩子，我們的歷史、我們的環境均與美國不同，我們的國情與美國的國情是不一樣的；所以他們視為好的東西，在我們用起來未必都是優良的。」（北京市教育科學研究所，1983b：8）即便是具世界性的教材和教法，他認為也不應違反國情，他說：「幼稚園的設施，總應當處處以適應本國國情為唯一條件，如此則幼稚園的教育，可收事半功倍之效，可充分適應社會的需要了。」（北京市教育科學研究所，1983b：9）因此，幼兒教育的實施當視不同的國情、環境而有不同的作為。

歸納上述教育家的觀點可知，兒童中心教育思想的教育目的，在於順應自然地讓兒童在大自然的環境中自由成長，不要以成人的角度來衡量兒童。此外，教育目的不在於給了兒童什麼樣的教育作為，而在於是否能從教育中引導兒童自然的本性，讓兒童自由的發展，並能慢慢獨立，走向自我教育。

## 二、就教育的內容而言

### （一）盧梭的觀點

盧梭認為，文字及書本都是文明的產物，自然教育就是要與大自然接觸，自然界佈滿具體的實物，實物是教學的最佳材料，也是最好的教育內容，不必用書本，孩童的「讀本」猶如「毒本」，是有害孩童的，除非給予兒童經驗上的實際感受，否則兒童永遠都學不會（Archer, 1964: 197）。因此，孩童應該與自然界建立親暱關係，觀賞森林、田野、山丘、太陽、月亮、星球，注意雨水及溫度的變化。絕不以符號文字代替實物本身，否則會分散兒童注意力而忘了實物的意義。而認識實物，就需透過感官，盧梭認為感官是獲取知識的通道，要經常使用，通

道才會暢行無阻（李平滙，1989；林玉体，1997）。

## （二）福祿貝爾的觀點

福祿貝爾則認為大自然的恩物是最好的教材。兒童的生活的環境會逐漸由家裡的臥室、廚房、地下室慢慢擴展到花園、街道、市場以及大自然，這些環境與兒童的生活息息相關，而環境對兒童的影響都反映在兒童的身心發展狀況以及所表現的行為上。因此，從這些自然的環境中製作或原封不動的取作玩物，最為經濟也最富有教育價值（Froebel, 1899/2000: 221-222）。福祿貝爾為了滿足兒童的渴望，在他幼兒園裡設計了多種恩物供兒童遊玩，例如球、各種柱體、動物與植物、建築活動等。而自然恩物（gift）中最值一提的是對小動物的愛惜，學童天性喜歡寵物，如小狗、小貓、小兔等。基於萬物皆有神性的意旨，兒童與寵物二者之情愛，密不可分，自小培養孩童善待動物，是極具高尚的人文風味（林玉体，2002；Blow, 2000: 127）。

## （三）蒙特梭利的觀點

蒙特梭利的教育著重訓練兒童的感官，進而要求實際生活的應用，所以特別重視教具，其親自設計一套教具，作為教育的教材，使兒童能遊戲般的在反覆的實際操作中自由而專注的學習。此外，她也改良課桌椅，使兒童能行動自如（簡淑真、黃迺毓，1988）。蒙特梭利認為兒童的好奇，正是主動行為的重要泉源。當兒童聚精會神的進行自己覺得好玩的活動時，就算是泰山崩於前，也無動於衷。蒙特梭利希望他的門徒不要主動的想去教孩子，卻應該作個旁觀者來注視孩子的行為，讓孩子自然發現學習的事物，強制性的學習將帶給兒童肉體上與精神上的痛苦，導致兒童恐懼、厭倦以及精神耗竭（馬榮根譯，1992：283），唯一必須人為的，就是設計或製作許多教具，而准許甚至鼓勵孩子盡情的遊玩及操弄，就是對兒童的最大尊重。教育孩子不需什麼奧秘的訣竅，當他有強烈的學習意願時，教育就已上軌道了（林玉体，2002）。

## （四）陳鶴琴的觀點

陳鶴琴在「活教育」理論的第三目的提及，輔導兒童接納「大自然、大社會賦予的活教材」，強調人的生活不能離開自然世界與社會群體，人不能離群而獨居。而大自然與環境所賦予人類的一花一草都是學習的教材。因此，其特別重視

學習的環境。兒童學習的環境有遊戲的環境，藝術的環境，閱讀的環境等（北京市教育科學研究所，1983a：744）。陳鶴琴特別提到往往被人們忽視的遊戲環境，其認為遊戲是兒童的天性，遊戲要有玩具，好的玩具可幫助兒童的身心發展。所謂好的玩具是要能引起小孩子多種動作、啓發思想、陶冶性情、發展創造力、喚起尚武精神等。

歸結上述，兒童中心教育思想的教育內容，主要是從大自然的環境中取材，大自然的天文、地理、動物、植物等實物，就是兒童最好的教育內容。此外，在兒童學習的過程中，可以輔以相關的教具以幫助兒童認識大自然的一景一物。

### 三、就教育的方式而言

#### （一）盧梭的觀點

盧梭認為，教育的方式應全然是消極性的，教育活動不在於教導德或真的原則，卻在於防止內心與罪惡或錯誤作接觸。順其自然是教育的最高指導原則，自然本身就有教育作用，一切後天的努力或環境的施為，都違反自然。自然已賦予人性完美的善性，則順著人性去發展即可。而自然大公無私，對於學童行為有獎善罰惡的功能，例如孩童若暴飲暴食，則會嘔吐拉肚子，身體不適。人人順其自然，就會獲得自然的寶貴教訓，教育循此方向進行，就是消極教育，亦是無為教育（林玉体，1997，2002）。

另外，盧梭將其自然教育的主張與方式，具體說明在他的教育小說《愛彌兒》（*Emile*）中。在《愛彌兒》中，他將孩童的教育階段區分為嬰兒期、兒童期、青年前期與青年期四個階段，每個階段都有重要的工作與教育方式。嬰兒期為初生到兩歲，此階段以會說話為分界線，母親對嬰孩的重要性大於父親，因而母親應自己教養孩子，本期最重要的工作乃是保健，讓嬰兒盡量活動，不要妨礙。三歲到十二歲為兒童期，此時期以感官的發展為主，切忌進行知識及道德方面的灌輸，充分運用感官才是此時期的重要教育工作。十二歲到十五歲為青年前期，此時期的心理特徵是好奇，生理特徵是精力旺盛，而此時期是勞動、學習、及研究的恰當時期，這是天性使然，一點兒也不藉助於人為之功。十五歲到二十歲為青年期，青年期是正式教育的開始時期，因為在這時期中，理性自然的進行運作，因此應該從事知識、道德、及宗教的學習，而性教育、群居生活、關懷他人等，也都是此時期的教育重點（李平滙，1989；林玉体，1997，2002；Rousseau,

1762/1956)。

## (二) 福祿貝爾的觀點

福祿貝爾認為，由內而外的教學才是最正確的教學方式，任何外鑠與干涉甚至是威逼性的教學，都沒有人味，更沒有神味，而藉由遊玩，可以開展兒童的神性（林玉体，2002；Froebel, 1899/2000: 115-116）。在教育學理中，「內在外在化」是繼承蘇格拉底（Socrates, 469-399B.C.）的「產婆術」而來的教育思想，注重啓發學童原有的心智；「外在內在化」則遵循洛克的經驗學說，強調教學，以及環境對學童的影響。福祿貝爾在教育方式的見解，就如同盧梭的消極教育，主張在「內在外在化」的過程中，以消極、依循天性為原則，而非約束、規約、干擾。此外，遊玩是兒童的生命，禁止兒童遊玩等於剝奪他的生命。兒童把玩外物，乃是擬將外在世界予以內在化的方法，幼童享有遊玩的快樂，才能奠定其後幸福生活的基礎。遊玩帶來歡笑、自由、滿足、內外休憩及和平（林玉体，1997，2002；Hughes, 2000: 122）。

另外，福祿貝爾之注重手工活動並不只是像盧梭一般，要給兒童感官訓練以及授予兒童一技之長，以便謀生或販賣手工作品。他希望透過手工活動，可以激發兒童內在神秘的創造力（林玉体，1997）。因為手工活動是表現自由活動的一種，經由雙手與腦力的結合，兒童想像力可以盡情的發揮在手工作品中，兒童的手工作品也就充滿了神意。福祿貝爾將其幼童教育的觀念應用在他所創辦的幼兒園中，而幼兒園的實際教育活動具有自我活動、遊玩、手工活動的特質。

## (三) 蒙特梭利的觀點

蒙特梭利的教育方式，是用教具引發兒童的興趣，由興趣而自由活動，在自由活動中，藉著義務感的重視，培養兒童的社會情感、責任意識與道德的自覺，使之成為真正自由的兒童（簡淑真、黃迺毓，1988）。在教學的過程中，蒙特梭利發現兒童的行為特徵之一，就是秩序感。兒童喜好秩序的心理，並不如一般人所想像的那麼低（徐宗林、周愚文，1997）。蒙特梭利深信，兒童對秩序的熱愛不同於成人，兒童本有順乎自然的秩序感，只是大人以「權力」予以弄壞而已。兒童有「物歸原位」的觀念，其所感興趣的，並不在於找到物品，而在於在物品應該在的地方找到它（林玉体，2002；馬榮根譯，1992）。換言之，秩序讓兒童產生了一種自然的快樂。

蒙特梭利在教學時，不採用統一的教學法，不採班級教學，不用驅迫的方式要學生學習，老師的任務只是佈置適當的學習環境，提供豐富的教具，在適當的時候，從旁輔導兒童在學習中得到發展。蒙特梭利在兒童教育中，雖然以「方法」見長，也有人每以學習她的方法或教具作為標榜，其實她也提醒她的門徒，方法不是一切，教具更不能代表教育的全部，如果不洞悉她的原則或「精神」，則徒有方法或教具，仍然無濟於事（林玉体，2002；Montessori, 1912/1967）。

#### （四）陳鶴琴的觀點

陳鶴琴在「活教育」的教學活動中，創立了「五指教學法」，所謂「五指教學法」是將健康、社會、科學、藝術、文學五大課程領域比喻為人手上的五個手指頭，指頭雖然是分開，但是手掌和手指血肉相連而合為一整體，所以又稱為「整個教學法」（丁碧雲，1996；王靜珠，1996；洪福財，2005）。而「因材施教」則是陳鶴琴的教育方式，其認為教育者要了解教育對象的身心特徵來進行教育工作。他在《兒童心理學》講稿中寫道：「從兒童新生到成長的整個過程當中所產生的一切變化與現象，我們都應有相當的研究與認識。只有在了解兒童之後，我們對兒童的教導才能確實有效。」（北京市教育科學研究所，1983a：423）。

另一方面，陳鶴琴主張兒童不是成人的縮影，而是有他本身的生理與心理特徵，此一觀點類似於盧梭的主張。把兒童看成什麼也不懂的天真玩物是錯誤的，把兒童的各種本能本性看成與成人一樣也是錯誤的。他曾列舉兒童心理的主要特徵有好動、好模仿、好奇、好遊戲、喜歡野外生活、喜歡成功、喜歡讚美等。教育工作者應了解每位兒童的心理特徵，予以因材施教（北京市教育科學研究所，1983a：1-8）。而為了解兒童心理，他提出追蹤研究法。在《兒童心理之研究》第一章「照相中看一個兒童的發展」中提到，他以自己的兒子為觀察研究對象，撰寫觀察實錄，並在兩歲七個月之內，拍攝了七十九幅照片，以反映這個時期兒童發展的特點。這樣的研究方式開啓了我國用歷史法研究兒童的先河，亦是用科學方法探索兒童心理發展的開端（王靜珠，1996；北京市教育科學研究所，1983a：15-54）。

綜合上述，兒童中心教育思想的教育方式，並不限定教師使用某種教學方法，也不採用驅迫的方式要學生學習。教育的方式著重於以消極、依循兒童天性為原則，而非約束、規定、干擾兒童的學習，讓兒童處在一個身心自由的環境下自在的學習，才對兒童最有利的教育方式。

#### 四、小結

從上述教育思想家的教育理念可得知，就教育目的而言，盧梭認為教育的目的在於防止內心與罪惡或錯誤作接觸，因此順其自然是教育的本質，也是教育的最高指導原則。而福祿貝爾認為教育的目的不在於注入多少，而在於引出潛存於學童天性裡之神性。蒙特梭利則認為兒童具有自由發展的基本權利，教育的目的即在於使兒童走向自我教育的正確途徑。至於陳鶴琴，其在「活教育」中提出三大教育目的，著重倫理教育與生活教育，重視知行合一與知行並重的觀點，以及強調人的生活不能離開自然世界與社會群體。

就教育的內容而言，盧梭認為自然教育就是要與大自然接觸，自然界佈滿的具體實物是教學的最佳材料，也是最好的教育內容。福祿貝爾也認為大自然的恩物是最好的教材，從自然的環境中製作或原封不動的取作玩物，最為經濟也最富有教育價值。而蒙特梭利的教育講求實際生活的應用，其親自設計一套教具作為教育的教材，使兒童能遊戲般在實際操作中自由的學習。另外，陳鶴琴特別重視學習的環境，其認為大自然與環境所賦予人類的一花一草都是學習的教材。

就教育的方式而言，盧梭認為教育的方式應全然是消極性的，順其自然是教育的最高指導原則，一切後天的努力或環境的施為，都違反自然。福祿貝爾則指出，任何外鑠與干涉甚至是威逼性的教學都沒有人味與神味，由內而外的教學才是最正確的教育方式。而蒙特梭利的教育方式，不採用統一的教學法，不採班級教學，不用驅迫的方式要學生學習，其運用教具引發兒童的興趣，由興趣而自由活動，使之成為真正自由的兒童。至於陳鶴琴則主張教育工作者應了解每位兒童的心理特徵與需要，並不限定特定的教育方式，而是以「因材施教」作為教育的方式。

綜合言之，上述教育思想家的兒童中心教育理念共同點在於都重視兒童的獨立性與主體性，主張不能將兒童視為成人或是小大人，對兒童所施予的教育應依循其天性與身心發展，儘量少干預兒童的自由學習與發展，此外，並關注環境對兒童的影響。雖然如此，盧梭、福祿貝爾、蒙特梭利、陳鶴琴等人對兒童的教育思想與看法仍有不同的著眼點。因此，研究者藉由對上述教育思想家理念的探討與釐清，藉以掌握個案學校各項硬體設施背後所蘊含的教育意義，以及察覺實際行政與教學運作時，背後所隱含的理念。

## 第二節 兒童中心教育理念的實踐經驗

釐清兒童教育思想家的教育理念有助於了解個案學校創校與經營背後所隱含的兒童中心教育理念。然而，本研究所關注的焦點並非僅限於創辦人的教育理念，創辦人的教育理念如何落實，以及落實於學校經營的實際情況亦是本研究所關注的焦點。因此，一方面爲了對落實教育理念的學校有所理解，另一方面爲了幫助研究者掌握個案學校的現場情況，使研究的方向聚焦，本節將針對東方與西方一些國家落實兒童中心教育理念的情況作一介紹。

前述教育思想家的教育理念共同點在於肯定兒童在教育歷程中的主體性，重視兒童的學習自由，其理念或落實於自身所創辦的學校，或廣泛地影響世界各國的學校。環視二十世紀世界各國的學校，辦學時秉持以兒童需求爲理念而深具開放特色的學校，在西方較著名的有蒙特梭利學校、華德福學校、夏山學校等，在東方則有緒川學校以及我國實施開放教育的學校。蒙特梭利學校承繼蒙特梭利的教育觀點，並將其教育觀點落實；華德福學校則強調兒童的自由與主體性，是重視落實教育理念的學校；夏山學校的創立與辦學精神受到盧梭教育理念的影響；緒川學校則重視兒童的個別差異，主張個性化的教學方式。

上述學校或承繼前述教育思想家的理念，或堅持學校的辦學理念，雖然成立的時空背景不同，然而卻都是以關懷兒童的主體性作爲出發點。在這些關懷兒童需求、彰顯兒童主體性的學校之中，觀其特色與理念的彰顯多落實於課程與教學兩個面向，故以下將從這兩個面向說明這些學校的實踐經驗。本節將先依學校成立的先後順序，說明各國落實兒童中心教育理念的重要學校，之後，亦將針對我國彰顯兒童中心的開放教育理念作一概括性的介紹。

### 壹、各國落實兒童中心教育理念的重要學校

#### 一、蒙特梭利學校

蒙特梭利的教育理念在她到達美國之前就已甚爲流行。在她 1911 年首度到達美國時，首府華盛頓已有一所蒙特梭利學校，然而因爲蒙特梭利對這間學校的創意頗有微詞，以致於蒙特梭利教育一開始在美國並沒有往下扎根，直到蒙特梭利於 1952 年過世後，她的教育方式才在美國奠定穩固的基礎。從 1960 年代以來，蒙特梭利的教育活動在美國快速而穩定的成長著，絕大數學校都是由受過蒙特梭

利教育的教師或家長所創立的，有些是私立的營利機構，不過大多數是非營利的組織（薛曉華譯，2002）。

蒙特梭利學校的教育理念與辦學情況深受蒙特梭利所創立的「兒童之家」影響，其課程大致可區分為四類。第一，在動作教育方面，幫助兒童在實際生活中，發展知覺能力與身體各部位的協調能力，諸如打掃、洗濯、照顧動植物等。第二，感覺教育方面，其目標旨在讓兒童對形式、大小、體積、顏色等方面的認識能力加以發展。第三，語文教育方面，協助兒童能運用語言表達周遭實物，陳述簡單事件。第四，學業教育方面，動物、感覺、語文教育是兒童學業教育的基礎，學業教育即是兒童讀、寫、算各方面的能力，加以發展，讓兒童在觀察、比較、判斷方面能有所增進（徐宗林、周愚文，1997）。而實際上，蒙特梭利學校所教授的課程包括文法、閱讀、數學、幾何、繪畫、音樂、韻律學等（Montessori, 1917/1971）。另外，蒙特梭利的小學提供了一些特定的主題課程，包括「萬物之開始」、「世界上的動植物」、「數學與發明」等，學生可依個人興趣獨自探索或與其他人一起學習。在小學的課程裡，學生沒有指定要做的功課，然而教師會協助規劃學生的活動，並記錄其活動，在許多蒙特梭利小學中，學生每年都會舉辦一場話劇或是音樂的表演（薛曉華譯，2002）。

蒙特梭利認為小學與幼稚園的孩童一樣，皆會天生的想學習，亦有足夠能力學習，只不過學齡前的孩童聚焦於具體的事物，而七至十二歲的孩童能透過想像及抽象的事物來學習。蒙特梭利的托兒班與幼稚園皆為多重年紀混合在一起的，教師與學生的接觸是一對一的，而上課、學習皆十分個人化，孩童可依自己步調學習。雖然蒙特梭利教育原先是為托兒班或幼稚園孩童所設計，但現今美國許多蒙特梭利學校已經為年紀較大的孩童規劃了小學的課程（薛曉華譯，2002）。此外，蒙特梭利指出，如果教師對於實驗心理學中所使用的方法越熟悉，那麼教師將更容易了解該如何在學生的學習活動中幫助其學習。因此，在教室中，教師致力於為學童規劃完整、有秩序且吸引人學習環境，雖然在活動或休息的時間上有一些限制，然而教師多半讓學生有充分自由選擇自己想做的事，直到有所成果。教師在學生學習時所扮演的僅只是介紹教材、喚醒學生注意力與楷模的角色，至於教材的實作部分，則是學生的工作（Chattin-McNichols, 1992: 54）。

## 二、華德福學校

1919年春天，亦即第一次世界大戰即將結束的幾個月前，許多深思的人們開始懷疑傳統的教育方式是否能解決當時的文化困境及因應社會遽變，在這樣的背景下，一位德國斯圖加特（Stuttgart）華德福（Waldorf）香菸工廠的工業家邀請哲學家兼科學家的史代納（Rudolf Steiner）先生協助建立一所學校，並約聘一群教師開始籌備課程，這所學校原是那位工業家為華德福工廠員工子弟所建立的學校，因此稱之為華德福學校（余振民譯，1997）。華德福學校是極為重視教育理念的學校，其為包含幼稚園到高中的完整學府，而第一所華德福學校後來也成為全世界六百多所華德福學校之母。

在華德福學校中，年齡七歲以下的孩童是進入華德福幼稚園。華德福幼稚園是要讓學齡前的孩子做好上一年級的準備，其課程強調孩子活動、遊戲以及想像的重要性。在幼稚園裡並不教小孩子閱讀與數學，亦沒有作業本與認字卡（薛曉華譯，2002）。七歲之後，史代納認為在學校中，無規律的課程安排對孩子的專心能力會產生巨大的影響，因此學校嘗試為每日作息做組織性的架構。上午的時間對兒童來說最容易用腦工作，所以學校需以認知、理解、思考或想像的科目來開始一天的作息。每個所謂的「主要課程」科目，如大自然、家鄉的認識、讀寫算等，被安排在每天上午，持續數週當成一個週期，以一個較大的課程單位來教學。特別的是在「主要課程」進行前，會由一「韻律性的部分」包括歌唱、吹奏樂器等活動，來喚醒剛到校的學生對主要課程的內容作一心理準備（馮朝霖，2001）。

華德福學校強調諸如繪畫、雕塑、音樂演奏、詩歌朗誦等藝術性的活動。其並非要訓練專業人才，而是要培養學生成為知識與興趣廣博的人，讓他們能健康地面臨將來專業化的職業生活。藝術性的活動並非為了製造「兒童藝術」，而是要培養兒童團隊的精神、堅忍的意志力與活潑的想像力。另外，在華德福學校中，學生可以擁有各種不同，符合父母所期待的宗教課程，並由各個宗教團體代表來上課（余振民譯，1997；鄧麗君、廖玉儀譯，1998）。就此點看來，華德福學校實現了包容的原則，並幫助學生也獲得這一種生命態度。而華德福學校觀察兒童學習的興趣主要是受到教師身教、言教等影響甚於教材內容，這個普遍的人性法則受到華德福學校的重視。因而學校認為教師應教育學生，使其興趣重點由教師身上轉向教材內容，如此可以幫助學生避免並克服對教師主觀印象的危險。由於從老師口中所說出的話是如此重要，因此在華德福學校中，從低年級到高年級都

儘量地避免教科書的存在（鄧麗君、廖玉儀譯，1998）。

就教育方式而言，華德福學校在七歲之前的幼稚園階段會讓孩子在處在一個想像與遊戲的情境裡，這並非浪費時間，而是一種有助日後學習閱讀、寫作與算數的重要教學方法。而在七歲至十四歲的孩童之間，史代納主張應該要有一個固定的、主要的老師給予關照。老師不僅代表權威，也必須讓學生尊敬、喜愛與聽從。因此，每一個一年級的班級都有一個導師，這個老師會陪伴這些孩童八年，擔負主要教學責任，由此可知，華德福的教學風格是以老師為中心的。另外，此時期的兒童智能發展是很緩慢的，故華德福小學並不會在低年級就強迫孩童一定要學閱讀或專精學科技能（余振民譯，1997；薛曉華譯，2002）。至於十四歲之後的青少年階段，史代納認為此階段已經可以接受嚴格的學科與概念的學習，而且需要接觸特殊領域的專業老師，所以華德福的高中課程都由專任教師擔任。教師除了學科外，也很重視學生的性向發展，史代納認為青少年正處於充滿理想的時期，他們希望自己的努力能使夢想成真（余振民譯，1997；薛曉華譯，2002）。因此，華德福高中除了教導基礎的學科技能與廣泛的知識外，對於青年學子的理想與追求生命意義的渴望，也給予額外的協助。

### 三、夏山學校

尼爾（A. S. Neill）是當代重要的教育思想家之一，其秉持人文主義的精神，獨排眾議掃除傳統人文主義中階級性、理論性、形式化的缺失，並透過以完整的「人」為教育中心的設計，著重創造能力的發揮、完美人格的陶冶，以及強調自由、民主和愛的教育。他的思想受盧梭、福祿貝爾、蒙特梭利等人的影響，並將這些理論付諸實施，於1921年創立夏山學校（盧美貴，1995）。夏山學校不採專家教育法，重視培養兒童的創造力，並正視兒童的自我學習，強調自由、民主與愛的精神，使統整的教育與健全人格的發展得以實現。此外，並強調學校適應學生而非學生適應學校。尼爾之所以要創立夏山學校，乃是基於英國傳統的學校大多以成人的眼光來決定孩子應該如何成長與學習，教師與學生的學習活動缺乏雙向溝通，也無法產生主動學習的精神，因此夏山學校強調學生自動自發的學習應為教育的重要目標（李園會，1995）。夏山學校是以民主型態進行自治的學校，全部的學校生活採團體方式，對於違反團體的行為處分，由週六晚上的學校自治會表決決定。教職員及兒童不論年齡大小，每人都擁有平等的一票權利（Neill, 1960: 45）。

尼爾時代的夏山學校，兒童入學年齡從五至十五歲均有，通常學生在十六歲離開學校。學生人數大致維持在男孩二十五名，女孩二十名。孩子依年齡分成小、中、大三班，而學生成員則主要來自歐洲與美洲（Neill, 1960: 3）。夏山學校的首要特色在於上課自由，孩子們可以憑自己的意願出席，不論缺席多久也不會受到責罰。雖然訂有課程表，但那只是為教師而設計的（李園會，1995）。夏山學校除了依年齡分班，有時也依孩子的興趣分班，而且不特別採用新的教學法，因為教學並不是最重要的。

夏山學校中的課程是自由且多采多姿的，包含了閱讀、勞作、美術、運動等，孩子們並未被強制上課，且充分享有遊戲的自由。在校內，如果孩子不小心犯錯，尼爾和教職員都不會說任何責備的話，也因為如此，夏山的孩子從未感受到來自大人的憎惡，所以不會表現出強烈的攻擊欲。對於他校轉來的孩子們，尼爾認為應實施個別輔導，助其適應自由的生活方式。若孩子感到焦慮不安，則治療時須由感情方面著手，所謂的治療就是分析孩子所有問題的情節，並加以化解（李園會，1995；陳竹均譯，2002；Perry, 1967: 74-79）。

夏山學校學生的創造力表現並不在認知方面，反而是與情意教育有關的活動，例如尼爾重視戲劇的創造力培養，他認為戲劇的演出可以抒發孩子的情緒，培養真誠、自信、尊重以及創造力（盧美貴，1995）。夏山學校的學習是自由的，尼爾認為孩子們與大人相同，喜歡學習自己想學的東西，由人格發展的過程來看，獎賞、分數、考試不過是次要的。尼爾主張書本在學校是最不重要的工具，其他諸如黏土、運動、話劇、繪畫以及自由等才是重要的工具。此外，他更認為學校要求的學習，大部分不過是時間與精力的浪費，剝奪孩子們遊玩的權利，真正的學習應是從學生的興趣或遊戲中，培養出獨立思考與創造思考的能力（Neill, 1960: 25）。而尼爾主張兒童遊戲自有其目的，大人不應該強調必須從遊戲中學到什麼，而且不一定要教兒童某些東西，而是讓兒童能自我學習。太多教師的工作往往僅重視兒童的腦筋，對兒童的感情、生命力根本不加以正視（李園會，1995；陳伯璋、盧美貴，1987；Neill, 1960: 62）。在許多國家中，都為了兒童的教育設立最佳的學校，但在父母、教師等權威的強制下，並未關心兒童真正要的是什麼。兒童只是勉強接受教育，並未獲得解決社會生活問題上的協助。然而夏山學校卻可以稱為是最重視兒童遊戲的學校，一些兒童一整天都在遊戲，即使烈日當頭，他們仍是興高采烈，玩性不減（Perry, 1967: 127）。

夏山學校中沒有正式的考試，而是以輕鬆談話的方式測驗學生。通常問題不難，可以讓孩子自由的寫出答案。由於學校所採行的是一種從遊戲中學習的教學方式，所以孩子們都很認真學習，若教師因故無法在既定時間來教課，孩子們通常會發出怨言。在校內，孩子們是不懼怕教職員且具有自信的，夏山的教師與孩子同樣被尊重，同樣擁有自己的尊嚴。也因為如此，夏山的孩子們對於來訪的客人或初次見面的人往往更容易親近（李園會，1995；Perry, 1967: 99）。在尼爾的教育理念中，最重要的一條便是尊重兒童的自由。只有自由才是符合生命法則的，只有自由才能讓兒童本性中的善得到充分的發展。在夏山學校中，教師的工作是扮演學生心靈與精神上的醫生，然而尼爾發現要深入兒童的內心世界往往需花費數週的時間，只有在教師放下權威時，兒童才會親近教師，傾訴心靈上的困擾（Perry, 1967: 116）。因此，在尼爾看來，真正的自由就是相信人性的善良，讓兒童自由發展與自我管理，不論是心靈或情感上都不受到外在權威的管束和壓抑。但同時，尼爾還認為，自由並非放縱，它的前提是尊重他人，不侵犯他人（Neill, 1960: 105）。

#### 四、緒川學校

日本對於開放教育的實踐極為積極，被形容為所謂「沒有牆壁的學校」的開放學校，最早在 1970 年有一所學校進行實驗，直到 1984 年仍然只有若干所學校進行實驗而已。而最典型的開放教育學校首推 1978 年成立的緒川學校。日本緒川學校強調教學過程及適應學生個別差異的教學，並以週遭事物為教材，創造一個以學生為中心的學習情境。在實施上則以自學輔導方案為核心，使每一位學生在自己既有的基礎上，不斷的自我成長（楊思偉譯，1997）。

緒川學校並沒有太多的校規，亦無分隔班級的牆壁。學校重視孩子們認知的學習，自由自在、生動活潑的學校生活，與兒童氣質與人格的培養。學校從早到晚鈴聲未曾響過，即使學習中途想要喝水或上廁所，對孩子都未曾加以限制。學校的生活指導綱要，只有一個規則和五個禮儀項目。所謂一個規則即是「不麻煩別人」，這是學校的重要規則。獨立自主而不依賴與不怠惰在緒川學校是看得比任何訓練還重要。五個禮儀則包含不打擾別人、自己找工作做、借來的東西要記得物歸原處、認真清掃、隨時記得向別人打招呼等。緒川學校不認為訂定很多的規則會更有效率的維持學校秩序，因此並未訂定太多的規則企圖減少可能發生的問題行為（吳麗花，1997；盧美貴、廖雪珍譯，1988）。

緒川學校的教育課程乃從個人到團體，個別化到個別化區分為四種學習：教科、綜合、創造、表現等學習。教科學習即學科學習，其目的希望學生能學到高深的知識和深切的理解力；綜合學習則培養實踐能力，用音樂美勞等表現來學習豐富情感，最後以集體創造來培育學生協調溝通的能力。緒川小學的教育活動中，個人深究學習僅佔百分之三十五，其餘則是全校或全學年或全班的學習活動（陳慧瑜，1997）。而為了實現「學校內任何地方都是學習場所」的理念，緒川學校充分利用每一個空間，教室之間並無界線，僅以木板區隔。而教師可以自由的將班級與班級結合，實施協同教學。而為了貫徹「學校應是孩子們可以自由出入、自由活動」的想法，校內除了醫務室的藥品庫外，其他的各式空間與櫥架皆未上鎖（盧美貴、廖雪珍譯，1988）。此外，走廊、大廳及任何空間均精心設計與安排，使整個學校成爲一個大型的學習與活動空間。此外，關於基礎性與技能性課程的精熟學習，教師依照編序教學法，將學習單元編成細目，學生可依照自己的學習能力循序漸進，進行自我測驗，完成題目後自己對答案卡檢定，合格者可向更高階挑戰，如遇困難，則可透過請教老師、聽錄音帶、電腦教學等方式進行補救教學。此種學習方式訓練孩子的自動學習及自治能力，並培養對自己的學習進度與成效負責，建立自我督促與責任心，徹底的實施個別化教學（吳淑環，1997）。

在緒川學校中，自由是極爲莊重的一件事，真正的自由並非隨意或放任。例如，在個別化學習中，孩子們對學習場所、學習時間、學習方法等都可自行決定，表面上看來的確很自由，但這種自由往往要負起莊嚴的責任。學校內少有強迫的行爲，但從另一個角度思考，孩子們自然地感受到凡事都要爲自己行爲結果負責任的要求與壓力（吳麗花，1997）。另外，緒川學校不以分數作爲成績考核的唯一，成績欄不再只有國語、數學等各學科的等第，而分成許多項目，如人際關係、學習意願等較爲注重過程的具體項目，並以「很好、好、有進步、再加油」等評語描述方式來表示，詳實而具體的表達出孩子在校的表現與進展，比起國內使用兩位數的數字評量方式及等第評量方式更具實質意義（吳淑環，1997；盧美貴、廖雪珍譯，1988）。

## 五、小結

歸結上述各學校的課程與教學實踐情況可知，蒙特梭利學校的課程設計與教材可分爲動作、感覺、語文、學業四大類，而實際的課程科目則有文法、閱讀、數學、幾何、繪畫、音樂、韻律學等，此外，蒙特梭利學校亦重視學生自由與獨

立性的課外活動。至於教學的方式，蒙特梭利學校有一套「周詳而普遍的教學計畫」，避免單一及片面知能的偏頗，不以學科及統一教材為教學的基本設計，一切均以兒童個人自發性需求和興趣為原則。教師的職責在於協助提供兒童滿足自我教育所需要的活動及決定之自由空間。

華德福學校的課程特色則包含：階段性課程；從一年級開始教授外語；多方面的藝術性及手工藝課程；結合語言、音樂及運動的課程；用繪畫及運動方式體驗的幾何原始圖形課程；學校交響樂團以及校慶活動等。至於教學方面，華德福學校中的教育工作不僅要考慮教學教材與教法如何適應學童個人的發展，更重要的是注重教師本人從內在出發對學生產生的影響。

在夏山學校方面，其學生只有六十多人，教職員也僅十名，但是它之所以引起世人矚目，乃在它注重人性與創造潛能的發展，使學習者自我實現。其教育理想是希望藉由一個更自由、更尊重人性、經驗、人人平等及對生命充滿熱望之情，培育一個德、智、體、群、美五育健全發展的個人。課程方面強調師生共同設計、問題解決以及開放而多元化的教材。教學方式則重視經驗教學、主動探索、角色扮演與自我創造；在這種強調以「自由」取代「權威」，教導兒童不訴諸外力，而是基於兒童的好奇與興趣，並且鼓勵他們去發現周遭世界的美善。

至於緒川學校，則從教科課程、綜合課程、創造課程、表現課程，培養一位知、情、意、行兼具的全人學生，此外，特別重視群體性的活動課程。而教學方面，教師充分利用學校的每個場地，進行協同式教學、編序教學與個別化教學，針對學習落後的孩子也給予補救教學。在學校內，學生依自己的興趣和需求來決定自己所要學習的項目與進行學習之方式、地點，並預設其將要達成之目標，擬定計畫表，自定契約，逐步完成。其過程中，教師扮演輔導者、動機引發者的角色，對於學生的學習過程完全不予以干涉與參與，只在學生有問題時給予協助。

綜合上述以兒童需求為中心的蒙特梭利學校、華德福學校、夏山學校、緒川學校可發現，這些學校都致力於塑造一個良好的學習環境供兒童學習，而且課程的設計或是教學法的運用都十分的多元化，此外，考量兒童的個別差異，尊重兒童學習的自由與獨立性則是代表這些學校的重要精神。

## 肆、我國的開放教育

開放教育的理念是以兒童為學習的中心（白寶貴，1997；盧美貴，1997），相較於歐美國家，我國的開放教育起步仍屬較晚，也缺乏較具代表性的學校。故在初步瞭解各國開放教育與兒童中心教育理念的落實概況後，以下將針對我國開放教育的理念與實踐作一說明，藉以對我國兒童中心教育理念的落實情況有所認識。

「開放教育」(open education) 一詞，在台灣並不是一個新的名詞。開放式教育理念的引進始於民國 59 年，由師大美籍客座教授布克太太 (Mrs. H. Broke) 向我國幼教界介紹「英國小學的革命性改進」一書開始，此書內容介紹英國小學實施此種開放教育的成就。而在民國 60 年間，女師附幼、北師附幼、竹師附幼相繼推動此種革命性的教學法（高敬文，1976；盧美貴，1997），開放教育理念漸漸盛行落實於台灣幼教界，從觀念的引進到幼稚園的嘗試與實踐，至今也近三十年之久。至於中小學界，則起源於民國 83 年的教育體制改革浪潮，由人本教育基金會史英教授、朱台翔校長等人開啓第一所民間靠理念辦學的先例「森林小學」。接著，另類學校紛紛興起，目前台灣共有 11 所另類學校，<sup>2</sup>其中除了開平中學、北政時代的自主學習實驗計畫、與大坪國小合併後的雅歌小學是舊有學校轉型外，其他都是新設學校（唐宗浩，2006）。

### 一、我國開放教育的理念

開放教育的觀念萌芽於蘇格拉底。蘇格拉底鼓勵學生透過自己的觀察及理解尋求解答，鼓勵學生發展智力能量，並在追尋知識的過程中互相幫忙。陳伯璋與盧美貴（1997）認為，開放教育意味著開放的課程與教材、開放的學習方式、開放的學習空間、開放的教室管理、開放的輔導制度、開放的人際關係等。一般所謂的開放教育是指上述各種概念的某一部份、數個部分或全部。開放教育是以兒童為中心的學習，學校提供自由開放無障礙的學習空間，有效引導兒童主動自發性的學習；教師尊重個別差異，激發兒童潛能發展，以培養健全人格發展之現代化、正常化教育（白寶貴，1997）。另一方面，開放教育是「愛、自由、尊重的

---

<sup>2</sup> 包含北部 5 所，開平高中（台北市）、自主學習實驗計畫（自主學習中學，台北市）、森林小學（台北縣）、種籽親子實驗學院（原毛毛蟲學苑，台北縣）、大坪國小（原雅歌小學，新竹縣）。中部 3 所，全人實驗中學（苗栗縣）、苗圃彰化社區合作小學（彰化縣）、磊川華德福小學（台中市）。南部 2 所，沙卡學校（台南縣）、融合中小學田寮實驗班（原大津實驗班，高雄縣）。東部 1 所，慈心華德福小學（宜蘭縣）。

教育」，強調「教育的目的在適應兒童，而不是讓兒童來適應學校」，而其教育的目標是全人格的教育目標，重視情意教育，兒童快樂學習，尊重個體自主性，去除外在權威；教師的教育愛及對學生真誠尊重，並散發創造力，在教育過程中引導達成目標（鄧運林，1997）。

開放教育的教學是以兒童為中心的，但這並不是代表大人可以袖手旁觀，讓孩子自由的玩而不需承擔任何的責任，老師與家長們往往需花費更多的心思與精神，觀察兒童、瞭解兒童，並且接受兒童不預期的挑戰，許多的問題可能是大人從未思考過也不知如何解決的問題。Rogers（1983）即認為，在孩子學習的關係中，老師真實、自然的表現自己的感情、態度，沒有任何的矯飾、虛偽與防衛是最能感動孩子的。當教師愈能認清真正的自己、體驗各種不同的感覺，並勇於表達自己的情感、態度時，師生之間的關係就愈能達到彼此的瞭解。在這樣的教育情境中，老師往往能體認兒童的學習需要，滿足兒童中心的教學方式。

開放教育理念的實施，最主要的關鍵在於教師對開放教育哲學信念的信仰實踐。在國外，開放教育的實施是教師依其專業的本能，對於自身教學的檢討與修正、試行而成功的，強調當教師自身的教育哲學觀認定了，對於開放式教育的型態也自動的選擇了（高敬文，1976）。教師的態度與信仰是開放教育成敗的關鍵所在，這樣的教育理念，並沒有所謂正確與一定的教育模式與方法，而會因為每所學校、每個班級以及每個教師的不同，其開放的程度與執行的內涵都有所不同。因此，實施開放教育時，不要企圖尋求一致的形式，尤其不宜制定絕對固定的形式，否則就會形成以不開放的方式來實施開放教育的諷刺。同時，父母的參與支持也是開放教育成效良莠的重要因素，推展教育必須使孩子教育中的兩個部門—家庭和學校合作無間。

綜合言之，研究者則認為開放教育應被看成是最適合兒童個體發展與需求滿足的教育模式，教育者必須像一個深受生命信念鼓舞的人，能尊重兒童獨特生命的發展，允許兒童自由、自然本性的流露，換言之，開放教育是以兒童為本位的教育方式。其最大的目的與功能，在於回歸教育本質與實現教育理想，培養一位能自我教育與終身學習的個人，不但在生理與心理方面得以適性成長與發展，更能順利的融入學校與社會，成為一位五育均衡發展的健全國民。

## 二、我國開放教育的實施概況

在社會急速變遷、科技日新月異的趨勢下，我國教育界也激起了陣陣漣漪。從教育部宣布民國八十三年為「教育改革年」，以及民間教改團體對教育改革的訴求，體制外的教育改革學校的設立，如「人本教育基金會」的「森林小學」，「毛毛蟲兒童哲學基金會」的「實驗學苑」，宜蘭縣森林學苑、新竹縣雅歌實驗小學、苗栗縣全人教育學校、台南縣沙卡小學、高雄縣錫安伊甸學園等，到體制內的教育改革—台北縣擇定二十所學校所實施的開放教育（八十三學年度），在在顯示教育改革的活力（吳清山，1999；鄧運林，1997）。

開放教育的精神是多元的開放，包含了心靈的開放、時間的開放、空間的開放、對象的開放、資源的開放、內容的開放、方法的開放、評量的開放等。鄧運林（1997）指出，我國開放教育的實施將預期達到以下目的。第一，統整的課程設計，使兒童獲得完整的概念。第二，教學著重引發兒童發現並主動學習，從而自行建構合乎兒童興趣與社會需求之知識。第三，以兒童為學習的中心，教師從旁引導、協助，使兒童能發揮人的潛能而自我實現。第四，全人格的發展，兼顧認知、情意、技能三領域的目標，培養一位知性與感性兼具的人。第五，採團體、分組及個別化教學，使兒童獲得適性的學習，沒有挫敗而有成就感。第六，學習環境走出教室和學校外，與社會資源結合，使兒童所學不致與生活脫節。

另外，開放教育的目的在培養一個自我成長的人，適應個別兒童的需要，培養學生自主的學習能力，希望兒童能在融洽的人際關係中，以自由意志、合情、合理、合法的觀點有效處理事務，如此方能造就一個凡事有主張、做事有決心與毅力的人（高敬文，1976；盧美貴，1997）。歸結各學者（白寶貴，1997；林偉人、林進材，1998；鄧運林，1997；陳伯璋、盧美貴，1991）之看法，我國開放教育實際的內涵可區分為下列六個面向：

### （一）多樣化的教育活動

開放教育強調的是學習活動和經驗的整合，讓學習者從學習歷程中，建構新經驗，使學習和成長結合成一體。因此，開放教育的實施，重視從學習歷程中吸取各種社會經驗與資源，摒除了傳統以教科書為聖經的迷思，使學生能在教科書之外，參與各項教育活動，拓展自身的學習視野。

## （二）適性化的學習角色

開放教育重視學習者的學習歷程，因而在學習角色的定位上由傳統的教師為主轉而以學習者為主，使學生成為學習的主人，自動自發，以自我學習的方式達到教育目標。在開放教育中，學生容易取得各項學習資源，並依自身的性向選擇與主導學習活動，同時在學習的過程中，涵養瞭解自己、尊重他人的情懷。

## （三）彈性化的學習活動

開放教育的精神在於強調每個人的天賦能力、學習興趣、舊經驗的不同，因而教育應提供學習者更多自我實現的機會，從教育歷程中尊重個體的個別性與差異性。學習活動的設計理念在於提供學生不同的情境，作自我導向的學習。因此，學習活動是依學生的興趣、起點行為和舊經驗而定，讓學習者能從學習中獲得自我實現的成就感。

## （四）協同化的教學活動

開放教育強調的是教學彈性化，肯定學習者的潛能，尊重學習者的學習意願，讓學習者在各種人性化情境中，享受學習的樂趣。學校為了提供此種彈性化的教學情境，勢必從學校的課程結構作一調整以提供此方面服務。也因而教師必須採用協同的方式進行教學，依據自身的專長，組成教學群，在教學的前中後給予學生適當的協助。

## （五）自由化的學習方式

開放教育的實施有別於傳統教育以年齡為學習單位的劃分，而是採以「混齡分組」的方式進行學習活動。此理念建構於同年齡層不同身心發展之概念上，以學習者實際需要為訴求，打破年級、年齡的區隔。因此，學習時無固定的空間與教材，完全採用自由化的方式讓學習者擁有決定權。此種學習方式讓學生擁有更多活動空間，學校就像一個大家庭，同學之間的互動也更加頻繁。

## （六）多元化的教育評量

開放教育的評量重視「動態評量」的方式，評量的目標置於協助學習者成長，

並提供自我回饋與反省的機會，是一種自己和自己做比較的精神，而不是齊一標準的惡性競爭。教師可依教學上的實際需要設計各種適性化的評量工具。在學習評量上，著重過程的評量，以協助學生成長為目的，不在於分出等第高下，而評量的項目也同時著重認知、情意技能，將學習者的學習態度與精神列為重要的評量項目。

歸納上述觀點可知，我國的開放教育不論是在學校的時間與空間分配、課程教材、教師教學方式、學生學習活動、學習評量等方面，處處展現兒童為教育的主體，是一種兒童中心的教育理念與教育方式。本研究所探討的個案學校是一所所以兒童為尊的學校，其學校經營的方式蘊含著開放教育的精神，因此，希望藉由上述對我國開放教育理念與落實情況的探討，以更容易掌握個案學校的具體經營與運作情況。

### 第三節 學校經營的相關論述

本節旨在對與本研究相關的學校經營概念作一介紹，包含學校經營的意涵、學校經營的面向以及學校組織經營理論，茲說明如下。

#### 壹、學校經營的意涵

「經營」與「管理」兩個詞彙，常被混淆著一起使用，而英文上亦同樣譯為“management”。大多數人認為「經營」與「管理」並無顯著差異，因而缺乏明確的定位與界定。一般來說，「經營」表示外部性或是整體性之組織運作現象，「管理」則為內部性或細節性之組織運作現象，若混合著使用，亦可將「經營管理」置於一起，以同時表示整體性與細部之組織運作（蔡培村、孫國華，1998）。為了用語上的一致性，避免混淆讀者，本研究將「經營」與「管理」視為同義詞，因此並不詳加區分二者之異同。

蔡培村、孫國華（1998）指出，學校經營是經營者領導全校師生運用管理的理論與技術，遵循一定的準則，適當分配學校的人、事、物與各項業務，因應學校的需求與目標，協調學校組織成員間的互助合作，發揮教學及輔導效果，以創造學校的價值與效能，達成教育目標的歷程。由於學校所服務的對象是學生，且學校組織兼容靜態、心態、動態、及生態四個層面，隨著社會變遷所產生的校園新文化及其對學校的衝擊，學校經營在不斷追求合理、突破、創新與績效的情

形之下，宜適當引用管理學的知識，建立一套學校經營管理的理論架構和策略(江文雄，1996)。而另一方面，學校經營僅是一種手段，提升教育品質才是真正的目的。學校活動的推展，實有賴學校經營者整合人、財、時、地、物，有效運用有限的學校資源，支援教師的教學，幫助學生作有效的學習，以達成預期之教育目標(林新發，1998a；張慶勳，1999)。

然而研究者認為，學校經營不僅是單純運用管理學的理論與技術來支撐學校的運作而已。經營者在經營學校時，能否向經營團隊清楚描述學校的教育理念是十分的重要的關鍵。不論是公立學校或私立學校的經營，背後必定有其理念支撐，理念一來用以指引學校經營的方向，二來用以輔助學校實際的運作，缺乏該理念，學校就如同沒有舵手的船一樣，漫無目的的漂流。因此，在談論學校經營意涵時，若僅從實踐層面描述學校經營運用了哪些或理論或方法，而忽略了指引學校經營的教育理念，看見的將只是學校經營的表象而已，會有見樹不見林的缺憾。而在經營者具體掌握學校的教育理念之後，則可從領導、策略、幕僚、資源、過程等面向研擬學校的經營策略。在領導方面，要不斷尋找可改進之處，以帶領組織成員達成良好績效。在策略方面，要發展團隊的願景、價值觀和策略方向。在幕僚方面，要確認所有團隊成員都受到激勵、良好的管理和授權。在資源方面，要善用財務和其他資源有效率的達成學校主要目標。過程方面，則要確保所有的策略和運作過程都是一樣具備高度的效能(Jones, 2005)。

## **貳、學校經營的面向**

林天祐(2000)、張添洲(2003)曾指出，學校經營是學校行政的核心，係由五個面向交織而成的。一、運作的目標：學校經營的方針是依據教育政策、學校發展背景與條件、社會期望、社區發展需求等，塑造學校目標。二、運作的主體：也就是推動及執行的全體教職員工、學生及家長。三、運作的內容：主要為行政與教學兩大領域。學校師生、家長事務、課程發展、教學大綱、教學設計、教學內容、教學成果等。四、運作的過程：包括正式及非正式各種書面文書、檔案紀錄、溝通協調、會議通知、行政活動、行政會議等。五、運作的評估：是指學校本身，對學校整體運作的情形不斷進行有系統的績效評鑑。

初步瞭解上述學校經營的意涵與面向後，以下針對相關研究所探討的學校經營面向作一瞭解，藉以指引研究者尋找符合本研究所欲探究的經營面向。根據第一章所呈現的相關研究主題顯示(吳欲豐，2004；林木村，2002；莊昌憲，2000；

曾清來，2001；湯蔓姍，2003；潘慶輝，1997；蔡文杰，2001；盧福海，2003），每位研究者所關注的學校經營面向不盡相同。雖然如此，研究者發現其所涉及的面向不外乎是關於學校行政組織運作、校長領導、校園規劃、與家長之互動及公共關係等，至於學校經營中的課程發展、教師教學活動、學生學習活動等面向則較少著墨。然而，爲了有助描繪更清晰的學校經營圖像，研究者認爲應加入課程與教學的面向。因此，將學校經營的面向統整爲教育領導、行政運作、課程與教學及學習環境等四個面向是較爲整全與恰當的。

## 一、教育領導

就教育領導而言，本研究所欲探究的教育領導包含了教師專業成長、教學視導、教學領導等面向。首先，教師專業能否提升，對於學校的經營有重要的影響，陳香（2002）、魏建忠（2000）等人的研究即指出，教師專業成長與學校效能呈現正相關，教師專業成長愈好，學校效能也愈佳；學校效能愈好，教師專業成長也愈佳。而教師對自己的身份與角色、專業知識、工作環境的覺知，是教師專業成長的原動力。甄曉蘭（2004）認爲，唯有當教師正視自己的角色與生活，願意運用新的觀點與思維重新檢視過去視爲理所當然的課程實務與教學實踐，才可能有所成長。其認爲成爲教育專業內行人、積極參與教學研究、主動投入課程與教學改革、不斷尋求專業成長與改進教學等四個面向爲一位教師應有的專業期許與成長。因此，張明輝（2002）認爲可從引進學習型學校之理念、運用教導型組織的策略、實施教師專業成長策略聯盟、推動教師專業成長評鑑制度來促進教師專業成長。此外，亦可透過研討會、網上學習、發展教學檔案、從事行動研究、反思教學實務、參加專業社群、暑期進修、短期研習等實際方式，來幫助教師的專業成長（孫志麟，2004；蘇順發，2002）。

其次，就教學視導而言，劉仲成（2004）的研究即指出，校長教學視導是促進學校專業發展與提升組織績效的主要途徑，國民小學校長之教學視導方式以「協同合作式」居多，「強勢督導式」對整體學校專業發展與組織績效的影響最爲顯著。另外，簡毓玲（2000）的研究發現，校園實施教學視導，確實可以喚起老師自省、自覺，進而深入瞭解有效能教學的內涵、方法，因而提升老師的教學效能，並有助於提升學校的效能。而葉振學（1995）則發現，校長從事教學視導後，比教學視導前，教師在教師效能表現上較好，而其中「民主式」教學視導方式最能增進教師效能表現。由上述可知，教學視導的實施，有助於提升學校組織的績效與教師的效能。另外，教學領導在學校經營中所扮演的角色亦日趨重要，

曾增福（2003）的研究即指出，校長的教學領導與學校的效能有顯著的相關，有效的教學領導將有助於提升學校的效能。而吳雨錫（2001）也指出校長教學領導與教師專業成長有顯著的正相關。汪成琳（2001）的研究顯示校長們一致認為，教學領導的理念是正確的，且應該受到重視與推展。身為學校領導者的校長在現今變動的社會中，應負起教學領導的職責，除了進行例行的行政視導外，應安排固定時間參與教師的教學討論或考慮親自進行教學、進行行動研究，以強化自身教學領導的角色。

## 二、行政運作

在行政運作方面，學校組織中的行政運作包含了靜態的組織結構與動態的組織運作歷程兩方面。組織結構是組織成員分工合作及工作規範的架構，包含了工作的專業化、部門化、命令鏈、控制幅度、分權與集權、正式化等要素（李青芬、李雅婷、趙慕芬譯，2002），此外亦涉及了教學活動業務、教育人事業務、教育經費業務、教育法令業務等行政業務。陳根深（2002）的研究指出，現行國民小學可藉由調整行政組織結構來提昇學校效能，並改善學校行政效率與服務態度、提昇教師的教學與輔導專業知能，促使學校較能妥善照顧每一個學生，以及促進學校人員間有較佳的互動與共識的建立。而學校效能一旦提升，自然有助於學校經營者的領導與管理。另一方面，組織運作歷程包括學校行政計畫與決定、學校行政領導、學校行政溝通、學校行政視導與評鑑等組織運作歷程。而在組織運作當中所涉及的組織氣氛、組織文化、組織發展、組織變革等因素都會影響學校的經營運作。由於組織運作歷程所包含的面向範圍甚廣，相關研究甚多，故不在此詳述。但整體而言，學校組織運作歷程愈是人性化，符合學校成員的需求，學校效能將更容易提升，也更有利於學校的經營與發展。

此外，學校與家長間的互動也是行政運作中重要的一環。教育的環節不僅僅在學校而已，有時家庭的影響與社會的潛移默化更根深蒂固，學生在未成年之前，家長是當然的監護人，具有教養的權利和義務，換句話說，家長和學生是直屬的利害關係人，學校教育當然不能自外於家長。另一方面，隨著生活水準的提高、生產子女數的減少，越來越多的家長有能力、也有意願來參與子女的教育問題，家長參與學校教育儼然成爲一種時態（陳靜音，2005），潘慶輝（1997）、莊昌憲（2000）、吳裕豐（2004）等人的研究即指出，家長對於學校經營期望之關注面向主要包含教師教學、學生學習與學校行政運作等層面。這也顯示家長對學校事務的參與與重視，不僅止於學生的學業成就方面，而是進一步擴大到學校的

經營層面。

### 三、課程與教學

課程的安排與教學的實施對學校經營的影響或關係，並無直接實徵性的相關研究探討。然而，學校經營績效的良窳或是效能的高低，卻與學校的課程及教學有著緊密的關係。張德銳、丁一顧、簡賢昌（2005）的研究結果即指出，辦學績效優良的校長認為課程與教學是攸關學校經營的重要支柱，校長的課程領導在學校經營中扮演重要角色，且校長的首要工作是引領全校進行課程設計。而甄曉蘭（2002）則從課程發展的觀點出發，說明推動學校本位課程發展不但調整了學校課程的決策權責，亦更新了學校課程中的經營與管理概念。在學校本位經營的管理概念下，學校若要自主地發展課程，則需鼓勵課程決策的分權經營、共同管理與責任分攤。由此可知，課程在學校經營中的概念會隨著學校經營方式的不同而有所轉變。另一方面，吳建華（2003）的研究指出九年一貫的課程政策是促發學校推動組織學習的動因，其讓教師獲得專業再成長的機會，並在學校中形塑出專業分享的學習文化。由此觀之，課程政策可以帶動學校的組織學習，促進教師的專業成長與團隊學習，有助於學校提升經營的績效。此外，張明輝（2002）亦指出，現階段推動九年一貫課程時，學校應具備創新自主、協調整合、專業成長及績效評估的經營理念，而學校的經營策略則應重視課程領導、建構學習型學校、採行策略聯盟、落實知識管理、配合組織再造、運用行銷策略等。因此，課程的推動與實施，實需與學校經營的理念與策略互相配合。至於教學的實施方面，蘇順發（2002）認為，教學革新的落實，需與學校經營的各面向配合，包含整體的教學環境、時間與空間規劃、學校制度、學校結構與組織文化等。由此可見，課程與教學革新係與學校經營相互配合的。

### 四、學習環境

在學生學習環境的安排上，可以從時間與空間兩個方向探討。就時間而言，由於時間是一種珍貴的資源，其具有不可回溯、不能買賣、無法暫停的特性（鄭彩鳳，1998），Jones（2005）即認為時間管理必須符合個人的風格與情況。其步驟依序是列出任務、活動與截止日期；估計需要的時間；預留時間給不定期的任務；決定優先順序；在一天的最後檢視排定的行程。談論學校經營時，一切的內涵，都不能離開時間的因素，唯有成功的時間管理，才是有效經營學校的基礎。在學校中，不同經營者因領導型式的不同而造成使用時間上的風格不同。另一方

面，經營者在管理時間時，也常受到他人請求、興趣的深淺、熟悉的程度、期限的壓力等因素之影響而做出不同的決定(鄭彩鳳,1998)。高建民與單文經(2002)指出，時間規劃愈清楚的學校，在經營運作上就愈容易上軌道，教師教學與學生學習也能更有效率。因此，學校經營者在面對時間規劃的課題時，應有下列的認知：第一，學校時間運用應回歸教育本質，以達成教育目標為考量。第二，釐清學校時間運用的基本概念，包括上學時間(在校時間)與授課時間(上課時間)的涵義、教師工作負擔的意義、學生及教師等不同角色的學校時間內涵。第三，探討我國學校時間運用各種作法的基本假定。第四，學校時間運用的改革，不僅在於數量的增加，品質的提升更為重要。第五，重視學校時間運用的過程與結果。

就空間而論，學校是一個生活空間，以「人」為中心。繞著學校的生活大環境，不同的使用人，在不同的時空樣態，行為內涵互異，自有不同的空間需求。因應不同的校園空間規劃，學校經營的方式自然有所不同(湯志民,2002)。曾光宗(2005)指出，在校園中，兒童是最多數的使用者，就如同「人民為教育權之主體」一般，兒童即應為校園之主體，而各級學校的校園即是支持兒童成長發展的重要設施，兒童對校園有其使用的優先性，此種認知應是校園規劃或空間設計的前提與基本價值。誠如湯志民(2002)所言，學校空間規劃，不僅要適存於空間(fit for the space)－符應居存的環境，不能成為「景觀垃圾」和「建築垃圾」，造成視覺上的污染；還要適存於時間(fit for the time)－符應時代的背景，不能背離時代的美學和時空背景，造成「時空混淆」的錯覺；更需要適存於人間(fit for the people)－符應使用者的需求，並與生活相結合，如此方能為學校空間規劃注入新力，構思新意，革新內涵。而盧智敏(2002)的研究也發現，學童對校園環境的確存有許多期待。學校應本乎參與式設計精神，讓師生參與各種校園環境改造，並提供機會發展將學習融入實質空間教育的統整教學計畫，藉以培養學生對校園環境的關懷與認同感，提升學童的環境知覺與環境美感判斷的敏銳度，強調知行合一的真實知能學習，實踐學科知識轉化為生活能力的教學目標。

目前的校園空間形塑過程，決策權力較集中在少數人手中，一類是專業的規劃設計者，另一類則是學校的行政主管，在整個設計決策過程中，幾乎看不見學校的主體－學生的參與。重視學生主體在校園規劃的決策參與權，不僅是一個價值觀革新的問題，亦是制度調整的問題，其主要目的乃在校園空間規劃中反應「學生的真正需求」。因而在校園空間的規劃與管理上，除了專業的建築、設計考量外，根本上地去思索所謂的「學校圖像」，為什麼需要學校、學校到底是為誰而設、我們希望在學校裡完成什麼樣的事情等根本問題，是更加重要的基礎(畢恆

達，2005)。

綜合上述可知，學校經營的情況與教育領導、行政運作、課程與教學、學習環境有著密切關係。學校經營情況是否良好、學校效能能否提升，每個面向都扮演重要角色，故本研究擬從上述面向探討個案學校的經營實況。

### 參、學校組織經營的理論

從上節各國學校落實兒童中心教育理念的情況，可知教育理念是其辦學的重要依據，且理念的落實是學校組織能否持續經營的重要關鍵，然而理念的傳達與落實通常有其適用的組織型態，故以下將說明在何種組織型態中有助於領導者傳達與落實其經營理念。觀之 1990 年代以來，企業組織理論的發展不斷推陳出新，最主要的組織理論包括網狀組織理論 (Web Organization)、加速度組織理論 (Accelerating Organization)、虛擬團隊組織理論 (Virtual Team Organization)、學習型組織理論 (Learning Organization)、教導型組織理論 (Teaching Organization)、等 (張明輝，1999)。這些理論雖然是近十幾年來才被提出，然而其部份的理論精神卻是早已落實於組織的運作上，並運用到學校領域中。

其中，網狀組織是將層級打散成一張「網」，形成機動、彈性、層級少的組織型態，使網上每個網點均能獨立運作，並依據任務需要機動組合，以速度及彈性取代層級複雜的科層體制運作。而加速度組織則是直接探討組織變革的實際方法與步驟，其在組織改革與學習的過程中，重視人性面，採行中庸之道，重新將焦點置於策略性目標，激發組織的變革，不斷強調核心價值觀及組織的未成文規則，紮根於經驗及日常事務中，以達成組織的加速學習。至於虛擬團隊組織則是因應科技發展對組織型態的衝擊，產生一種沒有時間、空間隔閡的概念，以目標為整合中心，透過網路科技將人們連結起來，這種依工作特性與任務結合的組織，沒有固定的辦公場所，彼此為「遠距工作夥伴」(張明輝，1999；蔡俊傑，2004)。

就學習型組織而言，領導者藉由共同願景的建立，傳達組織成員共同的理念，並在團隊學習的歷程中，不斷傳輸理念，引導成員自我超越，共同討論落實理念所遭遇的困難。而改善心智模式，則可以幫助組織成員拋棄心中的成見，加強成員對組織理念的認同感。而領導者一旦面臨理念無法落實的危機時，則需要以系統性的思考，觀照全局，擬訂因應對策。易言之，學習型組織的建立，有助

於領導人傳達與落實理念。另外，就教導型組織而言，高層領導人在親自培育其他領導人的過程中，藉由縝密的培育計畫，加上自身的實際心得經驗，將優良的理念傳達給接班人知悉。而在不斷的雙向互動的循環過程中，成員無形中學習了領導者的作法、認同其理念，也適時的將落實理念時的困難提出，向領導者尋求因應之道。換言之，教導型的組織有系統地以各種方式傳達領導者的理念，並培養接班人。而在傳達理念後，領導者重視上下階層雙向的互動循環，讓組織成員能在一個和諧與相互合作的組織氣氛中落實理念。

研究者認為，上述不同的組織理論內容多有重疊之處，且無法明確區隔與劃分。其中，網狀組織、加速度組織及虛擬團隊組織雖然廣泛運用於企業領域中，但卻較不適用於學校的運作。至於學習型組織與教導型組織，重視對組織成員的教育、經驗分享、願景塑造，除了適用於企業界，也適用於學校組織中。因此，研究者認為透過上述學習型組織與教導型組織的運用與建立，有助於掌握與落實領導者的理念，故以下針對此兩種組織理論作一說明。

## 一、學習型組織理論

### (一) 學習型組織的源起

學習型組織概念的產生，原先係來自於企業界對因應改變、提高效率，俾能獲得生存發展的關注。企業組織為了因應來自環境、工作場所、顧客及工作者等四方面的變革，必須有所調整與轉型，而傳統的組織無法因應這些挑戰，他們認清唯有知識、策略、領導和科技才能導致明日的成功（黃富順，2000；蔣玉嬋，2002；魏惠娟，1998）。亦即企業有鑒於在變動的年代中，學習是因應變局、永保卓越的關鍵，片段局部的思考方式是造成組織發展障礙的主要原因，此一障礙不但會影響組織的生機、學習，更影響了組織的永續經營與成長發展。

此一概念的源起，最早可溯源於一九二〇年代的研究文獻，但直到一九八〇年代有些企業才開始注意來自於企業內、外在的改變因應，此一名詞也在一九八〇年代後期再度被提出。黃富順（2000）認為，學習型組織概念的形成是來自於管理顧問對如何鼓勵組織學習的關注，並與經濟和科技改變所帶來的競爭壓力有關，且是工業化後的實務運作結果。而其受到四種力量的激發，包含經濟、社會和科學環境的改變；工作環境的變遷；顧客期望和要求的改變；工作者新期望的產生等。另外，林新發（1998b）也指出，學習型組織產生的背景有五，分別為

實踐學習社會的目標理想；因應開放社會的各種挑戰；面對國際社會的變動情勢；善用資訊社會的豐富資訊；促進組織和個人潛能的發展。

## （二）學習型組織的意涵

學習型組織的概念是逐漸發展而來的，所以有關學習型組織的意義，聖吉（Peter Senge）在《第五項修練》一書中並未加以明確的界定，只認為學習型組織的真諦是真正的學習，透過學習，我們重新創造自我，透過學習我們能做到從未能做到的事，並重新認知我們與世界的關係（郭進隆譯，1994）。也正因學習型組織沒有一個明確的定義，產生各家說法紛陳的現象。歸納眾多學者的說法（吳清山，1997；林新發，1998b；孫本初，1995；郭進隆譯，1994；黃富順，2000；魏惠娟，1998；蘇明燦，2001），學習型組織是在動態的環境中，為了因應社會變遷的需要，個人和組織能不斷進行學習及運用系統思考，結合成員的自我超越，改善心智模式，嘗試各種不同的問題解決方案，進而強化與擴充個人的知識經驗，以改變或轉化整個組織行為，並透過建立共同願景的方式，結合團隊學習的方法，以增進組織適應和革新的能力。

在上述的定義中可發現，學習型組織包含五項要點。第一，學習型組織是一種不斷學習與轉化的組織。第二，學習型組織要包括個人、團隊、組織及與外在社群互動等不同層次的學習。第三，學習型組織運用系統思考解決問題，並擴充個人知識和經驗。第四，學習型組織要結合學習與生活、工作的各層面。第五，學習型組織發展必須獲致共享的成果。此外，研究者也認為，學習型組織的核心概念在於心靈的轉變，其本質在於促進個人、組織知識和能力的提升，其重點在於不斷地運用與創新知識來促進成員與組織的學習成長，創造一種學習的環境與文化，以適應快速的社會變遷。是故，學習型組織是一種不斷在學習與轉化的組織，其學習的起始點在組織成員個人、工作團隊、整體組織，甚至也發生於組織交互反應的社群中。

學習型組織的重要意涵，各學者的看法大致是圍繞在聖吉所提出的五項修練基礎上（吳清山，1997；林新發，1998b；林新發、邱國隆、王秀玲，2004；鄭崇趁，1997），這五項修練包含自我超越（personal mastery）、改善心智模式（improving mental model）、建立共同願景（building shared vision）、團隊學習（team learning）、系統思考（systems thinking），其中系統思考位居五項修練的核心，雖然這五項修練的發展是分開的，但都緊密相關，對學習型組織之建立，

均不可或缺，以下分別說明這五項修練的內涵。

## 1. 自我超越

自我超越是指要擴展個人的能力，突破極限的自我實現。人有肯定自我、追求成長的動機，基於此項假定，組織可以說是個人實現自我的場所，而自我超越是學習不斷釐清並加深個人的真正願望，集中精力，培養耐心，並客觀的觀察現實（林新發，1998b）。因此，自我超越的意義在於強調透過學習，延續生命中的創造力，不斷超越自我，來達成或實現生命中真正想要達成的目標。

自我超越的修練是學習型組織的支柱基礎，其係從組織中的個人著眼，鼓勵所有成員自我發展，實踐內心深處的目標，強調組織中每位成員均要有積極的心態，要有追求突破、邁向卓越的想法，不以當前的成就或績效為滿足，從不斷自我超越的歷程中，提升個人對組織的貢獻，增進組織的活力與創造力，讓組織整體效能永續成長（林新發等，2004；鄭崇趁，1997）。綜合言之，此項修練促使個人學習意願與能力的提升，並進而提升組織學習的意願與能力，

## 2. 改善心智模式

個人的心智模式是一種深植於心中的世界觀，它影響我們如何瞭解這個世界，以及如何採取行動的許多假設、成見，甚或是圖像、印象。一個人在成長的過程中，累積經驗形成的心智模式，往往根深蒂固深植於心，又通常不易自行察覺，更無法完全掌握它對行為的影響。改善心智模式即是透過反思及探詢技巧，不斷釐清、反省以及改進我們內在的世界圖像（吳宗立，2000；林新發等，2004）。個人在長期社會文化的影響之下，極易形成對世界固定的看法，久而久之，造成僵化的的心智模式，此種模式若無法改善，將阻礙個人的成長。因此，學習如何將心智模式攤開，並加以檢視和改善，將有助於改變心中對於周遭世界的既有認知。

鄭崇趁（1997）指出，改善心智模式的修練需從思維方法著眼，強調組織成員判斷事物應跳脫傳統的窠臼，運用水平思考的方法，站在較為客觀、多重而整體的立場與角度思考，避免因為個人的偏執或侷限，使認知判斷流於主觀。此外，研究者也認為，組織成員應隨時檢視自身想法，避免跳躍式的推論，並要從行動中反思，跳脫既定的思考規則，來適應多變的社會。

### 3. 建立共同願景

共同願景是學習型組織重要的理念，它是一種共同的願望、理想、遠景或目標（郭進隆譯，1994）。共同願景幫助組織培養成員主動而真誠的奉獻與投入，將個人的願景整合為組織共同的願景。簡言之，共同願景是「我們想要創造什麼？」，個人願景是人們心中或腦海中所持有的意象或景象，而共同願景則指出組織中成員所共同持有的意象或景象，他創造出眾人是一體感覺，並遍佈組織全面的活動（林新發，1998b）。易言之，研究者認為，共同願景發自每個人內心的意願，它的力量源自於共同的關切，它為學習提供了焦點與能量，假使組織成員心中分別持有相同的願景，但彼此不曾真誠的分享過對方的願景，則不算是擁有共同的願景。

建立共同願景的修練，強調願景的形成必須由成員共同擬訂，過程需兼顧由上而下與由下而上，透過充分的溝通管道，讓成員的個人價值觀及其對組織的關切都有表達的機會，也藉由彼此的互動與參與組織事務，逐層凝聚共識，使願景既是組織的目標，也是每個成員的願望（吳清山，1997；鄭崇趁，1997）。

### 4. 團隊學習

工作團隊是組織學習的基本運作單位，團隊指的是跨越部門層級的職務分工，因接觸與交流的密切關係所自然形成的團體（林新發，1998b）。團隊是學習的最佳單位，唯有團隊能學習，組織才能學習。團隊學習是發展團隊成員整體默契與實現共同目標能力的過程，具有激發團體智慧，培養合作能力的功能。當團隊真正在學習的時候，不僅團隊產生出色的結果，個人成長的速度也比其他的學習快。團隊學習建立在共同願景上，也建立在自我超越上，因為有才能的團隊是由有才能的個人所組成（吳宗立，2000；林新發等，2004）。

依據聖吉的說法，團隊學習的修練從「深度匯談」（dialogue）開始，它是一個團隊的所有成員，攤開心中的假設，而進入真正一起思考的能力（郭進隆譯，1994）。透過群體性的思考以及深度匯談，成員能發現更深入的見解，並找出有礙學習的互動模式，讓組織成員正視自己思維的障蔽，並學會如何欣賞不同的意見，最後歸納出共同的立場。

## 5. 系統思考

組織系統受到細微且息息相關的行動所牽連，彼此影響著，而這些影響通常隱匿而不易被察覺，唯有對整體深入加以思考才能夠瞭解。系統思考是塑造學習型組織五項修練的精髓，也是展開變革行動的哲學基礎（吳清山，1997）。系統思考是一種綜觀全局以及掌握整體的能力，在複雜的問題中，顯現「見樹又見林」的真知灼見。系統思考的精神在於心靈的轉換，其觀察環狀因果的互動關係，而不是線段式的因果關係；觀察一連串的變化過程，而非片段性的個別事件。系統思考從回饋中（feedback），瞭解行動如何相互推波助瀾或相互抵銷，並瞭解事物的因果關係，從對現狀做被動的反應，轉而有效掌握局勢，開創新局面（吳宗立，2000）。此外，聖吉也指出，如欲看清系統的真相，則應體認事物發展的興衰原理和成長的上限，體認事物間的斷續因果關係和事物互為因果的循環，破除二分法的價值思維，並把握動態的系統回饋（郭進隆譯，1994）。

綜合言之，系統思考的修練，需從組織面臨問題解決的層面著眼，強調組織成員處理問題時，必須以整體的立場來考量，而不是只對單一事件個別思考，落入見樹不見林的迷思中。而當組織成員具備系統性的觀照能力，並能結合其他四項修練的學習，形成一股互相連貫的學習動力時，將會使組織改變局勢的潛能得以發展（林新發等，2004）。

歸納上述的理論觀點，研究者認為學習型組織的優勢在於組織是全體動員學習，在動態、持續的學習歷程中，運用系統思考解決問題、破除迷思，可以增強個人知識與經驗，並強化組織變革及創新的能力。然而，學習型組織的建立，仍仰賴組織領導人是否真正瞭解意涵，是否能表裡一致的承諾。此外，在重視學習的歷程中，是否忽略了領導者教導的面向，而造成時間的不及，則需加以留意。

### （三）學習型組織在教育領域上的應用

推動學校成為學習型組織是一個計畫性的發展歷程，需擬訂方案策略，逐步落實於學校日常工作及活動中。雖然學習型組織多用於企業中，相關的研究也以企業領域居多，然而近幾年來，教育領域中運用學習型組織的理論從事相關研究亦不在少數，在眾多研究中，其探討的主題大致可歸類為學校如何推動學習型組織、學校成員對於學校推動學習型組織的知覺、學習型組織與學校效能之關係、學習型組織與學校組織氣氛之關係、學習型組織與課程發展之關係等面向。至於

從學習型組織的觀點透視教育理念落實於學校經營情況的相關研究則尚未發現。

黃海清（1999）在其研究中指出，學校建立學習型組織的策略如下：建立教師水平與垂直思考模式、建立學校行政主管永續經營的理念、從制度上給予學校成員鼓勵、成立研究性與休閒性的管理團隊、學校組織階層扁平化等策略。而鄭端容（1999）則從學校文化的角度切入，認為孕育國小成為學習型組織需要營造學習的文化，包含校長需具備自我改造和營造集體學習的意識和能力；以專業、民主為學校經營的體質，孕育共同願景與共同理想，人人建立自我實現的人生觀；規劃協同研究的組織體制，孕育成員學習的意願、習慣、態度與能力。另外，彭淑珍（1998）的研究則認為，學校欲成為學習型組織，行政主管應運用系統性思考瞭解學校行政運作的回饋機制；循序漸進促進學校教育改革，建立共同願景；營造開放的學校氣氛，以深度匯談消弭對立；以學習型領導帶領學校成員學習；重視教學領導工作，建立學習團隊等。而張亦華（1997）的研究則從學校效能的觀點建議，若要在學校組織中透過學習以提升學校效能，則學校成員宜共同推動終身學習理念與教師進修風氣，而學校成員宜秉持系統思考觀照全局，以教學工作團隊迎接挑戰。此外，行政人員宜對資深教師關懷與敬重對學校的歷史與發展深感認同，而教師間宜進行合作教學與行動研究，以提升教師專業發展。

張明輝（2002）則提出，建構學習型組織學校的具體作法可從四個層面著手：就學校行政層面而言，需促進學校行政主管的永續學習，並參考學習型組織的五項修練；就學校教學層面而言，應建立合作教學的共識與習慣，發揮教評會運作的學習互動特性；就學校與社區關係層面而言，應鼓勵家長參與學校事務的學習，而家長應妥善運用資源提供師生學習素材；就教育行政機關的配合層面而言，宜研訂獎勵制度，加強授權及推行學校本位管理，增進學校組織成員實際歷練與學習成長的機會，此外，人事與會計等相關法令應適度鬆綁，並給予學校必要的經費支援。

另外，秦夢群（1999）認為，若要使學校蛻變為學習型組織，行政人員可培養學校成員系統思考的能力、團隊學習的實踐以及激勵成員自我超越。而吳清山（1997）亦指出，一個學校要成為學習型組織，可行的辦法如下：接納每個成員的意見；鼓勵提出新想法；提供新想法的條件；暢通公開對話溝通管道；容忍成員所做的錯誤；肯定員工的工作表現。

歸結上述學者以及相關研究的意見可知，學習型組織在教育領域推行時可透過相當多的方式，而其應用與研究的層面可以從行政運作、課程與教學、學校文化等層面切入，十分多元，相關研究也陸續增加。事實上，每個學校的領導者風格、成員組成、組織運作、文化脈絡各有殊異，本即無法尋求一放諸四海皆準的發展策略。其實，只要掌握聖吉所提出的五項修練精神，不斷的學習、轉化，從成員個人、工作團隊到學校全體皆能運用策略性的學習且與實際的工作相結合，養成持續調適、創新成長的能力，亦無須統一作法。此外，雖然學習型組織在企業界的實踐有需多成功的案例，但卻也出現不少失敗的案例，而學校在推動學習型組織時，亦面臨同樣的困境。因此，學校組織建構人性自主的學習空間、營造關懷與尊重的組織氣氛、推動時間管理與工作簡化、實施績效評估增進成效、加強溝通建立成員互信、落實授權促進團隊合作，以及持續創新維持發展動能，則是學習型學校因應困境的相關策略（張明輝，2002）。

## 二、教導型組織理論

### （一）教導型組織的源起

教導型組織是繼聖吉所提出的學習型組織理論後，由提區（Tichy）和柯漢（Cohen）在1997年共同出版的《領導動能－企業贏家如何培養各級領導人》一書中所提出的組織理論。書中指出，成功企業與成功領導人的關鍵能力，在於創造更多的領導人，才能因應變革與生存競爭，而二十一世紀的組織，不僅必須成為「學習型組織」，更要進一步走向「教導型組織」。意即組織不僅要不斷學習，更要發揮教導的功能，每一位主管都能親自傳授經驗，以培育各階層的領導人，使組織發揮強韌的競爭力，創造永續的成功（吳怡靜，1998）。提區經過二十五年的研究，歸納出一個結論，即成功企業會贏，贏在它的領導人不斷栽培組織上下每個階級的其他領導人。

### （二）教導型組織的意涵

依據提區（1997）的說法，不斷全面培養領導人的領導機制，是成功企業家的「領導發動機」，源源不絕的為組織打造每一階層的優秀領導人，不斷為組織的發展與革新奮進、新奮進、衝刺。所以，成功的組織領導人，不僅要有學習領導的能力，更重要的是必須具備教導領導的能力，上層領導人親自教導、培養次一層的領導人，次一層的領導人也親自教導、培養更次一層的領導人，這種領導

人培養領導人的組織型態就是「教導型組織」（引自林天祐，1998）。此外，教導型組織強調教比學困難且重要，領導人自己就是師父。建立教導型組織，就是要建立領導人培養領導人的組織，每一層級的領導人同時就是導師的組織，藉由從上到下的教導觀念和傳承經驗，讓組織的每一階層都能快速領略經營之要，並執行領導團隊所期望達成的經營模式（任美珍，1998）。

在教導型組織概念中，組織必須建構良性的教導循環，塑造教導式的組織氣氛，領導人必須提出可傳授的心得，醞釀雙向學習，培養未來的領導人，並能運用現代的數位式資訊傳達溝通理念，最後要負起世界公民的責任，創造和諧優質的社會。茲將教導型組織理論的要點說明如下（吳怡靜，1998；林天祐，1998；邱如美譯，2004；蔡俊傑，2004）：

## 1. 高層領導人親自培育開發未來領導人

成功的企業，高層領導人不僅帶領公司所有成員不斷的學習，更排定固定的時間親自授課，培養各個層級的領導人。如美國奇異公司與英代爾公司的總裁，皆固定開授課程教導各級主管如何提升各部門的競爭力。提區認為任何組織最大的失敗，就是缺乏領導人的遞補能力（林天祐，1998）。易言之，就是組織缺乏優秀領導人養成的管道。教導型組織的目的是培養領導人，領導人要能聰明思考與行動，同時又能教導其他人。

由於成功的領導人往往投注相當大的心力培育各層級領導人員，因此，勢必發展出一套詳細的培育方案，並且具備優異的教學技巧。領導人的工作在於從過去的經驗發展出值得傳授的心得與看法，灌輸正確的價值觀，培養正面的情緒智能，鍛鍊果斷的決策力，並將這些心得與看法綜合成為教學素材，親自教導組織成員。此外，在教導型組織中，對於未來領導人有「80/20」法則，所謂「80/20」法則是領導力的養成，百分之八十來自於實務與生活經驗，正式的養成過程只能產生百分之二十領導人所需的知識與能力。因此，由教導型組織可知開發未來領導人，並不能僅是透過正式的培育制度，仍要透過實際生活的經驗與實務磨練，方能成為真正領導人（邱如美譯，2004；蔡俊傑，2004）。

## 2. 領導人有一套可傳授的心得

提區提出領導人需具備一套可傳授的心得，意即教導者必須提出相關理念，

這些理念是可以在組織的各層次被創造的、被實行的、被教導的。其認為教導型組織是個架構，架構中能提出真實的案例心得，而這些案例都是在公司中實際真實的例子。有效率的領導人會不斷的激勵他人，而有效率的心得主要內容在於「什麼是將要執行的？未來是如何執行？」（蔡俊傑，2004）易言之，領導者必須具體指出什麼事情是有價值的，並激勵部屬將這些理念付諸於行動。這樣的心得必須提出激勵方案，不斷詢問為什麼員工在這個理念應該被激勵？最後以膽識把所有的理念付諸實施。

可傳授的心得是領導人教授的重要教材，這些素材包含四類，第一類是個人的想法，其次是個人的價值觀念，第三類是個人的情緒智商，第四類是個人的決斷力（吳怡靜，1998；林天祐，1998）。成功的企業，高層領導人員對於組織的發展與運作都有一套的清楚、完整並富有創意的想法，可以與人侃侃而談。這些想法平時引領公司以最有效的方法拓展商機，當市場需求改變時，領導人馬上又可以提出有效的因應策略。而成功的領導人往往具有某些特定的價值觀念，這些價值觀念是經過領導人身體力行、持續經營的結果，融合於組織的各個部門之中。至於高張的情緒智商則是成功領導人的另一重要特性，這種能量散發出精力充沛、積極主動、圓融和諧的人際行為，同時也製造組織成員正面的情緒能量，激發旺盛的鬥志與企圖心。而個人的決斷力是指領導人必須有面對現實，以誠實和勇氣，做出困難決策的能力。

### 3. 良性的雙向教導循環

良性教導循環（Virtuous Teaching Cycle）是指組織內每一位成員要能教導別人，而自己本身也要學習；所有的執行、過程、理念都要提升教導以產生有效的知識。在良性教導循環過程中，教導者與學習者必須相互吸引，意即理念與意見的結合，如果組織的文化並不是教導文化，彼此觀念並不能相互結合，那就無法形成良性教導型組織（邱如美譯，2004）。至於雙向教導最主要的意義在於領導人與部屬雙方面交互的學習，一方面領導人擔任倡導者與推動者，將自己的經驗傳承，主動解決基層員工的問題並聆聽其聲音；另一方面員工參與學習並將面臨第一線顧客所遭遇的困難呈報上級（蔡俊傑，2004）。領導者與部屬二者在交互作用中，並不會因為彼此忽略而呈現怠惰遲滯的現象。而在發展雙向學習的過程中，學習者與教導者均應做好準備，學習者須先承諾發展自己學習的理念，並具有學習與教導的自信心，教導者則須具備教導的理念，減少組織層級並設計交互學習的過程。

此外，提區亦提出惡性非教導循環的觀念，惡性非教導循環是指由上而下的領導、命令和控制、防衛式溝通、被動且自信心降低、智能只假定在組織上層、只有要用的時候才使用成員腦力、組織知識耗盡、情緒能量被組織耗盡、充滿界線及勢力範圍導向（蔡俊傑，2004）。觀之良性教導循環與惡性非教導循環主要的差別在於，良性教導組織中已經型塑出教導的特殊文化，溝通、團隊、交互作用可以在組織中各層級充分施展；惡性非教導循環仍然依照官僚體制，以命令、上位的方式管理，造成部屬畏懼上司。

#### 4. 領導人善用自身真實故事激勵他人

成功的領導人以說故事的方式教導各層級領導人員，並將自己成功的特質融入故事當中，運用真實的故事激發成員邁向成功之路。而其常用的真實故事有三種，第一是「我是誰」（who I am）故事，領導人藉由說明自己成長的經驗，以及自己信念的形成過程，激發組織成員向上的信念。第二是「我們是誰」（who we are）故事，這種類型的故事事實上就是自己公司成功的故事，領導人描繪組織內員工的共同經驗、行為與信念，並鼓舞團體合作的精神與作為。第三為「未來故事」（future stories），領導人利用它來描繪企業的未來，激發其他人的想像力，不畏艱難險阻，勇敢邁進（吳怡靜，1998；林天祐，1998）。

綜合上述觀點，研究者認為教導型組織強調重點有二，其一為形塑相互教導與雙向學習的組織文化，其二為藉由寶貴經驗的傳承，培育優秀的接班人。其優點在於促使組織內的成員藉由不斷的相互教導學習，增加人際互動，提升自身的能力，凝聚向心力。此外，也可以讓領導人容易發現組織內的優秀人才。另一方面，藉由領導者親身成功的經驗分享，則可以發揮見賢思齊的楷模作用，提升組織成員向上的能量。雖然如此，研究者認為教導型組織似乎過於相信組織內員工的自發性以及其能力，是否每個組織都能成為教導型組織，而成為教導型組織需具備哪些條件，則需進一步探討。另外，教導型組織似乎也未提及如何因應外在環境的變遷來調整組織的作為。

#### （三）教導型組織在教育領域上的應用

國內外教育領域對於教導型組織的研究尚在萌芽階段，有關教導型組織的論述不多，更欠缺實證性的研究。2003年《教導型組織》一書引入國內後，才陸續有學者針對教導型組織在教育領域上的運用提出較多看法。關於實證性的研究

主要見於郭慶發（2006）與梁曉毅（2004）的研究。

郭慶發（2006）的研究指出，教導型組織的核心技術對校長在學校經營的內涵探討，強調校長必需具備一套韌性強的「教育理念」。然後依據理念，運用核心技術：想法、價值、感召力及膽識，建構成為校長的「教育理念」。如此，透過教導型組織的理論，將校長學校經營的內涵關注於校長學校經營理念的教導、校長學校知識分享的教導、校長學校人才養成的教導、校長學校經營領導的教導、校長學校權力應用的教導、校長學校營運體制的建構教導、校長學校組織結構再造的教導等七個面向。而梁曉毅（2004）的研究則指出國民中學學生成就動機、助人行為與教導型組織理念具有顯著差異。而學生成就動機愈強，助人行為表現也愈佳；國民中學學生成就動機愈強、助人行為表現愈佳，教導型組織理念表現也愈良好。

林天祐（1998）對於邁向教導型教育組織提出看法，強調要透過產學合作設置學校行政領導人員培育機構、學校校長扮演教導者與學習者的角色、各級高層行政領導人員實質講授領導課程、建立學校行政領導人員培訓計畫。另外，林郁絲與張永宗（2001）則提出認為透過強化教師專業發展、建構對話行政舞台、革新行政運作模式、塑造學校發展特色、轉型校長領導角色來促進教導型組織在學校行政上的運用。至於郭慶發（2006）在教導型組織技術對學校經營上的啓示也提出：運用教導型組織技術強化學校經營的教導願景管理、轉化學校領導者的經營教導角色、再造扁平式學校組織結構的教導、建構數位化學校經營的教導組織、轉化學校成為非營利組織的教導理念等方式。

綜合上述研究可知，教導型組織在教育領域上的應用，目前研究主題的面向仍然相當貧乏，僅有郭慶發（2006）與梁曉毅（2004）從事相關實證性研究，而從教導型組織觀點透視學校經營的研究更是付之闕如，其餘學者均借用教導型組織理論的觀點，提出對於學校轉變為教導型組織的作法。因此，教導型組織在教育領域上的應用仍有很大的研究發展空間。

### 三、小結

歸結上述，學習型組織與教導型組織均強調共同願景的塑造，而且共同願景亦是促發此兩種組織變革與發展的動力，因此特別重視組織成員對於組織變革狀態的認知，隨時準備因應環境變化所需的能力。另外，此兩種組織也同樣強調授

權，適度將權力分擔給組織成員，以提升組織的效能與效率。此外，團隊學習是這兩種組織特別關注的焦點，學習型組織強調經由團隊的系統思考，培養組織成員觀照全局的能力；而教導型組織亦強調領導者帶動組織團隊的共同學習與成長。而這兩種組織也同樣重視人才的培養，學習型組織本身即具有全面人才培養的特質，包括組織的領導人和部屬均為不斷的學習與成長，追求自我超越；而教導型組織是由組織的領導者親自教導組織成員，領導者的任務在於培養更多未來的領導者。然而此兩種組織也有不同之處，學習型組織強調每位成員應不斷的自我精進，而教導型組織聚焦在領導人本身的能力是否足夠培育組織成員。另外，學習型組織比較強調組織成員主動進行反思，破除心中的成見，而教導型組織對的成員偏向被動性的接受領導者的經驗與看法。最後，學習型組織能以系統性的思維觀照全局，因應外界情勢變化來調整組織，而教導型組織關注的焦點則偏重於組織之內。

在初步瞭解學校經營的內涵以及學校經營所包含的面向之後，本研究將依前述教育領導、行政運作、課程與教學及學習環境的四個面向，探討個案學校兒童中心教育理念的落實情況。另一方面，由於學習型組織與教導型組織有助於掌握與落實學校的教育理念，因此，在本研究中，也會從這兩種組織的觀點來分析個案學校是如何落實兒童中心教育理念。