

# 一個發展的觀念—「學習性 領導」在教育行政的啟示

黃乃熒

領導功能的擴張是教育行政學術重要的探討領域。傳統領導功能僅企圖影響組織成員達成學校組織目標，而忽略對目標抱負的適用性與發展性分析，而這種未能善盡調適社會變遷的教育與發展社會生命的理想，或因缺乏求新求變的精神而延誤組織成長進步的機會。本文提出「學習性領導」意在促使個體能不斷交互學習，以求完整的解決組織問題與驅使教育人員心悅誠服地對問題解決方案的接納，同時也因對「想法影響力」(idea power)的尊重，以致創意的思維能夠不斷地擴散於組織，以達整個組織成為學習流或文化，最後，期望整個組織能藉由這種「學層性領導」的發揚，為學校組織不斷地注入活泉，以使學校能在校長、老師、學生相互學習中，更新學校傳統而達發展的目的。

## 壹、何謂學習性領導

對於教育行政領導的探討，由於學者所著眼的角度、深度與廣度的差異，有著相當紛歧的定義。就傳統定義而言，組織管理學家柯恩(Cohen, 1989)即定義「領導才能是一種影響別人的藝術，它能促使別人發揮最大的潛力，以達成組織的任務、目標或計劃」。亦有行政學者把領導簡單地定義為：「一個領導者能影響組織的成員來達成組織的目標」。國內教育行政學者黃昆輝(民78)即言：「領導旨在影響組織，領導者就是發揮影響力的人，……，因此領導的任務就是設法激勵組織成員，使其格外付出心力，以期有效達成目標」。綜觀這些定義，「影響」、「成員」、「付出心力」與「目標」是

領導的元素，意味著領導者必須影響成員付出心力以達成目標，因此領導不能只歸因於領導者本身特質，還必須包括領導者與被領導者之間「互動」的特性，以求共識的達成，減少行政執行的阻力。由此可見領導乃屬社會作用的一種。

領導不僅強調社會互動以求共識，同時也要根據環境與情境的需要對目標作適合的定義。因此目標不全是外在給予的(is given)，而是透過交互認可(mutual recognize)所建構的。領導不僅需要影響別人達成組織的目標，而且有助於組織的成長，因為學校目標會受外在環境的影響或組織本身因素變動而調整。杜威說「教育本身是不斷成長的歷程」。一個目標的成就會形成下一個目標的歷程。這兩種思維所隱含的是一個主動求變的觀念，因此教育領導的功能是在主動追求進步。這種主動追求進步的企圖對學校的組織不斷注入清新的活泉，以淘汰敗壞的部分。筆者將這種主動追求卓越、進步，不斷對於行政情境進行修正超越並謀求團體共同認同的領導，定義為「學習性領導」。

## 貳、學習者角色的意義

有效學習性領導能夠激發組織成員加強學習，例如，學校訓導人員能以傳統直覺式的方式(記過或威權式的體罰)來處理學生的過錯，甚至提供學生一個說明或批判傳統的機會，通常可激發學生與老師扮演「學習角色」。延伸這種有效的學習性領導將激發學校組織成員之間的相互學習，產生校長、老師與學生間彼此良性溝通機制，而形成整個學校的學習氣氛與文化，我們稱之為「學習性組織」(learning organization)(Senge, 1990)。換言之，組織學習是強化個體間學習角色的結果。

組織的生活應是學習性的生活。學校是一個組織，所以學校的生活是學習的生活。組織沒有學習，有如一潭止水，經過時日，勢必發臭。這種排斥革新的行政運作，終將腐敗，而影響個體的學習意願，使學習角色萎縮，排斥人際間學習，導致個體的思維僅侷限於自我立場而忽略學校整體功能的必要性，阻礙了在組織層級中的學習。因此以行政的立場而言，學習應該同時強調個體與組織層級；這種豐富個體與學校整體的生命力，乃源自於「學校形成一種學習意願」意即，學校形成一種學習文化，進而加強個體等學習意願，產生微觀個體改變。當個體有極強的學習與使組織進步的意願，透過個

領導的元素，意味著領導者必須影響成員付出心力以達成目標，因此領導不能只歸因於領導者本身特質，還必須包括領導者與被領導者之間「互動」的特性，以求共識的達成，減少行政執行的阻力。由此可見領導乃屬社會作用的一種。

領導不僅強調社會互動以求共識，同時也要根據環境與情境的需要對目標作適合的定義。因此目標不全是外在給予的(is given)，而是透過交互認可(mutual recognize)所建構的。領導不僅需要影響別人達成組織的目標，而且要有助於組織的成長，因為學校目標會受外在環境的影響或組織本身因素變動而調整。杜威說「教育本身是不斷成長的歷程」。一個目標的成就會形成下一個目標的歷程。這兩種思維所隱含的是一個主動求變的觀念，因此教育領導的功能是在主動追求進步。這種主動追求進步的企圖對學校的組織不斷注入清新的活泉，以淘汰敗壞的部分。筆者將這種主動追求卓越、進步，不斷對於行政情境進行修正超越並謀求團體共同認同的領導，定義為「學習性領導」。

## 貳、學習者角色的意義

有效學習性領導能夠激發組織成員加強學習，例如，學校訓導人員能以傳統直覺式的方式（記過或威權式的體罰）來處理學生的過錯，甚至提供學生一個說明或批判傳統的機會，通常可激發學生與老師扮演「學習角色」。延伸這種有效的學習性領導將激發學校組織成員之間的相互學習，產生校長、老師與學生間彼此良性溝通機制，而形成整個學校的學習氣氛與文化，我們稱之為「學習性組織」(learning organization)(Senge, 1990)。換言之，組織學習是強化個體間學習角色的結果。

組織的生活應是學習性的生活。學校是一個組織，所以學校的生活是學習的生活。組織沒有學習，有如一潭止水，經過時日，勢必發臭。這種排斥革新的行政運作，終將腐敗，而影響個體的學習意願，使學習角色萎縮，排斥人際間學習，導致個體的思維僅侷限於自我立場而忽略學校整體功能的必要性，阻礙了在組織層級中的學習。因此以行政的立場而言，學習應該同時強調個體與組織層級；這種豐富個體與學校整體的生命力，乃源自於「學校形成一種學習意願」意即，學校形成一種學習文化，進而加強個體等學習意願，產生微觀個體改變。當個體有極強的學習與使組織進步的意願，透過個

體間知識分享，整個學校行政最後形成一股「學習氣候」(learning flow)，而產生鉅觀的組織發展。個體與組織形成相互支援的共同演進(co-evolution)關係(Bateson, 1973)，亦即透過組織的成長，發展個體自我抱負、個體自我實現以幫助整體組織的發展。這種個體與組織間共同演進的關係，即是學習者角色意義的最佳註釋。聖吉(Senge, 1990)主張一個完整的組織是一個學習性組織，當領導者與教育人員能夠不斷地學習新方法、新思想，他們通常能夠在相互引導的氣氛下，累積專業能力，並持續致力於組織發展，致力於教育品質的提升，透過整個組織發展的企盼，更強化了個體的學習意願(學習者角色)。

## 參、阻礙行政學習的因素

### 一、科層體制阻礙學習角色的發展

#### (一)結構與規則因素

組織的科層結構強調責任分工與命令連鎖，以這樣的體制來處理學校問題，與透過組織成員經驗分享與了解的模式，二者是對立的。因為這種分工關係與權威命令的層級關係形成了一種深層的結構，導致傳統規範與規定(regulation)強有力駕馭著學校成員的思考，使成員忽略了問題解決的可能導向。由於這種類化規則(categorical rules)(Diesing, 1989)，嚴峻的階層結構影響組織成員處理問題的方法，而形成了一種受結構宰制之非意識的慣性，稱之為「代表性經驗法則」(representative heuristic)的溝通偏見。這種科層結構的影響，在問題解決上，形成先驗規範性的(prescriptive)預設，破壞了問題探究的自發性(Schon, 1983)導致學習的阻礙。

#### (二)權威的因素

就韋柏(Max Weber)對於科層組織形式的敘述，科層是一種上下權威關係的安排。它的權力結構是具有壓迫性和宰制性的，這種壓迫性和宰制性的關係通常阻礙人際溝通，且使同理心溝通的了解變成不可能的。換言之，真實的資訊之所以被掩藏，乃因為人在本能上保護自我以避免痛苦與威脅，這種保護自我的本能稱為「防禦的例行反應」(defensive routine)(Argis, 1985)，使偏見瀰漫了整個組織(Clegg, 1979)。克雷格(Clegg, 1979)認為在科層組織中的溝通，擁有權威者不願釋放權威，而部屬不願意與長官充分分享真實的資訊，顯然科層組織阻礙了垂直方向的交互學

習。

#### (三)本位因素

科層的思維也阻礙了水平溝通。以政策空間(policy space)這個觀念而言，學校每個處室的決定通常與其他處室有某種程度的重疊(Downs, 1967)。然而，學校成員在某一個處室執行行政決定時，通常僅本地考慮自己責任領域，忽略了對整個學校的影響，例如，有時候僅以訓導處的立場去思考學校的影響，例如，有時候僅以訓導處的立場思考學校的問題可能導致教務處的教學理想未能落實。聖吉(Senge, 1990)說：「這是本位主義的學習障礙」。肯特(Kanter, 1983)說：「科層制度是一種分割主義的提倡」。個體或處室僅專注於自我的責任與義務，而不願考慮本位範圍或本身處室責任外的共同實在(common reality)。魏得瓦斯其(Wildauksy, 1979)批判科層體制，認為科層體制不能使學校經由錯誤與失敗而學習，以修正行政行為，因為它常忽略學校整體現象。因此，科層制度下的行政行為不能真正滿足組織整體或任何一部分的需要，這種自我為中心的思維通常阻礙了組織的學習。

#### (四)控制機制的因素

科層制度一向抗拒革新(Kanter, 1982)，因為它強調控制機制(Quinn, 1988)。慣性的行政行為是阻礙組織改變的主要因素，同時它創造了保留與轉變(transition)間的緊張關係(Nutt & Backoff, 1992)。科層的惰性會因組織的需要改變而衍生了充滿緊張的行政行為，通常由這種緊張所衍生的恐懼會增強組織的控制本性，進而壓抑革新的可能，並打擊一些建設性的意見，所以在科層體制下的教師或行政人員，從不提供一個即刻有效的基模(schema)或圖像，以創造相互學習條件，解決因革新需要所衍生的緊張。

### 二、組織的政治遊戲阻礙學習

#### (一)政治遊戲模糊問題的焦點

組織的政治遊戲常使組織成員常在一個模稜兩可的環境中接受領導(Senge, 1990)。以政治遊戲為導向的行政環境，通常使得領導功能注重「人」(who)的因素，不專注於「事物議題」(what)的解決，因而容易導致人際間情感的過分依賴，而使議題的解決更加迷惑，進而製造議題辨識的偏見。組織成員常為了維持表面和平的假象，而不願為現存的合宜體制辯護，挑起爭議，並極力維持組織的現狀，抗拒新的想法。這種

習。

### (三)本位因素

科層的思維也阻礙了水平溝通。以政策空間(policy space)這個觀念而言，學校每個處室的決定通常與其他處室有某種程度的重疊(Downs, 1967)。然而，學校成員在某一個處室執行行政決定時，通常僅本位地考慮自己責任領域，忽略了對整個學校的影響，例如，有時候僅以訓導處的立場去思考學校的影響，例如，有時候僅以訓導處的立場思考學校的問題，可能導致教務處的教學理想未能落實。聖吉(Senge, 1990)說：「這是一種本位主義的學習障礙」。肯特(Kanter, 1983)說：「科層制度是一種分離主義的提倡」。個體或處室僅專注於自我的責任與義務，而不願考慮本位範圍或本身處室責任外的共同實在(common reality)。魏得瓦斯其(Wildauksy, 1979)批判科層體制，認為科層體制不能使學校經由錯誤與失敗而學習，以修正行政行為，因為它常忽略學校整體現象。因此，科層制度下的行政行為不能真正滿足組織整體或任何一部分的需要，這種自我為中心的思維通常阻礙了組織的學習。

### (四)控制機制的因素

科層制度一向抗拒革新(Kanter, 1982)，因為它強調控制機制(Quinn, 1988)。慣性的行政行為是阻礙組織改變的主要因素，同時它創造了保留與轉變(transition)間的緊張關係(Nutt & Backoff, 1992)。科層的惰性會因組織的需要改變而衍生了充滿緊張的行政行為，通常由這種緊張所衍生的恐懼會增強組織的控制本性，進而壓抑革新的可能，並打擊一些建設性的意見，所以在科層體制下的教師或行政人員，從不提供一個即刻有效的基模(schema)或圖像，以創造相互學習條件，解決因革新需要所衍生的緊張。

## 二、組織的政治遊戲阻礙學習

### (一)政治遊戲模糊問題的焦點

組織的政治遊戲常使組織成員常在一個模稜兩可的環境中接受領導(Senge, 1990)。以政治遊戲為導向的行政環境，通常使得領導功能注重「人」(who)的因素，不專注於「事物議題」(what)的解決，因而容易導致人際間情感的過分依賴，而使議題的解決更加迷惑，進而製造議題辨識的偏見。組織成員常為了維持表面和平的假象，而不願為現存的不合宜體制辯護，挑起爭議，並極力維持組織的現狀，抗拒新的想法。這種

和平假象的維持，衍自報復的恐懼，又報復的恐懼在政治遊戲的環境下常妨礙真正學校組織需要的認定程序。根據巴拉茲與巴克拉克(Baratz & Bachrach, 1970)的批判，在政治遊戲濃厚的組織中，領導者解決問題的能力常侷限於人際爭執「安全」的範圍內，其結果便阻礙了人際間知識探究學習的可能性。

#### (二)政治遊戲強調自我利益的擴張

組織的政治遊戲強調自我利益的擴張，這種自我利益導向的思維成為領導行為中激發人員工作動機的假設。整體被忽略的情況下，被當做領導效能的分析單位，當領導行為介入利害衝突時，領導者常壓制「有意義參與」的方式來解決爭議，寧願建構一個虛假的共識(pseudo-consensus)。當組織形成這種自我利益導向的氣氛，浮面或虛假的溝通會形成一種非意識的習慣，學校將形成無組織中心思想的場所，組織學習的機會將被剝奪無遺。

### 三、文化價值的單一性阻礙學習

單一性的學校文化通常減少學習的機會。馬克斯(Karl Marx)曾說：「文化是第一個意識型態的宰制。」一個外加的單一學校的常規常影響尊重多元的可能性。多元是尊重差異，尊重差異是學習的動力，經學習後的整合才是真正的融合。例如在我們國中文化中有一股欲使學生無條件遵循成人規範的文化，通常成人只覺得學生的想法是天真且不成熟的，當他表達一些訊息時，不是用一些無法令人信服的理由來搪塞，就是斥為無稽，這種不尊重，使得師生間關係疏離，無法達成互動的學習功能。

### 四、經驗法則常阻礙學習

所謂經驗法則意指個人的領導行為常受自我的經驗背景所影響。組織成員的行政行為常受自我人格或意識型態所侷限，行政現象的解釋僅根據領導者的自我原則，導致領導者立場僵化，組織實體與行政規範的修正困難(Hogarth, 1980)。根據經驗法則，領導者常企圖將整個學校組織帶至自我偏好的世界。這種自我偏好會形成心理依賴的沉澱成本，使領導者難以擺脫過去的成功或喜好，而忽略情境的改變。這種歷史被動的經驗法則常排除學習機制而忽略求新求變的意願。

## 肆、有效學習性領導的策略

#### (一)動力系統思維(systemic thinking)

米拖福和琳恩史東(Mitoroff & Linsetone, 1993)提倡無限制的動力系統思維能有效的發展一個組織。它看一個組織的現象和物是交互依賴而存在的，行政運作的世界應被視為相互關連的整體，以避免分析問題的點，陷入見樹不見林的泥沼，不能對組織作一個綜合建設性的分析。可能得一時解決問題，但有如一隻青蛙掉入一個加熱的器皿，熱水慢慢地破壞青蛙的生理系統而不自知，當青蛙發現身體不對勁時，已經為太慢了。動力系統的思維，其實就是為了避免解決問題著眼於頭痛醫頭、腳痛醫腳的短視近利，缺乏長期性發展的思考。

因此領導者與學校組織所作的每一件事得經一個動力系統思維程加以闡明。這個命題所隱含的重要意義是，組織的發展必須透過自我証(self evidence)。例如，當學校訓導處要舉辦一個大型的課外活動，須考量是否影響正常的教學、器具的支援、學生秩序的維持……，然分析整個學校將變成如何，再判斷這課外活動是否可行。假如一個領導者不願接納「每一件事情發生是系統的一部分或程序的一部份」這個觀念，領導者改善系統或程序，因為他／她從未考量部分的缺失並當學某一部分改變，或者什麼都沒有改變時，實際上可以觀察學校是否每部分同時發生某些新鮮的現象，或者什麼都沒有發生。這種組織元素互相關的分析正是激發學習的觸媒。

#### (二)接連不斷的進步程序

相信「假如它沒有壞，就不必修理它」是一個危機，發揮領導效的最好時機，大概也是最不會遭遇障礙的時機。換言之，當所有工作進行順利時，去改善這個系統，往往能夠事半功倍。相反地當問題已嚴重時，或危機過分侵蝕這個學校時才著手於系統的改善，領導者必須有一個較無效的立足點來反應行政運作(Poston, 1993)。例如，在學校訓輔工作上，不要等學生行為問題發行後，然後才解決問題，而是主動誠懇地與學生面對面為未來可能發生的問題作雙向溝通，企圖獲得學生的承諾，以使學生行為能為他們自己的承諾負責，而不是僅為學校老師的規定。因此，進步應主動啟動，它是持續不斷且不能中止的。戴敏(Deming, 1992)

## 肆、有效學習性領導的策略

### (一)動力系統思維(systemic thinking)

米拖福和琳恩史東(Mitoroff & Linsetone, 1993)提倡無限制的動力系統思維能有效的發展一個組織。它看一個組織的現象和物是交互依賴而存在的，行政運作的世界應被視為相互關連的整體，以避免分析問題的觀點，陷入見樹不見林的泥沼，不能對組織作一個綜合建設性的分析。雖可能得一時解決問題，但有如一隻青蛙掉入一個加熱的器皿，熱水慢慢地破壞青蛙的生理系統而不自知，當青蛙發現身體不對勁時，已經為時太慢了。動力系統的思維，其實就是為了避免解決問題著眼於頭痛醫頭，腳痛醫腳的短視近利，缺乏長期性發展的思考。

因此領導者與學校組織所作的每一件事得經一個動力系統思維程序加以闡明。這個命題所隱含的重要意義是，組織的發展必須透過自我驗證(self evidence)。例如，當學校訓導處要舉辦一個大型的課外活動，必須考量是否影響正常的教學、器具的支援、學生秩序的維持……，然後分析整個學校將變成如何，再判斷這課外活動是否可行。假如一個領導者不願接納「每一件事情發生是系統的一部分或程序的一部份」這個概念，領導者改善系統或程序，因為他／她從未考量部分的缺失並當學校某一部分改變，或者什麼都沒有改變時，實際上可以觀察學校是否每個部分同時發生某些新鮮的現象，或者什麼都沒有發生。這種組織元素互相關的分析正是激發學習的觸媒。

### (二)接連不斷的進步程序

相信「假如它沒有壞，就不必修理它」是一個危機，發揮領導效能的最好時機，大概也是最不會遭遇障礙的時機。換言之，當所有工作都進行順利時，去改善這個系統，往往能夠事半功倍。相反地當問題已嚴重時，或危機過分侵蝕這個學校時才著手於系統的改善，領導者必須從一個較無效的立足點來反應行政運作(Poston, 1993)。例如，在學校訓輔工作上，不要等學生行為問題發行後，然後才解決問題，而是主動誠懇地與學生面對面為未來可能發生的問題作雙向溝通，企圖獲得學生的承諾，以使學生行為能為他們自己的承諾負責，而不是僅為學校老師的規定。因此，進步應主動啟動，它是持續不斷且不能中止的。戴敏(Deming, 1992)

說：「不斷地設法獲得每天發生事物所衍生的具體資料和詮釋這些資料對組織的影響，是告訴你什麼是進步的不二法門。」

當領導能夠專注於愈來愈好的行政效能，明天會比今天和昨天好。學校品質的追求是一個不斷進步的歷程，並且品質的定義與反省是從不沈澱的。因為恐懼常來自於戀棧過去的成功，但新思維的革新通常必須忍受不可預知未來的煎熬，因此持續的改變常令人焦慮，佛格桑(Ferguson, 1980)說，「就如人盪鞦韆一樣，當人們想要盪更高的鞦韆，畏懼之心油然而生」，因此學校領導者應該體認到，依賴維持原狀的舒適終究會使整個組織凋萎。持續不斷進步程序成為學習發展的動力。

#### (三) 共同遠景的建立

組織的遠景在行政領導中至少有三個意義(註一)，第一，有開放觀看(open-seeing)的意義，喚起學校未來的圖像與想像，並有發展學校長期計劃的暗示；第二，遠景的敘述隱含一種優越性的標準，並暗示價值的選擇；第三，它有獨特性的意義。共同遠景的建立是為個體自由意志與意識覺(awareness)的展現樹立一個方向感，換言之，共同遠景使得教育人員能夠彼此互相配合，並在他們內心繪製著何去何從的輪廓圖。它不是僅一個想法或觀念的提倡，而是組織共同的理想，這理想有令人印象深刻的影響(force of impressive power)來引導學校成員的行為(Kouzes and Posner, 1987)(註二)。

當學校成員能夠真正地建立一個共同的遠景，教育人員能夠集中精神於組織共同的抱負。這共同的抱負能夠把個體、處室集結在一起，為組織的進步而共同努力。再則，組織遠景暗示著獨創性的鼓勵，對於意見差異是尊重的，因此它鼓勵個體在自我的尊重與自由意願的表達所衍生的創意，並連結學校的進步與目標。

最值一提的是，組織遠景暗示價值的選擇，而組織的價值若未作進一步的釐清，很難獲得組織未來的鮮明圖像。為彰顯學習性領導效能，組織的分析必須超越一天接一天常務性表象，以便能澄清組織的新價值，而建構共同遠景(Poston, 1993)，換言之，領導者應該深深地了解這一天接一天的常務性事件中，背後所隱藏信仰之價值，並透過對於這價值的理解與澄清，或創造，以便能建立組織共同遠景的參照標準提供清楚的圖像。例如，當學校能釐清其價值在培養有用之人與幸福之人，學校便會為學生經營一個充滿關懷愛心的學習環境，來幫助學生的成長，並能夠為學校系統任務的忠誠而溝通和為學生保持學校的目的與期望，有用的

訊息或問題的探究將滲透到學校的每個角落。

卡佛兒(Carver, 1990)指出有效的領導應該提昇團體的支持並激勵他為實踐學校的偉大夢想和明晰的價值而獻身。經由這個角色的實踐，領導者可以清楚地展示一個未來預期的方針，常容易地領航一個組織。例如，學校總是毫不思索地用體罰來處理學生異常行為，或激勵學生學習。若領導者能夠揭露學校價值是在培養有用之人與幸福之人，老師或許以「理由」與「感情」的訴求來輔導學生，並驅使他們能夠持續地保這種角色的忠誠。

#### (四) 對工作人員抱負的尊重

組織的學習能力必須在個體能學習的前提下始能成立。這個強調我發展的領導策略，能夠增進人員之人性化互動，這種人性化的互動能夠供人們額外的學習動機資源—使命(a calling)(Byrson, 1988)。同時這種工作人員抱負的尊重往往允許教育人員提出有創意的想法，以使求變發展。例如，當國中生活輔導組長提議以有限度地開放便服來解決學奇裝異服時，校長應該尊重其想法，並能交付至行政會議討論。這種方法的尊重，將激勵學校所有的人願意提供建言，而增加互相學習的機會。

#### (五) 合作與團體工作

組織就像一個大家庭，每個人的問題是所有人的問題，因為某人的問題可能形成別人的問題。例如，學校某個導師未能將班級經營好，可能形其他老師的負擔與壓力。在這個前提下，為獲得組織成員信賴的團體奮鬥的領導，領導者通常需要致力於團體建構的程序和活動，以使教育人員凝結成一個有效的單位，這個有效的單位能夠聚精會神為共同的而努力，分享不同的想法和以理性溝通的方法解決彼此的爭執。因此「學習性」領導的功能在激發人際間互動的發展使成為一個集結力量優勢，對於教育進步探究所需的能源與資訊的發掘是相當有助益的。

#### (六) 心能模式的發展

一個心能模式(mental model)是一個基模，用以解釋組織的現象。領導應該強調心能模式的澄清與改造，目的在幫助個體理解自己的行政為是合理的。有效領導企圖擴展教育人員的心能能力，以獲得才智的意識甦醒，來促進有效的溝通。當解釋外在的行政現象，每個人的心能模式不再是不可改變的，相反地它不地透過反省和探究的程序，企圖對心能模式作修正，並且鼓勵重新測試人員所信奉的價值或組織規範，換言之，組織的價值與個體信仰可以作修正，以符合組織發展。具體而言

說：「不斷地設法獲得每天發生事物所衍生的具體資料和詮釋這些資料對組織的影響，是告訴你什麼是進步的不二法門。」

當領導能夠專注於愈來愈好的行政效能，明天會比今天和昨天好。學校品質的追求是一個不斷進步的歷程，並且品質的定義與反省是從不沈澱的。因為恐懼常來自於戀棧過去的成功，但新思維的革新通常必須忍受不可預知未來的煎熬，因此持續的改變常令人焦慮，佛格桑(Ferguson, 1980)說，「就如人盪鞦韆一樣，當人們想要盪更高的鞦韆，畏懼之心油然而生」，因此學校領導者應該體認到，依賴維持原狀的舒適終究會使整個組織凋萎。持續不斷進步程序成爲學習發展的動力。

#### (三) 共同遠景的建立

組織的遠景在行政領導中至少有三個意義(註一)，第一，有開放觀看(open-seeing)的意義，喚起學校未來的圖像與想像，並有發展學校長期計劃的暗示；第二，遠景的敘述隱含一種優越性的標準，並暗示價值的選擇；第三，它有獨特性的意義。共同遠景的建立是爲個體自由意志與意識(awareness)的展現樹立一個方向感，換言之，共同遠景使得教育人員能夠彼此互相配合，並在他們內心繪製著何去何從的輪廓圖。它不是僅一個想法或觀念的提倡，而是組織共同理想，這理想有令人印象深刻的影響(force of impressive power)來引導學校成員的行爲(Kouzes and Posner, 1987)(註二)。

當學校成員能夠真正地建立一個共同的遠景，教育人員能夠集中精神於組織共同的抱負。這共同的抱負能夠把個體、處室集結在一起，爲組織的進步而共同努力。再則，組織遠景暗示著獨創性的鼓勵，對於意見差異是尊重的，因此它鼓勵個體在自我的尊重與自由意願的表達所衍生的創意，並連結學校的進步與目標。

最值一提的是，組織遠景暗示價值的選擇，而組織的價值若未作進一步的釐清，很難獲得組織未來的鮮明圖像。爲彰顯學習性領導效能，組織的分析必須超越一天接一天常務性表象，以便能澄清組織的新價值，而建構共同遠景(Poston, 1993)，換言之，領導者應該深深地了解這一天接一天的常務性事件中，背後所隱藏信仰之價值，並透過對於這價值的理解與澄清，或創造，以便能建立組織共同遠景的參照標準提供清楚的圖像。例如，當學校能釐清其價值在培養有用之人與幸福之人，學校便會爲學生經營一個充滿關懷愛心的學習環境，來幫助學生的成長，並能夠爲學校系統任務的忠誠而溝通和爲學生保持學校的目的與期望，有用的

訊息或問題的探究將滲透到學校的每個角落。

卡佛兒(Carver, 1990)指出有效的領導應該提昇團體的支持並激勵他們爲實踐學校的偉大夢想和明晰的價值而獻身。經由這個角色的實踐，領導者可以清楚地展示一個未來預期的方針，常容易地領航一個組織。例如，學校總是毫不思索地用體罰來處理學生異常行爲，或激勵學生學習。若領導者能夠揭露學校價值是在培養有用之人與幸福之人，老師或許以「理由」與「感情」的訴求來輔導學生，並驅使他們能夠持續地扮演這種角色的忠誠。

#### (四) 對工作人員抱負的尊重

組織的學習能力必須在個體能學習的前提下始能成立。這個強調自我發展的領導策略，能夠增進人員之人性化互動，這種人性化的互動能夠供人們額外的學習動機資源—使命(a calling)(Byrson, 1988)。同時這種對工作人員抱負的尊重往往允許教育人員提出有創意的想法，以求求變發展。例如，當國中生活輔導組長提議以有限度地開放便服來解決學奇裝異服時，校長應該尊重其想法，並能交付至行政會議討論。這種方法的尊重，將激勵學校所有的人願意提供建言，而增加互相學習的機會。

#### (五) 合作與團體工作

組織就像一個大家庭，每個人的問題是所有人的問題，因爲某人的問題可能形成別人的問題。例如，學校某個導師未能將班級經營好，能形其他老師的負擔與壓力。在這個前提下，爲獲得組織成員信賴的體奮鬥的領導，領導者通常需要致力於團體建構的程序和活動，以使教育人員凝結成一個有效的單位，這個有效的單位能夠聚精會神爲共同的而努力，分享不同的想法和以理性溝通的方法解決彼此的爭執。因此「學習性」領導的功能在激發人際間互動的發展使成爲一個集結力量優勢，對於教育進步探究所需的能源與資訊的發掘是相當有助益的。

#### (六) 心能模式的發展

一個心能模式(mental model)是一個基模，用以解釋組織的現象。導應該強調心能模式的澄清與改造，目的在幫助個體理解自己的行政爲是合理的。有效領導企圖擴展教育人員的心能能力，以獲得才智的識甦醒，來促進有效的溝通。當解釋外在的行政現象，每個人的心能模式不再是不可改變的，相反地它不地透過反省和探究的程序，企圖對心能模式作修正，並且鼓勵重新測試人員所信奉的價值或組織規範，換言之，組織的價值與個體信仰可以作修正，以符合組織發展。具體而言



訊息或問題的探究將滲透到學校的每個角落。

卡佛兒 (Carver, 1990) 指出有效的領導應該提昇團體的支持並激勵他們為實踐學校的偉大夢想和明晰的價值而獻身。經由這個角色的實踐，領導者可以清楚地展示一個未來預期的方針，常容易地領航一個組織。例如，學校總是毫不思索地用體罰來處理學生異常行為，或激勵學生學習，若領導者能夠揭露學校價值是在培養有用之人與幸福之人，老師或許會以「理由」與「感情」的訴求來輔導學生，並驅使他們能夠持續地保持這種角色的忠誠。

#### (四) 對工作人員抱負的尊重

組織的學習能力必須在個體能學習的前提下始能成立。這個強調自我發展的領導策略，能夠增進人員之人性化互動，這種人性化的互動能夠供人們額外的學習動機資源—使命 (a calling) (Byrson, 1988)。同時這種對工作人員抱負的尊重往往允許教育人員提出有創意的想法，以使求變而發展。例如，當國中生活輔導組長提議以有限度地開放便服來解決學生奇裝異服時，校長應該尊重其想法，並能交付至行政會議討論。這種想法的尊重，將激勵學校所有的人願意提供建言，而增加互相學習的機會。

#### (五) 合作與團體工作

組織就像一個大家庭，每個人的問題是所有人的問題，因為某人的問題可能形成別人的問題。例如，學校某個導師未能將班級經營好，可能形其他老師的負擔與壓力。在這個前提下，為獲得組織成員信賴的集體奮鬥的領導，領導者通常需要致力於團體建構的程序和活動，以使教育人員凝結成一個有效的單位，這個有效的單位能夠聚精會神為共同目的而努力，分享不同的想法和以理性溝通的方法解決彼此的爭執。因此「學習性」領導的功能在激發人際間互動的發展使成爲一個集結力量的優勢，對於教育進步探究所需的能源與資訊的發掘是相當有助益的。

#### (六) 心能模式的發展

一個心能模式 (mental model) 是一個基模，用以解釋組織的現象。領導應該強調心能模式的澄清與改造，目的在幫助個體理解自己的行政行為是合理的。有效領導企圖擴展教育人員的心能能力，以獲得才智的意識甦醒，來促進有效的溝通。當解釋外在的行政現象，每個人的心能模式不再是不可改變的，相反地它不地透過反省和探究的程序，企圖對心能模式作修正，並且鼓勵重新測試人員所信奉的價值或組織規範，換言之，組織的價值與個體信仰可以作修正，以符合組織發展。具體而言，

學校常有建構一個穩定的學校秩序的價值觀，而扼殺了很多學生的創意。因此一個價值轉變(Value shift)，從維持秩序的渴望到對學生創意的尊重，應該是學習性領導的具體作法，這種激發心能模式發展的領導常激發學習(Argyris & Schon, 1978)，使個體不會知行不一，如常用恐赫的手段來維持學生的生活秩序，而感到迷惑，導致減低對領導機能的承諾，相反地學習性的領導能激發人員對組織作出心悅誠服的獻身(internal commitment)與承諾。

## 伍、結論

學校應該不斷地注入活泉，以確保組織不斷革新，且應透過學習的歷程，使得組織的生命力得以發揚、進步。組織能夠學習是因為個體能夠學習，學習性領導的功能即在驅動組織成員的交互學習，並經由組織現實的分析以取得有效資訊，而對學校問題有較完整的解決，有助共識的建立。同時因為這種領導模式對於超越規範的創意是尊重與重視的，並驅使組織成員透過反省和探究的程序相互學習地對想法加以偵測，以確保組織向正確的方向演進，而達到發展的目的。

## 參考文獻

- 黃昆輝 (民78)，**教育行政學**。台北：東華
- 黃乃熒 (民82)，**經由品質改善勾勒組織遠景**。第二屆中等學術研討會論文。
- Argyris, C & Schon, D. A. (1978). **Organizational learning : a theory of action perspective**. Reading: Ma:Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1985). **Strategy, change, and defensive routine**. Boston: Pitman.
- Bacharach, P. & Baratz, M. S. (1970). **Power and poverty**. New York: Oxford University Press.
- Bateson, G. (1972). **Steps to an ecology of mind**. New York:Ballantione.
- Bryson, J. M. (1988). **Strategic planning for public and nonprofit organizations:a guide to strengthening and substaining organizational achievement**. San Francisco:Jossey-Bass Publishers.

- Carver, J. (1990). **Boards that make a difference: A new design in leadership in nonprofit and public organizations**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Clegg, S. (1979). **The theory of power and organization**. London: Routledge Kegan Paul.
- Deming, W. E. (1992). **Presentation to quality improvement seminar** St. Louis, MO:October, 1992.
- Dewey, J. (1929). **The quest for certainty**. New York:G. P. Putnam and Sons.
- Downs, A. (1967). **Inside bureaucracy**. Boston:Little Brown.
- Diesing, P. (1991). **How does social science work ? : reflection on practice** Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Ferguson, M. (1980). **Untitled presentation to the world future society**. In Carver, J. (1990). **Boards that make a difference: new design in leadership in nonprofit and public organizations**. San Francisco, CA:Jossey-Bass, Inc. P. 20
- Hogarth, R. (1980). **Judgement and choice:the psychology of decision**. New York: Wiley.
- Kanter, R. M, (1983). **The change masters**. New York:Simon & Schuster , Inc.
- Mitroff, I. and Linstone, A. (1993). **The unbounded mind**. New York:Oxford University Press.
- Nutt, P. & Backoff, R. (1992). **Strategic management of public and third sector organizations**. San Francisco:Jossey-Bass Inc.
- Poston, W. (1993). **Choosing the future for educational organizations through quality improvement**. the article presented in the second symposium for secondary education.
- Quinn, R. E. (1988). **Beyond rational management: mastering the paradox of competing demands of high performance**. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. (1983). **The reflective practitioner: how professionals think in action** New York: Basic Books.
- Senge, P. (1990). **The fifth discipline: The art and practice of learning organization**. New York: Dumbleday Company.
- Simon, H. A. (1955). **Administrative behavior**. New York:The Macmillan Company
- Weber, M. (1947). **The theory of social and economic organization**.
- Wildavsky, A. (1979). **Speaking truth to power: The art and craft policy analysis**. Boston, MA: Little, Brown, and Company.

- Carver, J. (1990). **Boards that make a difference: A new design in leadership in nonprofit and public organizations.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Clegg, S. (1979). **The theory of power and organization.** London: Routledge & Kegan Paul.
- Deming, W. E. (1992). **Presentation to quality improvement seminar St. Louis.** MO:October, 1992.
- Dewey, J. (1929). **The quest for certainty.** New York:G. P. Putnam and Sons.
- Downs, A. (1967). **Inside bureaucracy.** Boston:Little Brown.
- Diesing, P. (1991). **How does social science work ? : reflection on practice.** Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Ferguson, M. (1980). **Untitled presentation to the world future society.** In Carver, J. (1990). **Boards that make a difference: new design in leadership in nonprofit and public organizations.** San Francisco, CA:Jossey-Bass, Inc. P. 209.
- Hogarth, R. (1980). **Judgement and choice:the psychology of decision.** New York: Wiley.
- Kanter, R. M. (1983). **The change masters.** New York:Simon & Schuster , Inc.
- Mitroff, I. and Limestone, A. (1993). **The unbounded mind.** New York:Oxford University Press.
- Nutt, P. & Backoff, R. (1992). **Strategic management of public and third sector organizations.** San Francisco:Jossey-Bass Inc.
- Poston, W. (1993). **Choosing the future for educational organizations through quality improvement.** the article presented in the second symposium for secondary education.
- Quinn, R. E. (1988). **Beyond rational management: mastering the paradox and competing demands of high performance.** San Fransisco: Jossey-Bass.
- Schon, D. (1983). **The reflective practitioner: how professionals think in action.** New York: Basic Books.
- senge, P. (1990). **The fifth deiscipline: The art and practice of learning organization.** New York: Dumbleday Company.
- Simon, H. A. (1955). **Administrative behavior.** New York:The Macmillan Company.
- Weber, M. (1947). **The theory of social and economic organization.**
- Wildavsky, A. (1979). **Speaking truth to power: The art and craft policy analysis.** Boston, MA: Little, Brown, and Company.

(註一)：參考作者 Jeffrey Ford 之 Produing in organization: eadings, 第 19 頁，1992 年冬季。

(註二)：參考黃乃熒博士論文，Individual openness, Rational argumentation, and learning organizational cultrue and a group,s ability to reach consensus for problem-solving, p95.

黃乃熒：美國俄亥俄州立大學教育行政哲學博士，現任台灣省中等學校教師研習會副研究員

## 教師素質優先改善地區劃定 之研究

孫志麟

本研究的目的在探討台灣省國民教育階段，教師素質之縣市差異，並劃定教師素質優先改善地區，以作為「教育優先區」政策制定及執行之參考。研究資料係採自台灣省政府教育廳出版之「台灣省各縣市教育統計指標」。教師素質指標包括「不合格教師比率」及「低學歷教師比率」兩項；優先區之規劃技術是以集群分析為主，並以多變項變異分析檢定各集群之差異。以下是本研究的結果：

1. 單就國中而言，教師素質優先改善地區包括 12 個縣市：宜蘭縣、台北縣、桃園縣、新竹縣、台中縣、南投縣、彰化縣、雲林縣、高雄縣、澎湖縣、花蓮縣及台東縣等。這些縣市不合格教師比率為 8.67%，學歷在專科以下者占 18.79%。
2. 單就國小而言，教師素質優先改善地區包括 7 個縣市：基隆市、新竹縣、苗栗縣、南投縣、澎湖縣、花蓮縣及台東縣等。這些縣市不合格教師比率為 17.35%，學歷在高中以下者占 7.58%。
3. 合併國中及國小時，教師素質優先改善地區包括 12 個縣市：基隆市、台北縣、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、台中縣、南投縣、彰化縣、雲林縣、澎湖縣、花蓮縣及台東縣等。這些縣市不合格教師之比率，在國中為 8.33%，在國小為 14.22%；學歷在專科以下的國中教師占 18.82%，而學歷在高中以下的國小教師占 5.87%。
4. 在考量「不合格教師比率」及「低學歷教師比率」兩項指標之重疊的可能性，估計必須參加教師在職進修或資格檢定者，在國中有 2,354 至 4,347 人，在國小為 767 至 2,360 人；合併國中及國小時，則為 5,760 至 7,129 人。

根據研究結果，本研究建議將師資素質之改善，納入「教育優先區」政策執行之範圍，並加強辦理教師在職進修與建立教師資格檢定制度，全面提昇各縣市國民中小學教師之素質，以均衡城鄉及