

國立台東大學教育學系(所)

碩士論文

指導教授：梁忠銘 先生

一位國小教導主任初任歷程的自我敘說

研究生：余莉莉 撰

中華民國九十七年七月

國立台東大學  
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所)教育研究碩士班

本班 余莉莉 君

所提之論文 一個國小教導主任初任歷程的自我敘說

業經本委員會通過合於  碩士學位論文 條件  
 博士學位論文

論文學位考試委員會：

張慶勳

(學位考試委員會主席)

王前龍

梁忠松

(指導教授)

論文學位考試日期：97年07月13日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

# 博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學 系(所)  
組 96 學年度第 2 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：一位國小教導主任初任歷程的自我敘說

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單位
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	國家圖書館
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	本人畢業學校圖書館
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

同意  不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請

文號為：\_\_\_\_\_，請將全文資料延後半年再公開。

## 公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
		<input checked="" type="checkbox"/>	

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：王淑芬 (親筆簽名)

研究生簽名：余莉莉 (親筆正楷)

學 號：9500016 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 7 月 16 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議: 研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

## 謝 誌

總能在我生命中的轉角處遇見貴人。有提攜我的師長、有關心我的同學、有扶持我的同事、有愛護我的家人。

感恩我的指導教授梁忠銘老師。對我的邏輯思維及論文撰寫有著相當的啓蒙和影響，其以睿智引導我進行學術上的研究，其以學養教誨我在爲人處事應有的修爲，當我在論文寫作遇到困頓時，往往一句話就能讓我茅塞頓開、豁然開朗。

感謝口試委員張慶勳所長、王前龍教授的支持和指正，鉅細靡遺的審視我的論文，並提出許多寶貴的視野和觀點，中肯、精闢、切要的建議，使我釐清許多研究中的盲點，讓我獲益良多。

感化我在學校行政實務上能漸入佳境、多所助益，是我現任職學校的校長，校長敏銳的思維、嚴謹的處事態度、誠摯的待人接物風範，使我在如沐春風中深受其感化。除了身教他還給我更多的言教，讓我得以窺見教育的另一種風景。

感動同學們---介文、書榮、家輝，和同事們---大雅、金郁、美慧，你們對我的協助與關懷，使得論文的寫作更加順暢與溫馨。這些深深的感動...點滴在心頭。也許我會忘記你們曾給我的鼓勵、忘記你們曾爲我做的事，但是我不會忘記你們所給我的感覺。

我的家人一路的陪伴和支持是我最重要的精神支柱：摯愛的老公---金盛，貼心的女兒---子夷，還有兩個扮演開心果的兒子---雋希、冠希，以及我的婆婆和媽媽對我們這一家子的照顧，我將這份喜悅與成果獻給你們，以及在天上默默眷顧我的父親。

最後我想說：因著眾人的扶持，這篇論文得以完成，豐收和成長的喜悅都已化爲由衷的四感...謹此致上最誠摯的謝忱！

余莉莉 謹識

中華民國九十七年七月十六日

## 中文摘要

這是一篇以自我敘說（self-narrative）為研究的方法，探究國小教導主任初任歷程的論文。透過故事性的思考是我們把「我」說出來，展現一個人的生命歷程，充分的反應改變與成長。研究者在閱讀敘說文獻的同時，察覺到自己在與研究參與者敘說自己的經驗時，不斷在敘說中「溫故知新」，許多原本支離破碎、片段零散的經驗，得以再次「重生」！建構出更嚴謹、具系統性的個人知識，也使我更加肯定敘說性研究運用於生命歷程研究的價值。

本研究根據研究目的與問題，歸納研究結果摘述如下：

### 一、我的生命之旅是一趟實踐與反思的歷程

如果說這是趟艱辛的旅程，其中的艱辛並非來自其他人，而是來自於實踐知識的過程。

### 二、我從行動實踐中獲得醒覺和回饋

面對問題，研究者透過反省和觀照，進一步對個人的行動實踐產生實質上的回饋與改進。

### 三、初任主任的課程哲學和行政理念

能夠重視人性層面的真誠對待與關懷，並具備尊重個人對意義的需求之素養，方有領導學校整體永續發展之可能。

### 四、主任養成訓練的儲訓課程有助於新任主任適應教育現場

這是一個能量孕育的過程，透過集體學習、聆聽大師，享受這多樣化所帶來的活力，終能找到自己可以為教育志業發揮的空間和努力的地方。

最後，從研究的歷程、發現，本研究提出幾點建議，供國小主任、國小校長、教育行政機關、培育訓練機構及未來後續的研究參考。

透過自我敘說探究，我體認出這是一趟自我發現之旅，一趟探索生命的旅程，而故事會一直持續...

關鍵詞：自我敘說探究、教務（導）主任、課程領導

## A Self-narrating From the First Experience of Being a Director of Academic Affairs in an Elementary School

### Abstract

The researcher employed the self-narrative inquiry method to explore the protagonist's first experience of being a Director of Academic Affairs in an elementary school. Through several stories, she expressed her rewarding journey which was a metamorphosis and germination. During the word painting, she "retraced the old ways and intuited some freshness". Fragmented experiences thus regenerated and were become systematic and puritan knowledge. For this reason, she affirmed the value of self-narrative inquiry method on people's life exploration.

On the basis of study goals and questions, the findings were as follows:

1. The rewarding journey of the protagonist was a trip of practice and introspection. If it was a hard one, the hardness was not due to other people, but the process of practicing knowledge.
2. Through actions, she discovered something and obtained feedback. Utilizing introspecting and heart-searching, she faced problems and acquired essential feedback and improvement.
3. She paid much attention to the curriculum contemplation and administrative thoughts of a newly inaugural Director. She placed importance on people's candor and concern, and regarded for individuals' demands. Therefore, she possessed the possibilities of leading the school toward the evolutionary future.
4. Training courses were helpful to a newly inaugural Director for adjusting teaching field.

The training courses were a process of breeding energy. Through abundant and multiple courses, she took part in group learning, listened to great masters, and was elated at the inspirations. She found a space for striving for education. Hence, she would like to provide suggestions for Directors and Principals in elementary schools, administration training organizations and subsequent studies in the future. Through self-narrative inquiry method, she realized that this was a trip of self-discovery and a journey of exploring life. Furthermore, the story will keep on narrating.....

**Keywords:** self-narrative inquiry, Director of Academic Affairs, curriculum leadership

# 目次

<b>第一章 緒論</b> .....	1
第一節 研究背景與動機 .....	2
第二節 研究目的與問題 .....	4
第三節 名詞釋義 .....	5
第四節 研究限制 .....	6
<b>第二章 文獻探討</b> .....	9
第一節 敘說研究的相關理論 .....	9
第二節 教務主任的職責與角色 .....	24
第三節 課程領導的相關理論與研究 .....	30
第四節 分析主任儲訓課程 .....	45
<b>第三章 研究設計與方法</b> .....	55
第一節 方法的抉擇 .....	55
第二節 研究架構與研究工具 .....	58
第三節 研究參與者素描 .....	61
第四節 研究資料的搜集與整理 .....	65
第五節 研究資料的分析與編碼 .....	68
第六節 研究的可信賴性與研究倫理 .....	72
<b>第四章 研究結果與討論</b> .....	75
第一節 盡力所以存在 .....	76
第二節 困境與因應之道 .....	89
第三節 實踐歷程的發現與轉化 .....	110
第四節 三峽之所見所聞與所思 .....	118
<b>第五章 結論與建議</b> .....	125
第一節 研究結論 .....	126
第二節 研究建議 .....	132
第三節 研究省思 .....	135
<b>參考文獻</b> .....	141
中文部份 .....	141
外文部份 .....	148
<b>附錄</b> .....	151
附錄一 .....	151
附錄二 .....	157
附錄三 .....	159
附錄四 .....	161
附錄五 .....	163
附錄六 .....	164
附錄七 .....	165
附錄八 .....	167

## 圖 次

圖 2-4-1 國家教育研究院籌備處理念架構圖	46
圖 2-4-2 國家教育研究院籌備處組織架	48
圖 3-1-1 Flickr「再現歷程」	58
圖 3-2-1 初任教務主任敘說探究之研究架構	58
圖 3-4-1 研究過程中的再現層次	68
圖 3-5-1 資料蒐集和分析之間的時間關係	69



# 表 次

表 2-1-1 各家學者對敘說的定義	10
表 2-1-2 各家學者對敘說結構的看法	12
表 2-1-3 Clandinin & Connelly 的五個面向	13
表 2-1-4 各家學者對專業實踐的看法	14
表 2-1-5 實證主義與自然主義典範之比較	15
表 2-3-1 國內課程領導的相關意涵	31
表 2-3-2 國外課程領導的相關意涵	33
表 2-3-3 課程領導的角色與任務	34
表 2-3-4 課程領導角色分析表	35
表 2-3-5 專家學者對教學視導的定義	37
表 2-3-6 當前盛行的教學視導模式	38
表 2-3-7 課程領導之影響因素	39
表 2-3-8 課程領導的研究對象	42
表 2-3-9 教務主任在課程領導的研究	44
表 2-4-1 國家教育研究院籌備處組織沿革	47
表 2-4-2 國小主任儲訓課程通識教育	51
表 2-4-3 國小主任儲訓課程教育政策	51
表 2-4-4 國小主任儲訓課程教育專業知能	52
表 2-4-5 國小主任儲訓課程學校行政	53
表 2-4-6 國小主任儲訓課程行政實務	53
表 2-4-7 國小主任儲訓課程休閒活動	54
表 2-4-8 國小主任儲訓課程綜合活動	54
表 3-3-1 星光國小研究參與者的基本資料	62
表 3-3-2 任職他校研究參與者的基本資料	63
表 3-4-1 觀察者的角色類型	66
表 3-5-1 資料編碼方式一覽表	71
表 3-6-1 判定研究嚴謹度或值得信任度的標準	72

# 第一章 緒論

敘說生命故事，就是對自身瞭解的開始！

敘說故事是整理經驗的典式。Laurel Richardson (2007) 就曾經表達這樣的觀點：「敘說是人們組織自己的經驗，進入一連串意味深長的事件時空中最初始的途徑。---敘說是一種兼具推理與詮釋的模式，人們可以『理解』這世界的敘說，人們也可以『說出』關於這世界的敘說。」(引自阮凱利，2002) 每一個人來到這個世界，都帶著故事；有的人故事長，有的人故事短，有些故事有頭有尾，有些故事沒頭沒尾，就中間那一小片段；他們的故事，你的、我的，每個人在旅途上都帶著故事，而且我們都該尊敬彼此之間的故事，然後彼此學習。故事是生活的鋪排，它們不只陪伴我們還告誡我們，指示我們新的方向，或是給我們勇氣留在既定的路程上。透過他人的眼睛、他人的耳朵，讓我們得以看清楚，聽明白。故事之中有一種奇妙的模仿力量，這種力量可以深入一個人的思考生活。研究者希望透過一篇篇的故事，將其轉化成智識上的操練，成為永遠陪伴在旁的聲音，並追尋一種純真的特質。

研究者在研究札記裡寫到：是不是不管如何，只要把故事認真的說給別人聽，或認為的聽別人說故事，就是對人最大的尊重了呢？(R/札記/96.11.21) 記得赫曼·赫塞(Hermann Hesse)曾經說過：「語言有隱晦的意思。不論什麼語言，說出來便與原來的有點不同，有點曲解，有點愚蠢。但我很高興看到，也認為是對的。某人認為有價值、有智慧的事，在另一個人眼裡，常會覺得愚蠢無比。」

(胡洲賢譯，2000) 研究者有些擔心是否我信以為真的，並非事物蛻去外表的本身真相，只不過是我自己內心的想像呢？因此研究者希望透過敘說的方式，把尋常的事物變得陌生，讓我得以有機會觀照自己的經驗，並在文本往返中，得以培養親近自身生命經驗的能力，我想這種能力是無關學歷、智力、文字能力的，它是一種讓人反身看見自己存在的狀態的能力、一種讓人得以有存在感的能力，而且能夠從中得到藝術般的美感經驗，這些雖然看似是生活中最平常的事情、最基本的意識，但卻也是最珍貴的層面。

## 第一節 研究背景與動機

對我來說這是一個尋找的過程，赫曼·赫塞(Hermann Hesse)有一段話是這樣說的：「當一個人在尋找的時候，往往很容易只看見他正在尋找的東西，因此他發現不了任何啓示，因為他僅是想著他要找的東西、因為他有一個目標、因為他老是執著在他的目標上...」（胡洲賢譯，2000）自己要如何進行敘說才能避免掉入這樣的偏執裡，而能站在一個適當的高度去體察自己、觀看世界、發現啓示呢？透過敘說書寫歷程深入理解、察覺，在實踐行動中對研究者思維模式、教育信念及課程觀點產生何種改變。所以我第一個研究動機就是想探究走到生命的這個當口---初任主任，這一段生命歷程對我人生的意義為何。

在教育界常常聽到擔任主任或校長的人述說自己為何會身處在這個位置：「原先對行政是一點都沒興趣的，是因為...所以就踏上這條『不歸路』。」姑且不論行政工作是否真的是「曾經滄海難為水」的一條「不歸路」，得知自己考上了我們台東縣的國小主任，當時的心情是驚喜中夾雜著一絲恐懼和慌張，因為花在準備考試的時間和精神非常有限，心虛自己的準備並不充分，幸運的初試啼聲就能榜上有名。當初之所以報名參加考試，主要是因為應考資格正好過門檻，加上學校同仁和校長的鼓勵和期許，硬著頭皮就進入了考場，幸蒙考試委員的青睞，就這樣考上了！歡欣喜悅的心情沒有持續太久，緊接著肩頭的壓力就來了，我反覆低吟的問自己：我準備好當主任了嗎？我能勝任主任這個職位嗎？我有具備當主任的所有能力了嗎？我能樂在其中的做好這份工作嗎？這樣的狀況下，作為一個初任主任的我如何將鑲嵌在傳統體制內，並且已是一種約定俗成的行政作為轉換為專業實踐？如果說初任者如同一張白紙，那麼，雖然沒有足夠的經驗，卻同時也沒有個人習慣性的沉痾；而到一個新學校雖少了老同事的協助，但也減少了其他人情包袱——一切都是全新的開始！本研究即希望藉由一個教務主任初任歷程的敘事探究，來瞭解初任主任在行政運作中所面臨的困境與可能性。這是我的第二個研究動機。

本研究的主要目的就在於藉由以往並不熟悉的課程領導經驗，深入探究自己擔任教務主任的課程領導實踐歷程，這必須是需透過不斷的反思進行探究，亦必須經常在心中意識著所要探究的問題，視這個過程為一個不斷自我發現的歷程，因此反省與紀錄、修正再行動，是不停的反饋進行著。然而身為中階領導者更必須體認到個人領導（發揮影響力）是一種選擇，是一種必須自己去贏得的自由（Stephen R.Covey, 2005）！所以坦蕩面對自己的陰暗面，是做真誠領導人的必備條件。擔任行政工作，許多的心力耗費在例行的行政事物上、慣性的會議裡、以及還不夠熟悉的業務活動上面，而一位初任主任，來到星光國小，我到底做了什麼？我能做些什麼、該做些什麼呢？在複雜的、動態的、一個有生命的組織當中，我用什麼眼光看待他人以及被看待？對於行政工作，我心裡又期待又怕受傷害，因為喜歡與人真實的接觸，所以進入這個領域學習，但對於實務現場面對面的挑戰，以及過程裡不可避免的要和許多權威人士以及制度頻繁密切互動的想像，則常常讓我惶惶不安，更增添了內在的壓力。在加上對自身能力始終潛在著的懷疑與不信任，讓我對接觸實務現場有著矛盾的情緒，深怕最後的結果，會發現自己的特質與能力並不適任於這個工作，或是因為其他的因素而放棄了對這個領域的學習，遺忘了我最初的熱情與堅持。這是我的第三個研究動機。

在這一年（96年）我考上候用主任、意外的承接主任的職位，開啓了另一個教育工作的可能，願意接受挑戰是一個重要的契機、一個起點，研究者在國家教育研究院籌備處經過六週的候用主任專業儲備訓練課程，在接受訓練時告訴自己：我來了！我準備好要迎接為期六週的課程；我看到了！它可能包括了一連串的挑战、自我探索、潛能開發及不可預知的險阻；結訓時我大聲的說我征服了！最能夠激勵我站在這個位置上的一句話是課程訓練中擔任當時籌備處主任的何福田主任勉勵大家：「木以幹直負重當棟樑，人因才俊含莘任公僕」（何福田，2007）。然而行政工作對我來說仍然是不夠熟悉的，可以說是完全沒有經驗的，初任主任所面臨的困境包含緊湊的行政工作下，仍然需要時間來熟悉新環境、初期信任感不足以及本身組織制度文化等問題。今年（96年）8月份正式接任教導主任，在星光國小教導處，我先從閱讀檔案、瞭解處室業務著手，並開始執行繁

重的例行性業務，僅僅在掌握例行性的業務上即已經耗費了我全部的心力。在慣性、挫敗、現實、迷惑中，我摸索著與接受著眾多考驗，在這個歷程當中，我期許自己假使受了委曲，永遠不要忘了自己所為何來；不要遺忘自己來到行政、接教導主任的使命感，莫忘初衷，是唯一的解藥！所以欲探究國家教育研究院籌備處的訓練課程，有助於初任主任克服心中忐忑、融入教育現場、縮短角色適應期，並展現其專業知能及專業實踐嗎？這是我的第四個研究動機。

Clandinin與Connelly說：當研究者開始了他的探究時，即開始建構敘事的開端，此時研究者同樣也在這個三度空間中工作：訴說那些形成我們現在立足點的過往、在個人與社會間來回移動，並將一切安置在某個位置上（蔡敏玲、餘曉雯譯，2003）。是的，生命所曾有的經驗都可以是敘事探究的起點，敘說探究的起點之一是研究者自身經驗的敘說和研究者的自傳，而在處理研究倫理的議題上是否客觀和尊重，是研究者要非常謹慎的。每個人有著各種狀況促使他身處在此時此刻的位置，可能是誤打誤撞，也或許是因緣際會，無論什麼樣的理由或因素，當研究者已經身處在這個位置的此時（主任的職務），更重要的就是要明白自己為什麼「會在這裡」？又為何「要在這裡」？

## 第二節 研究目的與問題

### 一、研究目的

記得有一句話是這麼說的：心在哪裡，時間就在哪裡，成就也在哪裡！是的，想法決定了你的選擇，而你的選擇則決定了你的作法，當然態度也就決定了一個人的視野！既然接受了這個挑戰，研究的目的就是真實的記錄研究者在初任主任的這一年的歲月裡，我領受了哪些經驗？知曉了什麼道理？又為什麼我要如此重述這些經驗？我來這裡為的又是什麼呢？我忽然有個新想法，認為做研究不是解決問題，而是發現問題。

## 二、研究問題

根據上述研究目的，本研究據以研究之研究問題如下：

- (一) 敘說初任主任的心路歷程，分析與詮釋此歷程對自我的意義。
- (二) 探討調校新任教務主任在學校的角色，與其所遭遇的問題與因應之道。
- (三) 在課程領導的歷程中，是怎樣的課程哲學與行政理念帶領著我前行，及其所反映出來的現行教育行政脈絡。
- (四) 分析主任養成訓練的儲訓研習課程內容，並探討是否有助於新任主任適應教育現場，並展現其專業知能及專業實踐。

## 第三節 名詞釋義

在這一節欲解釋本研究所涉及之三個主要名詞，包括課程領導、教務主任、教學視導，分別如下：

### 一、課程領導

課程領導是指學校的相關領導者為提昇學校整體課程、教學與學習的成效，根據其教育理念、課程哲學及課程知識，運用領導行為，組織學校課程發展團隊，分析學校情境，型塑共同願景，促進教師專業發展，並建立支持性環境，激勵教師共同參與學校課程的規劃、設計、實施、評鑑與相關改進措施，研擬具體可行且優質的學習方案，以增進學生學習成效，達成學校教育目標之歷程。

本研究所謂課程領導係指學校教務（導）主任為達成學校的教育目標，基於對課程的專業知能，透過間接或直接的領導行為與方式，經由協調課程的利害關係人進行發展學校課程方案、設計與規劃課程、建立課程評鑑機制，並藉由從事課程與教學活動之規劃與執行，協助教師增進課程品質、提升專業成長與學生的學習成就之歷程。

### 二、教務主任

依民國 96 年 7 月最新修訂的國民教育法第十條學校組織編制「...國民小學及國民中學，視規模大小，酌設教務處、訓導處、總務處或教導處、總務處，各置主任一人及職員若干人。主任由校長就專任教師中聘兼之...」。本研究所謂的「教導主任」，係指學校規模在 12 班以下教導處之教導主任，而且與本研究中所提及之教務主任，其任務、角色是相同的。

### 三、教學視導

教學視導 (instructional supervision) 是教育視導的一環，指對教學的視察與輔導。教育視導 (educational supervision) 指對教育的視察與輔導，而教育可分為教學與行政兩大類工作，故教育視導也因之分為教學視導與行政視導兩類。前者指對教學的視察與輔導；後者指對行政的視察與輔導。

國內數位對教學視導有研究的專家學者對教學視導的意義均有所界定，頗值得參考，教學視導是有視導權能者對教學所做的觀察、分析、輔導與改進的歷程，藉以提升教學的效果。本研究採用的是楊百世和謝文全學者所定義的：教學視導係以改進教學為目標的教學領導，經由視導人員以民主方式，透過各種協調與服務，及與教師行為產生系統的交互作用，以促進課程、教學與學習的改進，增進學生學習效果的歷程。

## 第四節 研究限制

茲針對研究方法、研究情境與研究者本身三方面，分述如下：

### 一、在研究方法方面

關於敘說研究的限制，Ornstein 與 Behar-horenstein 提出 5 點限制 (引自莊明貞，2005)：

- 1.敘說與真實 (reality) 間的關係，並不必然存在有一對一的符應關係。
- 2.故事的描述常是開放性的一多重的意義與不同的解釋。

- 3.故事並沒有表現出一種對學術課程交感的同意。
- 4.敘說是來自於參與者與研究者所共同建構的信念，所以敘說探究的解釋無法供人查證。
- 5.敘說探究中的解釋會受信念系統的影響，故事誇大了道德的、自我陶醉的與全能的表現。

以上5點敘說方法上原本就存在的限制，研究者必須一而再再而三的謹慎處理，所以敘說的風險、危險和濫用，是在整個敘說研究過程裡，研究者必須一再思考的顧慮，不論是進入現場、建構現場文本、中期文本或是建構最後研究文本的時候，都要仔細聆聽評論者的意見，才能避免落入建構敘說探究「好萊塢情結」的危險，意即凡事都會有令人滿意的結果。這是本研究的限制之一。

## 二、在研究情境方面

研究參與者（backyard research）的選擇，應該找熟悉的人或不熟悉的人？熟悉的人雖然資料的收集方便又容易，但通常會使得研究者在探詢事件時「讓步」，增加蒐集資料的難度。而且對熟悉的人做訪談也會產生程度上的偏見，使得資料的呈現較不忠實（Creswell, J.W., 2003）。如果研究者原本是某個現場的局外人或陌生者，在進入該現場時，研究者需要做的是縮減距離，並試著和現場人們建立熟稔和密切的關係。而在本研究，研究者已經是研究現場的成員，雖然研究者在自己的工作或生活現場進行研究，和現場的人們很熟悉，也不需要經過一番進入現場的磋商，但也可能因為與現場人們距離太近，關係太好，而常常會將現場所發生的事件視為理所當然，無法發展研究的洞察力，在這種情形下，研究者需要做的是和現場拉遠距離，這是本研究的限制之二。

## 三、在研究者本身方面

研究者為星光國小的教導主任，易產生「研究者」與「教導主任」的角色混淆，造成主觀與偏見；在資料的蒐集方面研究者雖屬於主動的狀態，但是部分可能會有真實性的顧慮，因為教師可能會基於職權角色的考量、同事間的情誼，而刻意隱瞞一些事實，導致無法真正瞭解教師內心世界的真實問題，使得資料有所闕漏。另外還有研究者與學校參與人員在工作職場的經驗或教育背景均有極高的

同質性，雖有溝通上的便利，但也不易發展更為廣泛的觀點，而造成研究者無法跳脫的盲點或陷阱，這是本研究的限制之三。

生命總是，而且必須是，一個故事。在這一篇篇的故事裡，我將不斷的來回檢視實踐場域所面臨的問題與研究目的，我所尋找的不是課程領導的標準流程，也不在如何成就教務工作的豐功偉業，而是在故事脈絡中對自我深度的探究，最重要的意義將是在這許多事件的來回轉折與頻頻回首中，我的理解、調整與變化，從混濁到澄清的過程，從虛無縹緲到見山是山的明心見性。如果可能的話，我想邀請你加入，你會看到、感受到敘說者—我，與閱聽者—你之間相互碰觸的心靈；而你我之間經由心靈碰觸而產生的火花，將綻放出燦爛的光芒...



## 第二章 文獻探討

本章節可分成四個部份進行文獻探討，第一節是敘說研究的相關理論；第二節是教務主任的角色與相關研究；第三節是課程領導的相關理論與研究；第四節是分析國家教育研究院籌備處所規劃的國小主任儲訓課程。

### 第一節 敘說研究的相關理論

#### 一、敘說研究的意涵

Narrative 是由動詞 narrate 轉變而來，意思是「如同說故事一樣」詳細說出而來。Clandinin 與 Connelly 認為敘說研究是研究不同的人經驗其週遭世界的方式，並且使用方法讓人們說出他們的「故事性質生活的」故事（蔡敏玲、餘曉雯譯，2003）。

將敘說視為研究方法時，就是敘說研究。Lieblich, Tuval-Mashiach 與 Zilber 將敘說研究定義為任何研究只要是使用或分析敘說的資料皆可稱之；而 Polkinghorne（1988）則認為敘說研究是用一組故事型態來描述人類行為的質化研究設計，他認為根據敘說目的之不同，可將敘說分為描述性(descriptive)敘說研究和解釋性(explanatory)敘說研究這兩種方式。描述性敘說研究：意指研究者著重在敘說者的敘說基模的收集，敘說者在敘說過程有可對其所遭遇的結果有一原因的敘說，這是敘說者個人的敘說基模的一種個人表現與行動，敘說者運用故事來連結他們所經驗的世界和他們所認為自己和他人的動機、推理、解釋和記憶兩者之間的關係；其目的在於如何使所研究向度的敘說事件呈現其個人意義，這樣的研究並不建構新的敘說，而只是報告已存在的敘說。解釋性敘說研究：想要回答的問題是為什麼某事會影響一個人行動的發生，在人文科學裡，將不同的事件和情節放進故事中，透過一串事件的連續而至終點，研究者的最後報告讀起來更

像一個歷史故事，歷史學家和治療師常藉著敘說去解釋過去事件或經驗片段和目前的狀態或經驗之間的關連；其目的在於解釋為什麼在一個情境或事件中行動會發生，因此不只是描述，還包含了詮釋。（蔡敏玲、餘曉雯譯，2003）

由此可知，敘說研究它可以說是一種瞭解經驗的方法，或是一種理解和研究者研究對象歷經長時間的互動與合作經驗的方法。以下是研究者就敘說的定義、種類、結構進行文獻的整理和分析。

### （一）敘說的定義

敘說方法學(narratology)一詞為Todorov於1969年提出，當實在論對社會科學研究的有限性被深切反省後，敘說研究便被廣為採用，掀起所謂「敘說思潮」(narration turn)。對於敘說的精確定義，目前還有很大的分歧，在某些人當中，其定義顯得過度的擴張，好像包含了任何事情。然而，值得注意的是動人的敘說也許會成為敘說某種生命的隱喻，可惜往往缺乏系統的分析方法和詳細的視錄過程(Riessman, 1993)。研究者將文獻中學者對敘說所主張的定義整理如下表2-1-1：

表2-1-1各家學者對敘說的定義

學者	對敘說的定義	出處
Sarbin (1986)	認為故事即敘說，說故事是一種古老而共通的人類研究方法，當我們敘說時，看到了現在自過去中所浮顯的知覺現實，迎向未來。故事是具有時間向度的詮釋符號，有開始、中段與結束，有可辨認模式的事件（或稱情節），有環繞情節的困境與解決。	引自鄧明宇， 2005
Bruner (1986)	指出人有兩種不同的認知和思考模式，故事性思考和命題性思考，故事性思考會在事件中關聯，行程有意義的整體；命題性思考則是科學邏輯典範思考過程，透過演一邏輯來解釋現象，並提供客觀的實徵證據。	引自鄧明宇， 2005
Clandinin & Connelly (1991)	指出敘說或故事是生命的一個基本的現象，他們對敘說下一個簡單的定義：「收集並說出關於生命的故事，並且寫下經驗」。	蔡敏玲、餘曉 雯譯，2003
Riessman (1993)	認為敘說研究是將故事「再呈現」，並以五種層次來說明敘說分析的理論脈絡，其層次順序為關注、訴說、轉錄、分析、閱讀等五種。	引自胡幼慧， 2005
Polkinghorne (1998)	敘說幫助個人在回顧中，修訂、選擇和重整過去細節的秩序，並創造一個連貫與滿意的自我敘說，在衡量自己目前的狀況時，達到調整的目的，這種回溯性的修整需要得到某種結論，且是從個人對自己的瞭解中獲得。	引自鄧明宇， 2005

資料來源：研究者自行整理

綜上所述，敘說意指任何口語或書寫的表達，它以故事的形式展現一個人生命的歷程；敘說的形式包含了我們的文化和社會，如童話、小說、說故事、笑話或是生活中的交談等。在個人層次而言，人們有屬於自己的敘說，能使他們明瞭自己的定位；在文化及組織層次來說，敘說的方式亦可以分享信念並傳遞價值。

## （二）敘說的種類

大多數的學者把敘說當做分離的單位，有清楚的開始和結束，這些都可從圍繞的言說中分離，而非從情境中的事件。亞里斯多德在《詩學》(Poetics)說凡事敘說皆有起始、中段和結束（劉效鵬譯，2008）。這一點，大部份的學者也都持相同的看法。至於在敘說的次序上，Riessman（1993）提出三種不同的次序方式，茲說明如下（引自王勇智、鄧明宇譯，2003）：

### 1.編年式的次序(chronological sequence)

此由Labov與Waletzky所主張的。他認為所謂的編年式的次序，指事件的順序按照線性時間的方式移動，「沒有改變原本語意，解釋中事件被推論出來的次序，事件的順序是不能改變的」。按照這個定義，一個敘說總是在回答「然後，後來發生什麼事了」？

### 2.後結果式的次序(consequential sequencing)

此由Young所主張的。所謂的後結果式的次序，指一個事件在敘說中導致了另一個事件，其中之間的連結未必總是編年式的。

### 3.主題式的次序 (thematic sequencing)

指一個情節式的敘說被主題所縫串在一起，而不是以時間為主。

## （三）敘說的結構

雖然故事的元素可能以對比的方式放在一起，所得到的結果可能指向不同的解釋，但是對話中所說出來的故事往往擁有共同的元素，而事件的意義通常是因為敘說者在敘說中不同的位置所導致。至於敘說的呈現方式有無一定的結構呢？Riessman提到了以下三位學者對敘說結構的看法（引自王勇智、鄧明宇譯，

2003)，整理如下表2-1-2：

表2-1-2各家學者對敘說結構的看法

學者	對敘說結構的看法
Labov(1972, 1982; Labov & Waletzky, 1967)	主張敘說具有形式上的特徵，每一個部分都有其功能。包括六個共同的元素：摘要（總結敘說內容）、狀態（時間、點、情境、參與者）、複雜的行動（事件的次序）、評價（行動的重要性和意義、敘說者的態度）、解決方式（最後發生了什麼事）、結局（回到對現在的展望）。
Burke(1945)	主張個人所說的傳說會運用到的文法資源包括五個部分：行動、場景、行動者、行動方式、目的。任何有關動機的完整陳述，都將提供對下列這五個問題某種程度的回答：做了什麼（行動）、在什麼時間或地點做的（場景）、誰做的（行動者）、他/她如何做的（行動方式）、為什麼（目的）。
Gee(1986)	關注於一個故事是如何被說的。分析了語調的改變、停頓、其他標點符號的特徵，這些部分讓解釋者同時聽到整段（許多次）的談話。

資料來源：研究者自行整理

以上三種不同的敘說結構，可以得知不同的敘說結構所呈現出來的結果就不同，這端看研究者對於自己的文本想要從那個方向作一個切入來定論；而本研究比較傾向於Labov與Waletzky所主張的敘說結構。

## 二、敘說研究的取向

### （一）敘說研究是瞭解經驗的一種方式

敘說研究身受杜威（John Dewey）經驗的自然主義所影響，杜威把經驗當作主體和對象、有機體和環境之間的相互作用，其解釋所謂經驗，本來是一件主動而又被動的(active-passive)事情，本來不是認識的(cognitive)事情。Giroux(1983)則主張：任何經驗的價值將不僅依靠事物的經驗，而且是對經驗詮釋與定義方式的奮鬥。因此敘說者認為經驗的價值為何，全視敘說者能否知覺經驗所引出的關係，或前因後果的關聯，也就是說對經驗過程逐漸形成的主體的詮釋是關鍵所在，這就符應了敘說的基本精神---主體的詮釋為何。Clandinin 與 Connelly(1997)引用 Dewey 的論述，認為教育、經驗和生活三者間是緊密地交織在一起的，並提出其主張：「個人實踐知識存在於個人的經驗中，當前的心智及身體中，也在未來的計畫和行動中。此種知識反應了個人先前的知識，察覺的情境性質，此種

知識在情境中塑造也在情境中實現，知識是在生活故事中不斷建構的過程，更經由反省過程活化。」也就是說，知識源自於個人的經驗，知識並不是客觀獨立的，它是供個人學習或轉化用的，是個人經驗的總合；知識存在於過去、現在、及未來行動中，以一種獨特的情境建構過去及未來的意向以處理當前的情境經驗。

Clandinin 與 Connelly 提到杜威所指稱的兩個關於經驗的判準---連續和行動。連續包含時間性、人、行動和確定性；而行動則意指脈絡、人、行動和確定性。並依據這五個不同面向，來說明和比較傳統量化觀點和質化敘說研究在觀點上的不同（蔡敏玲、余曉雯譯，2003）。研究者整理如下表 2-1-3：

表 2-1-3 Clandinin & Connelly 的五個面向

面向	鉅觀敘事	敘事式思考
時間性	事件和事物被各自獨立的歸類，未將時間因素考慮進去。	應將事物放入其所處的時間序列裡來思考。
人	忽略人的個別因素，只求建立一套放諸四海皆準的通則。	不論何時，人是一個不斷改變的歷程。不同的歷史背景，會造成不同的學習結果和表現。
行動	學生學業成就＝其認知水準。通過愈複雜的成就測驗就代表其達成越高認知階段的目的。	在為一個行動下定義之前，應先瞭解其發生的歷史脈絡，然後再敘說解讀它。
確定性	學生學業成就＝其認知水準。對事件下一個唯一的詮釋。	對事件意義的詮釋有可能不一樣。我們只盡力從各項蛛絲馬跡去詮釋理解，但不能保證我們的詮釋下唯一的真理。
脈絡	量化得到的結果（分類法），可被應用於所有的脈絡中。	脈絡包括時間的脈絡、空間的脈絡和其他人關係的脈絡。在我們理解任何人、事、物時，將之放入其所處的脈絡是很重要的。

資料來源：研究者自行整理

可以看出鉅觀敘事之所以又稱為科技理性主義，是因其建立在確定性的需求上，把經驗看成是達到真正熟練的一種方式，而把知識實踐（intelligent practice）看成是應用之事來決定其手段。敘事式思考則是一種行動中反思，是實踐者對情境的不確定性、不穩定性、獨特性，以及價值衝突處理的一種藝術。

在科技理性的概念架構下，實務工作者是在理論知識階層工作的人，他們只不過應用了由權力高於他們的學術和行政者所預先界定的知識；而反省理性有賴於一個較為動態的學習文化，用以協助個人在面對複雜和不確定的狀態時，能採

取負責的行動，並能對自己的行動產生更深的理解，進一步可以擴展專業能力(林佩璿，2002)。

## (二) 敘說研究是一種專業實踐

蕭恩(Schon，1983)提出行動中反省 (reflection-in-action) 的論點，他認為儘管運用許多深奧的知識以處理工作事務，但是當事者卻未察覺，透過再度的反省，這些深奧的知識得以被重新掌握，進而提升專業素養，因此 Schon 同時還提出反思實踐 (reflective practice)，其經驗是其反思實踐理論與專業建議的核心。也就是說實踐知識論應是建基於「在行動中反思」，知識是在行動中認識，是一種日常實踐知識的持有樣式。從知識方面看，正如蕭恩(Schon，1987)所指出的：在專業實踐的地形中，既有實踐者能有效運用以研究為基礎的理論和技術解決問題的堅硬高地，也有技術手段不能解決的情況複雜的沼澤地，在複雜的情況下進行何種實踐、採取何種措施，不僅依賴於他所掌握的各種理論或實踐知識，更依賴於他的評價和判斷能力。Clandinin(1985)從敘事的角度，指出個人的實踐知識是透過長時間觀察，實踐的詮釋加以展現出來的，是存在並根植於經驗的敘事中。敘事作為理解實踐知識的重要性，受到許多學者的強調，研究者將各家學者對專業實踐的看法，整理如下表 2-1-4：

表 2-1-4 各家學者對專業實踐的看法

學者	主張
Connelly & Clandinin (1990)	說明敘事呈現的是教師真實的聲音(voice)，聲音存在於個人的意義中，表達了一種關係，自己與自己，自己與他人，是一種社會過程，使得個人得以參與社區生活中。
Webb (1995)	研究發現實踐者不能脫離敘事知識，因為人們會使用個人的故事，詮釋他們何以要選擇特定的行為方式。
Bruner (2001)	提出對意義的瞭解並沒有絕對唯一的方式，主張敘事的方式或許是較容易讓我們接近人們生活中多元的意義。

資料來源：研究者自行整理

從以上多位學者的主張得知專業知識是一種現場取向的實踐知識，專業知識具有由「實踐中認知」和「行動中反思」的本質，知識的獲得要與情境的脈絡性和即時性作緊密的結合；也就是說理論不可被化約成感受，就如同經驗的支配者，是需要經過許多轉化的過程。

若我們將看重脈絡性意義連結到Lincoln與Guba所提出自然主義的研究典範，認為社會科學必須意識到研究的複雜性、多元性、具散佈特性、不確定性、以及互為因果等特徵。這一脈的思考可提供我們瞭解敘說取向或敘說心理學的世界觀，強調脈絡及其複雜性。下表2-1-5是實證主義與自然主義典範之間的比較（Lincoln & Guba，1985）：

表 2-1-5 實證主義與自然主義典範之比較

面向	實證主義	自然主義
對象（研究者與受訪者）	互相獨立的	互相影響的
關係	無關的、分割的	不可分的
方法論	主/客體二元論	互為主體、互為客體
本體論	事實是簡單、有形而片段的	事實是複雜、建構的、整體的
求知者與對象的關係	獨立的	交互影響、不可分離
概化的可能性	時間與背景是中立的，概化和化約是可能的	只有在時間與背景均納入之下，才考慮概化
因果連結的可能性	有真正的原因，暫時或同時產生效果	所有狀態均同時產生，無法區別因果
價值的角色	價值是中立的	探究的本身與價值連結

資料來源：引自許育光（2000）

因此，面對敘說的資料，我們不期待「單一的現實」或有一個「標準的真理」，每一個資料都具有多重意義，而意義的建構必須放在共用的文化意義系統中進行，讓說者與聽者的經驗得以交流溝通。

### （三）敘說探究空間

敘說探究的起點之一是研究者自身經驗的敘說和研究者的自傳。當研究者開始了他的探究時，即開始建構敘事的開端，此時研究者同樣也在這個三度空間中工作：訴說那些形成我們現在立足點的過往、在個人與社會間來回移動，並將一切安置在某個位置上。在杜威對經驗的看法（互動、連續性、情境）為立基點，

將敘說性的術語分成三個部分，並根據這三個專用術語，構成敘說探究的三度向度空間及四個研究方向。此三度敘說探究空間衍生自杜威關於經驗的觀點，所使用詞彙：(結合了地點的概念)情境、(過去、現在和未來)連續和(個人與社會)互動。所謂的三度敘說探究空間就是以時間性為第一個向度，人和社會為第二個向度，空間為第三個向度。他們認為任何一項研究都是由這個三度空間所界定，並把焦點放在研究中的四個方向(Clandinin & Connelly, 2000)：

- 1.向內(內在的狀態)：如情感、希望、審美的反應，以及道德的傾向。
- 2.向外(存在的情況)：也就是環境。
- 3.向後(現在的時間性)：過去。
- 4.向前(現在的時間性)：未來。

Clandinin與Connelly認為，去經歷一種經驗(去研究一個經驗)就是同時用這四種方式去體驗它，並且針對每種方式去提問。因此，當一個人在任何一個特定的研究中，置身於這個三度空間時，他提出問題、收集現場筆記、推衍詮釋，並且寫出一個研究文本。在研究文本裡，既處理個人，也處理社會的議題；並且，藉著檢視事件的過去，現在及未來，研究也同時處理了時間的議題。敘說探究就是一個關聯探究：在現場工作→從現場移轉到現場筆記→從現場筆記進展至研究筆記。而我們也在過去、現在和未來中遇見我們自己，因為我們不只與我們的參與者，也與我們自己共事。如此，若再回到「為什麼敘說？」的問題，那麼「經驗」則是用以回答的答案。而杜威則提供了一個可「超越黑箱」而用以思考的架構。也就是不把經驗視為一種無法回覆，以致於令人不能窺視其內之物。

### 三、敘說研究的歷程和分類模式

#### (一) 敘說研究的5個歷程

從《敘說分析》(Riessman, 1993)一書可以知道Riessman將敘說研究歷程區分為5種層級的再呈現，且它們之間有些部分是相互滲透的，其中包括了關注、述說、視錄、分析、閱讀5種層次，以下是這5種層次的詳細說明。

- 1.關注經驗(attending to experience)：當我們「關注」到某些經驗時，表示意識發揮作用，在注意的過程篩選了原始經驗中的部分，建構某些現象

為有意義的真實，而那些不被意識注意到的經驗即被忽略了。藉由思考，研究者以自己的方式主動地建構了真實。

2. 訴說經驗(telling about experience)：此即個人敘說的展現。當個人在敘說時會用一種觀點來串連故事，同時還會受到敘說當時的脈絡影響（對誰說，在什麼情況下說）。另外，個人也會在敘說時汲取自己的文化脈絡資源以加油添醋。在敘說的時刻，說者也正在創造一個自我，因此個人敘說可說是自我的再呈現。在說的過程中，個人經驗和傳遞經驗之間具有一個無法避免的縫隙。因為語言除了自己本身以外，是無法傳遞任何事物。但若沒有了語言，就無法呈現經驗的圖像，所以語言使敘說經驗成為真。就像Merleau-Ponty所說的，「從經驗中尋找意義，然後以話語來表達這些意義，訴說者讓所有人共同思考這個經驗，而不是只有生活在其中」。
3. 轉錄經驗(transcribing experience)：錄音或錄影是最常用來做記錄的方式，但為了分析的方便，它們都必須被視譯成文字的文本，而文字比口語更容易損失訊息，表達不出語氣、聲調，且是不完整的、部分的、具選擇性的。研究者必須決定如何登錄，哪些要保護、哪些要排除，整個視譯的過程其實反映著研究者的價值觀與知覺，強調何者是重要的，詮釋的部份已經滲入。不同的視錄慣例會引發及支持不同解釋與意識型態的立場，故以不同的方式建構其意義，則同一段話就會用不同的視錄方式。
4. 分析經驗(analyzing experience)：傳統的質性研究分析常將文本資料打散成碎片，但分析及解釋他們消除了敘說原有的順序與結構特徵，在脈絡外進行編輯。但敘說研究者須尊重研究對象建構意義的方式，不將資料剪成碎片，針對視點加以敘事化，並辨別出這些時刻的相似性，以形成一種總結或摘要。研究者面對文本，從其脈絡中找到其中的關連，聚合成一個整體，並試圖去理解其意義與創造戲劇性的張力，決定最後呈現的風格、次序形式，創造一個「後設故事」(metastory)。在這樣工作的過程中，研究者個人的價值觀、理論取向與政治立場，將深入涉入，無可避免。
5. 閱讀經驗(reading experience)：每個文本都是「多重聲音，並開放給多

種的閱讀方式和不同的建構」。當讀者與文本交會時，文本是開放的，意義是模糊的，因為意義自人與人之間互動的歷程（包含說者、聽者、轉錄者、分析者、讀者），即使同一個人在不同的時空對同一文本，也會產生不同的解讀。因此，研究者所建構的真實只對特定的詮釋社群有意義，所有文本的意義都處在變動中，沒有一個永恆的觀點。傳統社會科學宣稱他們研究目的在說明一個族群與文化的經驗，從批判的觀點來看，沒有人能為另一個個體代言，研究者所說的只代表其個人的理解，而每一個讀者也有依照自己的方式去理解與詮釋的權利。簡而言之，所有的文本都位在一个移動的地基上，研究對象也無法靜止不動地被描繪，所以將不會只有一種主要的敘說。

從上面的說明可以知道，在個人經驗組合成的敘說上，訴說者的力量是很重要的，但其他人的行動（如聽者、轉錄者、分析者、讀者）一樣重要。

## （二）敘說研究的分類模式

Lieblich, Tuval-Mashiach與Zilber針對敘說研究的文本分析與資料閱讀的方式，提出了整體(holistic)與類別(categorical)、內容(content)與形式(form)兩個向度，接著這兩種向度交叉形成四種分析模式，分別為整體—內容，整體—形式，類別—內容，類別—形式等。茲分析如下（引自林美珠，2000）：

### 1. 整體—內容

此分析模式將焦點放在個體完整生命故事的內容呈現，不把生命分割成細部。即將訪談的文本分析整理以後，研究者藉由對每一個句子片段內容的理解，進而整合出對故事的整體意義之理解。即使是擷取敘事中的部分，也會將部分的意義放在整個故事的脈絡中來看。這樣的閱讀文本很像是臨床上的「個案研究」。

### 2. 整體—形式

此分析模式將焦點放在故事情節的分析或分析出完整的生命故事架構。包括所敘說的故事是悲劇或是喜劇？或故事是朝向敘說者現在的時刻或是退

回到過去的時刻？有時研究者也會去尋找故事的高潮、視折點、十字跡口、留在原地等，以強調整個故事的發展歷程。因此，舉凡事件發生的時間順序、故事情節或結構、故事引出的情感、敘事風格等，都是在指故事的結構面而不是內容面。

### 3. 類別—內容

本取向較類似於「內容分析」。研究主題的類別早已被清楚界定，而文本分開的語調是被摘錄的、分類於某些歸類或團體。在此種方法中，敘說的資料有時也會用量化的方式處理。歸類的類別可能非常狹隘，研究者可能只取其中某個特別事件來作為分析的重點。換句話說，此分析模式比較不在意故事的整體脈絡。

### 4. 類別—形式

將焦點放在敘說的抽象文體、特定風格或語言特徵，不做整體脈絡的追求，也不重視故事內容。例如分析敘說者使用的隱喻、或是敘說者採用被動或主動的說話，或敘說者在敘說生命重要事件時是如何呈現情感等。

最後，林美珠（2000）提醒研究者，在應用以上四種分析方式時，需要考慮到怎樣的研究議題，需要怎樣的文本，以及適合怎樣研究對象問題；這四種方式之間的界線不是那麼截然劃分的，故事的形式很難完全獨立於內容之外，同時整體與類別之分也不是二分的；故在實際應用以上分類架構時，研究者要小心謹慎，以免落入另一種偏頗。

## 四、敘說研究的真實與信效度

### （一）敘說的真實

敘說的真實是敘說研究的棘手問題。對於真實的看法，敘說研究的學者有不同的看法。有些學者認為語句再現了真實，認為敘說的語句在某種程度就像是原本事件重現，做出概括性的經驗重述；有些學者是受到現象學的影響，認為敘說組成真實，人們在意識流中透過敘說的過程獲得了真實的現象；有些學者比較關注在語言說服力，認為敘說者把他們的意識型態和利益放入他們的故

事中。Riessman (1993)提到個人敘說團體(Personal Narrative Group)其認為：當人們談論到他們的生命時，有時會說謊忘記、過份誇大、搞錯一些事情等，但是這些完全是採取一個客觀的立場；個人敘說的真實既不是等待證明的，也不是自我證成的，只有我們經過解釋，並很細心注意那些形成他們故事脈絡及灌注於當中的世界觀，我們才開始明白這些經驗；有時這敘說的真實會讓我們意識到我們自己在這個世界的位置，並型塑了我們從它們那所得到的意義。由此可知，敘說是解釋性的，也需要被解釋的。從Riessman的看法得知敘說的重點不在於關心事實的完整呈現，事件的真實在敘說裡是具有多元性的。它需要繼續性與完整性的呈現，雖然敘說者在述說的過程中有自己的世界觀、意識型態，但是透過語言的表達，讓事件的真實再度地概括性呈現，只要能夠說服別人，這就是具有真實性的敘說。

## (二) 敘說的信效度

敘說分析的主旨不在於故事正確與否、虛假真實，因此對敘說分析的評價標準，必須在不同於效度與真實性的概念下重新決定。瑞斯曼 (Riessman) 認為應以研究者的分析或解釋的「值得信與否」(trustworthiness) 為標準，其提出5點(引自胡幼慧，1996)：

### 1. 說服力 (persuasiveness)：

是否有道理讓人信服？包括理論上的宣稱和資料本身的問題是否具說服力；依賴於分析者邀請、驅使、刺激、感動聽眾的能力。

### 2. 符合度(correspondence)－成員檢核：

資料和解釋的回應能被研究參與者接受和同意。

### 3. 連貫性(coherence)－總體的、局部的和主題的：

包括普遍的、內在的、和主題本身；例如：離婚事件。總體連貫性是經由敘說來證明離婚合理性，局部連貫性是經由語言設計來聯結事件，主題連貫性是圍繞共同主題來發展敘說。

### 4. 實用性(pragmatic use)：

當一個研究能被其他研究社群採用，成爲一種思考和解決問題的方式，則

具實用價值；另外，若能將分析的原始資料及步驟過程公開化，讓他人評價，也是值得信賴的標準。

#### 5.沒有規範(no canon)：

在評價詮釋研究的領域，基本上是沒有一定的「公式」或「規範」可依循的；一般認定的科學進展來自重複嚴謹方式的思考乃是一種迷思。在解釋性的研究裡，並沒有教條式的取向。

以上5點可作為研究者考驗信效度的指標，在敘說的過程中，研究者隨時進行自我檢覈，看看研究是否經得起檢驗而值得信賴。

### 五、敘說研究的應用概況

國外的敘說研究在教育學、人類學、心理學、心理治療與組織理論等領域都被廣泛的運用。1970年代以前，教育研究受西方理性主義影響，研究多著重於教師技能、態度、特質和方法方面。後期，研究社群才將注意力集中於教師思考歷程，透過敘說的方式探究教師的個人實務知識(personal practical knowledge)與知識場景(landscape)，更貼近教師的教室經驗，並且將教師的生命帶入整個場域中。因此，近年來的教育研究有逐漸轉向敘說的趨勢，透過故事的敘說更能深切地瞭解教師教學行動中的知識與經驗。而國內以敘說為方法的研究在這幾年亦逐漸興起，從已發表的博、碩士論文中即可看出此一趨勢。依據研究關注的焦點，研究者將大致從人類學、心理學領域、教育學等領域中與敘說研究有相關性的文獻做一整理，從中得知不同的學術領域，紛紛指出敘說研究對人類經驗的價值。分別說明如下：

#### (一)人類學與敘說研究

人類學家Geertz(1995)反省自己一直以來所做的人類學研究中，評論到「改變」是一種加印在事物之上的標記，改變的不只是世界，研究者、甚至是學科的視角、觀點和結構都處於改變之中。為此，他提出了建議：「若我們能寫下筆記，並且還存活著，我們所能建構的就是，對那些似乎已經發生過的事件提出後見知明的解釋，以及在事實之後的拼湊摹製。」Geertz認為在這不斷變遷的社會中，人類學的位置和人類學的研究都是不確定的，為避免重要東西被邊緣化，人類學

家必需要做的是如畫似的描寫、軼事、寓言、故事，還包括敘說者在其中的迷你敘述。

在人類學領域，孫立梅（2000）運用記憶與敘說的連結，以家、過去記憶的角度探討外省人的認同問題。師瓊璐（2000）從女性主義的視角出發，運用生活史的研究方式，以國小女性教育工作者為對象，探討國小女性教育工作者在父權體系運作下的處境，並描繪其如何對應、轉化環境的形塑，展現女性特有的風采。周聖珍（2001）以原住民教師的敘說做為開展，從原住民教師的生命歷程與教學經驗，思考原住民的族群文化及教育議題。楊淳皓（2005）透過分析部落任教原住民籍教師的生涯故事，理解原住民族生涯發展的主體性。

## (二)心理學與敘說研究

從文獻中研究者整理出6篇相關性研究。王勇智（2000）從青年男性共同敘說彼此的故事中，構建出研究者自己的自我敘說及生命故事。鄧明宇（2000）以一個男性如何透過自我敘說和自我理解的過程，找尋已經失落的自我圖象。張翠芬（2001）把自我（self）看成一個故事，以整個生命的角度，整體地觀看這個自我敘說，進而透過生命故事的鋪陳，達至自我理解，尋找生命的定位。林仁廷（2001）以生命故事與自我敘說的方式，探討「性別：男性」在生命各層次的文化脈絡與圖像影響。蔡明娟（2001）以自我敘說的方式，從自身在愛情中的困境出發，嘗試以敘說書寫去釐清困境的真貌，並在其中躍見真實的自己。熊同鑫（2001）窺、潰、饋一文是採用自我研究的方式，透過自我經驗的回憶與陳述，說明個人對於生命史研究的認知與理解。

## (三)教育學與敘說研究

Lieberman（1999）認為要理解教師對於課程改革的想望和關懷，傾聽並理解教師，「敘說」是重要的途徑之一，它既是研究的工具，也是教師專業發展的媒介。在課程改革的重要時刻裡，我們需要對正在經歷、沈浸其中的現場工作者的感受、處境和實踐之道進行深入精細的理解，敘說及其探究，提供現場教師一種「發聲」的空間，它也是一種實踐取向的研究，可以對教育的實踐及其改進之道引領至一種較深層的理解(引自范信賢，2003)。在教育學領域可以看到多篇關

於敘說的研究。

研究者整理出與本研究較有相關的6篇文獻。林素芬（1998）以自述的方式探討教師專業實踐知識的發展歷程。許傳德（1999）採取生活史研究法，選擇自己任教學校的國小校長為對象，探討校長的治校理念與行事風格是如何受其生命經驗歷程與轉折的影響。阮凱利（2002）從他自身的經驗出發，思索課程理論和教師教室生活的實踐到底有何相干？他認為教師應該是課程的主，教師在真實生活中有許多百寶箱，教師的聲音應該有合法表達的空間。何粵東（2002）則是以自己的生活經驗為切入點，檢視學校教育的本質。陳思玓（2004）是以自我敘事的方式，以自己身為國小教務主任的實務工作者，對自我生命故事書寫、觀看與反映的一種自我探究。陳靜宜（2005）以自我敘說的方式，探究自身擔任教務主任如何進行課程領導。

從上述各領域的敘說研究中可知，敘說研究關心的是人的生活，從這些研究中可看到以不同身份及個人的生活經驗。敘說研究在心理學的研究領域傾向於以生命故事、自我敘說、生命史法及社會建構主義來尋找研究者的自我，關心的焦點放在研究者自我的尋找；人類學領域傾向以不同身份作為研究的起點；教育學領域則傾向於教師專業實踐知識的探究，讓教師發聲，探究教師個人和社會環境的交互作用、教師成長改變的歷程以及對課程實踐之道的深層理解等。

敘說研究提供了教育研究有力的取向和途徑，藉由生命經驗的書寫與探索，將知識轉化為實踐，看見自身信念與價值的形塑歷程，盼能為目前教育工作的難題找到出口和更多的可能性，更能增長出繼續前行的勇氣與智慧。

## 第二節 教務主任的職責與角色

在這一節擬先探討教務（導）主任所扮演的教務行政角色，接著說明課程領導者可能扮演的角色有哪些？最後就教務主任課程領導角色的可能性樣貌進行瞭解。

### 一、教務主任的職責

#### （一）法源依據

1.依據國民教育法（2007年6月修正）第10條學校組織編制之規定如下：  
國民小學及國民中學，視規模大小，酌設教務處、訓導處、總務處或教導處、總務處，各置主任一人及職員若干人。主任由校長就專任教師中聘兼之，職員由校長遴用，均應報直轄市或縣（市）主管教育行政機關核備。

2.依據國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則（2007年3月修正）第3條之規定如下：

校長：每校置校長一人，專任。

主任：各處、室及分校置主任一人，除輔導室主任得由教師專任外，其餘由教師兼任。

組長：各組置組長一人，除文書、出納及事務三組組長得由職員專任或相當職級人員兼任外，其餘由教師兼任。

教師：每班至少置教師1.5人，全校未達9班者，得另增置教師1人。但學校得視需要，在不超過全校教師員額編制數百分之5範圍內，將專員額改聘兼任教師或教學支援工作人員。

3.依據國民教育法施行細則（2007年6月修正）第14條國民小學及國民中學各處、室掌理事項之規定如下：

教務處：課程發展、課程編排、教學實施、學籍管理、成績評量、教學設備、資訊與網路設備、教具圖書資料供應、教學研究、教學評鑑，並與輔導單位配合實施教育輔導等事項。

訓導處：公民教育、道德教育、生活教育、體育衛生保健、學生團體活

動及生活管理，並與輔導單位配合實施生活輔導等事項。

總務處：學校文書、事務、出納等事項。

輔導室(輔導教師)：學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行，並辦理特殊教育及親職教育等事項。

人事單位：人事管理事項。

主計單位：歲計、會計及統計等事項。

設教導處者，其掌理事項包括前項教務處及訓導處業務。

## (二) 主任職務

國小教務主任稟承校長之命，負責全校教務工作之推動，可以根據吳清山(2000)所歸納的教務主任的9種角色，具體瞭解主任的職務：

- 1.單位主管角色：是教務處的主管，領導教務處各組同仁共同推動教務工作，負起教務工作成敗之責；亦是教務會議的主席，裁決教務工作事項。
- 2.代理校長角色：校長因公、因病或其他事故請假而不能視事時，校務工作委由教務主任代理，此乃凸顯教務主任在學校行政上的重要性。
- 3.幕僚輔助角色：教務主任是校長的重要幕僚之一，需秉持校長辦學理念，全力輔助配合執行業務，使教務工作順利運作，且需提供有關教務資訊，供校長裁決。
- 4.計畫執行角色：教務主任為使教務工作推展順利，需督導所屬擬訂各項活動計畫，並隨時檢討計畫成效。故本身需擔負計畫執行角色。
- 5.溝通協調角色：教務工作經常與學要各處室產生密切關係，教務主任為有效推展教務工作，除了維持良好的上、下溝通管道外，也要保持良好的橫向聯繫，使各處室都能支援教務工作推動。
- 6.課程推動角色：教務主任具有引導教師正常教學之責，所以本身對國小課程標準、內容、及特質需要深入瞭解，才能有效擔負課程推動者角色，若教師在課程教學中，遭遇困難時，應給予必要的協助。
- 7.教學評鑑角色：教學評鑑的主要目的在確認教師的教學績效及學生的學習

結果。爲了提高教師的教學績效，教務主任必須隨時充實有關教學評鑑知識，提供教師們參考。

8.學藝活動推動角色：經常舉辦各項學藝比賽活動，以培養學生各種學藝能力。爲使學藝活動達到培育人才的目的，教務主任應重視這些活動的價值，全心投入這些活動的推展。

9.教學研究倡導角色：實施九年一貫課程以後，學校依規定應成立「課程發展委員會」與「各學習領域課程小組」，規劃「學校本位課程」，進行「行動研究」等教學研究會組織，教務主任應重視這些組織或研究，帶動教師從事各種研究，提昇教學品質。

由上可知，教務主任職務相當繁重，責任自然更形重大，教務主任是我國獨有的學校行政職務(陳美伶，2002)，在國外，學校行政組織中並無教務主任一職，在我國學校行政體制中，向來由校長統領各處室進行校務運作以科層體制偏重行政領導，因此在課程與教學方面大多倚重教務處掌理帷運，無論是來自校長的期許或是學校老師們的期待，教務主任一職總是被賦予重大的課程領導責任。

## 二、學校主任的定位

研究者在接受主任儲訓時，其中有一堂課談到學校主任的定位，何福田(2004)從五個面向分析：

### (一) 尋找人生的方向

- 1.木以幹直負重當樑棟，人因才俊含辛任公僕；勿作賤自己，勿忝爾所生。
- 2.孟子觀點：動心忍性，增益其所不能；義利之辨。

### (二) 能幹是主任的別名

- 1.單位本職的專家：法令規章熟、學術涵養夠、行政經驗豐。
- 2.行政團隊的幹部：配合校長的領導、處理危機的智慧、協力共謀的態度。
- 3.學校組織的先鋒：身先士卒的認知、激勵同仁的功夫。
- 4.行政績效的主角：指揮若定的才華、親自操持的能耐。

### (三) 守分是主任的天職

- 1.主任的真角色：學校的單位主管與校長的高級幕僚、校長的部屬與校長

的朋友、校長意志的宣導者與同仁意見的轉化者、校長與教職員工的橋樑、單位的管理者或領導者、同仁工作與生活的諮詢者、教師同仁的教學示範者、其他。

2.主任的七不可：不可泯滅良知、不可目無法紀、不可狐假虎威、不可功高震主、不可恩將仇報、不可煽風點火、不可眷戀職位。

3.主任的九應該：替人著想、擴大善意、息事寧人、不卑不亢、虛心受教、盡心盡力、研究創新、展現績效、無怨無悔。

#### (四) 修為是主任的功課

1.學養：學識、才能

2.修養：自處、處人

3.三不朽：立德、立功、立言

#### (五) 試煉

1.最難拿捏的角色：橡皮圖章或僭越、過得了頭就過得了身。

2.最有意義的付出：為他人做嫁衣裳、既以為人已愈有，既以與人已愈多、成功不必在我。

3.最富希望的試煉：晉身之階、自我實現。

其中主任的「七不可」和「九應該」，字字箴言，充分說明瞭一個學校主任對上對下的應有的態度和氣度。

### 三、教務主任的角色

#### (一) 國內有關教務主任之角色

國內學者有諸多的定義，但大多不離這幾種角色，以下整理幾位學者的看法。吳金香（1995）歸納出七種角色：校長的輔弼者、行政單位主管、課程推動者、學藝活動的推展者、教學評鑑者、教學研究的倡導者、學校及社區的溝通者。而高新建（2002a）則指出主任的課程領導角色如下：理念的追尋實踐者、系統的永續工程師、知能的建構散佈者、成員的領航合作者、創意的推動支持者、資源的提供經營者、人際的溝通協調者、成效的回饋監督者。江文雄（2001）指出主任的課程領導角色包括：幕僚者、領導者、執行者、溝通者。

本研究則傾向陳美伶（2002）在教務主任的課程領導相關研究中，提出教務主任的課程領導角色，包含以下 10 點：

1. 充滿熱忱的工作者：讓教務主任視改革為挑戰，這份熱忱是推動學校本位課程發展的動力。
2. 以身作則的模範：讓教師有追隨的對象，在課程發展的混沌狀況下，教務主任帶頭發展學校課程，將使學校教師內心安定並有所依循。
3. 積極主動的學習者：採取多元的學習方式，教務主任必須主動追求新知以因應課程發展的需要。
4. 發現問題的批判者：從問題中建立觀點，在聽取上級單位或其他教務主任之作法時，不會盲目接受他人意見，能有自己的思考與看法。
5. 多方考量的思考者：讓課程發展融入更多思考，課程發展的面向極廣，在課程發展步驟開始進行之初，應先詢問他人意見，以多角度看事情。
6. 善於協調的溝通者：協調不同觀點間的衝突，教務主任需要扮演良好的人際溝通者，與教師、家長、學生建立良好的人際關係及角色間的人際網絡。
7. 富有同理心的關懷者：舒緩教師的壓力，適時扮演關懷者的角色。
8. 共同協商的合作者：教務主任要與老師合作，傳達自己的想法時也要去了解教師不同的想法，在與教師討論的過程中找到平衡點，以共同發展協調出最適合學生的課程。
9. 知人善任的工作分配者：讓教師一展長才，平時就要注意教師的專長，妥善利用並做最好的安排，將對外發表的機會讓給能力佳表現好的教師團隊。
10. 值得信賴的行政人員：在帶領教師推動課程發展時，必須獲得校長的信任。認真努力的投入讓校長瞭解其用心，並隨時向校長報告以示尊重。

## （二）國外有關教務主任之角色

國外並無教務主任的編制，也沒有教務主任的名稱，在教務工作的推動上確有相類似角色者，即助理校長（assistant principal）或代理人（deputy）。Kaplan 與 Owings 認為助理校長的任務在參與改進課程與教學，創造新的計畫，增進學生的成就，扮演以下六項教學領導者的角色（引自林峰毅，2006）：

- 1.願景共同設計者 (vision co-designer)：助理校長成爲 學校長程目標計劃者及行動者。
- 2.教師教練及評鑑者 (teacher coach)：助理校長以會議、觀察、示範、或直接教學方式幫助學生獲得高成就、教師提昇教學效能。
- 3.時間表設計專家 (master schedule designer)：助理校長閱讀有關時間表設計的文獻，了解如何運用革新式的時間表，以提昇學生的學習成就。
- 4.課程發展者 (program developer)：將學校的成就資料加以分析，藉以設計並規劃課程，促進學校進步，提昇學生成就，以達成學校的願景。
- 5.學校管理者 (instructional manager)：與學校教學領導團隊如其他處室主任、主任教師、及學校改進委員的領袖等，共同協調處理學校的教學實務。
- 6.溝通者 (communicator)：向關鍵人物學生、老師、家長和其他人分享並清楚的說明學校目標在提升學生學習成就及學校達成目標的方法。

從中外學者對教務主任任務與角色的研究中，發現西方的研究大多認爲教務主任的任務相當繁雜且不明確，而國內對於教務主任的任務與職責明訂於分層負責職責表，教務行政的工作內容可以獲得清楚的瞭解。

#### 四、教務主任所遭遇的困境

##### (一) 角色定位模糊

教務主任同時擔負著教務行政職責與重要課程領導角色老師們認爲身爲教務主任「理當」對於課程有更佳的掌握與瞭解，而校長對於教務主任在課程領導的作爲上也多持有高度的期許。然而教務主任的角色定位仍有些模糊不定與不易拿捏之處，劉鳳英（2000）就指出目前國民小學教務主任是由教師兼任，也就是除了負擔學校行政事務，還要擔任學校教學工作，因此面對校長時，教務主任是居於下屬地位，面對一般教師時，主任可能與其他教師處於同一層級地位，也可能因爲其持有的某些行政職權而被視爲高人一等的領導主管。而蔡清田等（2005）更提出教務主任的角色定位不清將進而影響其行政措施，特別是在推動學校本位課程發展過程當中，可能會因爲這種角色界定的模糊，而面臨不同因素的影響，

使其扮演不同於校長的課程領導角色，且採取不同於校長的課程領導策略。

## （二）缺乏專業成長的機會

教務主任在行政上屬於居中協調的幕僚角色，在教務工作與課程領導執行的職責下，教務主任需面對的環節很多，除了對上需與校長密切互動並執行校長辦學理念之外，對校內教師亦需要維繫各種領導、支援及夥伴關係。此外，在家長參與校務的時代趨勢下，亦需與家長保持溝通良性互動。所以教務主任非常需要藉由專業訓練來獲得經驗、技巧、和能力，但是研究卻顯示教務主任只能從工作中學習，很少有正式訓練的機會，這種機會的缺乏主要是因為時間不夠和經費不足（陳美伶，2002）。

## 第三節 課程領導的相關理論與研究

### 一、課程領導的意義

因應教育改革的需求，課程領導是近年來教育研究領域中，被探討最多的主題之一，尤其學校本位課程發展的推動，校長及主任不再只是擔任行政領導的角色，更重要的課題在課程領導的實踐。歐用生（2000）指出近年來經由一系列的教育改革和課程改革，學校氣氛日趨活絡，尤其是新學校和新課程的實驗、試用，成果十分顯著，學校能「破繭」而出最重要的原因是教師的賦權增能。

由此可知，九年一貫課程與學校本位課程改革，與近年來實務界所興起推動課程領導的風潮有密切的關連性，這些改革運動強調對學校和教師「鬆綁」與「賦權增能」等理念，迥異於以往由上而下的行政領導，因而學校領導者更需要同步檢核提升各項品質要求並帶領正確發展方向。當學校漸漸覺醒課程領導的重要性，也希望學校上下都能發揮課程領導者的角色，但是課程領導是專業的工作，徒有熱情不一定做得很好，有時甚至熱情掩蓋了實質，模糊了問題的焦點（歐用生，2004a）。

故事和敘說正具有反省的潛能，也是理解自我課程觀、奠定信念體系的歷程。故事同時是建構瞭解和洞見的基礎，是掌握意義的豐富性和韻味的一種求知方式（歐用生，2004b）。要避免當前課程領導的問題和困難，其也更進一步的指出了現在的課程領導者需自我探究和自我醒覺，因此研究者首先要思考的問題即是：我有課程觀嗎？我的課程觀是什麼？又，我如何建構自己成爲課程領導者？你有什麼故事？你是誰？你來自何方？你要的是什麼？當你試圖影響他人時，就會面對更多這類的問題（陳智文譯，2004）。

Wiles & Bondi所說：「沒有課程領導就無法澄清目標和價值、無法發展和實施計劃。」（引自蔡清田等，2005）那麼，何謂課程領導？國內外學者提出頗多看法定義有所異同，對於課程領導的意涵各有著重的面向，在此先陳述各家之言並加以整理歸納符合國內學校情境脈絡之定義。

（一）國內學者：研究者整理出多位學者對課程領導的定義，如下表2-3-1：

表2-3-1 國內課程領導的相關意涵

作者	對課程領導的定義
徐超聖（1997）	課程領導乃是領導者基於課程專業知識，經由各種領導行爲，協助教師改進課程品質，提升學生學習效果，完成教育目標的歷程。
林明地（2000）	領導者針對學校行政的核心「課程與教學」進行領導。也就是指爲達成並確保學生學習品質之目標所採行之行爲，這些行爲的功能包括：塑造學校願景與目標，協助學校成員進行規劃、設計、實施，以及評鑑回饋等工作。
吳清山、林天祐（2000）	說明課程領導（curriculum leadership）係指在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支援與引導、以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。
歐用生（2000）	強調「轉型的課程領導」，指出課程領導不是在控制，不是在如何有效的達到目標，而是在增強每一個人的能力，提高判斷和自我管理的層次，亦即在領導者覺醒課程意識，在「課程領導，人人有責」的觀點之下，應用課程設計、實施、評鑑的智慧和素養，與師生走進課程，進行一場課程之旅，塑造高品質的課程文化。
葉興華（2001）	課程領導爲課程領導人發揮自己法職的影響力和信賴權威，促進成員彼此合作，落實課程發展的行爲和歷程。
高博銓（2001）	從學校觀點而言，係指在課程發展中，對於課程設計、課程選擇、課程組織、課程評鑑、以及課程實施，發揮領導功能，結合並有效運用組織內外人員和資源，提升教師教學效能，增進學生學習成效。

續表2-3-1國內課程領導的相關意涵

作者	對課程領導的定義
黃嘉雄 (2001)	課程領導乃發揮領導功能，以倡導、規劃、設計並落實課程革新，進而實踐教育理想的歷程。在此歷程中，領導功能的發揮具體的展現在啓動課程革新，以及領導從事課程規劃、設計、試用、安裝、推廣、實施與評鑑的方法與過程中。
張嘉育 (2001)	課程領導可視為指引、統領課程發展與改革活動的行爲，其旨在影響課程發展與改革的過程與成果，主動回應課程發展與改革的挑戰，完成課程發展與改革的目標。此定義中包含了幾項重點。 一是凡是課程發展與課程改革的地方，不論全國、地方、學校層級，抑或教室教師層級，都有課程領導的需要。二是課程領導者可以是組織團體，也可以是個人。三是課程領導者（不論是組織或個人）可能爲組織所派任的正式領導者，也可能是團體中任一成員，扮演非正式領導者的角色。
潘慧貞 (2001)	課程領導爲達成學校教育目標，凝聚共識、建立學校願景，並基於對課程的專業知識與能力，透過直接與間接的領導行爲與方式，經由協調課程的利害關係人，進行發展學校課程方案、設計與規劃課程、建立課程品管機制並從事與學校課程和教學活動的措施，藉以增進教師專業成長、協助教師改進課程與教學品質與提升學生學習成就之歷程。
莊明貞、王月美 (2001)	課程領導是指具備課程專業素養之學校領導者運用領導行爲領導成員專業成長，共同積極進行系列的課程發展與課程決定之行爲。目的在促進學生學習品質並發揮潛能，協助教師改進課程與教學品質，提升學生學習成就的歷程。
蔡清田 (2002)	學校整體課程經營，旨經由學校課程發展 (SBCD) 的策略，進行學校整體經營改造，藉由中央政府教改方針倡導，及地方政府的支持，以學校爲根據地，整合學校人力與地方資源，透過整體學校的團隊合作與組織發展，進行組織再造，發展學校課程特色，追求卓越的教育。
遊家政 (2002)	「課程領導」是教育行政或學校管理歷程的一環，係指「在教育的團體情境裡，藉影響力來引導教育工作者在課程實務 (含教學) 的努力方向，使其同心協力去達成教育目標的歷程」。
葉興華 (2002)	「課程領導」結合了「課程」和「領導」二詞，係指課程領導者發揮法職上的影響力和信賴權威，從文化層面著手，激發成員的潛能促進成員的彼此合作，使成員調整過去較被動的角色，主動積極投入課程發展的工作。
黃超陽 (2003)	「課程領導」是指領導者在既有課程政策與學校課程發展過程中依據其個人對課程之理念、學校內外條件與因素，透過與學校教育合夥人如教師、行政人員、家長、社區人士、學者專家等的合作，對於課程發展整個歷程提供支援與引導，以協助教師有效教學和提升學生學習效果；過程中強調領導功能的發揮，結果則強調學習目標的達成。

資料來源：研究者自行整理

在本研究對課程領導的定義採取的是林明地 (2000) 所主張的爲達成並確保學生學習品質之目標所採行之行爲；以及吳清山、林天祐 (2000) 所定義的在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑等，提供支援與引導、以幫助教師有效教學和提升學生學習效果。

(二) 國外學者：提出6位國外學者對課程領導的定義

表2-3-2 國外課程領導的相關意涵

作者	對課程領導的定義	出處
Morrison (1995)	認為課程領導意味著課程知識的傳遞與建構，及人際間的管理；這些議題皆需要全體成員做有效率的課程領導與管理。	引自潘慧貞，2000
Hall (1996)	課程領導者是引導課程設計、發展、改進、實施及評鑑之人。由此定義可知課程領導是引導課程設計、發展、改進、實施及評鑑的過程。	
Gross (1998)	課程領導是指個體及其所屬的組織，積極參與並促使學校提供一個活潑而適切的學習方案，以便學生為成功的未來預作準備，並隨著時間逐漸展現其成果。	引自王霄燕，2001
John & Clive (1999)	課程領導與管理歸納有三要點： 1.教師之間須有目的和意義的合作。 2.校長和行政人員需積極地投入課程領導。 3.建構全校性的課程政策。	
Henderson & Hawthorne (2000)	提出「革新的課程領導」(transformative curriculum leadership)，強調課程領導是一項由學生、教師、家長、學校行政人員以及社區領袖所組成的課程革新團隊，共同參與課程革新的合作過程。	
Glatthorn (1997)	明確指出課程領導在於其功能性，是指使學校系統及其學校達成其確保學生學習品質之目標的功能行使。	引自單文經譯，2001

資料來源：研究者自行整理

綜合上述國內外學者之論點，課程領導的定義因學者探究的角度而有所不同，可歸納出課程領導是指教育人員對學校的課程相關事務所表現的領導行為，其範圍包括學校的課程、教師的教學及學生的學習，而領導者的層級則遍及學校各層級人員。依據上表這些國外學者的定義，本研究則傾向 John & Clive 所主張的教師之間須有目的和意義的合作，而且校長和行政人員需積極地投入課程領導，最後建構全校性的課程政策。

關於課程領導，作為一個教育專業人員，其重點即在於醒覺於實際上實踐行為中的暗默知識與隱含理念，在實踐過程中看見的風景未必見得等同於理論上的應然。作為一個人、一個平凡的普通人，相信個人對於「說法」與「做法」兩者之間並不見得能夠全然一致的契合，所可能有的落差必須於行動中有所反省與覺察而得；而作為一個教育工作者，一位兼任教務主任的教師、一位課程領導者的我，對於課程領導意涵的探究並不僅僅在於理論上的探討或論述，而是反身觀照

於課程領導實踐之中（陳靜宜，2006）。

## 二、課程領導的角色與任務

一般而言，除了校長被認為是課程領導「關鍵的推動者」之外（高新建，2002a），無論是來自校長的期許或是學校老師的期待，教務主任一職亦被賦予頗大的課程領導責任，老師們認為身為教務主任「理當」對於課程有更加的掌握與瞭解，而校長對於教務主任在課程領導的作為上也多持有高度的期許。

課程領導者進行課程領導時，需要因應不同情境而扮演不同的角色，而不同的課程領導者其所扮演的角色與任務亦不盡相同。研究者試著從校長、教務組長、教師等不同的職務，來探討課程領導的角色與任務，並整理成下表2-3-3：

表 2-3-3 課程領導的角色與任務

學者	職務	課程領導的角色與任務
單文經 (2001)	校長	1. 以身作則的學習者，成為學校同仁的典範。 2. 積極而開放氣氛的建立者。 3. 溝通協調的促進者。 4. 教師專業成長的推動者。 5. 學校願景的建立者。
陳美如 (2004)	教師	1. 教師的良師 2. 課程發展的領航者 3. 溝通協調者 4. 學習評量的實施者與發展者 5. 資訊提供者 6. 教師行動研究的協助者 7. 心靈導師 8. 學校氣氛的營造者 9. 人才培育者
王霄燕 (2001)	校長	1. 革新課程發展者 2. 課程改革推動者 3. 學習型組織建立者 4. 課程實踐者
陳美伶 (2002)	教務主任	1. 充滿熱情的工作者 2. 以身作則的模範 3. 積極主動的學習者 4. 發現問題的批判者 5. 多方考量的思考者 6. 善於協調的溝通者 7. 富有同理心的關懷者 8. 共同協商的合作者 9. 知人善任的工作分配者 10. 值得信任的行政人員

資料來源：研究者自行整理

其中陳美伶（2002）認為課程領導的角色中必需具備充滿熱情、積極主動、富有同理心、善於協調的方面，是比較屬於人格特質的部份，研究者從實踐的歷程中，試著尋找是否具有這樣的領導特質。同時進一步綜合以上專家學者意見，進一步將各層級課程領導者之角色與任務分析如下表 2-3-4：

表 2-3-4 課程領導角色分析表

工作項目	校長	教務主任	教師
擬定學校課程之願景	◎	◎	
制定學校教育目標	◎	◎	
擬定學校課程計畫架構		◎	
擬定學校課程學習內容		◎	
調整課程		◎	
定期控管與監看課程實施情形	◎	◎	
擬定全學年教學活動行事曆	◎	◎	
擬定各單元的教學計劃		◎	
進行課程評鑑	◎	◎	

資料來源：李旭民（2006）

從上表中知道校長和教務主任在學校課程領導的角色，各有其主導的層面，有時候則是主從的關係。進而從文獻分析中歸納課程領導者的任務角色，具體說明如下：

- 1.課程發展的舵手：了解課程發展趨勢與新興議題，引領學校成員確立學校教育目標與願景，了解教師興趣與專長，引導教師共同發展學校本位課程，與教師持續專業對話，提供諮詢與協助。
- 2.溝通協調的橋樑：組織課程團隊，依據教師專長與興趣分配工作，與教師進行專業對話，了解每個人的想法，扮演與教師共同協商者的角色，引領團隊協同合作，整合各種課程勢力。
- 3.以身作則的楷模：主動培養自身能力，不斷接受新知，多聽、多看、多問、多讀、利用網路資源、參與討論，遭遇困難時勇於面對，並與教師共同尋求問題解決策略，成為課程發展中的模範。
- 4.批判思考的智者：具備批判思考的能力，縝密思考後才採取行動，隨時掌握課程發展情況，了解課程發展的問題與障礙，多方收集資料，評鑑課程發展歷程與結果，提供回饋，提升教師課程專業水準。
- 5.氣氛營造的推手：營造樂於學習、互助合作、彼此信任的良好氣氛，使教師有安全感，發現問題並協助解決，化解危機與衝突，成為教師心靈夥伴。

### 三、課程領導的相關概念

教育的核心在教學，有效能的教學，才能提升教學品質，促進教育目標實現。因此，透過教學視導的實施，對教師的教學進行視察、輔導，進而改進其教學方法，以提升教師專業素養與教學品質，增進學生的學習成效，是校長經營學校重要課題之一。近幾年來，我國在教育改革風潮的帶動下，教育體制產生許多變革。在多元、自主與鬆綁觀念的影響下，由以往上對下的關係轉而強調二者平等地位的觀念，視導的角色也由監督視察變為輔導與服務的性質。九年一貫課程實施之後，由於課程改革的理念是以學校本位（school-based）課程發展為主要模式；統整學科知識成為學習領域而取代現行分科教學；落實教師專業自主，提供發展課程設計及更多彈性教學空間；以培養現代國民所需的基本能力為課程設計的核心，並加強學校及教師的績效責任（accountability）（陳伯璋，1999）。可以看出課程不再由上而下的傳統編選，而是每位老師的專業自主，除了選擇還需編寫，改變照本宣科的傳統課程，也必須改變教學策略和方法。因此，在教學方法改變的今天，教學視導的概念就不應該停留在教育視導的階段，而應是建構一新的教學視導概念，及可行的教學視導，是九年一貫課程實施的重要配套措施。

#### （一）教學視導的意義

在說明「教學視導」的意義之前，有必要先釐清「教學視導」（educational supervision）的概念。就發展背景而言，教育視導發展在前，教學視導發展在後。早期教育行政上較強調教育視導，希望藉由視察、考核、評鑑學校各項行政運作與計畫，作為改進的參考。羅賓森（G.Robinson）曾指出，從1837年到1906年，學校目標在培養學生成為良好的公民，對於學生學習成果的期望較不殷切，而課程與教學的內容往往侷限於基本技能的傳授與道德感的培養。從1910年到1975年間，隨著各種智力測驗、性向測驗的編製，使得教育工作人員瞭解學生的智力與性向是可被測量的，也相信學生間學習能力的差異性，因此教育視導不再只是偏重過去的行政視導，教學品質的提升逐漸受到重視，而顯現出教學視導的新走向。在1970年代之後，深受布魯姆（B. Bloom）的影響，布氏強調所有的學生均能夠學習，也願意學習，因而逐漸加重教師的責任，影響所及，不僅教師的教與學

生的學成爲大眾關心的焦點，也促使「教育視導」逐漸走向「教學視導」的方向，近幾年重心則是放在教師的專業發展和課程評鑑（林奇佐，1999）。

國內教學視導（instructional supervision）是教育視導的一環，意指對教學的視察與輔導。教育視導（educational supervision）指對教育的視察與輔導，而教育可分爲教學與行政兩大類工作，故教育視導也因之分爲教學視導與行政視導兩類。前者指對教學的視察與輔導；後者指對行政的視察與輔導。研究者探究國內多位對教學視導有研究的專家學者，其對教學視導的意義，頗值得參考，整理如下表2-3-5：

表2-3-5專家學者對教學視導的定義

學者	定義
呂木琳（1998）	認爲教學視導應該是視導人員與教師一起工作，以協助教師改進教學，增進教學效果的一種活動。
陳金進（1976）	認爲教學視導乃教育視導的一環，實指教育工作者以個別或團體方式，領導教師改進教學情境，達成教育目標的努力與過程。
邱錦昌（1988）	認定教學視導乃指各有關的教學視導人員以系統客觀的方法，並藉各種的途徑來協助改善並建立較佳的教學與學習情境的歷程。
楊百世（1989）	認爲教學視導係以改進教學爲目標的教學領導，經由視導人員以民主方式，透過各種協調與服務，及與教師行爲產生系統的交互作用，以促進課程、教學與學習的改進，增進學生學習效果的歷程。
謝文全（2002）	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.觀察、分析、輔導與改進的歷程：教學視導由視與導兩種行爲融合。</li> <li>2.對象爲教學：教學視導對象爲教學，包括教師的教、學生的學、與師生的教學互動。</li> <li>3.提升教學的效果：教學視導是一種行政手段，目的旨在透過對教學的觀察、分析、輔導與改進，提升教師教學與學生學習的效果。</li> <li>4.經由有教學視導權能者實施：有教學視導權能者包括有教學視導權力(authority)與能力(ability)的人。教學視導人員包括督學、學校的行政人員、教師、學生與教學方面的專家。</li> </ol>

資料來源：研究者自行整理

綜合這些定義，可將教學視導定義如下：教學視導是有視導權能者對教學所做的觀察、分析、輔導與改進的歷程，藉以提升教學的效果。而本研究傾向於楊百世（1989）所定義的：教學視導係以改進教學爲目標的教學領導，經由視導人

員以民主方式，透過各種協調與服務，及與教師行為產生系統的交互作用，以促進課程、教學與學習的改進，增進學生學習效果的歷程。

## (二) 當前盛行的教學視導模式

教育學者在 1970 年代左右開始發展新的視導理論，以下則依時代先後順序說明其特色與限制，如下表 2-3-6：

表 2-3-6 當前盛行的教學視導模式

視導模式	臨床視導 (clinical supervision)	發展視導 (developmental supervision)	區分視導 (differentiated supervision)	同僚視導 (peer supervision or collegial supervision)
發展先後	先----->後			
倡導者 (年代)	Goldhammer Cogan (1969)	Glickman (1981)	Glatthorn (1984)	1984 以後
特色	1.強調第一手的觀察 2.產生立即回饋	1.目標在增進教師高層次思考的能力 2.教師的發展階段由「關懷動機」與「抽象思考力」的結合作決定	1.提供教師願意接受的視導與評鑑措施 2.以專業成長與發展彌補 3.強調績效(密集)的評鑑制度	1.無主從之分 2.認為教師足以擔任視導工作 3.強調合作的關係
限制	1.視導人員時間不足 2.是否能坦誠溝通 3.只針對教師的課堂行為	1.採用不同的視導方式，對同一團體成員進行視導會影響士氣 2.視導人員須有高專業能力	教師配合度影響士氣	教師缺乏教學視導經驗，成效不佳

資料來源：邱錦昌（1996）

就我國內的情況而言，九年一貫課程實施後，教學視導的走向，朝向更多元與開放發展，一方面發展個人的潛能，一方面重視社會普遍性的養成，使每一位學生不僅能獨立學習，而且也能熱愛學習，更讓老師成爲一個既自主又能合作的專業人才。教學與行政乃是學校運作的兩大環節，有如車之兩輪、鳥之雙翼，兩者相輔相成，不可或缺，盼能將教學視導視爲「合作藝術」加以實踐。

## 四、課程領導的影響因素與困境

### (一) 課程領導的影響因素

一個領導者，在領導學校的過程中，一定會遭遇一些問題及困難，它

必須由領導者加以克服；因此，教導主任爲了達成有效實施課程領導，就必須事先瞭解影響課程領導時所遭遇的影響因素；當中有內部的因素，當教導主任面對校長、教師、學生、家長、社區人士時，因涉及到所謂「人」的部分就顯得較爲複雜；有外部因素，包括學校的家長對新課程的觀念、地理環境、社區資源、教育行政機關的資源（林峰毅，2006）。

而當這些影響因素產生時，教導主任將如何轉化危機成爲契機，化解阻力爲助力，把過程中產生的影響因素，不利的部分降至最低，甚至於在劣勢中，能找到它積極正面的意義，在在都考驗著課程領導者的經驗與智慧。

研究者針對國內各學者關於課程領導的影響因素之相關研究，整理分析如下表2-3-7：

表 2-3-7 課程領導之影響因素

研究者	研究對象	課程領導之影響因素
陳美伶 (2002)	一個國小教務主任推動學校本位課程領導發展爲例	1.校個人的因素 2.學校教師的特質 3.學校組織 4.社區家長 5.教育主管機關
黃淑苓 (2002)	以兩位國中教務行政人員爲例	1.領導者本身教育信念 2.處事態度 3.教職員因應之心態與準備度 4.課程系統決定的嚴謹度 5.升學與分數迷思 6.校外資源與人力援助 7.校內既有行政規範 8.主管教育機關與召集人的支持。
楊文慶 (2002)	一位國中校長	1.校長個人因素：（1）校長個人的教育價值理念（2）校長的領導風格。 2.學校教師因素：（1）學校教師心態（2）教師的意願（3）教師的專業能力。 3.組織因素：（1）組織氣氛（2）組織發展（3）學校規模。 4、教育行政主管機關因素。 5、社區因素。
蘇美麗 (2003)	研究個案學校校長的課程領導角色與策略	校長課程領導時所面臨的困境有：書面資料要求多；教師抗拒心理；教師配合程度不一；跨年級縱向聯繫不足；學校地處偏遠、編制小，造成教師的流動；雖爲試辦的種子學校，教師願到校外分享經驗者不多；家長僅止於活動的參與，課發會的討論因無能力大多缺席；學校本位著重鄉土自然，學校海邊距離太遠影響教學。
林文展 (2003)	台灣南區七縣市公立國民學校長課程領導	1.校長本身因素 2.教師因素 3.組織因素 4.家長與社區因素 5.與課程本身或政策因素。
陳樹叢 (2003)	一位國中校長	1.校長可能忽視課程領導 2.時間問題 3.教師的抗拒 4.專業能力不足 5.缺乏資源 6.社區家長缺乏參與意願

續表 2-3-7 課程領導之影響因素

研究者	研究對象	課程領導之影響因素
張瑞財 (2003)	以台南縣國民小學教育人員為調查對象，探究台南縣國民小學校長之課程領導。	訪談的結果後提出課程領導遭遇的困難及限制有：上級專業協助不足；課程實行政策走向未明確；教師專業能力與態度有待提升；教師參與課程發展誘因不夠；校長遴選制度造成校長不安阻礙學校課程長期規劃及深耕作為；校內課程評鑑的機制遲未建立；社區家長缺乏參與的意願；缺乏校長課程領導的相關配套措施等。
何泰昇 (2003)	以桃園縣一所國中校長為個案，歷經八個月的觀察、訪談、檔分析	校長本身在課程領導上的專業知能不足；從事課程領導的時間不夠充分；經費及資源不足；教師專業知能面臨考驗；教師自編教材有困難；國中小課程銜接出現問題；課程評鑑難以落實；教育政策的搖擺不定；升學考試的壓力以及家長難以參與課程等困難。
陳榮昌 (2004)	台中縣、台中市、彰化縣與南投縣為研究對象，總共 541 所。	影響的因素區分為學校內部與學校外部兩個部分： 1. 學校內部又可分成：(1) 課程領導者個人因素 (2) 教師個人因素 (3) 學校組織因素 (4) 課程發展資源因素 2. 校外部分則分為：(1) 課程自主與評鑑 (2) 家長認知與參與
謝明燕 (2004)	一位國小校長	1. 教育主管機關的政策 2. 教育主管機關的資源 3. 社區特色及資源提供 4. 學校組織文化與氣氛 5. 學校傳統特色與願景 6. 教師的知能與認 7. 學生的資質與參與度 8. 家長的認知及配合度 9. 校長的信念與價值觀
楊式愷 (2004)	中部四縣市之教務主任	1. 校長的支持 2. 教師同仁的專業態度與知識 3. 教育局長官與政策 4. 九年一貫策略聯盟相互扶持 5. 地理環境與家長社區資源 6. 民主人權的國際潮流

資料來源：研究者自行整理

綜上學者的看法及相關實徵研究發現，學校在進行課程領導的過程中，常遭遇各種困境與問題。最常見的問題在於：

1. 關於領導者的問題。
2. 關於教師的問題。
3. 關於時間與資源的問題。
4. 關於家長與教育政策的問題。

## (二) 課程領導所遭遇的困境

查閱相關文獻發現大都是以教學領導為主，了解課程領導的專家學者其所能提供的協助並不多，陳美伶(2002)則認為教務主任實施課程領導的困境如下：

1. 角色界定不夠明確。

- 2.時間不夠。
- 3.缺乏專業成長的機會。

林峰毅（2006）則認為教務主任實施課程領導時，所面臨的困境有下列幾點：

- 1.校長對於課程領導理念及支持度不足。
- 2.本身缺乏課程領導的專業知能。
- 3.教師不願配合及課程設計能力不足。
- 4.缺乏足夠經費的挹注。
- 5.缺乏有利的行政資源。
- 6.上級教育政策不夠明朗化。

因此研究者認為教務（導）主任所面臨的困境，除了依職權擔負教學與行政之事務外，仍要挪出大部分時間去處理行政事務的要項，縱然認為課程領導有其重要性，但因處理事務範圍廣泛，缺乏自我專業成長的空間，無法有充分的時間去充實與提升本身課程領導的相關知能，與從事課程的領導。同時社會大環境不利，民主化過程使得協商佔據太多時間，處理業務加倍辛苦，致使行政人員消費過度，以及太多與教學無關的工作給予教師過多的負擔，使得教師吝於付出、過分自主、價值觀改變、配合行政意願太低；此時教育行政單位應思考如何將許多原本沒有卻極需建立的有利因素創造出來。

## 五、課程領導的應用概況

1990年代以後，課程領導的理念在國外逐漸受到重視，因此，相關研究文獻如雨後春筍般大鳴大放，然而，在國內本土有關課程領導的研究文獻，則伴隨著九年一貫課程改革的推動，從2000年起才成為研究焦點，一時蔚為研究主流。國內外近年來課程領導研究的整理摘要，包含質性與量化的實證研究文獻，以下蒐集國內外課程領導的相關文獻，透過文獻的回顧，從研究對象、方法、主題與成果的結論，找出其之間的一致性與相異性；最後特別就教務主任在課程領導方面的相關文獻進行整理和分析。

### (一)就研究對象而言：

國內文獻大致以國中小校長為主，端視研究者服務場域為選擇區別，惟目前

尙未有高中以上課程領導的相關研究，這與國外研究大異其趣。研究者整理國內碩博士論文「課程領導」的相關研究約118篇，依研究對象整理如下表2-3-8：

表2-3-8課程領導的研究對象

研究對象	校長	教務主任	教師	幼稚園園長	學習領域召集人	教務組長	課程督學	教育行政機關	其他
篇數	78	15	11	3	2	2	1	1	5

資料來源：研究者自行整理

由此可知，關於課程領導的研究對象以校長為較多數，這78篇當中，以國小校長為對象的就高達57篇，以國中校長為對象的有16篇，同時研究國中小校長的有3篇，特別強調以女校長為研究對象僅有一篇，而以高中職校長為研究對象的也只剩一篇。

在國外研究文獻中，不僅有中學校長(Dimmock & Lee, 1999)，也有大學系所主任(Stark, 2002; Stark, Charlotte & Jen, 2002)，且其研究對象層面較廣，包含校長、副校長、教師及家長。校長是課程發展關鍵與改革的推動者，然而，副校長、主任、教師會會長、資深教師、教務處組長等扮演改革的第二促進者，在課程領導陣容中也是重要的角色(高新建, 2002)。

(二)就研究方法而言：

國內文獻以國中校長為對象的研究，除薛東埠(2003)、許菀玲(2004)、鄭夙珍(2004)、謝百亮(2005)、吳嶽保(2006)這5篇的研究以問卷調查法外，其餘皆採行動研究法，透過參與觀察、訪談及檔分析方法，進行資料的蒐集與分析，以形成結論與建議，大體而言是質性研究取向。而研究對象為國小校長，有潘慧貞(2000)、王月美(2000)、蘇美麗(2003)、許惠茹(2004)、葉國輝(2005)、陳琮廷(2006)等6篇的研究是以個案研究法外，此外李定國(2001)、蔡因吉(2001)、陳樹欉(2002)、謝明燕(2004)、馮秋香(2004)、方正維(2004)、徐水柯(2006)7篇採行動研究外，其餘皆採問卷調查法，並輔以訪談或觀察或檔分析，可以說是量化研究取向。

國外文獻在研究上僅採取單一的研究方法如問卷調查法或行動研究、訪談、個案研究、文獻分析等方法。

(三)就研究主題而言：

國內研究偏重在校長課程領導的單一層面探討，採因果關係模式研究，即僅探討直接效果並未加入仲介變項的考量，如陳慕賢(2003)、陳建裕(2004)、薛東埠(2004)的研究，探討課程領導與教師教學效能或學校效能之關係，缺少仲介、先前、交互及間接效果模式的研究。

國外研究則呈現多樣風貌，有關心文化課題、融入特殊教育、以Quinn競值架構為開發課程領導檢測模式、及整合教學領導模式等等，因研究主題迥異，研究內容也就不同。(江滿堂，2007)

(四)就研究結果而言：

依據研究結果顯示，校長課程領導確實有助於提升學校效能與教師教學效能。校長在實施課程領導歷經組織、規劃、實施與回饋階段；扮演著願景帶動者、課程計畫推動者、課程實施支持者、課程評鑑評估者以及課程經營授權者。而課程領導的實施困境，以專業不足、資源不足、時間不足、缺乏制度、教師態度觀念無法配合、社區參與度不高等最為常見，另外，在國中方面則無法避免升學主義的壓迫；即使困境不一而足，但多數的研究結果顯示課程領導者面對上述困境均能有效應用策略加以因應。

除此之外，國內外研究文獻中尚未以男女校長(或領導者)在性別上實施課程領導的差異比較研究，值得列入未來研究的發展。整體而言，九年一貫課程的實施，國中小校長擔負學校本位課程發展的責任，校長的領導行為必須兼融行政領導、課程領導與教學領導，是多元並存與動態發展的領導歷程。

(五)教務主任在課程領導方面的相關文獻：

研究者整理國內碩博士論文發現以教務主任為研究對象，研究其在課程領導方面的相關文獻約 15 篇，整理如下表 2-3-9：

表 2-3-9 教務主任在課程領導的研究

研究者	研究主題	研究方法
陳美伶 (2002)	教務主任的課程領導之個案研究~以一個國小教務主任推動學校本位課程發展為例	個案研究
塗文雪 (2002)	國中校長與教務主任教學領導之研究	問卷調查
陳榮昌 (2004)	國民小學教務主任課程領導行為之調查研究	問卷調查
陳思玓 (2004)	一個國小教務主任教學/行政生命自我探究	自我敘說
林威年 (2004)	國小教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究—以苗栗縣為例	問卷調查
林啓泓 (2004)	國民小學教務主任教學領導現況之研究—以雲、嘉、南地區為例	問卷調查
楊式愷 (2004)	國民小學教育人員知覺教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究----以中部四縣市為例	問卷調查
盧周杏珠 (2004)	國民中學教務主任課程領導之研究	問卷調查
洪文鍊 (2005)	國民小學教務主任課程領導之個案研究—以台中縣一所國小為例	個案研究
呂嘉紋 (2005)	兒童閱讀方案之規劃與實施~一位國小教務主任的省思與實踐	行動研究
陳靜宜 (2006)	如履薄冰或大步邁進：一位國小教務主任課程領導的自我敘說探究	自我敘說
林峰毅 (2006)	一個國小教導主任課程領導之行動研究	行動研究
彭裕晃 (2006)	桃園縣國民小學教務主任課程領導之研究	問卷調查
溫素珍 (2006)	教務主任課程領導之行動研究—以一所國小建構課程願景為例	行動研究
林惠敏 (2006)	國民小學教務主任課程領導行動研究~以彰化縣一所國民小學為例	行動研究

資料來源：研究者自行整理

由上表可知，研究方法上採量化研究或質性研究數量是不相上下的，即使是採問卷調查法，亦會輔以訪談或觀察或文獻分析，目前只有 2 篇是以自我敘說為其研究的方法。而國中教務主任課程領導之研究僅有 2 篇，還有很大的研究空間和可能性。

## 第四節 分析主任儲訓課程

主任與校長的相處之道就是「合作」。合作猶如合唱，有時齊唱，偶爾有人獨唱，繼之輪唱，二部、三部合唱等等，儘管聲音有高有低，節奏有快有慢，給人的總體感受卻是合諧。

(R/儲訓/96.04.13)

何前福田主任是研究者當時在國家教育研究院籌備處接受主任儲訓時的主任，他擔任「學校主任的定位」這堂課的講師，何前主任分別以能幹是主任的別名、守分是主任的天職、修為是主任的功課三個面向去做分析，課堂上他一再強調：主任接受聘書答應校長做主管的那一刻，就已經成為校長所領導的行政團隊之一員，團隊中任何成員的職責就是接受領導、分工合作；簡言之，只能合作，不能唱反調。在這堂課裡，我懂得要尊重行政倫理和程序，人生如戲，戲如人生，在這個人生階段扮演的是主任的角色，就只能做主任該做的事，希望能成為一位有口皆碑的主任---非常稱職、沒有僭越；當然一齣好戲一定是各種角色間要配合得天衣無縫，才能相得益彰，若有人唱反調就成為另外一種「好戲上場」囉！

從一個基層教師的角色到一個行政階層的位置，看似一小步，實則是天高地遠啊！需要學習的功課很多，而大多需要藉由實際的經驗才能有所體悟，所以雖然經過六週的候用主任專業儲備訓練課程，在工作職場上遇到問題時，仍然需要向其他主任或教育前輩請教，但有時卻只能憑著自己的摸索前進，因此行政工作中常有「不知其所以然」的困頓和疑惑。在這一節裡，首先介紹國家教育研究院籌備處組織沿革和組織任務；再將這兩年（96年、97年）籌備處所規劃的儲訓課程內容做一分析比較；最後再提出研究者對儲訓課程內容的討論和建議。

### 一、認識國家教育研究院籌備處

距今 60 年前，英國便有國家級的教育研究院出現，以國家的力量，從事整體性、長期性、系統性的教育規劃與研究，這是一般學者單兵作戰式的研究無法完成的，甚至不是一所大學的教授聯合起來就能解決的。教育培養人才，人才建設國家、造福人類，各國早已體悟這個道理，也競相辦理教育，我們的國家教育

研究院至今尚在籌備階段，明顯落後於許多國家，不過看來國家教育研究院對本身是非常有自信的，其相信以現在擁有如此豐沛的教育人力，在國際上絕對是可以建立自己的教育品牌的。

### (一) 籌設理念架構圖

集合課程與教學研究所、測驗與評量研究所、教育政策與制度研究所、教育生態研究所、原住民族教育研究所、教育人力發展中心、教材研發中心、教育資源中心等教育研究，以達到民主社會的全人教育及厚權提升國家競爭力。以下圖 2-4-1 表示之：

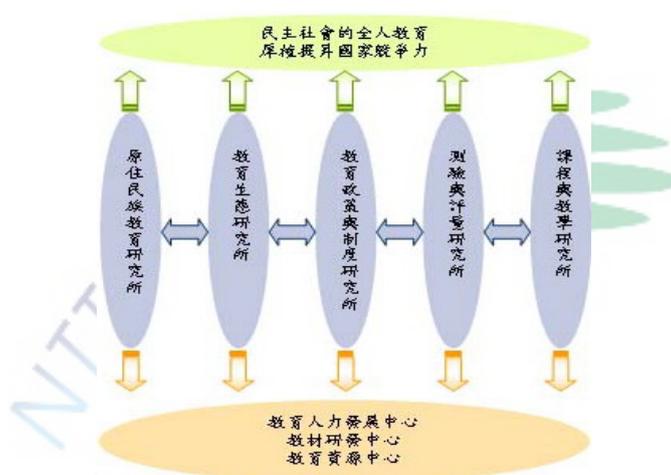


圖 2-4-1 國家教育研究院籌備處理念架構圖

資料來源：國家教育研究院籌備處網址

而其籌設理念有二：（國家教育研究院籌備處網址，研究者整理）

#### 1. 教育研究應全面關照：

內含有二，第一個是「民主社會的全人教育」，就是要把每個孩子帶上來；第二個是「創新能力的培養」，目的在促使人力素質向上提昇。

#### 2. 教育研究應重點突破：

重點有二，第一個是掌握知識經濟的脈動，增益教育的附加價值；第二個是因應時代需求，主動研擬對策，以利國家社會永續發展。

### (二) 籌備處組織沿革

國家教育研究院籌備處於民國 89 年 5 月正式成立，當時員額只有 14 人，

現籌備處為李坤崇擔任主任，歷經吳清基、吳鐵雄、何福田、陳清溪代理主任等。負責籌設國家教育研究院之任務。奉命整併 7 個單位：91 年 7 月先併入「教育部臺灣省國民學校教師研習會」，96 年 8 月再併入「教育部臺灣省中等學校教師研習會」，並將「國立教育研究院籌備處」，改名「國家教育研究院籌備處」，國立編譯館、國立教育資料館、教育部教育研究委員會、教育部人文及社會科學教育指導委員會、教育部科學教育指導委員會等五個單位尚在規劃中。籌備處目前以課程及教學、制度及政策、測驗及評量、教育人力發展、教學資源等領域作為研究發展之重點。其組織沿革以表 2-4-1 表示之：

表 2-4-1 國家教育研究院籌備處組織沿革

時間	機關名稱	所在地	整併單位
89 年 5 月 8 日	國立教育研究院籌備處	臺北縣三峽鎮	國立教育研究院籌備處正式成立
91 年 7 月 15 日	國立教育研究院籌備處	臺北縣三峽鎮	整併教育部臺灣省國民學校教師研習會
96 年 8 月 24 日	國家教育研究院籌備處	1.臺北縣三峽鎮 2.台中縣豐原市	整併教育部臺灣省中等學校教師研習會

資料來源：國家教育研究院籌備處網址

### (三) 籌備處組織任務

我們先看看它的組織任務，在進一步介紹它的組織架構，依據國家教育研究院籌備處暫行組織規程修正條文，其掌理事項可分成 9 項（國家教育研究院籌備處網址，2008）：

- 1.國家教育研究院發展計畫之擬訂。
- 2.國家教育研究院經費預算之編擬及組織法規之研擬。
- 3.國家教育研究院建院用地、建築設備之規劃及興辦。
- 4.各級學校課程及教學、教材教法之研究。
- 5.教育測驗及評量之研究。
- 6.教育制度及政策之研究。
- 7.教育媒體及資訊之研究發展。

8.教育人員之研習訓練。

9.各其他有關國家教育研究院籌備事項。

接下來瞭解它的組織架構，大致上依任務需要分成 3 個組、2 個中心，行政單位則有 3 個室，主任下面設有主任秘書，以下圖 2-4-2 說明之：

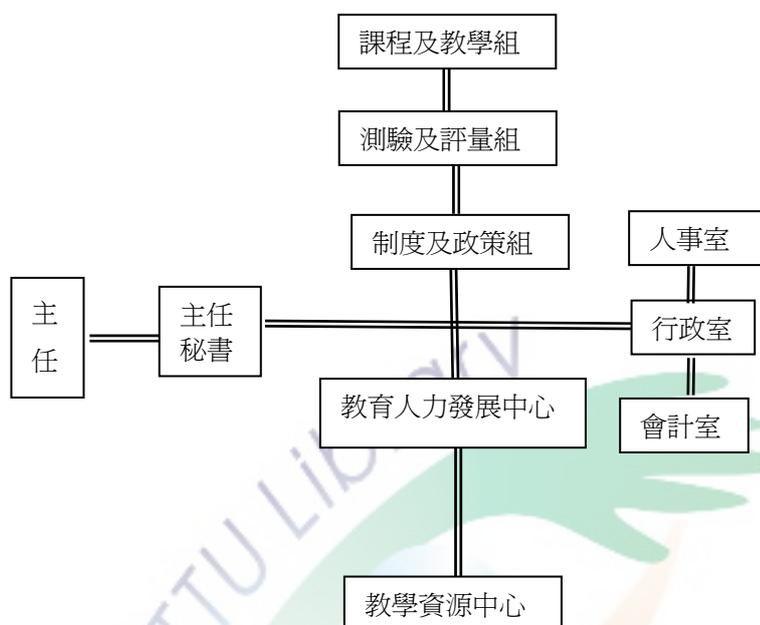


圖 2-4-2 國家教育研究院籌備處組織架構

資料來源：國家教育研究院籌備處網址

從組織任務中可以看出主任儲訓課程應是屬於第 8 項「教育人員之研習訓練」，各式各樣、多元化的教師研習，是一直都在進行的。而籌備處的組織願景就是研究原創性教育議題和擔任永續性教育智庫，除了重視國際交流之外，資源整合是目前還在努力的，而研發創新更是其重點業務。

## 二、儲訓課程文件分析

本研究是將國家教育研究院在 96 年度第 105 期與 97 年度第 111 期所規劃的國民小學主任儲訓班研習課程計畫做一分析和比較。105 期是研究者參加儲訓的梯次，111 期是研究者之前服務學校的同事（B 智）所儲訓的梯次。

### （一）研習目標

兩梯次針對的對象都是國小儲備主任，在研習目標是相當一致的，共列出以下 5 點，目標是非常遠大而具有理想性的，不只是主任，亦是每一位教育工作

者所欲追求的目標。

- 1.涵養高尚品德，陶融教育專業精神。
- 2.瞭解當前國家教育政策，探討教育新知，精進專業發展。
- 3.強化教學行政，熟悉學校事務運作。
- 4.型塑二十一世紀國小主任典範。

## (二) 研習重點

二者課程進行的方式都是十分多元化的，靜態的包括聽講、書寫...等等，動態的包括研討和展演...等等；在課程的安排運用了許多的教學技巧和模式，採取的方式是分組的合作教學，有時候是大組討論、有時候是小組分享，交互替換，變化性和多角性是足夠的。在研習內容的安排則是包羅萬象、跨多領域的，邀請到的講師也都是一時之選，皆屬於其所擅長之領域。

- 1.以講授、閱讀、研討、調查、觀摩、演練、參觀、實習、研究、操作、撰述等方式進行。
- 2.研習內容包括通識教育、教育政策、教育專業知能、學校行政理論與實務、休閒活動、綜合活動等 7 類課程。

## (三) 研習時間、地點與人數

研習時間二者皆為 6 周。105 期是從 96 年 3 月 5 日至 96 年 4 月 13 日止，地點在臺北縣三峽鎮；111 期則是從 97 年 3 月 3 日至 97 年 4 月 11 日止，地點在臺中縣豐原市。在時間點的安排二者幾乎是第二學期一開學就必須將學校的教學和行政放下，而調整好身心準備參加儲訓的相關事務。至於儲訓人數 105 期 5 個縣市約 130 人左右；111 期則有 6 個縣市約 150 人；後者人數是龐大了些，據 B 智表示國家教育研究院亦覺得人數是多了一些，場地和資源明顯出現窘況，這樣是有礙課程的進行，下一梯次在人數的控管會更注意。

## (四) 研習成績評量項目

成績評量項目可分為兩大項，分別是學習表現占總成績 60%，生活表現則占總成績 40%，評量內容俱細靡遺，文字說明非常具體，臚列如下（105 期、111 期儲訓實錄）：

## 1.學習表現：

- (1) 卷宗評量（即學習檔案評量），評量項目有我的教育理念(1,000 字)、自傳(1,000 字)、理想的學校校長（主任）(1,000 字)、生活札記交三至四篇各 2,000 字、教育參觀心得（2,000 字）、理想的學校校長（主任）(3,000 字)。
- (2) 學業成績評量，包括學科測驗、專題研究，以及學校行政實務實習等三個評量項目。

## 2.生活表現：

- (1) 品德即行為及態度，評量項目包含 10 項：  
胸懷理想聚教育熱忱、學習態度認真負責、樂於參與團體活動、尊重團體決定、愛護團體榮譽、察納雅言、人際關係和諧，以及言行一致、儀容端莊、舉止文雅等。
- (2) 領導才能，評量項目有 5 項：  
諧和容眾、具親和力、善用團隊力量，以達成任務。沈著、穩重、決斷、明智。各項討論發言中肯、見解精闢。負責主動勞怨不避。還有樂於表現各種才藝並具創意。

## （五）課程內容比較

研究者依研習內容的 7 類課程：通識教育、教育政策、教育專業知能、學校行政、行政實務、休閒活動、綜合活動等，進行 105 期和 111 期儲訓研習內容的文件分析和比較，找出出其差異的地方，用意在於比較其是否在某一方面有所偏頗？重心的拿捏是否得宜？以及課程是否有所闕漏，需要再放入或加強哪些學習內容呢？（105 期、111 期儲訓實錄，研究者整理）

1.通識教育：課程內容大致並無不同，105 期和 111 期都將通識教育課程全部排在儲訓第一周，用意應在課程一開始就建立主任應有的思維和價值觀，立意良善。前者所謂的心理衛生，較傾向於心理健康層面；後者「生命科學教育」則更加具體和符合社會氛圍。

表 2-4-2 國小主任儲訓課程通識教育

向度 期別	課程名稱	時數		比較
		小計	合計	
105 期	主任的哲學素養	3	18	課程內容大致並無不同，105 期和 111 期都將通識教育課程全部排在儲訓第一周，用意應在建立主任應有的思維和價值觀，立意良善。前者所謂的心理衛生，較傾向於心理健康層面；後者「生命科學教育」則更加具體和符合社會氛圍。
	主任的科學素養	3		
	主任的行政素養	3		
	主任的藝文素養	3		
	主任的心理衛生	3		
	通識教育領域研討	3		
111 期	主任的哲學素養	3	15	
	生命科學教育	3		
	主任的行政素養	3		
	主任的藝文素養	3		
	通識教育領域研討	3		

資料來源：研究者自行整理

2.教育政策：節數安排明顯差了许多，111 期將當今重要的、大家所關心的教育議題都有納入，而且偏向法律的、制度的和實務的層面。其中「行政溝通與協調」這樣的課程對初任主任是十分必要的學習內容，但在 105 期卻沒有排入。

表 2-4-3 國小主任儲訓課程教育政策

向度 期別	課程名稱	時數		比較
		小計	合計	
105 期	學校主任的定位	3	25	節數安排明顯差了许多，111 期將當今重要的、大家所關心的教育議題都有納入，而且偏向法律的、制度的和實務的層面。其中「行政溝通與協調」這樣的課程對初任主任是十分必要的學習內容，但在 105 期卻沒有排入。
	當前我國國民教育政策	4		
	教育政策法制化	3		
	性別主流化	3		
	外籍配偶政策與相關資源	3		
	閱讀的神經機制	3		
	地方創造力教育	3		
	教育政策領域研討	3		
111 期	行政溝通與協調	3	37	
	當前我國國民教育政策	3		
	教育政策法制化	3		
	性別主流化	3		
	外籍配偶政策與相關資源	3		
	公民與憲政教育	3		
	性別與法律	3		
	校園輔導與管教法律問題	3		
	班級經營與有效管教	4		
	學校行政工作個案研討	3		
	教育政策領域研討	6		

資料來源：研究者自行整理

3.教育專業知能：二者的課程內容大致相同，而且不侷限在教育學門，而能跨足到經濟的、企管的領域，有開拓視野之效果。在 105 期中安排「三適連環教育」課程是當時擔任處主任的何福田所擅長。111 期的「命題原理與實務」則是配合處的業務所需以及國家教育政策而排入。

表 2-4-4 國小主任儲訓課程教育專業知能

向度期別	課程名稱	時數		比較
		小計	合計	
105 期	三適連環教育	3	24	二者的課程內容大致相同，而且不侷限在教育學門，而能跨足到經濟的、企管的領域，有開拓視野之效果。在 105 期中安排「三適連環教育」課程是當時擔任處主任的何福田所擅長。111 期的「命題原理與實務」則是配合處的業務所需以及國家教育政策而排入。
	特殊教育之現況與趨勢	3		
	校園規劃與學校建築	3		
	教師專業發展與評鑑	3		
	校務評鑑之理念與實施	3		
	知識經濟與教育發展	3		
	企業經營與管理	3		
	教育專業知能領域研討	3		
111 期	特殊教育之現況與趨勢	3	27	
	校園規劃與學校建築	3		
	企業經營與管理	3		
	校務評鑑之理念與實施	3		
	知識經濟與教育發展	3		
	教師專業評鑑理論與實務	3		
	命題原理與實務	3		
	教育專業知能領域研討	6		

資料來源：研究者自行整理

4.學校行政：除共同有的課程內容之外，105 期似乎更重視學校與社區關係的建立和經營，以及親師生三角的有效運作。而 111 期比較特別的課程是「童軍木章與探索教育」，童軍教育在這幾年大家推展品德教育的趨勢下又重新受到重視，另外「公文書的製作與處理」是一門非常實用而必要的課程，但在 105 期卻沒有排入，初任主任不得不邊做、邊錯、邊學。

表 2-4-5 國小主任儲訓課程學校行政

向度期別	課程名稱	時數		比較
		小計	合計	
105 期	塑造學校優質行政文化	3	30	除共同有的課程內容之外，105 期似乎更重視學校與社區關係的建立和經營，以及親師生三角的有效運作。而 111 期比較特別的課程是「童軍木章與探索教育」，童軍教育在這幾年大家推展品德教育的趨勢下又重新受到重視，另外「公文書的製作與處理」是一門非常實用而必要的課程，但在 105 期卻沒有排入，初任主任不得不邊做、邊錯、邊學。
	家長會、教師會的運作	3		
	社區關係之維持與建立	3		
	學校公共關係	3		
	人際關係與溝通技巧	3		
	衝突管理與危機調適	3		
	行政程式法解析與實務	3		
	政府採購法令分析與實務	3		
	行政人員的教學領導	3		
學校行政領域研討	3			
111 期	塑造學校優質行政文化	3	33	
	童軍木章與探索教育	3		
	學校公共關係	3		
	人際關係與溝通技巧	3		
	衝突管理與危機調適	3		
	行政程式法解析與實務	3		
	政府採購法令分析與實務	3		
	學校組織與環境	3		
	公文書的製作與處理	3		
學校行政領域研討	6			

資料來源：研究者自行整理

5.行政實務：105 期有特別排入行政實務領域分組研討，在行政實習結束後，回到研究院彼此還可以分享和討論在教育現場之所感。另外「專題演講」應是補強在教育政策課程安排的不足，談的大多是當今矚目的議題。111 期則是將行政實習排在最後一週，缺少分享和討論的時間。

表 2-4-6 國小主任儲訓課程行政實務

向度期別	課程名稱	時數		比較
		小計	合計	
105 期	學校行政工作個案研討	3	75	105 期有特別排入行政實務領域分組研討，在行政實習結束後，回到研究院彼此還可以分享和討論在教育現場之所感。另外「專題演講」應是補強在教育政策課程安排的不足，談的大多是當今矚目的議題。111 期則是將行政實習排在最後一週，缺少分享和討論的時間。
	學校行政工作實務	8		
	教育參觀	16		
	教育行政實習	24		
	行政實務領域研討	3		
	專題演講（3 時×7 次）	21		
111 期	學校行政工作實務	8	56	
	教育參觀、其他參觀活動	16		
	教育行政實習	32		

資料來源：研究者自行整理

6.休閒活動：105 期之團康活動意指演說技巧、會議主持領導技巧、團體凝聚力營造技巧，課程較為嚴肅和理論性，未落實休閒之真意。而 111 期的課程內容則

為國際標準舞、土風舞和團康技巧教學。後者明顯較符合真正的休閒活動，透過這些活動除了達到放鬆之效果，更能塑造團體中的共識和凝聚力。

表 2-4-7 國小主任儲訓課程休閒活動

向度 期別	課程名稱	時數		比較
		小計	合計	
105 期	團康活動	4	21	105 期之團康活動意指演說技巧、會議主持 領導技巧、團體凝聚力營造技巧，課程較 為嚴肅和理論性，未落實休閒之真意。而 111 期的課程內容則為國際標準舞、土風舞 和團康技巧教學。後者明顯較符合真正的 休閒活動，透過這些活動除了達到放鬆之 效果，更能塑造團體中的共識和凝聚力。
	獨立研究	17		
111 期	團康活動	16	20	
	獨立研究	4		

資料來源：研究者自行整理

7.綜合活動：在 105 期中的相見歡是透過遊戲講師帶著所有學員一起進行熟識的活動，而 111 期是透過分組班會的形式做第一類接觸和瞭解，團體熱絡的氛圍比較無法營造。「結業晚會」是眾所期待的，在 105 期中安排在結業典禮的前一晚，依依不捨的氣氛十分濃厚；但 111 期則是安排在儲訓的第 5 周，離情依依的氣氛似乎尚未形成，建議安排在結訓前一晚會更有意義。

表 2-4-8 國小主任儲訓課程綜合活動

向度 期別	課程名稱	時數		比較
		小計	合計	
105 期	環境介紹	1	44	在 105 期中的相見歡是透 過遊戲講師帶著所有學員 一起進行熟識的活動，而 111 期是透過分組班會的形 式做第一類接觸和瞭解，團 體熱絡的氛圍比較無法營 造。「結業晚會」是眾所期 待的，在 105 期中安排在結 業典禮的前一晚，依依不捨 的氣氛十分濃厚；但 111 期 則是安排在儲訓的第 5 周，離情依依的氣氛似乎尚 未形成，建議安排在結訓前 一晚會更有意義。
	始業式--始業輔導	2		
	結業式--綜合檢討	3		
	儲訓業務與課程說明	2		
	生活禮儀	2		
	相見歡（分組、團體）	7		
	班會自治活動	4		
	結業晚會	2		
	專題研究(3 時×4 次)	12		
	即席演講(2 時×3 次)	6		
	期末測驗(分 4 組)	3		
111 期	報到--環境介紹	3	33	
	始業式、結業式	1		
	儲訓課程說明與解析	1		
	班會自治活動	7		
	結業典禮	2		
	專題研究(3 時×4 次)	12		
	即席演講(1 時×4 次)	4		
	期末測驗	3		

資料來源：研究者自行整理

## 第三章 研究設計與方法

本研究採用敘說研究，透過故事性的思考是我們把「我」說出來，展現一個人的生命歷程，充分的反應改變與成長。在本研究中研究者對敘說性研究採廣義定義，以語言、文字為媒介，由一連串主題、時間及情境脈絡結合的事件，所組合而成的敘說資料為主要的研究素材，進而透過不斷的自我對話以及與受訪者的對話、敘說，產出敘說性研究的文本。研究關注的是經驗及生活的本質，利用各種與研究主題相關的敘說材料作為研究資料，在時間、地點、特殊情境及文化脈絡中對故事中的事件及結果提供詮釋架構。研究過程中，不斷反省、重述故事與經驗，以批判、詮釋、解構、建構經驗，探索經驗的深層意義，並澄清、精緻成概念化的知識，更進而重新認知自己、解放自己、重建自己。

研究者在閱讀敘說文獻的同時，察覺到自己在與研究參與者敘說自己的經驗時，不斷在敘說中「溫故知新」，許多原本支離破碎、片段零散的經驗，得以再次「重生」！建構出更嚴謹、具系統性的個人知識，也使我更加肯定敘說性研究運用於生命歷程研究的價值。我深深體會到「敘說」的功用－肯定個別差異、建立主體性、為經驗賦義、建立友誼與自信（Clandinin & Connelly, 2000）。

在本章節，研究者就依據「方法的抉擇」、「研究架構和研究工具」、「研究參與者素描」、「資料蒐集與整理分析」、「資料分析與編碼」、「研究的可信賴性和研究倫理」等六個部分對本章做更具體而詳細地說明。

### 第一節 方法的抉擇

生命的敘說或書寫，歷史上、生活中俯拾皆是，研究者希望藉著敘說與書寫，呈現生命中空間性和時間性的豐富、細緻、深刻與完整性，展現研究者生生不息的生命實踐和智慧開顯。

## 一、敘說探究是整理經驗的典式

我之所以會採用敘說探究的方法，這會是一種偶然嗎？相信很多人都有這樣的經歷，當你心中擬定了一個研究主題時，總會被人問起，是量化還是質性呀？一開始，在我的心理並沒有預先設定某種特別的教育理論。但我認為人文科學的研究是一項價值承載的事業，是環繞人類的心靈，是人們意象互相表露的傳達，研究中揉進了「美與倫理」的力量，加深我們的歷史意識，是一種從生命本身來理解現象的方法。呼應於我研究的主旨，是從一個混沌開放的系統中，探究身處實際環境中的教師，如何經由主體自我的意識與抉擇，在生活的行動中逐漸塑造自己的教育實踐。這種研究角色與多樣因素間彼此互為因果的互動過程，若要發掘整個事實的完整圖像，就必須依賴多元的觀點組合起來，才能貼近事實真相，這時採用自然典範的質性研究方法，自是最貼切的。誠如 Lincoln 與 Cub (1985) 所說的：「自然典範提供了我們一個更具有詮釋力的研究典範選擇」。

敘說之所以吸引我，就是它在娓娓道來的一字一句間，輕輕地喚起了平常不易提及的人、事、物。當一個人開始從平凡的生活經驗敘說自己的生命故事時，除了顯示他自己的存在之外，也開始從生活經驗中理解自己，並讓人們對周遭生活、文化有更敏銳的感受。而我向來是喜歡聽故事的，也愛說故事的；故事之中有一種奇妙的模仿力量，這種力量可以深入一個人的思考生活。故事是生活的舖排，它們不只陪伴我們還告誡我們，指示我們新的方向，或是給我們勇氣留在既定的路程上。一個故事可以轉成智識上的操練，成為永遠陪伴在旁的聲音，追尋一種純真的特質。透過他人的眼睛、他人的耳朵，讓我們得以看清楚，聽明白。他們的故事，你的、我的，每個人在旅途上都帶著故事，而且我們都該尊敬彼此之間的故事，然後彼此學習。

## 二、敘說探究是一個動態過程，是詮釋生活經驗的視窗

當一個人開始從平凡的生活經驗敘說自己的生命故事時，除了顯示他自己的存在性外，也開始從生活經驗中理解自己。故事的敘說，不在「解決」或「矯正」問題，而是「放大」、「穿透」我們所經歷的種種況味，提供新的關懷、憂心或希望的源頭，給每一位可能面對新事務需要調整心境的生命過客，有一安身之道，

不必然只是嘆息、扼腕（阮凱利，2002）！主觀的經驗及經驗對個人的意義與影響，都會反映在我們的故事中。研究者覺得敘說故事的結構和音樂的呈現方法有很多相似處，敘說性研究使用一連串富於節拍韻律的事件組織成一個故事，故事裡建立了事實真相的「平常」和「論證」，正如它所經歷過的一切。希望研究者對故事的詮釋，能如同美妙的音符一樣，被哼唱、理解，並且迴繞心海久久不已...

因此，我以敘說探來進行本研究，以故事的角度來理解屬於個人主觀的、獨特的、完整的經驗與意義，透過敘說，把尋常的事物變得陌生，讓我得以有機會觀照自己的經驗，並實踐 Connelly 與 Clandinin（2000）所言：知識因透過個人經驗形成而具有意義。

### 三、自我敘說（self-narrative）是一種再現歷程

Flick 所提出的「再現歷程」用在專指自我敘述。自我敘說化為文本作為主體探索自身生活世界的教育取徑，使其產生自我理解與創化的教育歷程，自我書寫不僅需要主體在不同自我文本中理解、詮釋、對話與重構，也需要有意義的「他者」、追求公義且良善的敘說氛圍、協同者敘說場境的規劃，更需要將書寫中的自我理解與真實生活中的人我關係往返驗證修正，才能將理解自我放置到更大的社會理解，達致自我創化。

放在自我敘說文本來看，文本的主要閱讀者（再構者）是作者本身，三層的再現都是作者主體的某種再現。換言之它是一個多層次螺旋循環不斷的歷程。其中，「經驗我」是指生命經驗，包括未能言說的經驗及前理解；「文本我」是指將經驗我的文本化呈現，在此特別指書寫形式；「詮釋我」指敘述主體像研究者一樣，把「文本我」詮釋理解，將意義再歸入生命經驗的理解中，成為生命經驗的一部份，而人可以藉由自我文本的建構以反身看見自己的生存樣貌（賴誠斌、丁興祥，2005）。賴誠斌、丁興祥將 Flick 的「再現歷程」修改如圖 3-1-1：

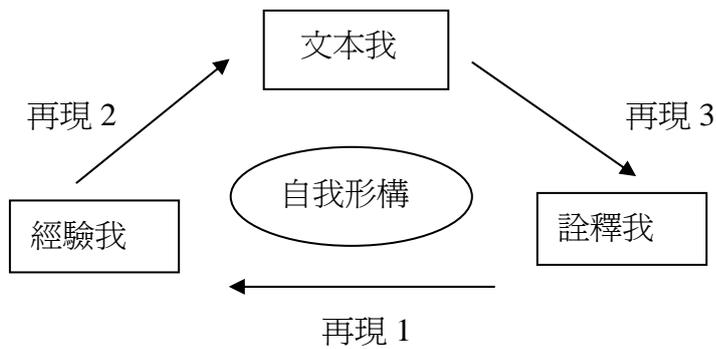


圖 3-1-1 Flick 「再現歷程」

資料來源：引自賴誠斌、丁興祥（2005）

## 第二節 研究架構與研究工具

### 一、研究架構

在廣泛閱讀參考了許多文獻之後，我將研究步驟分為研究準備期、研究發展期、研究實施期、研究評鑑期等4個階段。本研究主要是採取敘說研究的方式，輔以文件分析法，將自我書寫的文本資料、觀察和訪談紀錄加以蒐集、分類並分析結果，最後完整而忠實的呈現研究者初任教務主任的生命歷程。整體的研究架構以圖3-2-1標示如下：

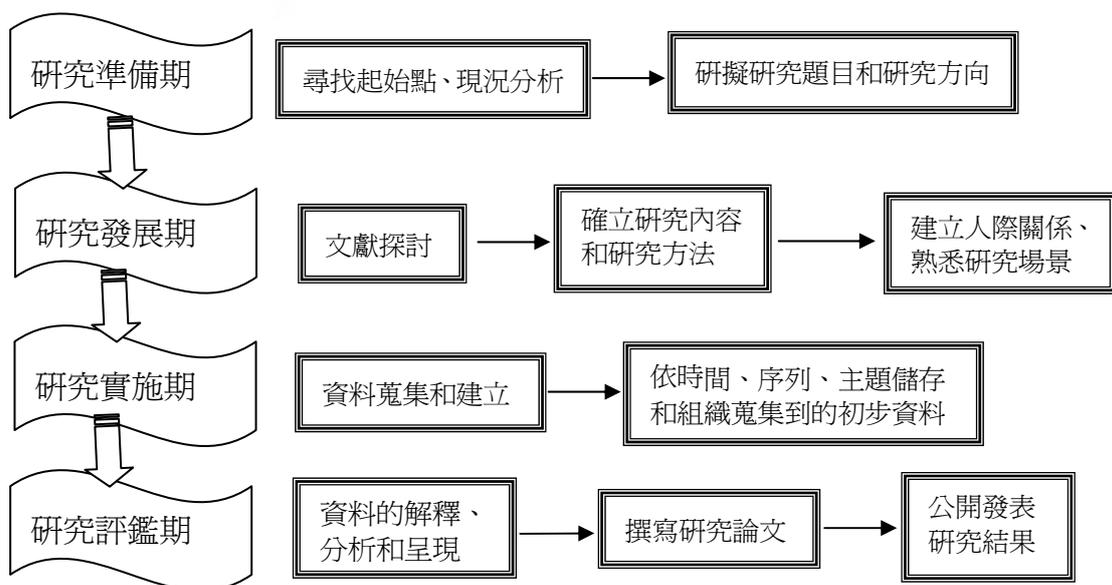


圖 3-2-1 初任教務主任敘說探究之研究架構

資料來源：研究者自行作成

### （一）研究準備期

我先思考自己在生命的洪流裡正處在什麼位置上，透過實際參與及探索瞭解學校的組織氣氛和行政運作，進一步研擬研究方向。「第一次」也許是甜美的、也許是心酸的、也許是悲喜交加的、也許是不堪回首的...但是可以確定的是它是獨一無二、最深刻的生命體驗，因此我決定以說故事的方式，將我這段生命旅程記錄下來。

### （二）研究發展期

進行文獻探討，從期刊、論文、研究報告以及其他文件，更清楚瞭解並掌握研究的內容和方法。質性研究的方法有許多種，每一種方法都有其優劣和限制，過文獻探討，並和指導教授討論之後決定採用敘說的方式進行研究，並輔以訪談法，同時在這個階段進一步熟悉研究場域的人事物，建立良好的人際關係。

### （三）研究實施期

著手資料的建立和搜集，開始進行自我書寫，包括觀察和省思紀錄、生活札記、其他文件等等；並確定訪談的對象、時間、方式和大綱，並進一步做成紀錄；再將所有文字、影像、聲音等資料依時間、序列、主題儲存。

### （四）研究評鑑期

將觀察紀錄、訪談、省思札記等內容做分析反省，進行主題的探究和分析，以事件的重要性、轉折點或適應的觀點去做分析；最後是組織文本、撰寫論文，期許自己能盡量做到沉澱自我，調整自己參與的角度與觀察的視野，不時的抽離自己，跳脫到研究參與者的角度去看事情，在研究者與研究參與者中之間不時的來回切換頻道，最後將研究結果與發現做成結論與建議，並公開發表。

## 二、研究工具

進行質性研究時，需要搜集足夠的證據來支持研究者的論述，資料的來源與形式應該要多元，才能進行資料檢證提高質性研究的信效度。研究者所採用的方式是自我書寫、訪談、觀察、文件分析，研究工具詳述如下：

### （一）研究者

質的研究中研究者即是研究工具，所以研究者的主觀經驗，必定存在於研究

的每一個過程中，我是研究的行事主體，不是研究工具。質性研究喜歡把研究者自己稱為研究工具，但我總是對「工具」兩字特別敏感，覺得把「工具」和「人」連在一起相當扞格不入。因此我想借用Bruner的話來說，說我是個「行事主體」（agency）；因為在研究中，我擁有自身心智活動的掌控權，也就是主體性（agence），既然我在研究中保持著自我的存在，我得盡可能知道自己對研究的影響為何？（徐美蓮，2003）

Bernstein提出「我們是被自己經驗（過去、現在）、語言所形成的理論架構所束縛的囚犯。」是的，我們無時無刻都在通過以往經驗所建構而成的範疇，來感知各種外在刺激和制約性的經驗，初始經驗必然是優先的、早期的社會經驗具有特別重要的意義。Connelly與Clandinin（2000）認為個人的歷史、探究的個人敘說會在實際探究時有不同程度的影響。翁開誠（2000）在談到「敘事治療」（Narrative Therapy）時，則提出傾聽、閱讀、反思自己的生命的重要性。這都說明瞭為何要做經驗研究，就必須要不斷敘說自己過往雲煙。我由找自己開始，不斷的閱讀相關文獻，重組、建構，以這樣的動態我進入研究現場，引導著我的敘說思考與探究面向。

## （二）工作日誌、視導紀錄、生活札記、訪談紀錄、錄音機、文件資料

這才是我的研究工具，他們幫助我捕捉、留駐可能被遺忘、遺漏的種種，每個與自己心靈對話的歷程，相信都會讓我驚覺生命的奧秘就潛藏在每一個平凡的故事中，佇足在每一個沈思冥想的片刻。抓住每一個稍縱即逝的念頭、想法，細細記下每一個感受，幫助我覺察每個研究動作的意義，並檢視我自己與研究參與者的不同觀點。同時為求能夠記錄到研究對象受訪時的一言一語，因此，在告知研究參與者並在其同意的情況之下使用錄音等視聽器材。如此，在做研究分析時才能更客觀的將研究對象所敘說的故事予以脈絡化與意義化。最後將研究工具做成我的研究日誌，不斷地反思與記錄每個過程，除了讓自己與自己對話外，也希望能將本研究論文形成的真實性與客觀性完全呈現。

### 第三節 研究參與者素描

研究者的研究場域是位於南大武山的北側，接壤了鄰近的北裏社區，這個位於全台分部最北的排灣族部落學童，本校的學區橫跨了山地鄉的金峰鄉及平地鄉的太麻裏鄉，緊鄰省道 9 號公路，沿著台九線迷人的海岸線往太麻裏的方向前行，在轉入山路進入排灣族部落後沒多久的星光國民小學，面海背山、民風純樸，是一所景致宜人的森林小學。創校於民國 49 年，學校類型屬於偏遠，全校共有 7 個班級，包括 1 班國幼班，學生最近三年來維持在 7 班 100 人上下，族群的分佈 89% 學生為排灣族子弟，10% 為原漢通婚之學生，1% 為漢人子弟，但大都居住在排灣族社區。星光國小師資流動率低，教職員工 13 人，編制內 9 位教師中原住民籍教師有 5 位，包括排灣族 4 位，卑南族 1 位（排灣族女婿）；漢族有 4 位；員工 3 位都是排灣族子弟。

校園綻放出的濃厚排灣族風味，四處可見排灣族圖騰及雕刻作品，以及生機盎然的台灣原生植物，可以自豪的說是永續綠校園。學校多年來一直以人文關懷與自主學習為願景，並以文化人、資訊人、讀書人、創意人及自然人為發展策略，給予學生多元文化接觸的機會，鼓勵對自身之文化生活探索與認同；並在親、師、生相互主體性的合作下，創發了藝術與人文的深度發展，在「身歷其境」的校園環境規劃中，激發適應、多元及創新的學習活動，因此學生在藝術人文的涵養，實際生活技能及創意生活表現，都有著傑出的成就。特別一提的是校長非常重視學校與社區關係的經營，考量學生、師資及社區特性，自然發展以「排灣族文化為主」的學校本位課程的方向，同時也結合人—己、人—人、人—物與人—靈的關係。其他在推展能源教育、環境教育、社區教育表現傑出、成績亮眼、獲獎無數，是教育部永續校園計畫的示範學校。

#### 一、研究者現所任職學校之同事

教職員工在 6 班的人事法定編制是 13 位，本研究再加上國幼班老師、校護、幹事、工友等一共有 16 位，年齡分佈呈現雙峰，教學年資亦有雙峰現象。年齡

最年輕者 24 歲，有 2 位，教學年資僅 2 年；而年齡超過 55 歲者有 3 位，教學年資逾 30 年；至於性別則是男女生正好各半，分別為 8 人。這樣的教師生態所產生而出的組織文化是值得去探究的，研究者認為應是有助於教學的交流與經驗的傳承。關於研究參與者的描述，整理如下表 3-3-1：

表 3-3-1 星光國小研究參與者的基本資料

姓名	職稱	教學年資	到職日期	背景敘述
PC	校長	28	86.08.01	教育理念是以人為本、以學生為重，用心於永續校園的經營。
GT1	一年級教師	16	83.08.01	之前擔任星光教導主任多年，嫻熟教導處各項行政業務。
GT2	二年級教師	43	58.09.01	星光的國寶級老師，是一部活字典，學校過去的點點滴滴都記憶深刻。
BT3	三年級教師	3	95.08.01	年輕的排灣族男老師，實習時就在星光，表現優異而獲介聘。
GT4	四年級教師	3	96.08.27	師資班畢業，擁有教師證多年，但未考上教師甄試，現為星光代理教師。
BT5	五年級教師	6	92.08.01	為星光教務組長，現在高師大攻讀碩士班。
GT6	六年級教師	38	66.08.01	在星光學區教育出無數莘莘學子，喜好烹飪，常料理美食與師生共用。
BT7	科任老師	22	79.08.01	兼任主計業務，之前在高中職擔任過近5年的教職，透過師資培育管道取得教職。
GT8	國幼班園長	10	96.08.01	幼教系畢業，一直擔任幼教的老師，之前大多在中部服務，這是第一年來台東教書。
GT9	國幼班導師	1	96.09.07	幼教系畢業，東大畢業後並未返鄉服務，這是她第二年教國幼班。
SA	訓育組長	31	70.08.01	擔任星光的體育專任老師，負責輔導和體育的相關業務，是學校的常青樹。
GA9	總務主任	10	92.08.01	在星光已擔任3年多的總務主任，並擔任藝術與人文的老師，指導合唱團和歌舞。
SW1	工友		89.07.01	負責夜間和假日學校安全，為社區的人士。
SW2	工友		89.07.26	水電和木工都嫻熟，為原愛工坊創始會員。
SN	校護		90.12.10	負責午餐、衛生、環境教育等工作，目前在台東大學攻讀碩士班。
AT	幹事		94.06.01	負責星光人事和出納的工作。

資料來源：研究者自行整理

## 二、任職於他校之主任、校長

為讓本研究的故事敘說更具可信，透過與他校主任、校長的對話和訪談，談談彼此對學校相關事務的想法及看法，研究者的主觀經驗，必定存在於研究的每

一個過程中，正因為如此，研究者除更誠實、尊重，不斷省思自己的狀況外，邀請若干名教育界的先進，以及與研究者同期和後期考上主任之背景者，擔任協同研究者，共同擔任訪談資料分析及協同判斷、分析研究資料的工作，藉由討論受訪者內隱資料所透露出的改變訊息，以及改變段落中的小段落分割，更豐富研究者對受訪者內隱資料的理解，以及分析資料的客觀性，俾益往後資料的分析撰寫，並協助研究者針對主題事件藉由分析過程中的討論，深化研究者對現行教育行政脈絡的理解。關於這部分研究參與者的描述，整理如下表 3-3-2：

表3-3-2任職他校研究參與者的基本資料

姓名	職稱	教學年資	背景敘述
B樹	校長	34	總務主任 10 年半、教導主任 10 年、訓導主任 2 年、校長 12 年半經歷過多所學校的校長，在不同的族群經營和領導。
G枝	校長	28	研究者擔任其下屬，一起共事3年，其擔任過所有的行政業務，資歷完整而豐富。
G趙	教導主任	22	在擔任教職前，從事過許多工作，從代理教師慢慢進修取得學位並考上教職，最近這五年擔任總務主任2年，目前是第3年擔任教導主任。
G黃	總務主任	20	從老師、教務組長、教導主任一路走來，大部分的教職生涯都是在排灣族的社區。
B家	教師兼組長	10	同期考上主任並一起接受儲訓，同時亦是研究者碩士班的同班同學。
B智	教師兼組長	6	為研究者之前任職學校的同事，晚研究者一期考上主任。

資料來源：研究者自行整理

### 三、研究者：我

#### (一) 我的素描

從事教職的工作是無心插柳柳成蔭，大學念的是法律，畢業後第一份工作是記者，後來報考學士後師資班，拿到了教師證，去參加教師甄選，就這樣肩負起教育的使命。研究者於 85 年 6 月從東海大學畢業，經歷電台播音員、採訪記者、國小代理教師的工作；於 91 年 7 月考上台東大學師資班，進修 1 年之後取得國小教師證，並且考上教師甄試，在第一所服務的學校任教 5 年之後，於 96 年 8 月轉調到現職星光國小服務，擔任教導主任一職。當然教職之路一路走來並非一路順遂、如意，中間有許多的掙紮和險阻，記得小時候作文題目只要是寫「我的

志願」，我都是寫---當老師；經歷人生的幾番輾轉之後，我終究完成了我小時候的志願，既然選擇教職作為我一生的志業，我就會認真努力的走下去，不論處在什麼樣的位置，都要戰戰兢兢的做好教育的每一個環節。之所以在 95 年 3 月決定報考教育研究所，是因為覺察到自己在教育專業知識的欠缺、教學能力的不足，並且體驗到進修是教師的責任；在研究所相關的課程學習與實務經驗，除了培養我和人互動交流的能力，也讓我養成不斷向內自我省察觀看的習慣，這些學習除了培養我進入研究脈絡、批判思考的基本能力之外，更重要的是養成我不斷在研究過程裡學習、修正以及反省的態度。

### （二）對研究者角色以及訪談的自我定位

訪談是一種交談行動，是受訪者與訪談者共同建構意義的過程，受訪者不是將已經存在腦中的記憶如實地呈現，而是用一種他認為研究者可以理解的、敘說故事的方式，去重構他的經驗和歷程(Crabtree & Miller,1992)。所以訪談是一個互動的過程，它不是將在訪談之前就已經存在的客觀事實挖掘出來，而是不斷在互動過程中創造新的意義。在角色的定位上，我將受訪者定位為本研究的協同研究者，研究文本的呈現是我和所有的協研者、以及讀者間共同的心靈創作。基於這樣的態度，我將訪談視為一場對話之旅，對話過程中，研究者(或訪談者)與受訪者是一種夥伴關係，透過語言與非語言的溝通與情感的交流，達到對話的目的。

### （三）研究者個人經驗的涉入

研究者自我經驗的敘說，對自身而言，是投入持續性解構與建構之流的允諾與行動；對研究夥伴來說，能具體其與另一主體間的碰觸與激盪；對讀者來說，則可以提供另個判斷與理解敘說文本的參考。然而，如何在個人繁多的經驗裡，重點式地提取與敘說，以清楚地表達我是誰，我在那裡，則是我遇到的首要難題。那一個敘說才是真正的我？那一個敘說離我較遠些？或許他們都曾經是我，或許他們都有可能不再是我，過去寫下的文字在此時覺得不適切，現在將要寫下的文字是否讓未來的自己接受？面對著無法說清楚的困境，帶著這些心情，我踏上研究的旅途，開展出一段段和研究夥伴以及自己內在的對話，在這樣的過程裡，我想試圖在自己的生命的歷程上，找到一個比較適切的態度和位置。

## 第四節 研究資料的搜集與整理

質性研究依賴大量與現象相關的資料，因此包括文字、檔、非書面資料等等都應巨細靡遺的蒐集，其中敘說探究更是透過一連串綿密的觀察、閱讀、思索、互動和省思，結合實踐與研究的一種研究方法，其相關文獻資料的蒐集與現場文本的撰寫是一直持續在進行著的，資料的分析亦透過持續的寫作而呈現。

### 一、資料的蒐集

#### (一) 訪談

訪談是人與人之間的一種關係，訪談是溝通，其目的在得知觀點、解釋和賦予意義以對情境有更多的瞭解（夏林清等譯，1997）。訪談法是一種有目的的會話（a purposeful conversation），經常是兩個人之間來進行，或更多人在一起，由一個人引導，蒐集更多的語言資料及資訊（黃光雄等，2001）。在我的研究中，我的訪談對象有研究者任職學校的同仁，以及其他學校的校長和多位主任。訪談的方式多為一般自然的交談溝通，也有事先擬定訪談大綱的半結構訪談，訪談主要是配合參與觀察、文件分析合併使用，以做為研究者蒐集資料的輔助方式。

#### (二) 觀察紀錄

訪談所蒐集到的資料，能從受訪者所說的話中獲得全部仍有期限限制，所以藉由觀察進行具目的性、系統性、選擇性的察看與聆聽。在我的研究中，除了以訪談的方式進行資料的搜集，也實際走進現場進行觀察，獲得直接而真實的資料，藉此確認、澄清、並與其他資料交互檢視。本研究所指的觀察紀錄包括研究者參與課程討論、各種會議的觀察紀錄、各項參與相關進修活動的觀察紀錄、教學視導的觀察紀錄等。研究者則因為觀察時所處的位置不同，而對事件會有不同的呈現，有時候是「參予者的觀察」，有時候則是「觀察者的參與」，觀察者的角色經研究者整理後，分為四種類型如下表3-4-1：

表3-4-1 觀察者的角色類型

研究者的位置	優勢	劣勢
參與觀察：participant observation 隱置身分的研究者，成為參與者。	完全參與者得到的是第一手資料，完全融入並理解。	容易失去客觀性和原有的立場。
參與者的觀察：participant as an observer 研究者是參與者，但參與者被正式告知研究者為何人。	觀察者一如參與者，直接紀錄訊息和資料。	私密訊息可觀察到，但基於研究倫理不能報導它。
觀察者的參與：observer as participant 研究者在研究情境裏面，參與部分的工作或行動，不掩飾其為研究者的身分	參與者一如觀察者，會注意到不尋常的觀點，從另外的角度看事物。	欠缺觀察的技能。
完全的觀察者：complete observer 不參與研究情境中的工作或行動，完全以觀察者的角色出現，大家自然知道觀察者的身分。	較具客觀性	有些東西無法問的，就只能透過純粹的觀察得知。

資料來源：Creswell, J.W. (2003)

### (三) 文件資料

進行各種研究資料的蒐集，可提供研究相關佐證資料，其中以書面資料最常見，文件資料可以補充並驗證訪談及觀察分析所獲得的結果（夏林清等譯，1997）。Clandinin & Connelly (2000) 曾提到進行敘說探究是一種生活的方式，而生活，就其最一般的意義而言，是沒有界限的，因此資料的蒐集亦是無時無刻進行著的，本研究所蒐集的檔或紀錄包含剖記、會議相關資料、課程相關會議記錄、與教育局往返之公文等。寫剖記可以幫助研究者從回想中再經驗事件過程，進行自我省思研究者本身即在研究場域中生活，田野的故事在日常生活中自然的進行著，但是對於學校的重要事件、各種會議的觀察與對話記錄，或是平日與校長或教師之間的重要對話，在自然的狀態下並不適宜錄音或現場紀錄，因此都在空檔記下重點，再於下班後儘速紀錄下來，以求較為完整的紀錄。而記憶透過回溯難免會模糊或因遺忘而失去寶貴資料，最好在二十四小時內完成。

研究札記也是至少每週必要進行的工作，研究札記內容包含前述訪談或進行觀察的重點，閱讀相關文獻的心得感想，學校事件的紀錄省思以及研究者的心情紀錄等，與上述的訪談、觀察及回溯筆記經常會有結合起來的狀況。Clandinin

與 Connelly (2000) 亦曾提到敘說探究是學習如何進行敘事性思考、關注那些被敘事性地活出的生活。因此，在我的研究中回溯札記和研究札記的書寫本身，在敘說研究中即佔有相當重要的地位，亦是形成現場文本以及將之轉移到研究文本的重要文件。

## 二、資料的整理

研究者能如何給出聲音？Riessman (1993) 認為研究者所處裡的談話、文本、互動和解釋都無法中立且客觀，唯一能做的只是再現經驗而已，他提出經驗再現的五個階段(引自王勇智、鄧明宇譯，2003)：

### (一) 第一個階段是關注經驗(attending to experience)

在有選擇的關注經驗當中，篩選了原始經驗中的某些部分，亦建構了某些現象為有意義的真實，然而那些不被關注到的經驗則被忽略了。

### (二) 第二個階段是訴說經驗(telling about experience)

透過語言進行經驗的敘說，意義是在互動的層級中被建構出來的。因為個人在敘說時會將內容組織(怎麼說、說什麼)，並且受到當時的情境脈絡所影響(對誰說，什麼情況下說)，所以在敘說經驗時也是在創造一個自我，表示著「我想如何被他們認識」。

### (三) 第三個階段是轉譯經驗(transcribing experience)

我們常使用錄影或錄音的方式將對話錄下來，並且為了分析的方便而將這些資料轉錄成文本的形式。然而卻容易遺失聲音的表情，包括語氣、聲調和停頓等，所以研究者決定要如何登錄是個解釋性的過程，反映著研究者不同的價值觀和詮釋觀點。

### (四) 第四個階段是分析經驗(analyzing experience)

分析工作就是研究者與許多的錄音帶或著文本為伍，試圖理解其意義及創造出有戲劇性張力的後設故事(metastory)。在這樣的過程中研究者的理論信仰、價值觀和政治立場將無可避免地深入涉入。

### (五) 第五個階段是閱讀經驗(reading experience)

每個文本都是有多重聲音開放給多種的閱讀方式和不同的建構，當讀者與文

本交會時，讀者是以自己的經驗和所處的社會脈絡去再建構故事的意義。因此，研究者所建構的真實只對特定的詮釋有意義，所有的文本也都處在變動中，沒有一個永恆的觀點。如下圖3-4-1所示：

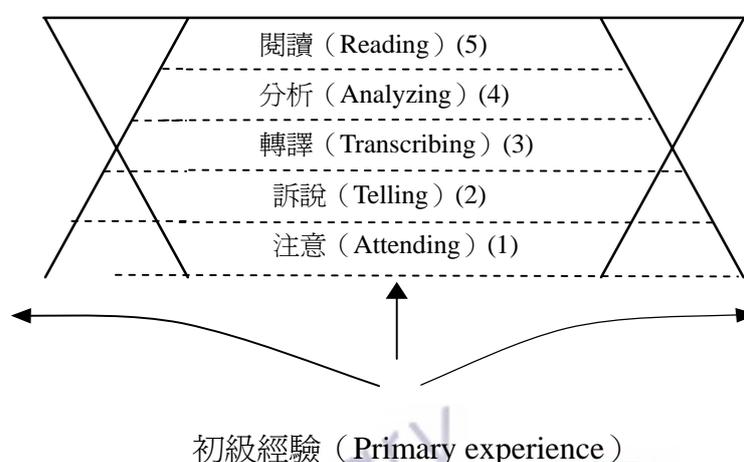


圖3-4-1研究過程中的再現層次

資料來源：Riessman (1993)，引自王勇智、鄧明宇譯 (2003)

Riessmen強調這些分析的歷程是一種「再呈現」，而不是階段的觀點，因為受訪者在選擇訴說其經驗事件或組織其經驗脈絡時，研究者謄寫、分析其詮釋文本時，和讀者的閱讀時均會產生或大或小的扭曲，並不是經驗的全貌，因此，敘事反映的不只是受訪者的建構歷程，更強調研究者對於呈現故事的主動選擇和創造性。

## 第五節 研究資料的分析與編碼

### 一、資料的分析

在質的研究過程中，有效益的方式應是資料的蒐集和分析同時持續的進行，其進行的方式包括：重複閱讀以蒐集的資料；追蹤著主題、預感、解釋和概念；尋找資料中呈現的主題；建構分類的架構；發展概念和理論主張；閱讀文獻以引發分析的概念；以及發展一個故事的情節。Lofland認為在研究過程中可能迷失

於未經分析組織的大量資料中，而很難知道何時已經蒐集有某一主題的資料；若在分析資料時又發現問題，就很難補足資料的漏洞和缺失，因此這是一種無生產性的分析方式，生產性的分析方式應該是資料的蒐集和分析同時持續的進行（引自黃瑞琴，1999）。如下圖3-5-1所示：



圖3-5-1資料蒐集和分析之間的時間關係  
資料來源：Lofland（1984），引自黃瑞琴（1999）

#### （一）Labov結構取向典範

敘說的分析能有很多的可能性，Riessman(1993)認為許多故事可能有共同的元素，但因為它們在敘說中的不同位置而能產生不同的解釋(王永智、鄧明宇譯)。各個學家也針對敘說的分析結構提出做法。Labov(1982)提出結構取向典範，主張敘說分析中所包括的六個元素。

- 1.摘要(an abstract)：總結敘說的內容
- 2.狀態(orientation)：包括時間、地點、情境與參與者
- 3.複雜的行動(complicating action)：事件的次序
- 4.評價(evaluation)：行動的重要性與意義，以及敘說者的態度
- 5.解決方式(resolution)：最後發生了什麼事
- 6.結局(coda)：回到現在的展望

#### （二）Lieblich敘說分析的分類模式

Lieblich將如何閱讀和分析生命故事區分為兩個向度，分別為「整體」(holistic)與「類別」(categorical)向度，及「內容」(content)和「形式」(form)向度，詳述如下（引自黃佳敏，2006）：

- 1.「整體」與「類別」向度：此兩向度間的差異在於分析的單位。整體向

度是要將分析的文本視為一個整體，亦即把一個人的生命故事當作一個整體，從而探索他從過去到現在的發展歷程；類別取向則類似傳統的內容分析法，將故事中的句子或者段落加以做有意義的切割，並定義分類。這個取向常用於在研究特定的問題或某個團體所形成的現象。

2. 「內容」與「形式」向度：此兩種向度是以文學閱讀的傳統二分法來加以區分。內容取向聚焦於故事的內容，著重於或取故事中隱含的內容，藉著詢問故事中的意義或部分章節來瞭解個人所扮演角色的特質與動機為何？及其所影射的內容。形式取向則較著重故事的形式，包括情節的結構、事件的順序、時間軸度的相關、故事所引發的情感、敘說的風格或隱喻風格的選擇等。

若將這四個向度交互貫穿，則可形成四格的矩陣，分別為「整體—內容」、「類別—內容」、「整體—形式」、「類別—形式」。本研究採取「類別—內容」向度為分析方法，研究者整理並萃取出類別找出敘說者們經驗裡的相同或相異之處，去理解敘說者所處的社會文化及脈絡，將訪談的文本分析整理以後，藉由對每一個句子片段內容的理解，進而整合出對故事的整體意義之理解。即使是擷取敘事中的部分，也會將部分的意義放在整個故事的脈絡中來看。本研究的資料分析會在經由關注、述說、視錄、分析、閱讀經驗的循環過程中，藉由不斷的閱讀資料、組織資料，以尋找資料、意義或是不斷地重建構出的概念與意義。

## 二、資料的編碼

資料的編碼分析工作是將資料分類、篩檢、和再建構成各種類別，是一種心智性與技術性的分類工作。在蒐集資料的過程中，研究者持續的閱讀和檢視資料，列出資料中呈現的主題或概念，而逐漸發展各種編碼類別，並建立其定義，接著將已按照每個類別編碼的資料單位組合在一起，建立分類整理資料的檔案系統，藉以瞭解資料的脈絡和整體結構。編碼是發展和提煉資料解釋的一種系統方式發展編碼類別是分析資料的核心工作，質的研究之編碼類別包括 10 種架構：場所和脈絡的編碼、情境定義的編碼、研究對象所持的觀點、研究對象對於人們和物體的思考方式、過程的編碼、活動的編碼、事件的編碼、策略的編碼、關係

和社會結構的編碼、以及方法的編碼（黃瑞琴，1999）。

質性研究中對於資料分析的方式並不是在一開始就確定的，而是在研究中透過不斷的閱讀資料，在持續的修正中逐漸清晰。與其他研究不同的是，在敘說探究的歷程裡，資料分析—亦即將現場文本移向研究文本所做的分析與詮釋過程，很難被看成一系列的步驟，當我們又建構出更多的現場文本以發展修改過的故事之重點時，情節也就持續地被修改。敘說探究者趨向從故事裡活出、說出的經驗開始。也就是說，敘說探究者在將現場文本進行敘事性地編碼時，資料分析與資料的蒐集事實上是在同步進行著的。

在我的研究中，為了使資料能更有效率的管理，我將蒐集的文件資料、訪談資料、觀察紀錄、回溯筆記及研究劄記等資料做成電腦化的登錄與編碼，於電子檔名前先標明日期，以呈現其時間性脈絡，再加上相關人員或事件主題為標題，標題可能是具代表性的人物名稱、行動或事件發生之地點、某種張力的形容或是代表性的言談內容等等，將現場文本做敘事性的編碼。當呈現在研究文本上時，則將這些來自檔資料、訪談與觀察紀錄及研究劄記等資料分別以「檔」、「訪談」、「觀察」、「劄記」、「對話」等代碼，編碼方式說明如下表 3-5-1：

表 3-5-1 資料編碼方式一覽表

編碼	意義
GT4/觀察/96.11.18	96年11月12日研究者對四年級女教師的觀察記錄
BT5/訪談/97.02.26	五年級男教師在97年2月26日接受研究者訪談
PC/對話/96.12.15	研究者與其所任職學校之校長在96年12月15日的研究對話
G趙/訪談/96.10.08	趙主任，為女性，研究者在96年10月8日訪談之錄音轉譯資料
R/札記/97.03.09	研究者在97年3月9日所寫下的研究札記
B樹/訪談/97.05.18	校長，為男性，研究者在97年5月18日的訪談之錄音轉譯資料
BT3/文件/97.04.26	97年4月26日三年級男教師對研究者的回饋文件資料
GT1/視導/97.03.24	97年3月24日研究者對一年級女教師的視導觀察紀錄
R/文件/96.03.17	研究者在96年3月17日主任儲訓所寫下的文件資料
GT8/對話/97.5.30	研究者在97年5月30日與國幼班園長，為女性，所進行的對話
R/儲訓/96.04.05	研究者在主任儲訓時間96年4月5日所寫下的札記和紀錄

資料來源：研究者自行整理

## 第六節 研究的可信賴性與研究倫理

### 一、研究的可信賴性

#### (一) 質化研究的信效度

Lincoln and Cuba (1984) 曾對質化研究的信度與效度提出見解，認為信度是可重複性 (replication)，效度則是指可靠性 (dependability)、穩定性 (stability)、一致性 (consistency)、可預測性 (predictability) 與正確性 (accuracy)，所以在控制質化研究的信度與效度上提出下列方法 (引自胡幼慧、姚美華，1996)：

1. 確實性 (credibility)：即內在效度，指研究資料真實的程度，意即研究者能真正觀察到所希望觀察的。
2. 可轉換性 (transferability)：即外在效度，能將研究參與者的感受、意圖、經驗與行動做有效的資料蒐集，並轉換成文字陳述，也就是指資料的可比較性與詮釋性。
3. 可靠性 (dependability)：即內在信度，是指個人經驗的重要性與唯一性，因此如何取得可靠性的資料，是研究過程中運用資料蒐集策略的重點，研究者必須對整個研究過程與決策考慮說明清楚，以供判斷資料的可靠性。

Lincoln 更在 1995 年根據實證主義和建構主義這兩種不同的研究典範，歸納整理其對於信效度的標準概念，如下表 3-6-1：

表 3-6-1 判定研究嚴謹度或值得信任度的標準

實證主義典範 (嚴謹度)	←-----→	建構主義典範 (值得信任度)
研究方法學的標準 --內部效度 --外部效度 --信度 --客觀性	類似方法學的標準 --確實性 --可轉換性 --可靠性 --可確認性	研究之真實性/倫理標準 --公平性 --真實性

資料來源：引自胡幼慧、姚美華 (1996)

量的研究信度，是指經由研究中運用的工具，而獲得的觀察結果的一致性；質的研究信度，則是指研究者的互動形式、資料紀錄、資料分析，以及資料中詮

釋參與者意義的一致性（王文科，2000）。而敘事探究必須嚴肅的看待研究者對研究參與者和讀者所擔負的責任，其責任是確保研究倫理的公平性和研究方法的嚴謹性，並使敘事探究產生的知識具有可信賴性。

## （二）三角檢定與同儕鑑定

本研究在分析的信效度方面，研究者欲以三角檢定（triangulation）、同儕鑑定（peerconsultation）來增加本研究的信效度。

- 1.三角檢定：研究同一個現象時，能夠結合多方面的探究方法來建構事實，並讓研究結果更為詳細和精緻，增進方法論上的嚴謹性。包括資料的三角檢定，研究者會利用不同來源的資料提升研究的可信度；另外是方法的三角檢定，本研究除了採用訪談法、文件分析法來獲得研究所需的資料，還進入現場觀察和紀錄。
- 2.同儕鑑定：採合作、聯合參與研究的機會，與指導教授、研究同儕分享看法、討論和解釋，藉以協助澄清概念與發現問題，也會將逐字稿拿給研究對象看看是否有遺漏或誤解他們的意思，透過不同的人與檔資料來對研究對象的訪談資料做一個多元性的檢證，用以增加訪談資料的客觀性與豐富性，同時減低對內在信度的威脅。

## 二、研究倫理

關於教育研究的研究倫理，學者們有頗為一致的想法，主要的內容包括尊重個人的意願、確保個人隱私、不危害研究對象的身心、遵守誠信原則、以及客觀分析及報告等等。所以研究者必需時時刻刻提醒自己要遵守研究倫理，肩負研究的責任，對人對事都要用尊重的態度，最後再反觀自己。黃瑞琴（1999）提醒不論做什麼樣的研究都要切實謹守「三 R」：責任（responsibility）、尊重（respect）、省思（reflection）以確保參與研究的夥伴們在研究過程中的主體性。

針對研究倫理的課題，甄曉蘭（1995）認為可從下列層面加以檢視：

- （一）研究者本身的主體性問題，其所持有的內在價值、意識形態、知識論假設、文化與權力背景等。
- （二）研究過程中及結束後研究者與研究對象的關係，誰享有文化與權力的優

勢？誰居於劣勢？就什麼層面而言？

(三) 研究者所企圖解放或捍衛的，是爲了誰的正義與利益？爲學術的自由、真理的追求？爲大眾的利益？爲知的權力？爲誰的『知的權力』？

(四) 研究設計的妥適性、正當性、合法性以及合理性？

(五) 研究資料的處理與公開問題，是否獲得同意書？是否顧及隱私權？是否匿名保護？是否會對任何人造成任何傷害？

(六) 整個研究解構了怎樣的文化意義？到底挑戰了什麼社會不公現象？有什麼發現？什麼啓示？什麼應用價值？

研究者的生命體驗提醒著我：說故事給朋友聽是一種冒險的事；朋友越好，風險性也越高。這種「冒險」，從積極面來說，它可能透過訴說、傾聽、回饋與再訴說的過程與朋友一起進入生命經驗的探險之旅，而有可能以之前未有的視野來觀看生命經驗，開啓轉變的源頭。從另一方面而言，訴說生命故事給朋友聽，也須要在揭露秘密之餘冒著被洩密、誤會或出賣的危險。是以，本研究是以深入訪談爲基礎的敘事探究，所以需要特別注意參與者的傷害性、分析者詮釋的權威性或研究作品的擁有性等研究倫理課題。

在本研究中，研究者將會不斷的思考以下幾個重要課題：報導是否真實、客觀、讓人信服，必須要先注意自己是否存有偏見？價值觀中立嗎？個人的趣向爲何？可以說服的讀者嗎？研究者的位置有被清楚的讓人瞭解嗎？是否陷入了 Clandinin 與 Connelly (2000) 所謂的「好萊塢情結」，也就是那種每件事到了結尾時都很美好的情結，而忽視了敘說的平順化 (narrative smoothing)？質的研究者隨時隨地都可能觸及無法預期的倫理情境，這些倫理課題包括「評鑑、誠實、現場滲透、感同身受、使用化名、介入現場」等，有待研究者當下再做反省與決定，依照自身的價值觀及對人性的看法，並學習以一顆敏感、善體人意、設身處地的心態去作實踐的抉擇，在研究情境中逐步發展具體的倫理細節。

## 第四章 研究結果與討論

研究者並非要把自己一生的故事當做詮釋的對象，只是生命走到這裡、在這樣的場域、在這樣的當口，研究者開始思考、解讀當我走到人生的這個階段的生命故事，希望透過自我書寫和敘說探究中產生生命美感、自我瞭解和轉化。當人開始思考解讀自己的生命故事時，是把自己的故事當做詮釋的對象，理解自我文本的形構，正是理解自己獨特存於世的地方，對於個人心理健康而言也有深遠的意涵。Laurel Richardson（2007）在書中其中有一段是說：書寫，創造性的作品！這是一種美妙的祝福，它會使你會變的更快樂，更愉快，更有朝氣，而且對別人比較慷慨，甚至你的健康也會改善，感冒不見了，所有挫折與煩悶帶來的病痛也煙消雲散。所以我告訴自己寫吧！拼命的寫吧！但是要如何忠實的紀錄值得記錄的人、事、物呢？要如何持續、堅持而不間斷的寫呢？如何才能寫出自己的生命史、寫出富有研究價值的文章、寫出值得流傳的研究呢？以上這些問題常常在我腦袋轉啊轉！

我只是單純的想記錄一些對我個人來說是獨具意義的事物，但我擔心做出來的東西也許對他人來說毫無價值，不過沒有關係，因為我發現透過「書寫」這樣的過程，自己似乎得到了某些身心的療癒和心靈的成長，這不就是符應了這篇文章的發現嗎？！讓生命透過敘說和書寫，公開其生生不息的可能性與可貴性吧！在這一章研究者將本研究的四個研究問題，分成四個章節以事件的方式一一敘說，希望能從中看見什麼？理解什麼？最終能在我人生的這一段路獲得一些啓思和醒覺。

## 第一節 盡力所以存在

如何在校長的要求與自己的信念間取得平衡點？決定面對這個張力十足的問題時，內心那個挑戰權威、對抗強權的本我就會經常被突顯出來。(R/札記/97.01.31)

### 一、話說從頭

願意接受挑戰是一個重要的契機、一個起點，然而行政工作對我來說仍然是不夠熟悉的，之前在前一個學校有機會擔任教務組長的工作，但因考量家庭及對自己缺乏信心因素之下，我拒絕了，在這一年（96年）我考上候用主任，開啓了另一個行政工作的可能。冥冥之中一切似乎是被安排好的，人生皆有定數，如何跳脫定數？我沒想過這個問題，但它卻發生在我身上。話說當時，主任儲訓回到學校後，大家紛紛都在討論並詢問我是不是考慮要出去當主任呢？記得當時（97.04）我斬釘截鐵的回答：「進退有命、時數有時，我會留下來繼續與大家共事，並不急著到處找主任的缺，而且目前我尚未準備好要去坐那個位置。」當初純粹是不想讓自己的孩子就讀於我所任職的學校，因為擔心會造成同事們的困擾和處事的公正性，所以在96年6月我帶著孩子的國小入學通知單，到星光國小辦理入學報到，完成報到手續後正要離開，這時候校長看到我便邀我進校長室，我原以為只是一般的噓寒問暖、聊聊而已，沒想到卻意外收到「天上掉下來的禮物」！兩人談著談著，校長話鋒一轉，突然問我：

不知道餘老師是否願意到我們星光國小擔任行政職呢？希望你現在就能做決定，如果願意的話，我現在就馬上開主任推薦書給妳。

我遲疑了一會兒後回答：

承蒙校長如此看重我，但這是一個重要的改變和決定，我可能需要和家人商量。(R/札記/96.08.01)

校長遂馬上拿起電話要我撥電話跟家人商量，電話那頭是我的先生，他說這

的確是個艱難的決定，但無論如何他都尊重也會支持我的決定，於是當下我就接受了這個新的嘗試和考驗。

星光國小是位於台九縣金針山腳下原住民族的偏遠學校，之前聽聞一些教育界的朋友說「這是一所不好待的學校」，其中的因素，多位友人也不諱言的告訴我，是因為聽聞「學校的氣氛不大好」、「嚴苛要求教學效能和專業成長」、「業務複雜而繁重」、「常常需要加班」...等等，甚至有教育界的資深前輩說了重話：「不怕被操的很慘就去啊！」當然也有贊成我去的，他們告訴我的話語則是：只要在星光國小經過磨練後，你就能練就成金剛不壞之身，遇到任何事情皆能無所畏懼、迎刃而解了！乍聽之下好像是鼓勵我去，但仔細想想好像又有絃外之音。然而這一切負面訊息進來的時候，我卻完全沒有任何擔心的感覺，是初生之犢不畏虎嗎？聽到這些話我的心顯得異常的清明平靜，心中只有一個想法：星光國小沒有這麼「恐怖」嗎？我是要去做事的、去學習的，不是要上戰場打仗啊！嚴格的另一面也是一種慈悲啊！應該沒有什麼好擔心的吧！從未接觸過行政業務、擔任行政職的我之所以會接受這個職務，我想是勇於接受挑戰的人格特質讓我現在在這裡，以及莫名的使命感讓我願意來到這裡。

96年6月當時校長要我接下的行政職是星光國小「教務組長」一職，8月1日生效。為了能早日熟悉新業務和工作環境，暑假一到我即開始前往星光國小閱讀檔案、瞭解處室業務，並參與課程規劃，已經調適好心情要承接教務組長的工作後；沒想到7月中旬一波新的人事命令，迫使我不得不去面對，當時的教導主任向校長表示身體不舒服需要調養，堅辭行政職務，於是我一躍而上，成為了教導主任，就這樣開始了我行政工作的初體驗。7月底在掌握例行性的業務上，就已經耗費了我許多心力，對於既龐大又不熟悉的業務內容，恨不得有加倍的記憶體容納這些資訊，同時間與即將卸任的教導主任逐漸完成業務交接的事宜。

## 二、理想中的主任

初任主任，又是汰換率最高的教務（導）主任，但樂觀的我心裡總認為那麼多人正擔任著這項工作，我應該也做得到吧！在我擔任教師的歷程中有多次與行政單位「交手」的經驗，我曾經對當時的行政單位提出質疑：「學校本位的課程

既然已經規劃好，為何可以不經協調和討論行政方面就任意更改？為配合消防單位的宣導活動，行政可以臨時調動課程嗎？」當時的我並不服氣，因此在我心中，我期許自己若有機會坐在這個位置上，相信我能夠做到不便宜行事，能夠真誠的溝通，不厭其煩的對老師說明或進行協調，能夠尊重老師的專業理念，努力做好行政服務與支援，行政工作不是就應當如此嗎？！

謝文全（2007）談到：「組織是人們為了達成特定的共同目標，結合而成的相互依存系統，這個系統藉著人員及結構的適當配置與互動及對環境的調適，來完成任務」。從上述定義中我們可探知「人」是達成組織目標的重要關鍵，正如從 Jim Collins 所言：「先找對人，再決定要做什麼！」（齊若蘭譯，2002）在此觀點下，我們來探究學校對於教師兼行政人員有無服膺「找對人、留住人、善用人」之觀念。我們都知道學校主任、組長及相關行政人員是學校成長茁壯的枝幹，猶如我在主任儲訓時輔導校長所說的「樹因枝幹挺拔可碩大；正如樑柱之於大樓，大樓因樑柱堅固而雄立」。但學校行政工作之難為，是每個曾經擔任過學校行政的同仁都有過的體驗。尤其是主任一職，既要面對校長及行政長官的要求，又要面對教師及教師代表的壓力，而來自家長的關切更是不可承受之重；在如此的環境之下，身為學校主任要具備哪些條件，才能優遊自在並能切實完成上級交付的任務，做一個人人眼中都稱職、深慶得人的主任呢？以下是研究者在接受主任儲訓期間，受訓單位---國家教育研究院要我們在接受儲訓之前，先寫下自己心中理想的主任為何？綜合許多教育先進的看法及實務，歸納出主任應該具備以下六種特質（R/儲訓/96.03.10）：

（一）積極任事之力：舉凡處室之間大大小小的事都能盡心盡力，少有抱怨和推諉塞責。不僅將上面交辦的事項做到盡善盡美也將自己的創意加入之中，使得許多的業務更見圓融。

（二）調和鼎鼐之功：在一個處室之中，最需要的就是能夠分工協調，尤其是現代的教育行政的分組是以往的分工模式，許多已不合時宜；理想的學校主任必須秉性溫厚、善良，凡事為人著想，遇有衝突、僵持不下的意見時，主任必須條分縷析、化解疑慮、找出折衷解決之道，以達成目標。甚至有些任務必須傾全處室

之力或全校之力方能完成，更是需要有調和鼎鼐之能力才能夠使每個人能適才適所完成各項工作，而且大家都是十分愉快的。

（三）處事圓融之能：在學校行政中，各種不同的壓力會紛至而來。舉凡教師甄試的人情關說、上課時的老師情緒、家長高標準的要求和抱怨、任務交辦時的上級要求等各式各樣的不同壓力，必須有在談笑間將各種壓力化爲無形的能力。

（四）豐富的行政經驗：當今教育環境丕變，行政工作令人怯步，學校主任必須有廣泛蒐集各種資訊，擁有絕佳危機處理能力；並且從不吝惜與人分享、無私無我，樂於提攜後進，經驗傳承。熟悉政策的擬定、執行可行及具體的考核成效，擬定縝密的行政規劃，盡量避免臨時突發、令人措手不及之情況。

（五）教改的責無旁貸：貫徹教育改革的時代潮流，學校主任要有強烈的使命感、無怨無尤；主任必須承擔更沉重的負擔與壓力，同時協助校長推動和實施各項工作及政策。

（六）善良的人格情操：「支援老師，服務學生」是學校主任應奉行的座右銘；無論學生、老師、家長有事求教於主任，主任都能盡量圓滿解決；所謂「才出於學、器出於養」，學校主任所需要的「知能」，這是屬於學養的問題，能體認「定位」的重要，且行而宜之，分寸拿捏恰到好處，這需要的就是修養，而修爲是一輩子的事。

大前研一說：「專業就是在荒野中找出路，在沒有路的世界中觀察、判斷，然後帶領組織步向坦途」。期許自己在專業之外，一校之主任若能讓校長放心、家長安心、同事開心、下屬盡心，應該就是最理想的主任了吧！

### 三、校長對初任主任的擔憂

雖然我是校長親自找來的，但是因爲先前並不熟識，我想是因爲主任儲訓時我到星光國小進行行政實習，校長對於我求教的態度和我對教育的理念印象深刻，僅止於此，可以說對彼此的瞭解相當有限，頂多也只是聽聞而已。共事的第一個學期我與校長的溝通算是非常好的，我自己小心翼翼的跟隨著星光國小的校園文化和行政處理模式，秉持著事事在執行前先向校長報告，經過修正後再去行動，而每每的詢問亦都能獲得校長實質上的協助。第一學期接教導主任的位置，

校長就要求我要做好教學視導的工作，所謂的教學視導，校長認為不是只有查閱老師批改的簿冊或是在走廊東張西望就算盡責了；只有真正的進到教室裡頭去，你才會知道什麼叫做「教學視導」！校長和我分享了所謂的權威：

權威有 3 種分別是道德、法律、專業等權威，不要害怕進入教室，不要畏縮怕給老師們意見，反而是應該將教導的位置突顯出來，有機會站在這個位置，要發揮專業權威，並充分展現這個位置的功能性，畢竟它是有別於一般教師的。(R/札記/97.02.19)

我想校長是希望我透過教學視導將教師專業發揮出來。上學期我只是靜靜的從教室後門進入班級看老師教學，之所以從後門進入是因為我擔心會中斷老師的教學，並且幹擾了學生的學習，觀察約 10 分鐘並做簡易的紀錄，之後再向校長做報告和討論，分享我所看到的、所感受到的，以及我個人的小小建議。這個時候教導主任的專業權威是否有展現出來，我想大家都在看，對我來說真的是一種壓力啊！也許我的教學經驗有限、行政歷練更是不足，不過我會懷著謙虛的態度，抱持著虛心求教的精神，以主任的角度和立場，試著把它做好！

學校辦理校內國語文競賽的過程出了一些狀況，校長請我到校長室一談，他嚴肅的說：

校長對事情有意見，主任就應該接納，並且要去反應給老師們知道，不要讓老師們覺得主任和校長在爭辯；校長、主任、老師三者各有其位置，主任是校長和老師們之間的緩衝。主任兩邊的聲音都要聽到，這樣思考的面向才會更寬廣，而不是先否定誰，尤其是當大家意見不同時，主任如何聽到所有的聲音，同時不偏袒任何一方，並將之意見進行整合後，進而能將基層的意見和聲音充分反映給校長知道。這樣主任的位置才會出來、才會有意義。所以我希望主任你應該要做到盡量減少不公平，而不是去質疑校長的不公平。(PC/對話/97.04.30)

我想校長是要身為主任的我，能用心觀察學校的動靜，並說出校長看不見的東西，他十分強調訊息的不足是會影響校長對事情的判斷，並強調行政人員要清楚自己的位階和角色，「思維」和「施為」是相互影響的，擁有權力的人更應該要超脫情緒，才能更貼近同仁和學生的心！

GT4 情緒突然崩潰而在廚房大哭一事，主任應該要讓校長知道，身為主任必須要讓象掌握充分的資訊，並在第一時間內主動告知校長，讓校長知道同仁們發生了什麼樣的困難，才知道如何去關心同仁。  
(R/札記/97.05.30)

要不要告訴校長 GT4 大哭一事、為什麼她會毫不保留的宣洩自己的情緒、她究竟遇到了什麼樣的困難，我掙紮了許久，站在友誼和信任的立場我選擇暫時不說，是想等到 GT4 自己找到了情緒的出口，誠實面對在班級經營上遇到的問題，以及她本身看待校長處理 GT8 離職一事有些想法之後，再向校長做充分的報告。但是校長還是在這之前知道了 GT4 大哭一事，當時我試著解釋我的想法和理由，這樣看來卻徒增我和校長之間行政溝通上更多的問題和矛盾。

我和 G 枝有緣共事 3 年，我的教職生涯能順利開始，說起來 G 枝還是我的貴人呢！我知道 G 枝與校長曾經在星光國小共事過，所以本研究特別訪問了 G 枝，我請教 G 枝能否說一說她所認識的星光國小的校長為何？

印象中校長在處理學校事務時都要召開會議，徵詢大家的意見，了解大家的想法之後，才會進一步做出決定；大大小小的事情必須要先讓他知道，才能執行。彼此的信任也很重要，若他覺得你是可以信任的人，他才會放手讓你去做，若是觀察到同仁們做事有敷衍塞責的情形，他必定會馬上有所處理。我離開星光到他校服務前曾誠懇的告訴校長：「民主的背後，有時候是工作進度的遲緩。權威的背後，有時候是會讓人感到沒有人情味。」(G 枝/訪談/97.06.10)

在訪談之中可以感受到 G 枝其實是非常感謝校長的，因為在 G 枝是候用主任時，校長曾大力薦舉她，使她能順利離開星光而至他校接任校長，其不斷強調校長是一個很有才華、很有能力、很有魄力的主管，若權力再下放一些、作法再溫和一些，就可以說是「零缺點」的人了。在與 G 枝的訪談結束之後，回味訪談內容，我想到的是「學校行政溝通倫理」。它是在進行溝通行動時的一套倫理規範，在公平原則及權力對等原則的維護、學生及學校整體行政效益的事物方面、鼓勵成員主動積極溝通及提供多種溝通方式；改善學校行政溝通倫理危機的途徑可由建立多元暢通管道、建立有品質的溝通、培養同理心的尊重與傾聽、建立良好人際關係。校長應建立民主化的領導風格，積極經營良好的組織氣氛，校

長應給予組織成員更多的論述空間，鼓勵行政人員和教師提出異議和反對聲音，促使學校形成良好的溝通環境，並能接受衝突和不同意見的存在；而主任要能主動理解主管和教師的立場，對上對下都要積極主動溝通，以理性的方式表達訴求，避免流於情緒化的意見表達，對推行的政策或作法充分說明，取得教師和校長的理解，最重要的是主任要和校長、行政人員和教師之間建立良好的人際關係。

多學、多聽、多做、少講話、多做事，要主動發掘問題並支援老師，還要與校長保持良好的互動和溝通，相信從一次又一次的經驗累積當中，你會獲得甜美的果實。你要善用自己的優勢，並適時發揮創意，運用各種方式，達成校長所賦予的目標，加油囉！

(B 樹/訪談/97.05.27)

B 樹是我前任學校的校長，他在得知我考上主任之後，給我多所鼓勵和建言，並在我決定前往星光國小時，給了我許多耳提面命；他希望我能先瞭解當地的組織生態，然後順應當地學校的文化，不要有太多個人的主張或意見，並一再提醒大動作對自己和團體都不好，只會帶來怨言和耳語，並說要融入一個新的組織，必須先慢慢帶，帶人先攻心，可以從平日的聊天和接觸瞭解同仁們的優點，這樣一來你才知道如何用人，以協助你行政事務的順暢推動。

彼得聖吉（Peter Senge）在第五項修練一書中提到團隊建立需能建立共識，形成相互信賴的關係（郭進隆譯，1999）。我會勇於向校長表達一些對事務推動上不一樣的想法，但我未考慮到在向校長表達建言時，我忽略了彼此間的關係尚未深厚建立，此時我的勸諫言談可能只是顯示我的莽撞而已，不但造成看似忠言逆耳的景況，更重要的是大大戕害了彼此正在建立中的信任感。在一次又一次的事件當中，我看見自己在與校長的互動過程中，凡事追求公平、意義的傾向經常突顯出來。對於初任主任的我來說，未來我還有許多發揮的空間，並不在意現階段是否能接辦什麼重要的活動，手中握有多大的權力，更不是我所關注的焦點，我只在意學校事務如何推動進行，而我能在這個場域中學習到什麼。

#### 四、人與人之間

在處理學校事務時，有時候我會覺得自己要面對的是兩位校長，只是一個在

明、一個在暗，如履薄冰的心情、沉重無比的壓力，真的很難敘說……當初校長請我來星光國小時，他是這麼說的：我和教導主任討論很久了，一致認為你對教育的理念和態度不錯，所以請你過來擔任教務組長。後來，當時的教導主任(GT1)因為強烈表明需要調養身體，堅持先卸下教導主任的位置，我就是這樣的情況下，接下了這個突如其來的位置。怎麼知道日後會遭受到 GT1 處處打壓我、事事與我扞格，更不知道自己只是暫時補位，擔任的是指定代打的角色啊！

今天(97.04.30)晨間時間辦理朗讀比賽，由訓育組長承辦，四、五、六年級各派出兩人，共 6 位選手參賽，依正式比賽應該是選手上臺前 8 分鐘抽文章閱讀，但訓育組長為便宜行事，遂將朗讀篇章同時間一起發給 6 位參賽者，賽前我不知道是這樣處理的，站在我立場，認為這樣的方式並不妥適。比賽正式開始後，校長發現是這樣的方式在進行，他把我從比賽現場---視聽教室請了出去，一開口校長便問我：

你知道這樣的比賽方式對先上臺的同學是非常不公平的嗎？因為先上台的選手閱讀文章的時間比較少，而最後一位選手卻有更充足的時間做準備，你想想辦法，該怎麼彌補？

我回答校長：

的確是有些不公平，但是若以這樣的標準來看其他競賽項目---演說、作文、書法，也不盡公平，因為我們都沒有按照正式比賽的規定在走啊！

校長板起面孔嚴肅的說：

我們不是參加國際競賽，不需要按照規定在走，最重要的是在其他的項目我沒有看到不公平啊！（R/札記/97.04.30）

我們在走廊談話的音量似乎越來越大聲，已驚動到裡面的老師了。校長最後要我就這件事好好的想一想，賽後再說吧！當時我心裡有些波動，回到比賽會場後，有兩位老師（GT6，SA）安慰我說：怎麼知道第一個上臺的會是 GT1 的女

兒呢？若是其他學生，我想校長就不會有意見了吧？！當時我接受了這個說法。之後回到辦公室，校長打內線請我到校長室，我想應該是要談今天早上的朗讀事件吧！深深吸了一口氣，正在猶豫該用什麼樣的態度去跟校長談這件事情，人卻已經走進了校長室。校長示意要我坐下，我們坐了下來，校長說話了：

過程公平比結果更重要，沒有被主任高度的理解，我心中十分在意，你對校長的誤解，我會感到有些可惜；其實 GT1 的孩子不論是幾號，或是任何一位學校老師的孩子、孫子，若我們過於強調他這樣的身分，那麼他努力所獲得的任何成就不會讓他有任何喜悅的感覺，因為他所聽到的會是「他就是某某老師或主任的孩子。」主任你應該站在更高的位置上看事物，不要急著回應我，事緩則圓，而圓滿的本身就是公平。(R/札記/97.04.30)

當然每個人訴求的公平正義都不同，所有的人都可以高喊自己對公平正義的詮釋與價值，但是我內心真正想問校長的是：這時候的公平正義是屬於誰的呢？然而，我卻認為公平正義是不證自明的，屬於原則性的、不變的法則。在一次與校長私下長談中，我向校長提出我看到或聽到部分學校老師及行政處室之間有一股不滿是來自於對公平正義的失望，當我試圖與校長討論這一部份時，因為沒有交集，總是沒有辦法繼續談下去，或許有一部份是因為對校長而言，我這樣的談話方式與內容隱約具有某種挑戰或侵略性質。於是我檢討自己，身為一位幕僚人員，應該要求自己想辦法讓對話得以進行，用校長聽得下去的言談與方式提出建言或許才能真正對學校有所助益，但畢竟自己的能耐有限，每每在校長聽不下去而談話沒有交集時，我也會感到無力，久而久之爲了不造成彼此關係惡化，就形成了避而不談的窘境。經由一次次的事件，研究者清楚的看到在校長的要求和自己的理念間，我出現了失衡的現象，也看到了我內心那個愛對抗、愛挑戰強權意識的「本我」常常會不時的跳出來。

今天(97.05.19)開完晨會後，我就立即將鄉土語言教學建議單發給老師們填寫，並懇託老師們在下午用過點心後交至教導處，所有的老師在中午用完餐都已填寫好並交給我，唯獨 GT1 遲遲未交，因為過了約好的時間，所以我撥了內線電話詢問她是否有困難，可否將建議單交回給我了呢？沒想到她的口氣十分

「不好」和「不耐」，和她對話和互動時，每每都是這樣不愉快的結束，我明顯的感受到她對我的不尊重，甚至我強烈的覺得她對我的態度是帶有一種藐視的意味；不久她請學生轉交一張紙條給我：

余主任：請瞭解班級導師教學與輔導學生之忙碌，低年級學生放學後，才能處理行政事務，我已經答應你，我會在學生放學後再處理，何必逼得如此，你……（GT1/文件/97.05.19）

翻開這一張紙條的背面竟是空白的、未填寫隻字片語的「鄉土語言教學建議單」，此時的我似乎只能按耐住波動的情緒，似乎已經習慣這樣被 GT1 對待。「別生氣，別太直接了，修身養性才能提升自己。」這是事件後來我看到教務組長放在我桌上小紙條的內容，看完之後心情頓時平復許多，也許這是坐在這個位置上所必須承受的一部份吧！

一早（97.04.30）懷著愉悅的心情進入辦公室，但當我看到我的桌上有一張紙條，寫著：「奉校長指示，明天的行程做更動，美術館不去了，讓學生繼續留在史前館玩水迷宮。—GT1」我有些氣了，有些惱了，當場把那張紙給撕了，立刻拿起電話打內線詢問一起參與行程的 3 位老師，是否知道行程更改的事情；3 位老師異口同聲告訴我：

昨天放學前 GT1 拿新的行程表給我，並說行程臨時改變，必須重新發通知單給家長，我沒多問什麼，就再發給學生囉！（R/札記/97.04.30）

我接著問他們校長或 GT1 有和你們就異動的事進行討論嗎？他們的回答是一致的：「沒有啊！是直接接到通知的。」這樣的結果一如我心中所料，當下的我只能默默承受，心中其實很多委屈，因為我辛苦的規劃活動，而且也找大家一起溝通行程，怎可朝夕令改？為什麼一句話、一兩個人的決議，就可以全盤推翻大家的努力和付出？

類似的事件一而再、再而三的發生，當時突然有一種很想哭的感覺，但我並不想衝去校長室問校長為什麼？校長早上跟我說的：聘你為主任，不是用來質疑

校長的。這句話言猶在耳...到了當天下午 4:30 左右，校長通知要召開明天校外教學的行前會議，與會的人有 3 班老師、校護、我和校長。校長對行程突然更動是這樣解釋的：

因為擔心空間移動太頻繁，與 GT1 討論之後，就逕行做了這樣的調整，不知道余主任有沒有什麼意見？

我試著平靜的說出這幾個字：

活動承辦人是我，相關的事宜都聯絡好了，活動突遭更改，我卻是最後一個知道的人，我覺得自己並沒有受到應有的尊重！

心想另外 3 位老師他們也有這樣的感覺吧？！當下有些不解與會的老師竟都默默承受，沒有說一句話。校長有些不高興的回應我：

因為校長的不禮貌，造成大人的不愉快，我對主任你感到抱歉，不過我想說這樣的變動是經常的，能否獲得主任你的諒解那倒是其次，孩子是否快樂才是我所重視的，若只是一味按照既定行程或課表去執行，那也不見得就是好。GT8 有什麼話要說嗎？(R/札記/97.04.30)

GT8 冷冷的回應一句話：「校長說學生快樂就好啦！」校長順著 GT8 的話說：「對！學生快樂才有意義。主任現在可以接受我的抱歉了嗎？還有什麼意見要表達嗎？」當下內心有些想要挑戰權威，我掙紮了、猶豫了一下，卻還是只能說：「OK 呀！如果大家都接受，那就這樣安排吧！」

離開校長室，「程序公平」依然在我腦子裡轉呀轉，程序公平指的是為員工對組織決策的過程是否公平的認知（邱麗蓉，2005），在這件事情的處理上領導者在決策過程中所使用程序和過程是公平的吗？我想並不完全符合。回到辦公室後 SN 找我談了一下話，她安慰我說：

我想是天主為了考驗你，所以給了你許多功課，你要沉著冷靜的一一去面對，剛才在校長室真想捏你一下，怕你說了一些不該說的話，幸好你自己知道不應該和校長繼續爭辯了。(SN/對話/97.04.30)

對於 SN 我內心是充滿感激的，因為她總在我不知所措、應對不當時，都會提醒我一下、提點我一下；總在我快掉入深淵時，她會適時伸出援手拉我一把；和 SN 談完之後，我無法抑制在眼眶中打轉的淚水，再也忍不住想大聲哭喊，所以我衝到了空曠的操場，把壓抑一整天的情緒，甚至可以說是坐上這個位置以來，發生在我身上種種我無法理解的事，一古腦兒通通發洩出來……如果我還想要充滿勇氣的面對眼前及未來行政事務的問題，就應該收拾自己受傷的心情，打起精神，試著一項一項的去追尋解答。

重要的是好好面對孩子，校園裡人際關係的紛雜不要影響孩子，應該聚焦在孩子身上，多談一些教學趣味，而不是陷於紛紛擾擾，可以忽視耳語，因為在二手傳播時，本意會散掉，再加上透過中介者的解讀會變質，而模糊了焦點；不同的人講話都有針對性，辦公室的不愉快或人事的紛擾可以忽視，只聽不傳！（PC/對話/97.05.30）

我想校長應該是聽到了一些風聲吧？！或是他想告訴我什麼呢？我知道耳語的殺傷力，它會造成組織出現裂痕甚至是傷害，當大家彼此都互不信任時，我們很難誠實的面對自己，很難無私的為組織服務，但耳語的出現必定透露出某些危機。

又到了鳳凰花開的時序，最近都忙著畢業典禮的相關事宜，這可是我們教導處的年度大事呢！全校的畢業協同教學課程在晨會上充分協調溝通後，就如火如荼的展開了。今天（97.06.16）我送完放學路隊後回到辦公室，GT1 便跟我說他們班不參加下週一的畢業協同課程，因為要配合台東大學數學營活動，我有些疑惑，因為當初教導處在進行活動規劃時 GT1 並沒有意見，所以我問 GT1：

畢業協同課程早在 3 週前討論通過，並開始實施了，有這樣的問題怎麼當時在會議上不提出來呢？能不能請東大調整一下時間呢？

GT1 擺著一副架子說：

開學時洽談東大數學營活動時，余主任不是也在場嗎？應該比我更清楚啊！算了，我直接去找校長談好了。

此時校長恰巧走進辦公室，GT1 拖了個椅子坐下來，並開始說話：

校長，下週我們班要進行數學營活動，原本是五天，其中一天因為要配合畢業典禮而取消了，所以星期一的協同課程和畢業典禮預演我們班不參加可以嗎？

校長不加思索的回應：可以呀！但典禮預演可能還是需要參與。

GT1 接著說：

現在這項活動的研究老師在我們班上課，我看校長現在就直接和研究老師談要如何調整好了。(R/札記/97.06.16)

於是我就看著他們兩走出辦公室，一直到消失在我眼前，這一段時間我竟插不上一句話，GT1 刻意忽視我的存在，GT1 離開教導主任這個位置將近一年了，形式上雖然不具這個頭銜，但實質上在這一年，她仍無時無刻不扮演著這個角色...行筆至此，耳邊又響起這學期（96 下）開學時，我詢問 GT1 有關於他們班有一位學生辦理轉學的事，問她說：

班上有同學要轉學，怎麼沒有先行告訴教導處呢？有許多手續要趕緊辦理，以免讓家長在新舊學校來回奔波好幾次啊！

她對我非常不客氣的說：

轉學一事我早已經告知校長了，我認為班上或學校有什麼事情，我只需要告訴校長，校長知道就好了，沒有必要告訴余主任。  
(R/札/97.02.20)

當時聽了 GT1 這句話，整個人傻住了、呆掉了，心想行政倫理可以這樣蕩然無存嗎？沒多久校長進來辦公室，我有點憤憤不平、滿腹不解的告訴校長剛才 GT1 對我說的那段話，我是多麼期望能聽到校長他一直以來十分強調和追求的所謂行政倫理、公平正義的話語，令人意外的，校長只有笑一笑，沒有一句話給我；當時我的心都涼了...原來長期以來 GT1 事事都越過行政層級，直接找校長溝通，反之亦然嗎？委屈和無奈似乎也只能往肚子裡吞了。當我將這樣的情緒與 GA9

分享時，她長嘆了一口氣，並安慰我說：

GT1 之前在你這個位置上，最要求大家的就是行政倫理，怎麼會換了個位置就換了個腦袋了呢？之前我就常被她這樣念，難道是嚴以律人寬以待己嗎？算了！妳就輕鬆以對吧！（GA9/對話/97.02.22）

想想我之所以會來到這裡，是承蒙校長和 GT1 的賞識，我不禁要反躬自醒：是不是我的表現讓他們失望了？會不會我的態度讓他們後悔了？行筆至此，不禁想起前任職學校的 G 枝校長給我的箴言：

充滿活力、積極主動、年輕有為是你的優點，但個性的直率和處事的莽撞會成為你的致命傷；現在的你猶如一顆充滿稜稜角角的石頭，需要有人好好的磨磨你，要成為一顆圓融的石頭是需要時間和歷練的，有幸你能在星光國小校長的身邊做事，也許會很辛苦，但一定要用心學習、謙卑求教，相信你會快速成長、日漸茁壯的，你要好好跟隨這樣一位學識淵博、重視實踐智慧的師傅校長啊！（G 枝/訪談/97.06.10）

## 第二節 困境與因應之道

校長是教導主任相關的首要人物，我與校長之間關係的張力，左右著我的學校生活，甚至是我全部的生活。（R/札記/97.06.01）

在這一節研究者要探討的是調校新任教導主任在學校扮演哪些角色？遭遇了哪些問題？必須面對的困境為何？以及研究者透過哪些方式不斷調整自己、修正自己，讓自己適應新的組織文化，進一步讓自己能被這個緊密的教學團隊、堅實的行政系統所接受。

### 一、初任教導主任在學校的角色

如果說初任者如同一張白紙，那麼他雖然沒有足夠的經驗，沒有豐富的資歷，卻同時也沒有個人習慣性的沉痾；而到一個新學校，雖然少了一份熟悉感、少了許多同事的協助，換個角度想同時也少了許多的人情包袱，對我來說，一切都是全新的開始！處在星光國小的情境脈絡與組織氣氛當中，我經常思索的問題

是：有什麼是我能做的？怎麼樣做才能發揮有效的影響力？我可以影響些什麼？當然，對我來說，其難度在於希望能夠盡量在「不著痕跡」或「不動聲色」的前提下，在蕭規曹隨中循著前人的腳步亦步亦趨，同時也希望能夠適時展現研究者的領導風格和創意作風。但是仍然會擔心有部分老師對於我這位「外來者」或者說是「闖入者」所帶動的行政改革和措施，抱持著或排斥、或害怕、或抗拒、或冷漠以對的姿態，甚至是一種意識型態的對抗！此外，關於學校老師對於從它校介聘而來的新任教導主任的期待有哪些？這個問題，我也保持著高度的關注，因為我是校長聘來做事的，主要工作當然是服務和支援老師。

就在期末（96.06）這時候，聽到消息有新老師要來了喔!!!那時心想，來者何人，真是勇敢喔！沒想到是我們的莉莉主任。我會想您準備好了嗎？其實有點替你擔心，你是否瞭解校長的想法和理念？  
（BT3/文件/97.06.01）

老師們「歡迎你」或「不歡迎你」、「接受你」或「排擠你」的原因是什麼？老師們希望教導主任為學校帶來什麼樣的課程領導和行政作為？這些關注其實也是另一種形式的自覺；當老師們對研究者做出正面或負面評論的同時，我想探究的是老師們心裡真正想的是什麼呢？

將近一年的教導主任生涯，我如同一個被迫長大的孩子一般，在缺乏豐厚行政歷練的狀況下，會覺得自己像是一隻誤闖叢林的兔子，找不到方向、摸不著邊際；只能以「從做中學」及「從錯中學」的方式摸索前行，實踐的歷程一路走來，在這段敘事探究過程中，我看到自己在新任學校的角色扮演，角色的轉換其實是涵蓋了許多層面的。

#### （一）溝通協調者：

我將自己定位在協調溝通的角色。然而在面對校長這部分，我自認並不是一個成功的溝通者。面對校長從最初「知無不言」到後來的「謹言慎行」，這當中的心路歷程頗為曲折，雖然我與校長之間的溝通並不順利，但我還是必須負起居中溝通協調之責，承受校長可能的誤解或不滿之情緒，關於這一點，一年下來，現在與校長溝通之時我會刻意提醒自己將某些批判與情緒從當下抽離，以避免更

嚴重的溝通危機。面對老師我則是積極嘗試塑造一個「可以講真話」的環境，教師們唯有在可以講真話、願意講真話時，領導者才能夠做出更妥適的判斷，而這可說是最艱鉅的任務之一，夾處於校長的要求及老師的心聲之間，我必須權衡判斷校長的感受與擔憂是什麼？而教師的訴求對課程發展甚至學校組織運作的影響又為何？結果是我沒有創造出講真話的情境，沒有能力促進教師發聲的意願，在某些會議中呈現的仍是「集體的沉默發聲」，在非正式溝通中聽到了一些老師們內心真正的想法，卻無能為力幫他們說出。

做行政工作，有時候必須面對兩難的局面，要老師們必須按照主管的要求去做的另一面，感覺是對老師們殘忍了，這就是一種無力感！如果有一天，我有能力和權力的話，我會想保護更多的人。  
(BT5/對話/97.06.10)

BT5 擔任星光國小教務工作多年，聽到他這番語重心長，我心亦有戚戚焉！但若做到了那個位置，就真能做到全方位的思考、全方位的照顧嗎？

學校、社區、家長的溝通和協調亦不可忽視的，在面對家長時要運用高層次同理心，協助家長解決問題，充分讓家長感受到學校的誠意，因此在面對家長提出來的班級問題也好，或是對學校老師的質疑等種種意見，都需要教導主任靜心聆聽、深入詢問、充分瞭解，持平地站在家長的立場理解問題、也站在老師的立場探詢問題，更站在怎樣才能實際幫助改善問題的角度研究解決之道，期望對學生及老師都有所助益。校長在學校與社區關係的經營投入了非常多的心力，並且鼓勵老師們應該要做超越教師以外的事，深入家庭瞭解每一位學生的背景故事，才會知道應該如何協助孩子給予他做適切的輔導和幫助。但是最不願意看到、也最擔心的事還是發生了：

96 下學期開學沒多久，某班導師在進行學生輔導時發現學生疑似受到同居住在一個屋簷下的親叔叔猥褻，學校立即通報，並聯絡在外地工作的父親到校一起協助孩子、幫助孩子。受害學生的爸爸表示兩邊都是我的家人，處境真的很為難，學校相關行政人員則給予支持和尊重，並提出建議若在孩子成長的關鍵點讓加害者接受必要的身心治療和輔導，才能發揮效果，才能真正改變孩子，並往良善的路上走。從受

害者爸爸和我們的言談中，知道父親的心是很貼近孩子的。爸爸表示剛開始從電話中得知這個訊息，是非常拒絕去相信的，因為怕家醜外揚；今天和學校這樣的懇談，感受到學校會保護我的孩子並且協助我們，所以我決定去面對它。（R/札記/97.05.14）

對於這樣的事件，校長希望學校行政要去「面對」而不是去「敘說」，而面對的本身就是解決問題，事件的發生，責任促使我們無法去掩蓋或掩飾，這時候支持系統的建立是必須親師共同建立的。

## (二)溫和的推動者：

對星光國小來說，我是一個全然陌生的空降主任，我之前所服務的學校與星光國小雖屬同一鄉鎮，但兩校之間並不太有交流或互通的機會，因此對我或是對星光國小的老師來說，彼此間可以說是十分不熟稔的狀態，這樣的情形對於重新建立關係反而是有益的。

她總是搶拍，而我是跟不到拍子——晨會時，莉莉主任總是把事情提早規劃，她的想法總是跑在最前面，把交代的工作發下來，把要繳件的日期訂的清清楚楚，有板有眼，這應該是優點吧！她總要速戰速決，我呢？對於行政的要求，總把它放在最後，而面對還不認識的上級主管，更難以開口說出我的不得已。在個性上莉莉主任雖和我們教學群有著天壤之別，但卻不至於有「殺傷力」，向老師們要功課就只能「等」，急不來的，我猜她大概也累積了不少怒氣了。（GT4/文件/97.06.05）

記得剛接下主任時，我是顯得有些躁進了些，凡事求好心切、按部就班，當發現有些事是急不得的，必要的「等待」是有需要的。受傷之後我選擇以較為溫和的態度來推動課程發展和行政措施，除了不願重蹈前人覆轍無端挑動教師抗拒的神經之外，也因為評估星光國小的文化脈絡和場域氛圍，強勢推動的效益恐怕更差，當然還有一個因素，對我而言，選擇溫和推動也在於平衡校長急切而造成基層教師壓力的腳步。

## (三)參與觀察者：

或許是因為打從進到星光國小開始，我就設定好這是即將展開研究的工作田野，定位自己研究者就是參與者。角色是與敘說性質的研究劄記之書寫有關，透過敘事書寫經常可體驗到暫時性的跳脫，而實際處於田野生活中時，每當我試圖

記錄某些觀察，我便轉為暫時保持某種距離觀看的參與者一般。雖然剛開始忙於新環境的調適和新工作的熟悉，遲遲無法開始正文的寫作，但是「能寫什麼就寫什麼」的研究劄記、事件紀錄、隨筆紀錄、工作紀錄等等從不曾停歇，直接紀錄第一手的訊息和資料，但恐又失去客觀性，所以在這段時間裡，偶而或不經意之中我會讓自己抽離當下場景，便在另一個位置觀察了起來。

主任會到我的教室來進行教學視導，起初的幾次因為觀察的對像是科任老師，所以還未感受到這樣的壓力。當成一個「被觀察」那種不自在，會使得自己要處處小心翼翼，無形還是感受到壓力。雖然我還滿能接受她給我的建議，我也很高興有人給予我實質的建言，但當下那種被觀察的不自己，有點窘迫的教學情況，其實還滿不想在小朋友面前上演。(GT4/文件/97.06.05)

這就是我執行教學視導時所擔心的狀況，但基於角色使然我不得不去做啊！這時候研究者就是完全的觀察者，因為有些東西是無法用問的，就只能透過純粹的觀察得知。

這些角色的「看見」是我在星光國小擔任教導主任現階段的行動實踐樣貌，在這趟仍在進行式的實踐歷程中，我似乎感覺到自己的角色將永遠處於不斷的蛻變當中—在不同的文化脈絡下、在自我心智態度的改變中。

## 二、初任教導主任所遭遇的問題

初任主任剛到新學校必然面對以往所建立的制度規範，或許爲了要有所作爲，有些人會大刀闊斧將某些制度改掉，而我的作法是先觀察並寬容面對，再視時機進行改革。就像在多次的課程討論會議和每週一次的晨會中，每一次的議題討論都會觸及更多一層核心，也會觸及過往的文化脈絡，在耐心的聆聽之後，彼此經過對話溝通，將會形成一些基本的共識—這樣的手續輕忽不得，亦無法省略。初任主任面對各項事務所耗費的心理能量頗大，除了經驗不足之外，最主要的因素還是在責任心的驅使。如果學校的機制不夠完善，初任主任的處境將更爲艱鉅。然而一位剛調到新學校擔任教導的初任主任，在學校要面對的困境會是什麼呢？

## （一）識人識己識進退

對於初任主任來說較困難的應是「知人善任」這一項，我是「新來的」，沒有任何預設立場或對人的成見，擔心不夠瞭解每一位老師的特性或以往行政業務的「習慣」。

在貴校面對資深的老師你要謙虛求教，並尊重他們，剛到一個學校太多的大動作不見得的好，所謂帶人要帶心，多聊天、多接觸，知道同仁們的優點和需要支援的地方之後，課程領導的推動自然而然就會順暢許多。(B 樹/訪談/97.5.27)

以一位初任主任的角度來看，我自忖必須以不著痕跡的、不帶有過度權威性的、自然而然切入要點的方式去談論育推動或要求配合的行政措施，對於每位老師的特質則更需要藉由彼此的互動來深入領會。

有句話說：每一個成功的關係一定會「尊重」，或換個方式說，每一個毀滅的關係，核心部分一定是「不尊重」。

我開始感受到一種微妙的氣氛，主任為了把事情做好，她變得更謹慎，會多方問意見，會採納我們的想法，但這不一定就代表她能夠徹底免除一些想避掉的麻煩。漸漸出現令我不安的氛圍，令我百思不解，她直接的個性，在旁觀者的我而言，有些為她捏把冷汗。她的執著與校長的意見分歧，然後校長總是不留情面、不留餘地的要求她照校長的意思辦理，校長常讓我覺得給人討論又收回討論的空間，讓人看傻了眼。(GT4/文件/97.06.05)

在這種情形下我能做的是什麼呢？我所承受內外壓力的又有哪些？它們將如何的影響我、磨練我、改變我？在我腦海裡一個又一個冒出來不斷滾動翻騰的問題與擔憂。

教導主任做為校長的幕僚之一，首要工作著眼在領導者所要求的組織效能和配合領導者耐心的經營組織，除了執行校長的要求之外，惟在業務性質上更擔負著與教師課程與教學相關的各項人事物，因此在角色上更應扮演校長與教師之間的橋樑，敏於覺察校內各項動態，掌握充分的各項資訊，以提供校長平衡某些走的太急或太慢的腳步之參考依據。對於學校的一些事務與對未來的看法，我會利

用適當的機會表達一些看法，我能夠明白校長很有心想要提升學校老師的各項專業能力，朝著學習型組織的方向帶領著我們，但同時也看到了一些愛之深、責之切，所謂操之過急的現象。

剛開始與校長之間產生部分緊張關係的起始點是在我開始關注到教師們對於自己在學校中自覺被看待的感受開始：那是一種沒有得到上級公平對待的感受---亦即互動公平，指的是決策過程中的人際互動，員工對組織決策的過程是否能被公平對待的認知，以及管理者在組織決策過程中，是否能以尊重、真誠的態度對待員工（邱麗蓉，2005）。當然，這也許是部分老師們很主觀的感覺。今天（97.05.30）一大早我的手機響起，心想誰會這麼早打電話給我啊？聽到 GT8 哽咽的聲音訴說著：

我離開了！原本是想請個幾天假讓身心休息一下，昨天晚上我一邊整理行李，一邊流著眼淚無法抑止...決定打包回家了！我一再的被忽視、被誤解、被打壓，真的很辛苦，校長在前幾天找我深談，他對我說「胃痛和冷漠是不一樣的，你不應該用冷漠的表情和態度來對待學生，那會讓人有一種拒人於千里之外的感覺，對孩子最大的殘酷不是責打而是冷漠啊！你用錯對象了，你並沒有誠實的面對自己！如果可以的話就離職吧！」莉莉主任，我在整理行李時，往事歷歷在目，我真的很喜歡這裡，喜歡你們、喜歡孩子，對學生用不用心你很清楚，聽到校長說我對學生冷漠，我真的很難過...終究下了這個決定---離職。（GT8/對話/97.5.30）

這時候的我似乎只能以朋友的身分安慰她並支持她的決定！就我的觀察 GT8 是十分關心和疼愛學生的，她的付出和用心絕對不會少於其他同仁，只是可能與同一間教室的另一位老師產生溝通上的問題，而校長聽了片面之詞，對 GT8 就一直有著負面的看法，我想她是無法感受到自己是被公平待遇的。校長利用晨會時間特別就 GT8 離職一事就說明：

是我強烈建議 GT8 要休息的，大人的情緒要完全針對大人，不能與小孩子對抗，更不應該在孩子面前顯現冷漠和不悅，個人的情緒是會影響團體的對話和互動的，國幼班愉悅的氛圍一直沒有出來，而且因為兩師對待孩子的態度不一致，導致學生行為的表現也不一致，繼續這樣下去，對兩師都是很大的辛苦，苦撐只會讓身體累垮、精神崩潰，

不要讓大人的不愉快和糾葛影響孩子的學習，沒有一個學生應該被這樣對待的。(PC/札記/97.06.02)

同仁們靜靜聽校長說話，並沒有人表示什麼想法，於私我真的很想站起來為 GT8 說些話，於公校長既然做瞭解釋身為幕僚的我就不該再說了；那時心裡酸酸的，卻沒有這個勇氣替她澄清些什麼，我看到自己處在那樣的情境裡，實有不少的無奈。之後在與 BT5 就此事分享想法時，他這麼對我說：

GT8 離職一事，若太多人介入，只會讓事情更複雜，而且可能引發校長其他的想法，基於情誼我們只能傾聽和支援。(BT5/對話/97.06.10)

亦如 BT5 所言，面對這樣的事情千萬不可參雜許多個人的感情在其中，對我而言，這樣的事件特別令我有感觸，教師的尊嚴不應被如此的看待，不禁思索行政的權力會不會也有濫用與誤用的危險呢？！

在教育組織中常可以看到一些情形，校長在制定工作決策若缺乏公平合理性，將會降低教師對校長處事公平性的認知，因此教師對其工作量的分配或是決策的制定，會出現不滿的情緒而有所抱怨。若將企業組織的實證結果應用在教育組織，提高教師對組織公平的認知，將可以減少教師對制定的決策所產生的抱怨，並可以使教師展現較佳的組織公民行爲，而組織公民行爲可以提昇學校組織的效能，進而有助於教學品質的提昇（邱麗蓉，2005）。因此，身為學校組織的最高領導者—校長，是否營造公平的組織環境，將有助於形成教師是否產生組織公民行爲之關鍵。而校長對於行政工作的決策，以及在處理過程中所表現的公平態度，均將能提高教師對組織公平的認知。

有時候發現主任在校長室與校長談論一些行政事務，我知道會是不愉快的，構想的計畫有時通盤不被接受，主任還是用笑臉回到辦公室。我是覺得要你需要一些時間上手教導的事務，畢竟您是剛到學校，對於學校的一些舊有作法與思維要在適應。(BT3/文件/97.06.15)

其實我是非常擔心自己是那麼的不夠有智慧，不夠明心見性，一不小心，我的俠女性格就會被解讀為草莽作風了吧！我又急得要「勸諫」校長，我認為自己

是校長「親自找來的主任」，當然凡事要為校長考量，但是我的做法上卻欠缺圓熟的經驗與思考，徒增彼此間的誤解與張力。在一些情況下我也許沒有認清自己、沒有認清主管、沒有認清同事，而給自己和學校帶來許多不必要的困擾，就在這一段書寫的過程中，我想起了聖嚴法師 108 自在語所詮釋的「智慧」：智慧，不是知識，不是經驗，不是思辯，而是超越自我心中的態度。但「超越」談何容易！人常常就是被自己的心所困住的呀！走在這條超越的路上，我隨時提醒自己心量要大、自我要小，才能造就包容天地、忍耐異己的胸襟，好好磨磨我草莽俠女的性格吧！即使這段路程荆棘密佈、峰迴路轉，我也只能向前走去，因為我知道在前方等待我的必是人間奇景啊！

## （二）有效溝通與衝突管理

學校單位屬於首長制，身為核心幕僚的主任「理應」執行校長的辦學理念與規劃，但不可諱言的，校長的領導特質會影響行政體系與全體教師的感受，若是長期處在不受尊重、不受激勵的感受下工作，造成的情況幾乎都是離開或「懷著惡意的服從」，最好的情況也只是自願的順從。所以，我認為與主管和同仁們建立良好互動的關係是我首先要做的。良好的互動來自有效的溝通，人與人相處需要溝通，溝通不成時則妥協，妥協不成時則必須依靠原諒和容忍；這樣做並不表示就可避免衝突的發生。要有效溝通必先瞭解衝突的態樣，在學校環境裡，衝突一般可以分為制度化衝突和突發衝突：

1. 制度化衝突：源於特定組織及其目的和目標的性質。學校的制度似科層體制，又似雙重系統，又有鬆散結合的特性，因此決策模式不明確，舉例來說畢業旅行、外埠參訪教學、運動會等之決策，各校均有相當的差異，亦造成校長、主任、各處室間的衝突、對立，此乃制度化衝突。

2. 突發衝突：這種衝突源於人們正式和非正式的日常互動。每當人們彼此為組織公平裡的分配公平計較其所獲得的資源多寡時，或著當彼此並無特別好感的人，不得不起工作時，就會產生衝突。突發衝突可能是非常零星並且不那麼好預料，校長、主任、教師有時也會因溝通不良或語意上的誤會，造成突發衝突。

衝突是有階段性的，剛開始時它可能是因為學校成員彼此之間，由於每人的看法、價值觀不一致，潛存著衝突的原因；若校長、教師們各不讓步，彼此已感受到衝突；當捲入衝突的人採取明顯的行動時，就發生了這種衝突。這一階段的表現方式可以各式各樣，人們可以進而採取旨在解決問題的建設性互動方式，也可以採取包括人身攻擊在內的挑釁性的敵對方式，教師們沒有行政裁量權，甚至激烈的寫黑函投訴教育局、地方法院及政風單位。明顯的衝突本質上是由資訊交流造成的，它由一個個互相作用的音訊、反應和逆反應的週期構成，這些週期一旦開始，就沒有一個人能夠控制其發展或結果。衝突自身就是取之不竭的動力來源，它有可能會帶動學校行政革新，但往往帶來更多的是學校的不安和動盪。所以如何有效溝通、做好衝突管理是初任主任的重要課題之一。

當然就如同前文所提，我與校長之間的溝通出了很大的問題，這是否因個人領導特質所致，抑或是初任主任的我沒有做好自己應盡的職責，兩人之間缺乏溝通的「因」造成了今日的「果」。記得在主任儲訓班的一個體驗式情境模擬的課程中討論過這個問題：如果校長與主任的理念不同，主任該如何面對這樣的情況？這種問題沒有標準答案，主任班同學們五花八門的回答都有，端看個人的個性與人格特質，產生的因應策略不同，而我傾向採用的方式是比較積極的做法，就是去溝通，直接問校長，試著瞭解校長的真正意念為何。如今，近一年的主任生涯中，當這樣的問題出現，我會跟校長談，但是事情並沒有這麼簡單，因為每一個校長人格特質不同，他們所能接受的主任特質也不一樣，我的個性直接，然而我這種直接了當、但帶著語重心長口氣的表達方式，卻可能不符校長對主任的期望，並感受到我給他的壓力，甚至可能讓他有點招架不住。

讓我不禁要感慨，自己與校長關係變化所產生的微妙化學作用，直接或間接的導致了教導處及我自己一些「額外的壓力」，我想最主要的因素還是兩人的個性與領導風格迥異而造成彼此的不適應吧！？我深沉地思索著、嚴正的反省自己！心裡仍不斷思及對於校長的意見主任是否只能一味接受呢？我在訪談 B 樹時曾問他這個問題：當主任和校長意見相左時，而又都有所堅持時，這時候作為主任的該如何妥善處理這樣的情形呢？

目標相同意見不同時，的確是需要好好的處理。我想每一位校長是可以接受意見的不同，因為那表示主任有在做事情啊！但是主任要主動溝通，先充分表達自己的想法，再詢問校長有無需要補充或修正的地方，讓校長充分感受到自己是受到尊重的；更重要的是當意見不同時，校長也許有其立場的考量，主任即使心裡不舒服，仍必須按其意思執行。記住兩個人所站的位置不一樣，校長的位置猶如投影機一般，是全面的、是立體的、是廣角的；而主任則猶如一面鏡子，它雖然是平面的，但卻會清楚的反射出校長的盲點。雙方的瞭解和熟悉也是很重要的，作主任的要清楚校長的個性和領導風格，在表達想法和提供意見時，彼此才不會產生很大的落差而造成衝突事件。雙向的溝通才能有效化解和避免衝突，處處衝撞碰壁實在不妥，若主任與校長的看法越來越遠，雙方會失去信任感和凝聚力，校長就會覺得寂寞和孤單，這時可能就會加諸不合乎理性的作法於主任的身上了。

(B 樹/訪談/97.05.27)

我想答案是肯定的，在屬於首長制的學校以及行政倫理的要求之下，我知道主任還是必須要接受並執行校長指示的事項及交辦的業務。假若主任不接受校長的意見或建議時，所引起的校園危機，小則為漣漪、大則可能造成風暴，甚至理念和做法差異真的太大，就只有求去一途。

### (三) 正面解讀與逆向思考

聖經裡面有一句話「當某些事發生在你身上，無論好或不好，應思想它的意義」。想想面對每天的生活，快樂未必多過苦難，但我會告訴自己：生活的苦難，可以讓我們學會感恩；內心的苦難，則會增長我們的智慧。在這一年經歷過許多初體驗，不論過程是否愉快順利，結果是否盡如人意，如何做到凡事能正面解讀，又能逆向思考呢？這是我需要突破的困境。

G 黃當年和我一樣是空降的初任主任，但她之前的教學和行政經歷是相當豐富而完整的，我訪談 G 黃時便問了她這個問題：調校新任教導主任在學校首要遭遇的問題為何？

初到新學校對於學校本位課程和發展不閑熟的情況下，又必須擔任課程領導人，怕自己很難勝任、沒有自信，遭遇很大的挫敗感。生手擔任課程的龍頭，挑戰很大，所以當時我秉持尊重的態度，承續學校長期對課程的規劃，希望不要引起太大的反彈，同時自己慢慢深入瞭解並經常向同仁請益，課程雖然沒有太大的變動，但在行政作為上我則希望能做一些調整。最大的擔心還是來自新組織對我的接受度及信任感，還有本身的專業性和說服力，另外必須一提的是當時的壓力源竟

是我的教務組長，她的不配合、不支持，不僅有礙行政措施的推動，更撕裂了我和校長原本友好的關係。(G 黃/訪談/97.04.10)

從別人的經驗裡可以反觀和符應自我所遭遇的，G 黃所遭遇的亦如我的困境，人生就是如此，一個不斷自我發現與印證的歷程，但更值得觀察的是事件所產生的意義，以及其後續的轉化與對未來整體的影響。我在想下一個研究者若問我同樣的問題時，我能輕鬆自在悠悠的說出嗎？

在 4 月份時我訪談了另一位同期儲訓的主任，我問她在教導主任這個位置上，對你來說感到最困難的是什麼？可以舉例來說明嗎？

我想是人的問題吧(嘆了一口氣)！取得大家的認同和凝聚共識真的很困難，當我將學習活動做好了全盤的構思和計畫，交給同仁們去執行或配合時，有些同仁卻認為這是教導的政策，我不需要如此賣力，虛應了事即可，甚至不願意配合。例如上週學校舉辦校內說故事比賽，在晨會中我特別向老師們說明許多學生可能不知道如何說故事，甚至沒有看過說故事的表演或比賽，希望老師們多用點心思來指導小朋友，期盼到時候能呈現出唱做俱佳的成果。結果當天學生的表現，令我大感失望和灰心，每一位上臺的小朋友雙手背後，只是把故事背出來而已，看不到搭配的道具、聽不到故事的聲情、連動作也沒有！看不到老師的付出和用心，真的不曉得老師們的教育愛在哪裡？！

(G 趙/訪談/97.04.25)

遇到這樣的事情，我們都可能做這樣的解讀，會先否定同仁們，接著權威的東西就會出來了。告訴自己遇到任何事情，應先學會做正面的解讀，不要一味否定，這樣也許處理事情會較為人性許多、溫和許多。修為是人生一輩子的功課，遇事應先思考它正面積極的意義，而不要把自己弄得劍拔弩張的，那只會讓自己看起來好像刺蝟似的，接下來必須要做的是去思考它深刻的意義。

當被質疑的事一再上演。當老師需要被指責關注學生不夠，當同事之間彼此批評對方教學不當，當孩子總是不安份...，要成為人師，實在是一件非常有壓力的事，堆積的不滿與難堪讓我陷入了一種焦慮狀態。(GT4/文件/97.06.05)

看到 GT4 在教學的位置上是這麼的不愉快，甚至影響了她身心的健康，我不禁反思是行政給的壓力太大、要求太過了嗎？還是教學資源不夠、行政支援未

及時呢？當身為教師後盾的教導主任，聽到老師們說自己在教學上遇到瓶頸、在生活上出現焦慮，會急著想要找出方法協助其解決。初任教導主任有很多很多的想像和擔心，不過現在看來所有的擔心都是多餘的折磨，真心傾聽、用心解決才是最安全的動力吧！

### 三、初任教導主任面對困境的因應之道

擔任教導主任近一年，我要求自己要做到凡事努力不懈、遇事虛心求教，上班時間猶如飽滿的氣球充滿活力，這樣的感受清楚且踏實，我和同仁們共同努力過、辛苦過，也犯過錯，從過程中我看到的多半是體制的問題、領導的問題、信任感的問題、風氣文化的問題...而真正讓我猛然驚覺我自己也有問題的一原來別人沒那麼瞭解我、沒那麼信任我。經歷這樣的歷程是要讓我們學到更多，對事件的理解、詮釋、自我對話與重構的行動實踐是更重要的吧！突然之間我領悟到來自於聖經裡的一段話：「上帝沒有應許生活沒痛楚，遺憾，或沒有下雨天；他卻應許生活中找尋力量，淚中有安慰，前路有盼望。」這就是我能承擔的力量，但是這樣的承擔，我擔得起嗎？我知道，路如果還要走下去，那麼，我需要調整！我需要找出面對困境的因應之道。

#### （一）建立信賴關係

在文獻探討篇章中陳美伶的研究，特別點出了教導主任在帶領教師推動課程發展時必須獲得校長的信任，但信任感需要經過磨合才能自然建立默契，對我來說有以 3 個層面的信賴問題值得加以思考的：

##### 1. 校長與主任之間的信任感建立

建立信賴關係非一朝一夕的事，需要的是共事合作的默契培養與彼此之間對待關係的智慧，剛到星光國小不久時，有一件事情讓我印象深刻。台東縣美展要學校送件，我知道這是開學時例行性的工作，這樣的工作持續了好多年，依我的判斷應該沒有特別需要注意的地方，而且這個公文校長是批給圖書我想只要關心即可，竟出乎意料的成了一個小風暴！在送件日期將屆之前，校長因為此事特別開了臨時會議，整各事件導因於校長、主任、老師對送件的件數想法和認知不同，在這件事的處理我覺得自己有點被誤解了，並不是要為自己辯護，我只是因循和

尊重前人的作法。

任何學習活動要秉持著學生全面普遍參與的精神，我們不是要培養明星型的學生，美展有許多項目，在學生自由的選擇下，老師要做的是鼓勵學生選擇稍有難度而且具挑戰性的。而行政則是要做好提醒的工作，讓不清楚的地方更清楚，最好是安排在總體課程計畫裡。

在我的認知裡，美展作品應該是導師利用彈性時間並與其他相關領域作協同，所以應以導師主導人，但聽校長的言下之意似乎與我的看法大相逕庭，爲了釐清責任和問題，所以也想利用今天會議弄清楚，便直接請示校長每學年都必須要做的，例如美展的作品指導是由誰負責？還有緊接而來的圖文妙手、閱讀心得、故事小精靈的指導又該誰負責？

美展是由藝術與人文的任課老師教導全班完成，並非導師的責任；至於圖文妙手屬於語文領域由任教語文的老師負責。(會議紀錄/96.10.11)

會議之前在非正式的場合我聽到了教師們的聲音，他們希望是挑選出不錯的幾件作品參賽就好，而不是每一位同學都要做出完整的作品；但在會議上大家噤若寒蟬，只有我和校長幾近激辯的進行溝通，其實我只想搞清楚行政有無做好該做的事，有無忽略本職呢？在這一年裡最怕聽到的就是校長在會議中說「行政方面沒有做好該做的事」，每一次聽到這句話字字都直搗我的心坎裡，幾次之後我不再辯解，而是試著用慚愧心反觀自己，用感恩心看待所發生的種種。

## 2.教師對初任主任的觀望

有人形容主任就像夾心餅乾，既要面對校長也要面對老師，尤其是教導主任的服務對象與業務內容主要還是以教師爲主，因此與教師之間信賴關係的建立非常重要不可忽視，而這部份，端賴溝通協調的技巧與主動積極的協助。在星光國小每週一次的例行晨會，老師們看著教導主任是否能夠接受大家的意見？每週的學校本位進修課程討論時，老師們想看教導主任要跟大家談些什麼？以及在各項活動中，教導主任如何做工作分配和協調。漸漸的老師們心中自會有所評價。

當然，我們做下屬的在有一些事情，並沒有及時的提醒。行政與導師不是互相對立，而是一個很重要橋樑與管道。(BT3/文件/97.06.15)

這是 BT3 給我的回饋，對於教師們的想法又更清楚一些。在 4 月份時與 G 趙訪談問了她這個問題：當你在教導工作上遇到了困難或無法解決的問題時，你會怎麼處理呢？

看到學校的問題，我通常不會直接告訴同仁他哪裡做錯了或做得不是很好，我會給彼此一段時間做觀察和改進，若問題一直存在，我會進一步秉告校長，忠實的陳述問題的情況，有時候他會希望我直接處理，但我大都不希望這麼做，至於校長有沒有親自去處理，我就不清楚了。例如：校護在健康中心的冰箱冰了很多私人的東西，而且還把年幼的孩子帶在身邊好幾天，同時進行戶外教學時沒有擔任好校護這個角色，我把這個情況告訴校長，校長當場並沒有說什麼，至今情況似乎有沒有什麼改善，讓我有些力不從心。(G 趙/訪談/97.04.25)

因此我提醒自己要更加謹慎細心，主任是校長的幕僚，之間的關係應是合作和分擔的關係，一個初任主任可能會因為不習慣、也不熟悉與校長之間的密切關係，也就是說尚未熟悉行政溝通模式，因而可能會衍生不必要的誤會，這或許可以在充分理解與事先的留意之下加以避免之---行政倫理或許是這個關係建立的基本途徑。

### 3.家長對主任的信任感

對於家長，除了同理心之外，還是同理心！我的意思是「將心比心」、「感同身受」，也就是同理家長的心情。每一位家長送孩子到學校來就是希望孩子得到最好的照顧與最多的關照，主任在面對家長時，同理心與誠懇的溝通態度將會是獲得家長信任的必要條件。

有一句非洲諺語是這麼說的：教育一個孩子需要全村莊的力量，「家」不只是 home，而是 building 的概念，教育不是關起門來做自己的事，那會造成思考的阻卻性，讓我們看不到文化的脈絡；教育可以做什麼？老師要做的是超越教師之外的工作，但老師並不是要取代父母親的角色，當老師將重心放在教學和輔導上、焦點放在學生身上，就會讓父母有餘量，才能充分在家裡做支配和關照。(PC/對話/97.04.18)

學校與社區關係的經營是校長在星光國小十餘年用心最深的、投入最多的，在原住民地區，教育是脫離貧窮、提昇生活的唯一方法，但教育不是只有在學校裡頭悶著做就好，校長強調教師必須走入社區部落，敲遍每一扇門，讓家長真正成為教育合夥人，充分讓家長瞭解在教育孩子的路上他們是不可或缺的，讓家長知道學校非常重視他們的參與和意見。同時學校、校長、主任、教師們、家長會、社區人士也應有時間瞭解彼此的看法與想法，瞭解彼此認知、態度上的差異，減少爭執和衝突就是建立信賴關係的第一步。研究者本身就居住在這個學區，這就是我與家長溝通的最好平臺，最好的優勢所在；之前在其他學區服務時，比較不會與現在居住學區的家長深談，雖然彼此認識但不夠熟悉，所以初任主任在與家長們的應對上仍需要多參與，增加面對與相處的機會以建立良好的關係。

## （二）善用衝突管理策略

校長、主任、教師們常因學校事務產生對立，其來有自，會對學校造成負面影響，因此如何加強溝通，做好衝突管理，實際做法如下：

### 1.採取傾聽主動的方式加強溝通

在溝通時收訊者首先接收的訊息，影響可能最大，所以要積極傾聽---當別人說話時我們要聽而且要用心傾聽，只有用心去傾聽才能造成良好的互動。主任在推動校務、或推行教育改革方案時，在宣導上要採取積極主動的溝通方式，提供必須充分的訊息，建立第一印象，則較易形成有力的環境，我們常說先入為主的效果，就是一種積極主動的行動策略。另外簡化語言可以增進收訊者的瞭解和理解程度，而利用回饋的方式，提出一系列的問題來檢視訊息是否已經完全被瞭解，或請收訊者把傳達的訊息再覆誦一遍，再次確認是否正確，以免造成語意上的誤會。

### 2.積極處理情緒問題

初任主任促進有效溝通首要做的應是做好情緒管理，控制自己的情緒，並注意肢體語言的表達。亞裏斯多德說：「發脾氣很容易，每個人都會，但是要以合適的態度、針對正確的事情、在適當的時間、向對的人發脾氣，並且恰到好處。」簡短一句話做起來卻是非常難。其實負面的情緒有時候是為了支持我們對事情的

看法，所以真正的問題不是情緒是否應出現在工作上，而是讓情緒有助於工作。情緒的產生是奠定於個人能力與工作期望的落差，當這兩者的落差越接近時，產生的情緒就會是正面的，能量也能發會到最大；但當兩者的差距加大時，負面的情緒就會隨時爆發：

有一次，莉莉主任要求大家把家訪的加班手續完成，以利請款的動作。這份計畫是上個學年留下的來工作，她低調的請求前一年度執行者提供計畫，卻被冷冷的回了一句沒有資料，當時我正準備踏出辦公室，下一秒就是她拉高八度的音量及受氣的不滿。(GT4/文件/97.06.05)

在情緒的表達研究者自認欠缺駕禦的能力，期待自己能積極處理本身的情緒問題，盡量不要讓負面情緒影響工作進度與同事情誼；因此良好的領導者必須控制自己的情緒反應，並要誠實面對工作時的負面情緒，進而在負面情緒中掌握訊息的實際內涵。

教學的第一年，面臨極大的考驗！開學時，校長有時在窗外砍樹，不過這是應該在聽我上課吧！而每到期末，壓力就會隨之而來，課程檢討面對大家的公審，真的是滿害怕的。(BT3/文件/97.06.15)

從 BT3 田野故事中得以窺見以下幾個課程領導行為的問題迷思，而這些卻或許都與人格特質有關：

- (1) 關心還是查察？表達關心與查核之間，有時是否也僅為一線之隔？
- (2) 激勵還是激怒？兩者所呈現出來的都是一種態度，而態度之被他人感受或覺察確實不在於語言文字的內容本身。
- (3) 領導還是管理？其差別也許取決於領導者的做法呈現了「管人、理事」，還是「管事、理人」的面向。

課程領導歷程中不免要遇到各種被誤解的可能性，然而，領導者要問的不是為何他人「要」誤解我？而是因何他人「會」誤解我？而我是否也可能沒有看清楚自己呢？星光國小開學前的課程討論和協同溝通、學習末的總體課程檢討、以及隨時在學期中進行的教學視導等等，立意雖良善，但在行動前未與老師們充分

溝通，讓其瞭解行政業務的用意，反而會帶給老師們莫大的壓力，甚至引起反彈和對抗。也就是說，領導者是否真能敏覺於自己領導行為的背後因素、動機或受任何思緒所影響牽動呢？最後，更要「回到起初」的想想：我的作為真正為學校的課程做了些什麼服務呢？

當我的學生作業達不到要求、字不整齊、訂正三次還未搞清楚狀況、不懂又裝懂、故意吵鬧，好多煩人的事一再上演時，我選擇好好發洩一場。堆積的不滿與難堪，我覺得沒有什麼好保留了，我放聲大哭，莉莉主任給了我一些建議... (GT4/文件/97.06.05)

學校成員都有其特有的方法來經歷並表達情緒，但大部分的人卻無法辨認自己在工作場所的情緒反應與行動方式，領導者應隨時關注同仁的情緒反應，並有效解決負面情緒所造成的影響。

### 3.建立良好的關係，落實校務參與多元化

校長、主任們平時要多關懷教師，以誠懇的態度、親切的談話與教師們溝通，並營造出令人溫馨的感受和空間；平時藉著聯誼活動，增加彼此溝通的機會，增加彼此之間的瞭解，避免不必要的誤會和隔閡而引起衝突。學校行政決策、各項重大措施應容納、尊重教職員工的意見，也要家長、社區人士來認同、參與，建立一個溝通順暢的管道和模式。

在訪談 G 枝時問了她這樣的問題：當校長的意見和行政人員相左時，這時候校長您是如何進行行政溝通的呢？

身為校長，我會給予組織成員寬廣的論述空間，無論是異議和反對聲音我都能接受，所以當同仁們有所堅持、不願意妥協時，我首先會對推行的政策或作法充分說明，畢竟校長看的層面比較廣、考慮的是比較整體性的，進而希望能取得行政人員和教師們的理解，而能展現他們同理心的運用，積極理解校長的立場。但如果主任仍一意孤行，就可能會造成學校有雙軌制的現象，這是不願意見到的。  
(G 枝/訪談/97.06.10)

學校組織有異於傳統的科層體制組織，又有鬆散結合的特性，學校行政溝通倫理危機因系統性必然存在，惟不加以管理及解決將形成一連串的不良影響。近

年來教師會、教師評審委員會、家長會參與學校的行政運作，因此校長、主任、教師們彼此之間，學校與家長會、社區之間，如何進行有效的溝通，愈形重要。學校行政溝通倫理在公平原則及權力對等原則的維護、學生及學校整體行政效益的事物方面、鼓勵成員主動積極溝通及提供多種溝通方式的脈絡之下得以充分展現，總之溝通是營造溫馨、和諧、優質校園文化的不二法門，良好、有效的溝通可以減少校園衝突，達成學校遠景。

### （三）影響他人贏得朋友

正向心理學中有一個很基本的隱喻，叫做「水桶與水杓」。意思是說當我們的水桶是滿的，我們會充滿活力，幾乎可以適應任何事情，可以完成許多工作，這個時候別人跟我們在一起也會感到很愉快。相反的是，當我們的水桶是空的時候，我們感覺消沉沮喪，這個時候別人跟我們在一起也會感到不愉快。我們的空水桶投射出去的負面能量，其他人可以清楚地感受到，也會受到影響。這些正、負情緒互動比率，對人類行為有多麼深遠的影響！而且這個原則對於職場人際關係十分適用。

直到十二月的到來，因為一場元大文教基金會鼓勵孩子儲蓄的活動，把我們拉在一塊。整個活動靠主任在後頭支持，在活動後的小聚，讓我聽到她一些內心的不愉快及求救的訊號。後來的許多日子，工作變得比較有趣，關係良善促進彼此工作上的協調性，和自己的上司找到一個溝通的平臺，自然覺得工作不再緊繃，在有疑難的時候，不必過度猜測，可以輕鬆的溝通。(GT4/文件/97.06.05)

每個人都希望別人和自己在一起工作時是種享受，而不是壓力，初任主任我的壓力通常來自對身外事物過於在意，同時也過於在意他人的評斷；到這裡 3 個月了，卻仍覺得自己處處顯得格格不入，尤其是一直握不到那雙友誼的手、觸不到那顆友善的心；在這次與 GT4 辦理的活動後，我主動邀了幾個協辦的同事一起吃飯，席間喝了些酒，便吐露了我的心聲：

你們好像都不喜歡我，會議中提出許多措施都無法得到你們的支持，需要什麼行政支援你們也沒有明白告訴我；下班後的小聚常常忽略

了我，心裡很受傷，我很需要你們這群朋友在旁邊給我提點、給我扶助，不要把我當成是另一掛的好嗎？（R/札記/96.12.02）

GT4 接收了我的求救訊號，這是在學校人際關係的重要轉折，自此之後，在許多行政的推動上順暢許多，也得到更多的回饋。

自己是當了教導主任才開始學著如何當教導主任，尤其許多事務各學校是因地制宜，有不同的作法和組織慣性，有時候等遇到了，才會知道自己該做什麼？該扮演什麼角色？記得在合唱團、直笛隊代表學校參加縣賽前夕（96.11），全校師生於視聽教室集合聆賞。

主任你終於進來了，成果發表開始了，一直沒看到你的人替你擔心，因為這樣的場合通常是教導主任要主持，你要到臺上主導進行的節奏，並在結束後邀請老師和學生說出優缺點，不要慌張，我會在底下幫你。（R/札記/96.11.13）

因為不瞭解星光國小對類似事件的處理模式，也未積極主動詢問，事到臨頭幸好有 SN 的提醒和主動伸出援手，減少我的慌張失措，才能讓成果發表圓滿順利，這就是友誼的開始。

校長的角色是溫和或強硬取決關鍵在於主任，主任應扮演黑臉的角色，依校長要求執行相關行政業務，此時校長要做的只要扮演好白臉的角色，並給予老師打氣和鼓勵及心靈的支持，若二者黑白臉角色互易，校園氣氛會過於緊繃；但若兩個都是扮演黑臉，學校內部恐產生相互對抗的情形。（BT5/對話/97.06.10）

這是 BT5 擔任多年教務組長的經驗談，但作為初任主任不得不謙遜溫和些，因此主任在配合校長推動校務的過程，哪一階段扮演白臉，哪一階段扮演黑臉，有時是自己的感受，有時是別人的感受，實際上沒有截然的劃分，怎麼扮臉，都可以權宜處理的，但主任和校長之間最好不要「變臉」。不論主任或校長扮演什麼臉，大抵都是校務推動不是很順利的時候才需要，如果校長的理念或行政措施獲得同仁們一致的贊同，而且樂意推行，當然就沒有誰需要扮黑臉，誰可以扮白臉的問題。

同時做個領導者最重要的是必須在不侵犯或招怨的情況下，發揮影響他人的力量；當面對與自己意見相左或做錯事的同仁時，主任必須在未提錯誤之前先褒獎或感激他人、給批評之前先表白自己的立場、以發問取代下令、鼓勵每一個最小的改進，相信學校的衝突會降低到最低，組織氣氛也會一片祥和；當然學校衝突和協調最好在主任這一關就能處理妥當，如果真的處理不來，相信校長會是最好的後盾。

短短不到一年的時間，風風雨雨，我站在下屬的位置，做好支援的角色，雖然偶爾擔心自己表現不好，會成為她的負擔，但我感受的到主任的包容與接納。雖然這種關係的靠近，往往會被認為是建立小團體，或被質疑降低上司對下屬的要求。雖然覺得關係很良善，但仍會有許多兩難的決擇。(GT4/文件/97.06.05)

看到 GT4 給我這樣的回饋，敘說者不禁要探究初級團體 (Primary group) 與次級團體 (Secondary group) 在一個團體中有其存在的必要性嗎？答案應該是肯定的，因為它能滿足不同的需求。初級團體亦稱為面對面團體，它給予人們親密關係、友誼交往與情感支持；在此團體內，人們經常碰面，彼此關係密切，有自家人的感覺！當工作不順時會提供援助，當生活看來灰暗時，會適時鼓舞。這樣的關係是有情緒深度的、合作友善的、情感支持的；因此這樣的團體不該矮化成小圈圈或小團體。而次級團體又稱為間接團體，是指關係較不親密，工作分工較細，有限的非私人的面對面接觸，非持久的，關係淺淡的，工作取向的！但團體的秩序及向心力多半靠制度，如學校，所以亦不可忽視次級團體的影響力和重要性。

### 第三節 實踐歷程的發現與轉化

老師們無不爭大眼睛在看著這個教導主任有多少斤兩，對星光國小課程概念的瞭解有足夠的自信嗎？一個初任的教導主任的課程領導，該如何進行才會更加適切呢？又能做到什麼程度呢？

(R/札記/96.09.26)

在這一節主要探究研究者在課程領導的實境中，逐步發現教導主任是如何建構其課程觀，並透過學校的課程方案設計、課程實施、課程視導的行動歷程、領導策略的應用，歸納分析教導主任課程領導實際作為。具體言之，透過課程領導的基本理念與理論的澄清，分析在行動歷程中發現影響因素與困境，以及在課程領導中所扮演的角色，並進一步作策略運用與省思。

#### 一、課程觀的建構

一般而言，除了校長被認為是課程領導「關鍵的推動者」之外，無論是來自校長的期許或是學校老師的期待，教務（導）主任一職亦被賦予頗大的課程領導責任，老師們認為身為教務主任「理當」對於課程有更加的掌握與瞭解，而校長對於教務主任在課程領導的作為上也多持有高度的期許。一個教導主任能做的是什麼？不斷的思索著問題的同時，我想到了孔子說的「狂者有所為，狷者有所不為」，但內心深處隱約明白不單是要思索如何「有所為」的問題，也不單侷限在思索自身怎麼做的問題，而是要在學校整體性的脈絡中思索、行動。

無為不見得不好，反而效果會持續而存在很久；直接的方式也許有立即的效果，但能持續多久呢？可能會人在政存，人走政亡！  
(BT5/對話/97.06.10)

回顧這一年在課程領導方面，似乎只是單純的執行純屬研究、研發性質的工作，內涵不脫課發會、領域會議、課程會議等範圍的研究發展與協調，至於傳統的行政領導涉及有限，因此首先要思考的問題就是如何建構自己的課程觀。

#### (一) 教育無他愛與榜樣而已

彼得杜拉克在《領導的 24 堂必修課》曾談到：領導也是實踐，能教會你成為好的領導者的是你自己的實際行動。從課程領導實踐中，我對自己之所以成為

自己是否更加的理解？在各種行動抉擇中，我是否更明白了隱身行動背後的核心價值是什麼？這些理念如何影響我的實踐，及實踐又如何反饋到我的價值信念體系？多年前師資班畢業在即，在實習課程時老師曾問大家：教學是什麼？當時思索一番之後，我的回答是：「教學是很快樂的互動過程，可以從中得到許多的溫馨感動，只要多用心，教學應該是一種享受、會令人感到愉悅！在教學中要保有對學生的尊重和關懷，更要把握每一個可能發展自己能量的機會。」在教學體驗中，我始終懷著感恩的心，重視學生為學習的主體，以愛、尊重與榜樣為本；讓學生有效學習、健康成長、發揮潛能、追求卓越。從一個純粹的教師轉換到行政的角色，常常提醒自己要從多元角度去思考學生和教育的問題，也透過各種體驗嘗試及省思檢討中，逐步修正自己對教育的想法和經營的策略，期望將自己的教育理念落實於教育的志業。

## （二）課程是實踐，是活動的過程，是整體生活的經驗

我從課程統整的體驗中領會統整課程的理念及在教學上的多種可能性，反覆檢視課程的規劃、課程選擇、課程組織、教學方法、教學評量等，於實際課程實施中不斷修正改進，更加認同了杜威「從做中學」實用主義經驗論的看法，認為學生的學習乃經驗的不斷重組，教育即生活；重視學生的興趣和需要，以學生為中心並實際和學生協商課程的走向，以符合學生的認知發展為考量組織教學素材，這種以學生為中心的觀點認為課程是「學習經驗」或「活動」。星光國小非常強調學校自主規劃課程的重要，亦十分重視學生整體的生活經驗，符應九年一貫課程的基本課程觀所宣示的課程是一種經驗、是一種動態發展的過程，而在學校本位課程理念之下，它更是由教師與學生、學校與社區之間不斷協調及溝通之後發展出來的。

## （三）課程發展是合作、慎思的過程，亦是民主參與、增權賦能的歷程

沒有教師的專業發展就沒有課程發展，沒有教師的力量，學校的革新無法達成，但除非教師之間能彼此合作，並取得支持，課程發展不是以校長或任何一位課程領導者的主張即得以完成，課程領導者要做的不是管理和控制，而是帶動民主參與、協商合作的過程。提供教師參與及對話的文化，也就是要能營造一個「可

以說真話」的環境。因此塑造自由對話的校園文化，才能真正使教師的聲音受到關注，也才能使課程對話深化、促進教師自我分析和檢討，進而澄清隱含的理念，提高課程發展的品質。

自己在什麼樣的位置上就盡其所能吧！「我不是珍珠，我只是串起珍珠的那條線」，一個學校的主任只是串起珍珠的那條線，在教育第一現場默默付出、努力經營的教師才是一顆顆晶瑩剔透的珍珠啊！作為一個領導者要扮演的是穿針引線的角色，要能知人善任，並要知道如何讓每位優秀認真的老師，凝結成更大的力量、發揮更大的效果，相信台灣的教育會因為我們今天的參與而有所不同！  
(R/儲訓/96.04.06)

因此課程領導者要看的是全面性的觀照，老師們就像一粒粒閃亮的珍珠，領導者則是串起珍珠的那條線。

#### (四) 活動課程化的理念

課程領導者要有敏覺的課程意識，釐清各式活動的課程意涵，帶領教師培養課程與活動結合的敏感度，將活動納入課程規劃，並進一步將活動帶入課程意涵以提昇其品質與價值；活動課程化的理念需要課程領導者帶領全校一步步經營形塑，藉由長期的課程對話與討論建立共識，共同學習與調整觀念，提昇活動課程之品質。到星光國小的第一個學期，家長和老師皆反應「活動」太多，一下子學習成果發表會，一下子能源教育外埠參訪，又有合唱和舞蹈比賽，還有直笛發表會，以及各式各樣的闖關活動等等，每學期必須辦理的各式宣導活動更是多得不能勝數。「活動」確實讓學校動了起來，也讓教學越來越生動有創意，然而讓大家擔心的是，活動一個接著一個的熱鬧登場，許多活動結束之後卻覺得還少了什麼。這幾年推展教學創新，鼓勵教師活潑化教學，然而在課程發展轉型的階段，許多教師和行政人員並沒有深入思考活動的課程意涵與目標，其中亟待省思的是，我們是否曾回頭思考我們因何進行此活動？此活動帶給學生的將是什麼樣的學習體驗？如此一來，這個活動就不只是活動而已，而是一個極具價值的「活動性課程」。

#### 二、課程領導策略之應用

在課程發展上星光國小與其鄰近學校相對而言是起步比較快一些的，一直以來都保持著相當輝煌的教學成就，在課程討論的氣氛上似乎比我之前服務的學校較為成熟和熟絡，同時可以體察出老師們在教學上有著一定的自我要求與水準。作為一個初任主任在課程領導上的呈現的領導風格為何呢？角色的扮演呈現的即為領導風格，而每一個領導者都有其獨特的領導風格，個人風格是很難改變的，而這個部分與人格特質有關，文獻探討中陳美伶（2002）所提的教務主任的課程領導角色中，熱忱、積極主動、善於協調、富同理心等方面乃屬於人格特質上的條件，而回顧自己來到星光國小近一年的時間，同仁們給予我的回饋是熱忱、積極主動，但是協調溝通不足，仍有努力的空間。至於領導策略的應用可從以下幾個面向來檢視：

#### （一）課程組織與運作方面

教導主任透過對課程發展組織理念的宣導、運作、編組及任務等，讓教師及家長代表做充分了解，著重在教師的專業知能、參與意願及溝通能力。面對九年一貫課程的實施，課程領導者必須重新設計學校的組織架構，學校必須成立的課程領導組織包括：課程發展委員會、學習領域課程小組及教學團隊等讓相關成員能夠「分享」權力與「分擔」責任。藉由每次會議討論，將每次議題所涉及的各项概念「自然而然」的與同仁們交換意見，遇有觀念較為模糊不清的狀況，校長會適時介入帶領討論或做說明，共同澄清一些迷思，並藉此機會更瞭解了部分學校成員的觀點，同時試著發掘潛在的問題所在。對於教導主任在課程發展委員會的運作可有以下的作為：

- 1.理念的宣導：藉由不斷的專業對話、溝通，讓老師瞭解課程發展委員會的重要性，家長方面可從家長大會或親職活動中加以宣導，讓家長認為課程的討論他們也是其中一份子。
- 2.組織的運作：會議的召開次數不宜過多，分學期初、學期中、學期末以三次為佳，一方面做課程討論、一方面做課程的修正。
- 3.教師專業成長：學校小，人數少，資源也少，研習活動可聯合鄉內學校做以策略聯盟的方式，針對教師的興趣、需求作規劃，並邀請大學教授做指導

和扮演諮詢的角色，將理論與實務做緊密的結合。

星光國小規模雖然不大，但看得到每一位老師的專長都有充分發揮出來，而校長會利用適當的場合向家長們宣導組織理念，和學校經營的方向，教導主任擔負執行和輔佐的功能。

## （二）確立學校課程的願景

學校願景是學校成員對未來學校發展的共同圖像，課程目的即在將學校願景具體呈現，而「學校課程願景及課程目標」的擬定則是關鍵性的步驟。因為，學校的課程願景及課程目標是有關人員希望學生在完成該階段的教育之後能夠學會的事項或達到的狀態，是學校發展課程的基本理念，同時也是導引教師設計教學活動的方向。必須注意的是學校願景並非校長一人或少數人訂定的，課程領導者宜整合教師、家長、社區人士與學生的觀點，真誠溝通以形成共識。在學校課程目的設定上則應根據課程綱要的基本理念與課程目標來訂定，而各學習領域的課程目標則應更進一步操作化或具體化。因此學校願景的確立，將可引領學校課程經營走向，是相當重要的基礎工作，它是一種對學校教育發展的共同期望。教導主任在願景建構中可有以下的作為：

- 1.共同構築願景：願景是整個學期課程實施的目標，必須大家一起完成建構，也因為是共同構築，教師才能很清楚地規劃本學期的課程。
- 2.以學生為主：學校課程的規劃應以學生為主，教師為輔；從學生的學習經驗為起點，慢慢由點、線、面逐漸擴大。
- 3.融入當地的特色及資源：每所學校皆有其獨特性及地理位置，因此教師在課程設計及活動規劃時，應突顯出當地的特色並充分運用當地資源，每一個學習領域都可以做相關的連結。

星光國小的五大願景：自然人、文化人、讀書人、資訊人、科學人，是多年前校長帶領老師們，讓老師們腦力激盪集思廣益，並切合學生需要與興趣、依學校條件、家長期望的課程願景，建立出的共同願景，這樣的願景可訂定長期、中期、近期的目標逐漸去完成。

## （三）發展優質課程計畫方案

課程領導者應帶領學校課程發展成員先蒐集資料，以學生學習為中心的觀點，檢討現有的課程方案並予以調整或重組。教導主任應於開學前即和教師共同討論課程架構，力求和學校願景及教育目標相呼應。同時積極營造社區與學校良好的關係，適度的讓社區人力、物力、財力對學校產生有利的支援，讓學生實質受惠；另外課程領導者亦需善盡督導課程發展與實施之責，避免依樣填充式的撰寫課程計劃，讓成員瞭解課程發展是不斷的歷程，不是可以速成的例行公事。教導主任在方案設計中可有以下的作為：

- 1.願景和目標前後呼應：整個學期的學習領域、彈性課程及學校行事活動規劃中，應符合學生的需求與興趣，獲得家長的認同與支持。
- 2.在課程實施方面：教導主任要靈活彈性節數，以彌補學習領域節數不足之處；教導處應結合總務處隨時在軟、硬體設施及空間規劃上，支援教師教學，以利學校本位和班級課程的推動；並結合各學習領域舉辦成果發表會，獲得家長認同，邀請家長共同參與，不但可拉近親師之間的關係，更可藉此機會宣導學校課程理念。

就星光國小而言，學校的學校本位課程包括整個學習領域、彈性課程及學校行事活動，並由全校師生共同參與；而其最大的特色就是充分展現協同教學的功能性，協同課程的規劃通常是跨領域、跨班級的，在這一年裡我規劃了卑南史前文化教案研發和實際教學、畢業旅行、屏東大社文化體驗之旅、以及配合歲時節慶的協同課程；期末時還辦理了各式各樣的成果展演，其中不乏還能善用社區資源，深深感知這是課程實施時的一項優勢，讓家長認同學校作法，使得多元化教學課程推動順利，學校在各方面的經營才能永續發展。

#### （四）在教學視導（評鑑）方面

本研究所採用的是楊百世（1989）和謝文全（1999）所定義的：教學視導係以改進教學為目標的教學領導，經由視導人員以民主方式，透過各種協調與服務，及與教師行為產生系統的交互作用，以促進課程、教學與學習的改進，增進學生學習效果的歷程。課程領導者須採取漸進過程與持續發展來促進學校課程革新，以課程評鑑來說，從課程評鑑的準備期開始，發展並協商評鑑計劃及規準，

確立評鑑的執行人員與方式，並帶領參與人員將評鑑結果加以分析、解釋、回饋並改進課程。教導主任藉由類似課程評鑑的步驟：準備階段、規劃階段、實施階段、回饋階段等步驟進行學校的教學視導，先釐清教師觀念，藉由視導紀錄改進行政、教學缺失，提升學習成效。校長非常重視教學視導，他清楚的指示透過視導教導主任課程領導的位置才能出來。

第一學期接教導主任的位置，校長就要求我要做好教學視導的工作，所謂的教學視導，校長認為不是只有查閱老師批改的簿冊或是在走廊東張西望就算盡責了；只有真正的進到教室裡頭去，你才會知道什麼叫做「教學視導」！（R/札記/97.02.19）

我想校長是希望我透過教學視導將教師專業發揮出來。上學期我只是靜靜的從教室後門進入班級看老師教學，並做簡易的紀錄，之後再向校長做報告，分享我所看到的、所感受到的，以及我個人的小小建議。這學期我覺得這樣可能還不夠，校長也認為我可以做得更好；所以我設計了教學視導記錄表，這樣的紀錄是希望能做到雙向的溝通，而且我將視導的時間拉長，比較能看到一節完整的教學，寫完我的視導紀錄後，我會拿給任課老師做回應，希望也能給老師們陳述或說明的機會，最後再將紙本紀錄呈給校長看。透過一次一次的視導，研究者發現學生的學習成效，有時單靠課程評鑑表是無法了解學生「情意」方面的學習，如同校長所說教導主任必須進到教室裏，在課堂上的直覺去做評斷或透過觀察來了解老師教學的困境或是學生學習的問題。透過具有回饋機制的視導紀錄表，可以作為學校的進行專業對話機制的檔資料，藉著開放、自由的對話環境，也許會解決許多「課程視導或評鑑」上的困難。

#### （五）建構課程領導的對話機制

課程與教學的討論是隨時進行的，利用晨會或是週三教師進修時間，請老師們就教學現場所遇到的問題提出來，由老師們集思廣益提供更適切的意見作交流，大家都會提出自己的寶貴的教學經驗，這個時候教導主任的專業權威是否有展現出來，我想大家都在看，對我來說真的是一種壓力啊！也許我的教學經驗有限、行政歷練更是不足，不過我會懷著謙虛的態度，抱持著虛心求教的精神，以

主任的角度和立場，試著把它做好！

- 1.在教師專業成長方面：運用各種方式規劃成長研習，鼓勵教師進行專業對談及進修。透過自由開放的對話與辨證的機制，課程發展與課程領導才能從工具理性轉化為開放理性。因為課程領導具有團體共用的特性，領導者應重視每一個成員的重要性，視團隊為課程領導的資源。
- 2.提供開放的對話環境：課程領導者應重視學校氣氛的營造，針對課程進行哲學的思辨、揭露隱藏於團隊間的課程信念、瞭解課程改革的內在意圖與價值，進而發展支持課程領導的環境。並藉由共同參與課發會將「課程決定」的專業權責下放給學校教師，建立協同合作的課程發展與教師團隊，以促進教師專業成長。
- 3.組織合作的教師團隊：促進教師課程領導即教師專業素養的提昇，具體策略為推動校內組織學習的活動與風氣，鼓勵課程與教學的專業分享，塑造學校專業文化。在下學期的開學校務會議上，校長事這麼說的：

大武山自然生態非常豐富；如山脈及河流蘊藏的資源。因此，如何透過自然的體驗，如何善用當地空間、資源，如何把周邊事務轉化成可用的教材，為本學期教師進修之重點。本學期將透過環境教育研習，發展在地化環境教育課程。(會議紀錄/97.02.13)

在星光國小校長提倡行動研究，並且強調教師要有研發教材的能力，在這一year裡我們參與了教育部的計畫，有能源教育、環境教育、博物館教育等課程設計和實際教學。

綜合上述對教務主任的角色與課程領導策略之探討，教務主任應具有不同於校長的課程領導功能，在行政上屬於居中協調的幕僚角色，在教務工作與課程領導執行的職責下，教務主任需面對的環節很多，除了對上需與校長密切互動並執行校長辦學理念之外，對校內教師亦需要維繫各種領導、支援及夥伴關係。此外，在家長參與校務的時代趨勢下，亦需與家長保持溝通良性互動。在與不同的對象皆互動頻繁的情況之下，教務主任的課程領導挑戰性似乎更高了。

## 第四節 三峽之所見所聞與所思

人在一個環境太久了，太熟悉了，就失去對事物的敏銳度，也失去了對生活的創造力，更失去了對生命的感動，所以需要「離開」、需要「出走」！很慶幸我有這樣的機會離開了我熟悉的地方，形單影隻出走到我陌生的臺北，我稱它為「壯遊」！這個名詞是源自於唐朝，指的是胸懷壯志的遊歷，而歐洲在十六世紀也有一種旅行叫做 Grand Tour，壯遊不是狹隘的流浪，它是懷抱壯志且具有積極的教育意義，更深層的解釋：它與探險不大相同，壯遊者不侷限於深入自然，更深入民間用自己的筋骨去體驗世界之大。我將為期六週的國小主任儲訓點點滴滴定調為 Grand Tour，我想說：國家教育研究院我來了！我準備好要迎接為期六週的課程，它可能包括了一連串的挑战、自我探索、潛能開發及不可預知的險阻！嚴格來說雖然來這裡並不能稱為旅遊，但它們的精神其實是一樣的：在這裡不只是緊湊的課程，還接觸了許多的人事物，是一種向外觀察，更是一種向內的反省，透過課堂內課程的討論、與學員深刻的對話，進一步去檢視和反省自身思維的慣性、習慣的因襲...很多不以為意的東西都跳了出來！

### 一、英雄來自四面八方

來這裡的第一堂課是「始業式與始業輔導」，由何前主任福田親自為我們 105 期國小主任儲訓班主持開訓典禮。在開訓時，何主任以青年的四大夢想來勉勵我們——追求人生的理想價值、尋找良師益友、尋找適任的職業、尋找理想的終身伴侶。何主任期許我們：

在這裡大家一定要學到兩樣能力：「如何做好主任」以及「增進人際關係的能力」，因為國家將教育的重責大任交至我們的手中，我們應該隨時都要自勵自學、與時俱進。在這裡六週的培訓期間，最重要的功課是結交來自四面八方的朋友，因為同儕之間的學習比對大師的仰慕更重要，要謹記在心的是在教學或行政上，單打獨鬥是行不通的，唯有依賴集體的創意和合作，才能讓學生受惠、讓團體更好，讓自己成長。(R/儲訓/96.03.10)

始業式何主任以青年的四大夢想喚醒了我對教育工作的初衷和熱忱，讓我有

機會重新審視自己一路走來的生命歷程和生涯規劃，在汲汲營營往前衝的時候，是不是應適時的駐足，停下來才能欣賞沿途的無限風景？是不是應該做些適當的修正和調整呢？是的，心念一轉，世界可能從此不同，人生中每一件事情都有轉向的能力，就看我們怎麼想、怎麼轉；我們不會在三分鐘內成功，但也許只要花一分鐘，生命從此不同。

一個人在一生中，需要有良好的競爭對手，才能激發個人的潛能與創造力，但在這裡感受到的是合作多競爭少，分享多對抗少，最大的收穫就是贏得許多的友誼，這些朋友都成爲日後回到教育現場的支援和後盾。記得在第一天「自我介紹」時，大家雖然大都是第一次見面，素昧平生，原本規定只有3分鐘時間的自我介紹，竟然發現時間不大夠用，因爲每一個學員都做開胸懷、打開心防，掏心掏肺的暢所欲言、侃侃而談。從自己求學的經歷談到自己從事教育的背景，從在教育現場發生的點滴談到自身的家庭狀況；期間不乏一些令人噴飯的笑話，還聽到了一些曲折感動的故事，更多的是學員們在教育崗位上努力的甘苦談！

在「分組認識和團體熟識」的課程，由潛能開發公司的總經理一個人帶領所有學員相互認識並熟悉。透過各式各樣的團康活動，讓我們打開心防、卸下矜持，大夥兒像個孩子一般的打成一片，並透過分享產生更大的力量；藉由許多創意的活動，開發學員們的潛能，啓發學員們的智慧。講師給了我們四字箴言：「快樂有用。」他說要有開放的心胸人生才會有創意並要常動腦、多連結、變組合！在星光國小這一點從校長的理念得到印證，校長強調在教育上唯有快樂的老師，才會有快樂的學生！

從我們上課的研究院放眼望去，是一望無際、山巒疊層的鳶山，每天我看著它，它看著我，就這樣對望著，遠遠的可以看到一座銅鐘，很想去一探究竟，於是約了志同道合的朋友一起去爬鳶山，一路上遇見同期的學員，大家互相打氣彼此加油：再一下下就到了！當時聽到有一位學員鼓勵大家：「在奮力上山的時候，記得要隨時回頭看喔！」這句話成爲我日後在工作上遇到瓶頸時，會突然自動從腦袋裡跳出來的話。很喜歡爬山這種汗流浹背的感覺，更回味大家努力朝著同一目標攜手前進的感覺…從鳶山的角度看三峽和研究院是另一種感受、另一種風

景、另一種心境！頓時體悟山不轉路轉，路不轉人轉，人不轉心轉這句話的寓意。

## 二、受益良多的優質課程

來到這裡可以親近大師、目睹大師風采，聆聽大師言論，還能與之對談，是一生難得的經驗。授課內容在當時聽起來覺得很理論、很飄邈，或者說遙不可及，但這是理念之應然；一旦回到熟悉的教育現場，卻發現受益無窮，總在適時的時

候理論和實務發生了連結；而聽大師上課，其展現出的態度和器度讓人仰之彌高、望之彌堅啊！

### （一）修為是一輩子的功課

在「主任的哲學素養」這門課，由朝陽科技大學陳迺臣教授主講。他先為哲學下一個定義：

所謂的哲學是可以讓人幸福、使人工作順利、並能使身心得到安樂！而教育工作者需要具備的哲學素養為豐富的知識、思考的能力、愛心、慈悲心、平常心。(R/儲訓/96.03.10)

陳教授用一種生活的態度和經驗講高深莫測的哲學，使我們不再覺得「哲學」是很玄的東西，其實它是很貼近生活的，是我們一生都應該要努力追尋的理想，因為萬變不離其「宗」啊！這個「宗」指的就是人的根本價值。

而「主任的科學素養」這門課，由美和技術學院林顯輝教授主講。開宗明義就說：親眼看到、未必真實，這就是科學的本質。教授透過魔術來講述科學、技學、社會三者的關係，拉近了我與科學的距離，使我不再覺得科學是艱澀難懂、遙不可及的。「主任的心理衛生」這門課是由朝陽科技大學黃國彥教授主講。教授提出了他處理事物的態度是：面對—接受—處理—解決—超越—放下—無罣—安住，在處理人的問題，就必須做到：傾聽—真誠—同理的瞭解—適當的互動。我覺得黃教授彷彿一個充滿童趣的老頑童，他幽默的人生態度，讓人覺得人生真快樂、活著真幸福！也讓我學著在生活中不過分憂慮，活得簡單、付出多一些，少一點要求、對生命有盼望。

「主任的行政素養」這門課是由南台師大師培中心謝水南教授主講。他提到

做一位主任必須要具備：知識、能力、品德涵養，三者缺一不可，因為「修為」是一輩子的功課啊！在日後夜深人靜時，心靈也寧靜時，我就會憶起謝教授的叮嚀和囑咐，並藉以檢視主任的行政素養需要做哪些的加強？還要努力的有什麼？進而希望在星光國小建立優質的行政文化，優質的行政文化當然是漸進的，也是在裡面的每個成員行事風格、價值觀的集合體，唯有大家齊心戮力，才能塑造出來的。

## （二）教師的專業

從何進財教授的一言一行，我們看到他對教育的至高理想和無悔付出，他說：

教育是感動的事業，要從感動的角度切入，勉勵我們溫柔的老師受喜愛，嚴格的老師受懷念，但如果能恩威並施，不但能讓學生喜愛，也能讓學生有所得！（R/儲訓/96.04.05）

研究者在偏遠地區任教，許多孩子的家庭是不完整的、功能是不彰的，因此能盡量多關心他們一點我就願意去做，當然課業上的要求也是馬虎不得的，我一直以來就抱持著：教書就是製造驚喜，就是製造孩子難忘的經驗！

經常在網路、雜誌、和書籍中拜讀洪蘭教授的文章，對於洪蘭教授的大腦研究成果及教育理念，我非常的敬佩與推崇，課堂上洪教授不僅給予我們許多腦內革命的新知，並且以一種人文關懷的方式引導我們跳脫過去的舊思維，建立新的思考、建構新的思維，授課內容至今仍讓我不斷反芻和省思。課堂上她妙語如珠，不斷告訴我們：

孩子在哪裡跌倒，可以換個地方站起來，找到孩子的自信心比什麼都重要！因為飽滿的汽球一搓破，傷害會更大，不要強逼、苛責孩子一定學會每一個科目，培養同儕長期認可的優勢能力，才能培養出孩子的自信心，並應多鼓勵、讚美、肯定孩子，不要讓孩子認為：我除了分數什麼都不是！（R/儲訓/96.03.25）

洪蘭教授一再提醒我們如果我們只求孩子不要輸在起跑點上，讓孩子樣樣都學，安排了各樣的補習，結果卻樣樣不精通，沒有專長的孩子，將來是很難謀職的。更強調知識是學不完的，「品德」才是優先！要讓孩子及早知道行為的後果，

並及時修正之。給孩子的觀念，應該是人生像一場馬拉松，不是輸在起跑點上就全盤皆輸，知識好，但人品差，是沒人願意用的，重要的是有敬業、和群、謙讓的態度，態度決定成功，而非知識決定成功。她並且還說：

每個老師都在孩子的生命中扮演重要的角色，每一個教育工作者，要啟發孩子良善的一面，要關心學生，尤其是在面對一些高危險群的孩子，多為孩子做一點，可以改造更多人的生命。(R/儲訓/96.03.25)

教育是志業，多做一點事，老師的一言一行對學生的影響到底有多大？一句話可能改變孩子的一生，讓我在面對學生時更謹言慎行。

### (三) 領導是帶人要帶心

我們的輔導校長楊恩慈從「交響情人夢」這部音樂電影談領導，楊校長巧妙的運用由漫畫改編的日劇做為討論「何謂領導」的教材，題材新穎、十分有創意，引起很大的共鳴，討論也十分的熱烈！影片大致上可分為兩大大段：第一段討論指揮在一個樂團中扮演什麼樣的角色。

類推在學校主任，應是既能替人著想，並與人為善而持擴大善意的人生哲學觀；學校主任同樂團指揮是個神聖的職位，得到它，不妨先「自我肯定」一番，但決不能有「自命不凡」的想法，它之所以神聖，是因為它提供我們犧牲奉獻、無私付出的機會。(R/儲訓/96.03.25)

第二段討論菁英團隊是一個理想的團隊嗎？一個好的指揮應該怎麼做呢？有句話說「獨富不安，最強非福」，領導就是帶「人」做「事」。而這一年研究者切身體驗到領導的成敗就決之於，你對人性與個性的拿捏是否恰當，幫助同仁成長又能讓組織進步這是領導者的責任，誠心誠意、用心帶人是萬變不離其宗的法則吧！而蔡義雄教授的「兩封信」讓我在領導上有諸多的啟發，故事是這樣的：

前後任主管交接當日，前任主管離去時交給新任主管兩封信，並說當你在行政上遇到困難時你就打開第一封信（不是我的錯，把所有的過錯和責任推給前任主管）。事態擴大無法處理時再打開第二封信（是你寫這兩封信的時刻了！）(R/儲訓/96.04.05)

日後在行政的位置上，在管理和處理學校的人事物難免會有許多無奈和理想窒礙難行，但無論如何，我會告訴自己在上位的行政主管一定要有肩膀，承擔可能的責任，並勇於負責，並提醒自己霸氣可以適時展現，但千萬不能以為是領導者就可以行事霸道，以此惕厲！

### 三、師傅引進門修行在個人

六週的儲訓課程有安排三天的教育行政實習，就台東而言有多所學校可供選擇，而我之所以選擇現在服務的星光國小作為實習的學校，是因為它是教育部標準的學校，是全國用永續校園的模範，更是因為星光國小的校長是我在教育志業上學習的典範。台東已經是地處偏僻了，星光更是只有約 80 人學生的偏遠山地小學，學力測驗卻能創造出非常傲人的成績！校長說：學力不是城鄉的問題、不是族群的問題，而是教師、學校的問題。雖然只有短短的三天行政實習，校長豐富的學養、幽默的言談，以及對弱勢族群的關懷，深深影響著我：

教育的焦點在於「學生」，因為焦點放在學生，才有勇氣去做改革。都會地區的孩子有太多的機會可以學習，鄉下的孩子學習機會受限就必須由老師創造學習的機會，他們是有天賦的，如何不讓孩子被淹沒？！學生學會主動學習，開始動了、開始發光了，看見自己小小的成就，他們會更努力的動，這就是所謂的「自發電理論」；而從孩子學習的進步中，老師得到的不只是喜悅，更是一種自我實現。(R/儲訓/96.04.05)

從校長身上我看到了實踐的智慧，只要是為學生去做就對了！有熱忱、體力就向前衝，肯做事有擔當，成就、成全他人又何妨！短短的三天行政實習卻是我與星光國小結緣的開始...



## 第五章 結論與建議

這是一趟自我發現的旅程——一趟生命之旅。而船過水無痕，鳥飛不留影，成敗得失都不會引起心情的波動，那就是自在解脫的大智慧。

(R/札記/97.06.30)

對於一個教務主任，尤其是一個初出茅廬的教務主任來說，這一段行動歷程走來的確是跌跌撞撞、摸索前行的。但我謹記赫曼·赫塞(Hermann Hesse)所說的：在尋找的時候，若僅是執著於他要找的東西，那麼他將發現不了任何啓示...初為一位國小教導主任自然還有許多成長的空間，透過言說行動的敘說探究，我正在經歷著 Fred Newman 所說的：「言說行動本身對個體而言是發展的一個完成歷程 (a completing process)，在實踐中，一個完成接著一個、一個蛻變接著一個...」(引自夏林清，2004)

本研究旨在透過自我敘說的研究方法，探究一個國小教導主任的初任歷程，在這個歷程當中，研究者在慣性、挫敗、現實、迷惑中，摸索著與接受著眾多考驗，在複雜的、動態的、一個有生命的組織當中，我用什麼眼光在看待？或是被看待呢？研究進行了近一年的時間，研究成果將在這個章節做完整的呈現，第一節根據研究結果提出研究結論；第二節根據結論進一步提出研究建議，以供相關教育單位、人員及後續研究之參考；第三節則是提出研究省思，研究者的研究是建基於「在行動中反思」，「實踐中認知」，正好符應蕭恩 (Schon) 所說的經驗是反思實踐理論與專業建議的核心。

## 第一節 研究結論

### 一、我的生命之旅是一趟實踐與反思的歷程

如果說這是趟艱辛的旅程，其中的艱辛並非來自其他人，而是來自於實踐知識的過程，呼應蕭恩（Schon）的實踐知識論，自己必須鉅細靡遺多方思索、隨時隨地的覺察田野及自身的狀況、專注於田野工作、對行動的決定與持續不斷的反省修正的歷程；如果說艱辛，是因為必須要很誠實的、勇敢的面對自己的情緒、焦慮、擔憂、恐懼與隨時可能來襲的挫敗感...

（一）莫忘初衷，是唯一的解藥：在聖經聖枝主日記載著一段話：「外邦人有君王統治，掌權者要稱為恩人，但你們卻不可這樣：你們當中那最大的，要成為最小的；做領袖的，要成為服事人的。那一個大呢？是坐席的，還是服事人的呢？不是坐席的嗎？可是我在你們中卻是服事人的...」詹姆斯·杭特（James C. Hunter）在修道院獲得的啟示：真正的領導，無關才能高下，亦無須新穎的複雜理論，而是紮根在日常的生活裡，從尊重、負責與體貼他人開始（張沛文譯，2001）。行政的本質就是支援教學與服務師生，而非為行政而行政。行政主管努力於塑造良好的學習環境，提供充足的教育資源，或者排除完成教育理想的障礙，其目的都在於支援教師教學，因為教學工作才是學校的主體工作，才是行政服務的最終標的。學校教導主任主要是支援教學、服務教師，配合校長經營理念、做好校長幕僚的角色，要做一位勝任愉快的教導主任，必須要做到：教務理念能為校長、教師、家長充分瞭解並接受，而且能讓校長以欣賞、歡喜心授權；讓教師能有尊嚴、有使命感地從事教學工作，而學生能有快樂、成功的學習。更要做到即使是受了委曲，永遠不要忘了所為何來！

（二）如履薄冰的邁開腳步：初到星光國小，服務於此逾 40 年的 GT2 告訴我：「歡迎來到星光國小喔...嗯，沒關係啦，一年可以磨六年功！」教務組長 BT5 則告訴我：「當年若不是衝著對校長的崇拜而選擇到這裡任教，校長會不會是我心中永遠的傳奇呢？」這些「心理準備」是要有的，老師們的提醒讓我一切行事

前思考再三，以如履薄冰的謹慎態度來推動行政工作。校園文化與組織氣氛的敏覺與拿捏，再再考驗著研究者的智慧與耐性，而建立關係、打開教師心防、建立教師對行政專業形象的信任、打破僵化的組織結構等都是初任主任的重要修煉與修行之路。

(三) 行政倫理是圭臬：我看見自己在與校長的互動過程中，凡事追求意義的傾向經常突顯出來。當我不明白某項做法的背後涵意，或是有所質疑時，我會強烈希望更進一步思辨事情的合理性與可行性，希望明白整件事情的意義何在。初任主任要瞭解校長與主任是主從關係，面對校長時主從關係的倫理與尊重要堅持，才能避免產生行政溝通衝突。更重要的是於內心創塑意義，從與他人的互動中解讀意義，並要能透過個人的思索、經歷事件始末的反省批判，理解每一件人、事、物對自己的生命有何影響，以及發生的意義何在。

(四) 一切都是最好的安排：這並不是宿命論，相反的這是個樂觀積極的信念。走過這段歲月愈發相信這一切都是最美好的安排，我越來越懂得面對現實——那就是面對自己，並從所有經驗過的生命事件當中學習，能夠領略其中的意義就是所有經驗的價值。人生的價值何在？個人的體驗又隱含什麼意義？許多人認同生命本身即無窮的價值，但那是什麼呢？呼應 Clandinin and Connelly 所謂的去經歷一種經驗、去研究一個經驗；我們可以把握的就只有進行當中的現在，藉由行動實踐的批判反思與自省，修正每一個當下。

(五) 設身處地的思考與想像：在這段旅程中，我來回觀照自己與校長以及其他老師的互動，我不斷檢視自己處理事情或做決策的著眼處何在，在許多或順利、或阻礙、或艱辛、或困難、衝突、矛盾、掙紮、抉擇的知識實踐中，我最重視的基本價值是什麼——設身處地。在面對老師提出的疑難雜症或其他建言時，則需要自問是否可以將自己置身於那個問題場景去思考？我們常常聽到「換了位置就換了腦袋」的批評，但是不管位置怎麼換，換了位置更應該換一個更睿智的頭腦，但同時也別忘記以前在那個位置時的自己是怎麼看待與思考事情的。

## 二、我從行動實踐中獲得醒覺和回饋

校長可以創造學校生機，進而打造學校形象，形塑學校風格，當中最關鍵的

環節應屬主任的角色扮演，調校新任主任若能發揮應有的輔佐功能，帶動同仁一起為提昇學生的學習效能而全力以赴，則學校的教育功能自然彰顯，並能獲得社區家長的信任與讚賞，這樣就是稱職的主任了。事實上許多初任主任都以求好之心兢兢業業於自己的行政工作上，卻難免受限於先天性格和過往經驗而陷入某些死胡同，因而產生甚多負面酵素，影響學校行政工作的推展，以及教育目標的達成。面對這些問題，研究者透過反省和觀照，進一步對個人的行動實踐產生實質上的回饋與改進。

（一）見樹不見林，知微不知著：學校分成各處室，是爲了分工（層）和責任分擔，然而，一個調校新任教務主任在一頭鑽入自己的工作領域之後，很容易在不知不覺間即養成「本位思考」，習慣凡事從自己的角度作考量，因而陷入「見樹不見林，知微不知著」的格局困境，視野受限，器量變小，分工而不合作，盲目地堅持本位，卻失去共同目標的達成契機而不自知，要隨時提醒自己這是一個分工合作、相互協調的團隊。

（二）面對批評和耳語，不去說它：在當今學校人員編制不夠，行政工作卻繁忙的情形之下，怨言或謠言四處飄散是常有的現象，若任由激盪不作任何處理，嚴重的話可能導致讓全校軍心渙散，士氣低落。如果調校新任主任也不自覺地陷入批評埋怨的漩渦當中，口中不出好話，凡事負面思考，不事善言，那麼學校就難以發揮正常的教育效能，千萬要避免！

（三）只求管理方便，不思精益求精：固然所有創造都會先經模仿階段，蕭規曹隨也是行政常態。然而，那只是過程和階段性作法，不是終極目的。如果調校新任主任只一味地爲了便行事，爲了管理方便，不作任何基於實際效益考量而進行變革，不思精益求精，不朝精緻化發展的話，那麼行政工作將猶如一潭死水，久浸其中，不敗壞也很難。

（四）缺乏專業，迷信官僚：現在已經是開放多元、眾聲喧嘩的時代，唯有專業才能贏得尊重。初任主任切記，不要只迷信官僚而忽略專業的威力，官僚體制也許可以讓事情變得簡單，事情作得更快，但只在行政的技術層面著力，那是不夠的。其實，行政更需要的是領導而非管理，而領導絕對是一種專業，一種藝術。

(五) 但求個人發展，忽略行政本職：曾見過某些主任才高八斗，才華橫溢，可以在其個人專長領域一展長才，這原本無可厚非，也應該積極鼓勵。但是，在求取個人發展的同時，如果犧牲了原來的行政本職工作，讓自己處室的職能萎縮荒廢，就不免會遭致批評與責難，因而當你在某些領域獲得成功之際，可能難以同時獲得他人的真誠祝福。

(六) 工作壓力與續航力：教務處的業務範圍很廣，工作量之大亦有目共睹，但忙沒關係，不煩就好！反而要面對的壓力是來自四面八方，包括校長、教師同仁、組長、家長、更多匿名的家長，面對挫折的抗壓性要夠，面對家長的質疑溝通能力要足，面對責任肩膀也要夠硬，而在此狀況下，對於「放下」的能力則更形重要——這可說是「續航力」的關鍵。這時候我不免要感謝老天爺曾給我許多人生的磨練，讓我有更高的韌性去面對問題，在處理過後亦能夠激發出足夠的能量與勇氣「放下」。

(七) 提升溝通技巧及溝通智慧：調校新任主任應該主動摸索及詢問自己的業務，凡是多方請益，多做檢討與反省，避免成行政溝通衝突。而當衝突無法解決時，這時「時間」是最好的緩兵之計，也就是事緩則圓。

### 三、初任主任的課程哲學和行政理念

每一個主任性格專長各自不同，稟賦資質也各有相異，卻發現優質的主任之間具有一些共同的特質，若將那些特質與我本身的教育哲學相互凝結，彼此搓揉，自然成為理想中的主任必備的要件。學校課程領導者在實踐領導理念之時，必須有溝通的「意願」與「能力」，有耐心的鋪陳所欲革新之工作、引導課程發展的方向，學校各級領導人都應該明白這一點，以長期的發展來說，能夠有重視人性層面的真誠對待與關懷，並具備「尊重個人對意義的需求」之素養，方有領導學校整體永續發展之可能。

(一) 教師對專業的醒覺與專業能力的增進：就有關教師工作專業程度的探討上，一般認為就教師的貢獻及社會功能而言，其本質上教師應是一項專業工作，九年一貫課程揭櫫的改革方向落實到學校真實情境中的運作時，迫切需要依靠的乃是教師內在自生的力量（范信賢，2000）。因此，我認為課程領導者所領導的

主要是教師的課程意識與教學實際的落實程度，正呼應目前國家積極推動的教師專業發展評鑑，對教師專業表現給予肯定，對於教師成長的需求，提供適當協助，以促進教師的專業發展，提升教學品質。

(二) 建立開放性對話空間的想望：當年星光國小行政與教師之間的嚴重對立歷史我沒有機會參與，但我總認為如果教師有聲音願意表達其實是一件好事，問題在於行政單位是否能具備更大的雅量去傾聽與省思。初任主任應鼓勵大家把想法說出來，釋放這樣的訊息：「或許大家對我的瞭解還不夠，請相信我真的願意跟大家溝通討論，我真的希望這是一個可以講真話的環境！」事實上研究者一直努力想要建立一個開放對話的空間，一個可以講真話的環境，剛開始我在教導處同仁們表達這個想法，慢慢地在一些公開會議提及這個期待，這應該是借力使力可以塑造這樣的環境。

(三) 實踐教育政策體現學校願景：主任是學校內教育政策的執行者，是政策制定者與教學者之間的重要觸媒，政策和學生的學習內涵因此而接軌，政策的落實因此而尋得真正的對口。所謂願景藉著校本課程的推展，悄悄進駐校園，成為學校本位課程的濫觴，有賴主任從中牽線，透過課程意識、核心概念和課程目標，直到教學目標，步步為營，逐漸施行。教育要成功，資源不可少，可用的教育資源至少涵括人力資源、物力資源、組織資源與自然資源，主任應該扮演整合教育資源的角色，讓眾多資源可以運用到第一線教學的教師手中。

(四) 校長對初任主任的信賴：二者的信賴關係居舉足輕重的位置，在陳美伶(2002)的研究中，特別點出了教務主任在帶領教師推動課程發展時必須獲得校長的信任。教務主任的課程領導勢必涉及行政領導—與校長互動頻繁、執行校長的辦學理念、學校行事的統籌、人員職務的安排、專業成長研習規劃、經費使用的拿捏、各項既定或臨時交辦工作的掌握、人際互動的處理...等等。我深深體會到課程領導確實無法自外於行政領導，沒有效能的行政領導勢必大大減弱課程領導的力量。

(五) 主任的課程領導角色與校長有別：校長雖然賦予教導主任很大的自主空間，但一定要記住，氣勢千萬別凌駕於校長之上，反而讓人有喧賓奪主的感覺，

因此在領導教師做課程發展時，仍得時時和校長做討論溝通，不只尊重他人，還要讓校長有種被尊重的感覺，如此才有空曠的揮灑空間。

（六）盡人事、聽天命：在課程領導歷程中「盡人事而聽天命」是在我面對困境時會自動浮現腦海的思維，只要盡力而為、無愧於心，一切就不必有所罣礙，因為在盡心盡力的背後，心中持著堅定的信念：「相信凡事的發生都有其價值，不會白白經驗，也不會有『多做』或是『白做』的事」，我認為這是一種負責任的態度，對自己、對他人、以及對社會的責任感，也是自我生命智慧的展現。

#### 四、主任養成訓練的儲訓課程有助於新任主任適應教育現場

為期六週的國小主任儲訓研習課程，它可能包括了一連串的挑战、自我探索、潛能開發及不可預知的險阻！學員們彼此分享對教育的各種想法和理念，沒有優劣好壞之分，但它卻能夠檢討自己的生命意義和價值，而課堂外的人際互動和生活點滴，則是最難得的生活體驗，更能找到自己內在最美的風景！

（一）集體學習，蓄積能量：來到三峽之前，剛開始的時候，覺得沒有什麼信心，擔心自己的能力有限，但是，現在我找到了力量！為期六週的三峽主任儲訓課程，提供這群關心台灣教育的人一個空間與時間，集體學習享受這多樣化所帶來的活力，同時也提供了一個能量孕育的過程。在這裡經過幾週的講授課程，親近大師、聆聽大師，並與同儕的研討與分享，經由自己的反省和沉澱，找到自己可以為教育志業發揮的空間和努力的地方，也決定要啟動一些良性的循環！

（二）一起想像台灣教育的美好未來：教育工作者是需要具備理想性格的族群，教育改革沒有所謂成功或失敗，因為在這個族群心中，教育改革是永遠在進行中的實踐工程。主任儲訓課程讓我們每位學員匯集於此，也串起希望、信任與新的連結，並開展我們彼此的漣漪作用，開展我們的未來...有許多人在教育不同的崗位和階層，貢獻他所能做的並發揮他的影響力。而我又能做什麼呢？自己在什麼樣的位置上就盡其所能吧！因為我們今天的參與台灣的教育會而有所不同！

## 第二節 研究建議

從研究的歷程、發現，本研究提出下列幾點建議，供國小主任、國小校長、教育行政機關、培育訓練機構及未來後續的研究參考。

### 一、對國小教務（導）主任的建議

#### （一）清楚並確定主任的角色定位，避免造成行政溝通衝突

從文獻中及本研究得知，主任的角色定位模糊與對自我人格特質認識不清是造成行政溝通衝突的主要因素之一。在學校的體制內，只有校長有法職權，主任是由校長聘任，是校長的幕僚，兩者的關係是主從關係，校長做任何決定，主任應全力配合，可從旁提出建議，但不可幹預或抗命，所以角色界定十分清楚，校長為學校負責，主任則是為校長負責。

#### （二）運用本身的專業知能與行動力，協助教師做課程發展

課程領導宜保持樂觀進取的態度，並用心營造學校和諧氣氛，教務（導）工作的兩大重心應是教學與課程，因此主任應充實本身知能，發揮本身的專長，將教學熱忱轉化為具體行動力，充分運用學校既有的資源，協助教師做課程發展。除處理一般行政事務外更應加強課程領導工作，用心傾聽教師的難處，廣納教師意見，營造出和諧的學校氣氛，讓教師出自內心去求新求變，以落實課程改革之成效。主任有了課程發展發展的自主權，就可適度賦權賦能給每一位老師，培養教師獨立的思維，創新課程，並增進教師課程設計的能力。

#### （三）廣拓人際關係，並發展校群聯盟策略

應重視人際互動，培養開闊胸襟，多利用正式與非正式管道，與校長、行政人員和教師們進行溝通，瞭解他們的想法，建立彼此互相信任的關係。而處在偏遠地區的教務（導）主任，在課程領導上無論在人力、物力、財力上都明顯比都會區來得困難，因此主任絕不能閉門造車，應主動和其他地區的主任廣結善緣，以保持良好關係，平時累積豐厚人脈並掌握教育脈動，在研習、設備、活動、課程上皆可運用校群聯盟策略以達到資源共用。

## 二、對國小校長的建議

### (一) 校長應適時向教師表達決策理念

校長應暢通與教師溝通的管道，如定期召開行政會議，或以書面方式進行意見的交流。校長除了與兼任行政工作的教師，進行決策的溝通與討論外，校長應多利用機會，向其他未兼任行政工作的教師表達自己的決策理念，以尊重的態度對待每一位教師，對工作決策提供充分合理的解釋。校長所制定的工作決策，也應考量教師的需求及所有受到影響的教師，並取得全體教師的共識。另外由研究結果顯示，教師對分配公平的認知較程式及互動公平來得差，身為公立學校的領導者，在既有人力資源上，可以詳加考量工作分配的問題，盡可能使每位教師都能感受到工作量分配的公平合理。如此一來，才能提高全體教師對組織公平之認同程度，展現高度的組織公民行為，並對學校產生認同感。

### (二) 營造一個開放分享的學習型學校

為鼓勵同仁間的經驗分享和知識交流，校長會致力於營造共同願景及團隊學習的氣氛；但開放、公平的對話平臺如何建立？從後現代主義的觀點來看，多元聲音的出現本來就是一種常態，從這些紛雜的聲音，經過整理和過濾仍可觸發深層的反省。而這些聲音經常來自未兼行政職的老師，這些教師的聲音很容易在科層權力結構中被淹沒、被忽視，因此校長應建立與主任、學校成員分享、對話的互信機制，用開放的態度去傾聽、回應這些批判性的聲音。

## 三、對教育行政機關之建議

### (一) 定期開設人際溝通的研習課程

提昇校長對互動公平的認知，以增進教師對學校的認同校長掌握學校最高的決策權力，而行政實務工作的推動與落實卻是靠教師來執行，校長扮演了下達決策命令的角色。由研究結果顯示，校長的領導已不再是權威至上，而是與執行行政工作的教師產生互動、溝通與協調，瞭解教師的需求，講求互動公平，才能提昇教師對學校的認同。因此，教育行政機關除了為教師所開設提昇教學品質的課程，在校長的任內期間可以開設人際溝通的研習課程，將有助於領導行政工作的推動。教育行政機關若能提昇行政管理的品質，將有助於行政支援教學的工作，

帶動教學品質及教學環境的提昇。

## （二）設置行政輔導教師，協助新手上路

在訪談資深校長和主任時，其中有提到一些主任做不好「主任」這個角色的主要原因，不是他不曾做主任，而是沒有人帶、沒有人在一旁教導他。有人先天就是優秀的行政長才，有人必須靠後天的加倍努力學習才能達到，主任沒有好壞，只有適不適任。因此建議教育行政機關對甄試通過的主任，能利用寒暑假較長的時間，而不是只有兩三天的教育行政實習而已，安排儲備主任與校長、和資深主任實習，實習完並通過檢核後，才可以領取學校校長的主任同意書。

## 四、對培育訓練機構的建議

### （一）增設溝通、反省、專業實踐之課程，奠定學校行政人員之學理基礎

為培養具有溝通、反省能力的國小行政人員，各師資培育機構應於師資養成階段，增設教育哲學、後現代教育思潮、實踐知識論等有關之課程或教學內容，使職前教育階段的國小行政人員具有從實踐中反省的知識和能力。以及鼓勵其廣泛閱讀、吸收新知，「建立多元文化意識，涵育人文素養」是一切工作的根基，這些東西必須長期涵育，點滴累積，才能形成關懷的、尊重的、正義的、自由的胸襟，因而容多納異，因而器度開闊，因而格局寬大，因而生命豐富。

### （二）主任儲訓機關應設計行政人員專業發展和實踐知識的相關課程

國小主任儲訓機關應在儲訓的過程中，提供這類相關課程，並主任成立專業成長團體或主題工作坊，實際進行分享與對話。以整合的方式長期有系統的培訓組長、主任儲備人才，同時於每年八月份有系統的辦理新任主任、組長研習，請有經驗的校長、主任作經驗傳承及指導。

## 五、對於後續研究的建議

### （一）研究其他教育人員的課程領導

其實課程領導並不侷限於校長或主任本身，事實上學校中的組長、領域召集人、教師均可以成為課程領導者，然至今對於教師課程領導的研究，仍尚未看見；事實上，教師為「第一線的教育工作者」，無論在課程設計與實施方面，更能了解其缺失所在，因此教師若在學校中扮演課程領導角色，其所遭遇的問題可能也

會有所不同，對於問題的解析也會有不同的看見，實在值得後續研究。

## （二）採用反省理論進行主任的自我敘說的研究

後現代主義強調以反省作為解決問題的機制，故建議可探究溝通、衝突與反省理論在學校行政的應用。

## （三）從組織公民行為理論和組織公平的角度切入

探究學校組織哪些行政作為是有利於於教師組織公民行為的表現？組織中哪些人的組織公民行為的表現特別高？並具體提出提高組織公民行為的行政措施和政策。另外建議用量化的研究方法，探究組織公平在學校行政體系時如何體現的，及其影響的相關因素為何。

### 第三節 研究省思

敘說的探究不是一種掠奪，而是希望透過經驗的分享和提供研究的回饋，期使彼此都能成為互有收穫的人，互相造就對方。  
（范信賢，2003）

一位初任主任，來到星光國小，我到底做了什麼？見證了什麼？又獲得了什麼呢？回應史蒂芬科維（Stephen Covey）：「做個有影響力的人。」是的，如何發揮影響力是自己必須去贏得自由！擔任行政工作，許多的心力的耗費在例行的行政事物上、慣性的會議裡、不夠熟悉的業務活動上面，還必須面對人與人複雜的關係以及擔任課程領導人的挑戰。「凡走過必留下痕跡」，在初任主任將近一年的歲月裡，我領受了哪些經驗？知曉了什麼道理？又為什麼我要如此重述這些經驗？我來這裡為的又是什麼呢？在經過一年的敘說研究過程中，也許有很多的見解過於主觀亦可能缺乏驗證實際成效的評估，但研究者試著從中觀照自己，嘗試在被視為理所當然的事物之外思考，發現這是一個很大的思考空間，這樣的心情經由自我敘說，透過你的閱讀，一旦相互理解，一切似乎都變得提放自如、優遊自在了。

## 一、校長與我談談主任這個位置

今天一早（97.05.05）校長問我今天什麼時段有空，想要和我聊一下。我想了一下並回答校長下午第二節課之後。我心裡想校長要跟我談上週我和他的衝突事件(朗讀比賽不公和史前館更改行程)吧！當時我的態度可能讓校長很不能接受，他不想讓這種情況一而再、再而三的發生吧！其實上週的衝突事件我承認我有些故意要讓它發生的，雖然和校長一起共事的時間並不久，但有許多老師會給我建言，要我凡是要尊重校長的意見，並按照校長的指示做事情。內心很清楚自己是身處在怎麼樣的環境之下，但是這一次我卻有一種豁出去的心情---去衝撞吧！去挑戰吧！我知道會遍體鱗傷，會讓自己陷於萬劫不復之地，但我還是做了，沒有獲得任何一位老師的支持，校長更是不允許對他有質疑的人當他的主任吧！這是我早該知道的結果，沒有一絲後悔，只有一種豁然開朗的放下，至少我曾經試過...我一坐下來，校長就說話了：

我發現我們之間有許多意見都不一樣，可能常常會引起不必要的衝突，所以我想新學期不再聘主任你繼續留任這個位置。（我安靜的聆聽，心情並沒有起伏，反而有一種解脫的感覺。）不管以後我們彼此在什麼位置、什麼場合總會有再遇到的時候，希望大家還都可以這樣無負擔的打招呼、聊聊天；待日後將我們一起共事這一切的種種，作一個沉澱後，再好好的回味吧！我想早點告訴主任我的這個決定，是因為怕耽誤到你，若你一定要這個主任的位置，恐怕就得另覓他校了，余主任可以接受嗎？

我輕鬆以對：

非常能接受啊！因為我知道我們學校在行政模式的運作上校長的作法是採用輪調的方式，是誰願意做事並且有這個能力，校長就會給他機會，每個人都可以去試試看的，應該不是只針對我，所以我覺得這樣的決定很自然啊！我真的是欣然接受校長這樣的安排的。

校長被我的反應給嚇了一大跳，他說：

你知道嗎？要跟你說這些話之前，我是多麼的緊張，怕你不能接受，會出現強烈的反彈。

我回答校長：

一開始這個位置就本來不是準備要給我的，校長你知道我毫無行政經驗，卻主動請我過來這個學校，給我組長的位置磨練一下，意外的我直接就接了教導主任，其實是懷著誠惶誠恐的心情的坐在這個位置上的，內心並無喜悅的，能夠走到這裡，已經是很感謝了；感謝校長！感謝天主啊！我想說的是人與人之間的相處是需要時間的，才能相互瞭解對方的處世原則、態度以及所謂哲學的思考吧！尤其要共同經歷過一些事件，才能培養出那一份信任感和信賴感。其實我是真的很感激校長當初對我的賞識的。（我看見校長這時露出我許久未見的溫暖笑容）。

校長接著說：

真的很意外你能這麼想，也許新學期還會用你當主任，這些都是說不定的，我想轉化調適對你來說很重要，不同位置就必須展現不同的視野，像這一次朗讀比賽我覺得過程的公平比結果的公平更為重要，但我對公平的想法卻沒被主任高度的理解，校長其實是十分在意的，這幾天我自己也一直在想是我的想法錯了嗎？為什麼我的主任不能理解我呢？還產生意見相左的情形呢？（我勉強擠出一絲笑容）

校長繼續說：

主任應該要站在更高的位置看事情，不偏袒任何人，做事情面對人寧願緩，也不要躁進。（聽到這句話我想起了父親在生前最常告誡我的就是這句話，因為父親他瞭解我的個性啊！）其實圓滿的本身就是公平。校長還想跟你說當我們在討論事情的時候，我還沒有講完就會聽到你說「我知道了」，這三個字會讓校長即使還有很多意見想要告訴你，也沒辦法繼續說下去了，因為你都知道了嘛！校長想要說的是，訊息一定要被充分的瞭解，聽話的人要緩一點不要心急，慢慢的聽著說話的人他要說什麼，不要讓說話的人卡住了，把想講的話又給吞了回去，我真的很介意和你溝通事情時，在這個過程當中，你的這一句「我知道了」！（R/札記/97.05.05）

這時候我不禁又說了：

我知道了！（兩個人放聲大笑了起來）

當我踏出校長室時，印入眼簾的是再也熟悉不過的太平洋，不同的是今天的海水似乎特別湛藍、海風格外沁涼...腦子裡頓時跳出聖經裡的一句話：當你為得不到的而感到沮喪時，請嘗試好預備自己的心情，因為上帝可能為你預備更好的！想法突然一轉---現在我所擁有的，不就是最好的了嗎？

## 二、有關敘說歷程的醒覺

對於敘說研究者來說，最重要的事情是保持清醒——對於所有說出或沒說出的故事、對於倫理議題與文本權責、風險危險及濫用等等的恆常性關注更需要保持醒覺。Clandinin & Connelly (2000) 將敘說探究描述為一種「流動的」研究，它是一種需要持續反思的研究，這種持續反思稱之為醒覺 (wakefulness)，這種狀態要求身為研究者的我們要對所有的研究決定，保持醒覺、經常思慮。從「現場」轉移到「現場文本」再到「研究文本」的過程中，對於活出、說出那些來自現場的故事，必須一直保持懷疑的心態。其同時提醒敘說探究者：「對於沒說的故事與說出的故事，要保持同樣程度的醒覺。」

在我的研究裡，研究焦點鎖定在教導主任出任歷程的敘說，如同瑞斯曼 (Riessman) 所說一個一個情節式的敘說是被主題逢串在一起的，而呈現出學校整體的故事脈絡。但有一些沒被說出的故事對於研究者來說仍然有著極大的牽引影響，換句話說，這些田野現場故事對於研究者來說，都是無法視而不見的。

至於對於研究倫理的關注，諸如是否真能做到匿名的思索、研究關係中的責任等等，這些顧慮在建構和分享研究文本的過程中一再的跟著我，其中亦隱含了一絲不安的情緒——到底我可以肆無忌憚的說出多少故事？有關研究倫理之顧慮在我心中呈現出一種拉扯的狀態，到底我是要鉅細靡遺的描寫更多的田野故事，還是避開可能傷害到其他人的部分？我們知道研究剖記應盡量記載詳實，但正式文本的呈現卻需要更形謹慎，一方面需顧及真實性與情境脈絡，一方面亦必須顧慮是否傷害了無法在此發聲的人。也就是說，對於在故事中與我有某種關係的人而言，我該有怎樣的責任？對於最終呈現的故事如何表徵其中的角色？必須在過程中警醒並覺察著這些問題。

在建構研究文本的期間我曾不安的向我的指導教授提出這些顧慮及焦慮，在研究中浮現的各種兩難問題，對於敘說探究者來說，在整個研究過程中保持著敏銳的覺察與反思——也就是一種醒覺——是最重要的面對方式。

### 三、希望閱讀的你能懂

如果說這是趟艱辛的旅程，其中的艱辛並非來自其他人，而是來自於實踐知識的過程，自己必須鉅細靡遺多方思索、隨時隨地的覺察田野及自身的狀況、專注於田野工作、對行動的決定與持續不斷的反省修正的歷程；如果說艱辛，是因為必須要很誠實的、勇敢的面對自己的情緒、焦慮、擔憂、恐懼與隨時可能來襲的挫敗感...在這趟仍舊持續進行著的旅程當中，我確實遭遇不少困頓與難題，雖然事件已成雲煙，能記錄下來便能見證，但本研究不是去見證誰是誰非，而是見證研究者的成長、學習、獲得與改變；以及研究者在敘說實踐持續探索的同時，獲得了哪些關於生活、生命的啓示。

時序進入 97 年 7 月，我到星光國小一年了，故事進行到這裡還沒完，當然，它會一直繼續下去，而論文已必須要告一個段落...這是一個自我敘說的研究，一開始就以自我中心進行敘說，其中研究的價值希望閱讀的你能懂！

最後研究者以托爾斯泰的一句話做結束：真正活過的人是理想的、執著的、瘋狂的...對於教育工作，我心如是。



## 參考文獻

### 中文部份

- 王勇智、鄧明宇（譯）（2003）。C. K. Riessman 著。敘說分析。臺北市：五南。
- 王霄燕（2001）。國小校長課程領導實際之研究-以一位九年一貫課程試辦學校校長為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 田秀蘭（2005）。書寫與心靈。應用心理研究季刊，26，11-13。
- 江滿堂（2007）。邁向轉型的課程領導：課程領導的理念與實踐。學校行政，49，68-83。
- 宋文裏（1995）。教師主體性的重建。通識教育季刊，2（4），68-88。
- 宋文裏（譯）（2001）。J. Bruner 著。教育的文化：文化心理學的觀點。臺北市：遠流。
- 吳清山、林天祐（2000）。教育小辭書。臺北：五南。
- 吳清山（2000）。學校行政（第五版）。臺北市：心理。
- 吳清山、林天祐（2001）。教育名詞—課程領導。教育資料與研究，38，47。
- 吳美枝、何禮恩（譯）（2002）。J. McNiff, P. Lomax & J. Whitehead 著。行動研究---生活實踐家的研究錦囊。嘉義市：濤石文化。
- 吳慧貞（譯）（2001）。R. Coles 著。故事的呼喚。臺北市：遠流。
- 吳金香（1990）。國小教務行政。臺北：五南。
- 吳清基主編（2001）。學校行政新論。臺北：師苑。
- 何福田（2004）。學校主任的定位。臺北市：師大書苑。
- 何福田（2007）。國家教育研究院籌備處 105 期主任儲訓課程演講稿。
- 何粵東（2005）。敘說研究方法論初探。應用心理研究季刊，25，55-72。
- 李淑婷（2004）。學校行政怎麼行？學校行政運作的敘事探究。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 李旭民（2006）。教務組長課程領導角色之行動研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。

- 李政賢、廖志恒、林靜如（譯）（2007）。Uwe Flick 著。質性研究導論。臺北：五南。
- 阮凱利（2002）。理論與實踐的辯證：國小教師實踐知識之敘說性研究。國立臺北師院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 林奇佐（1999）。建構九年一貫課程的教學策略。載於中華民國教材研究發展學會編：向課程新紀元一輯。384-394。臺北：編者。
- 林美珠（2000）。敘事研究：從生命故事出發。輔導季刊，36（4），27-34。
- 林明地（2000）。校長課程領導與學校本位課程發展。載於國立台南師院主編，九年一貫課程從理論政策到執行，155-183。高雄：復文。
- 林佩璿（2002）。行動研究的知識宣稱—教師實踐知識。國立臺北師範學院學報，15，189-210。
- 林峰毅（2006）。一個國小教導主任課程領導角色之行動研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林惠敏（2006）。國民小學教務主任課程領導行動研究—以彰化縣一所國民小學為例。國立臺中教育大學教育研究所碩士論文。未出版。
- 易之新譯（2000）。敘事治療 ---解構並重寫生命的故事。臺北：張老師文化。
- 邱錦昌（1996）。教育視導之理論與實際（二版）。臺北：五南圖書出版。
- 邱麗蓉（2002）。組織公平與組織公民行為關係之研究--以苗栗縣國民小學為例。淡江大學/教育政策與領導研究所，未出版。
- 周聖珍（2001）。呼喚祖靈—原住民青年教師之生命追尋。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版。
- 胡紹嘉（2005）。於秘密之所探光：遭遇的書寫與描繪的自我。應用心理研究季刊，25，29-54。
- 胡幼慧（主編）（2002）。質性研究：理論、方法及本土女性研究實例。臺北市：巨流。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立臺北師範學院國民教育研究所博士論文，未出版。

- 范信賢、黃茂在（2003）。課程改革中教師關心什麼？--教師敘說的探究。**國教學報**，15，149-174。
- 范信賢（2005）。期待一種帶有敘事性質的敘說研究方法論。**應用心理研究季刊**，26，19-21。
- 范信賢（2005）。敘說課程實踐的故事：一種敘事性觀看教師經驗的方式。**教育研究月刊**，130，45-55。
- 胡洲賢譯（2000）。H. Hesse著。**流浪者之歌**。臺北：小知堂
- 翁開誠（2005）。生命書寫與心理健康。**應用心理研究季刊**，25，27-28。
- 夏林清等（譯）（1997）。H. Altrichter, P. Posch, & B. Somekh 等著。**行動研究方法導論**。臺北市：遠流。
- 夏林清（2003）。一盞夠用的燈：辨識發現的路徑。**應用心理研究**，23，131-156。
- 徐超聖（1997）。校長的課程與教學領導與教師專業自主。發表於國立臺北師範學院主辦之「開放中的學校教育」學術研討會，臺北市。
- 徐美蓮（2003）。永不停止的拔河~一個自閉兒母親形塑生命調適歷程之故事敘說。屏東師範學院心理輔導教育研究所碩士論文，未出版。
- 高敬文（1996）。**質性研究方法論**。臺北：師大書苑。
- 高新建（2000a）。學校本位課程發展的意涵與實施。收錄於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元（二），18-36。臺北：編者。
- 高新建（2000b）學校課程願景的訂定。**課程與教學通訊**，3，3-5。臺北市：市立師範學院課程與教學研究中心。
- 高新建（2001）。學校課程領導者的任務。**課程與教學通訊**，8，5-9。臺北市：市立師範學院課程與教學研究中心。
- 高新建（2002a）。學校課程領導者的基本素養與角色。**課程與教學通訊**，9，3-8。臺北市：市立師範學院課程與教學研究中心。
- 高新建（2002b）。學校課程領導者的任務與角色探析。**臺北市立師範學院學報**，33，113-128。

- 高博詮 (2001)。課程領導的理念與策略。教育研究月刊，89，59-65。
- 高敬文 (2002)。質化研究方法論 (修定二版)。臺北市：師大書苑。
- 殷文 (譯) (2005)。Stephen R. Covey 著。第 8 個習慣—從成功到卓越。臺北：天下文化
- 塗文雪 (2003)。國中校長與教務主任教學領導之研究。彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張春興 (1994)。教育心理學。臺北：東華。
- 張嘉育 (2001)。課程領導概念內涵分析。載於臺北市立師院主辦，課程領導理論與實務國際學術研討會論文集，141-152，臺北市。
- 張沛文 (譯) (2001)。James C. Hunter 著。僕人—修道院的領導啓示錄。臺北市：商周。
- 張杏合 (2003)。促進教師專業成長的方案--一位偏遠小學教導主任的行動研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張慶勳 (2006)。校本文化領導的理念與實踐。高雄：復文。
- 陳春雄 (1985)。國民中學教務主任角色之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳向明 (2002)。教師如何作質得研究。臺北：紅葉文化。
- 陳美伶 (2002)。教務主任的課程領導之個案研究~以一個國小教務主任推動學校本位課程發展為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳伯璋 (2003)。實踐智慧與校長課程領導。收錄於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元 (十五)，3-16。臺北：編者。
- 陳樹叢 (2003)。校長課程領導之行動研究—以雲林縣二崙國中推動九年一貫課程為例。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳榮昌 (2004)。國民小學教務主任課程領導行為之調查研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳美如 (2004)。教師專業的發展與深化：教師課程領導之為何？如何？與限制。教育研究月刊，126，19-32。

- 陳靜宜(2005)。一個教務主任初任歷程的自我敘說探究。**學校行政**，39，163-178。
- 陳靜宜(2006)。如履薄冰或大步邁進：一位國小教務主任課程領導的自我敘說探究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 莊明貞(2001)。九年一貫課程實施初步成果及問題與因應策略。載於：學校本位課程的理念與實踐，5-28。高雄：財團法人翰林文教基金會。
- 莊明貞(2005)。敘事探究及其在課程研究領域之發展。**教育研究月刊**，130，14-29。
- 莊金永(2002)。教育改革中教務主任可以有的作為。**師友**，424，73-76。
- 許育光(2000)。敘說研究的初步探討—從故事性思考和互為主體的觀點出發。**輔導季刊**，36(4)，17-26。
- 郭進隆(譯)(1999)。Peter Senge著。**第五項修練**。臺北市：天下文化。
- 黃政傑(1996)。**質的教育研究方法與實例**。臺北：漢文。
- 黃瑞琴(1997)。**質的教育研究方法**。臺北：心理。
- 黃志龍(1999)。**國民小學教務主任角色之研究-以臺北縣為例**。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃宗顯(1999)。**學校行政對話研究：組織中影響力行為的微觀探討**。臺北市：五南。
- 黃嘉雄(2001)。**課程領導研究領域內涵芻議**。載於國立嘉義大學教育學院主編，2001年海峽兩岸小學教育學術研討會論文集，1-28。高雄：復文。
- 黃淑苓(2002)。**課程改革脈絡下的課程領導：以兩位國中教務行政人員為例**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃超陽(2003)。**國小校長課程領導行為之研究-以花蓮縣實施九年一貫課程為例**。國立花蓮師院國民教育研究所。
- 黃月美(2005)。**敘事研究：一種理解課程與教學的新途徑**。**教育研究月刊**，130，30-44。
- 黃佳敏(2006)。**敘說實習教師之教師認同**。國立中央大學學習與教學研究所碩士論文。未出版。

- 單文經（譯）（2000）。J. G. Henderson & R. D. Hawthorne 著。革新的課程領導。臺北市：學富文化。
- 單文經等（譯）（2001）。A. A. Glatthorn 著。校長的課程領導。臺北市：學富文化。
- 游家政（2002）。國民小學校長課程領導的任務與策略。收錄於中華民國教材研究發展學會編印，邁向課程新紀元（十五），71-94。臺北：編者。
- 游家政（2003）。校長轉型課程領導的角色與任務。教育研究月刊，108，119-132。
- 葉興華（2001）。從課程領導者的角色期望談我國國小校長課程領導之困境與展望。載於臺北市立師院主辦，課程領導理論與實務國際學術研討會論文集，141-152，臺北市。
- 楊文慶（2002）。一所國中校長課程領導之行動研究。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 楊式愷（2004）。國民小學教育人員知覺教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究---以中部四縣市為例。國立臺中師院國教所碩士論文。未出版，52-54。
- 甄曉蘭（1995）。合作行動研究---進行教育研究的另一種方式。嘉義師院學報，9，319-342。與運作實例。台北：編者。
- 熊同鑫（2005）。寫出生命的菩提。應用心理研究季刊，26，28-35。
- 歐用生（1999）。落實學校本位的課程發展。國民教育，39（4），2-7。
- 歐用生（2000）。轉型的課程領導及其啓示。國民教育，41（1），2-9。
- 歐用生（2004a）。課程領導：議題與展望。臺北市：高等教育。
- 歐用生（2004b）。校長的課程領導和專業成長。研習資訊，21（1），60-70。
- 齊若蘭（譯）（2002）。J. Collins 著。從優秀到卓越。臺北市：遠流。
- 鄭耀男（2002）。國中小教師的組織公民行爲及其影響因素之研究—學校組織公民行爲模型初構。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 潘慧玲（1997）。國中教師的知識探究：一個敘說性研究。國科會研究報告 PC8602-1468。

- 潘慧貞 (2001)。國民小學校長課程領導角色與任務之研究--以盛世國小為例。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 劉效鵬 (譯) (2008)。Aristotle 著。詩學。臺北市：五南
- 蔡敏玲、余曉雯 (譯) (2003)。D. J. Clandinin, & F. M. Connelly 著。敘說探究：質性研究中的經驗與故事。臺北市：心理。
- 蔡清田 (2005)。課程領導與學校本位課程發展。臺北市：五南。
- 鄧明宇 (2005)。從沉淪走向能動：一個諮商實務工作者的自我序說到社會實踐。應用心理研究季刊，25，115-142。
- 劉鳳英 (2000)。家庭、工作與女性主體：五位國小主任追尋自我的生命史研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 賴誠斌、丁興祥 (2005)。自我書寫與生命創化：以盧荻社大學員蕃薯的故事為例。應用心理研究季刊，25，73-114。
- 盧進義 (2003)。國民中學教務主任角色踐行之個案研究--以盧進義為例。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝文全 (2002)。學校行政。臺北：五南。
- 謝文全 (2007)。教育行政學。臺北：高等教育。
- 謝明燕 (2004)。築夢踏實--一位國小校長領導課程重建的行動研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- 羅玉蓓 (譯) (1999)。P. M. Smith 著。領導的 24 堂必修課。臺北市：臉譜
- 蘇美麗 (2003)。國小校長課程領導角色與策略之研究。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 顧瑜君 (譯) (1998)。H. F. Wolcott 著。質性研究寫作。臺北市：五南。
- 國家教育研究院籌備處網址 (2008)。http://www.naer.edu.tw/

## 外文部份

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Crabtree B.F. & Miller W.L. (1992) Primary Care Research: A Multimethod Typology and Qualitative Road Map. In: W.L. Crabtree & B.F. Miller (Eds.), *Doing Qualitative Research*. Newbury Park CA: Sage, pp.3-28.
- Clandinin, D.J. (1985). *Personal practical knowledge: A study of teacher's classroom image*. *Curriculum Inquiry*, 15,(4), 361-385.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D. J. & He, M. F. (1997). Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*. [ *H. W. Wilson-Educ* ], 13, pp.65-74.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. *Educational Research*, 19(5), 2-14
- Connelly, F.M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks CA: Sage 10rd.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York : Macmillan.
- Development. Hall, J.M. (1996) .*Curriculum leadership as perceived by North Dakota elementary principals and teachers*. Unpublished Ed.D. Dissertation. University of North Dakota.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College.
- Glatthorn, A. A. (1997) .*The principal as curriculum leader : shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks , CA. : Corwin Press.
- Gross, S. J. (1998). *Staying centered: Curriculum leadership in a turbulent era*. Alexandria. Virginia: Association for Supervision and Curriculum

- Geertz, C. (1995). *After the Fact: Two Countries, Four Decades, One Anthropologist* (The Jerusalem-Harvard Lectures) Baker & Taylor Books,
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R D. (2000). *Transformative curriculum leadership*(2nd ed.). Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Labov, W. (1982). Speech actions and reactions in personal narrative. In D. Tannen(Ed.) *Analyzing discourse: Text and talk*(p.219-247). Washington,DC: Georgetown University Press.
- Polkinghorne, Donald E. (1988). *Narrative knowing and human science*. N.Y. : StateUniversity of New York Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.
- Russell, T. L. (1987). Research, practical knowledge, and the conduct of teacher education. *Educational Theory*, 37(4), 369-377.
- Richardson,L.(2007). *Last Writes: A Daybook for a Dying Friend*. Univ of Arizona Pr
- Sarbin, T. R. (Ed.)(1986). *Narrative psychology : The stories nature of human conduct*.New York: Praeger.
- Schon, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner : How professional think in action*. NY : Basics Books.
- Schon, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. London : Jossey-Bass.
- Webb, K. M. (1995). Not even close: Teacher evaluation and teachers' personal practical knowledge. *Journal of Educational Thought*, 29(3), 205-226.



# 附錄

## 附錄一

法規名稱 國民教育法

### 【法規沿革】

- 1.中華民國六十八年五月二十三日總統 (68) 台統 (一) 義字第 2523 號令制定公佈全文 22 條
- 2.中華民國八十八年二月三日總統 (88) 華總一義字第 8800024770 號令修正公佈第 4、7~11、16、20 條條文；並增訂 8-1、8-2 條條文
- 3.中華民國九十年十二月二十一日總統 (90) 華總一義字第 9000252770 號令修正發布第 11 條條文
- 4.中華民國九十二年二月六日總統華總一義字第 09200019310 號令修正公佈第 4~6、9、13、18、20 條條文；並增訂第 5-1、9-1~9-4、20-1 條條文
- 5.中華民國九十三年九月一日總統華總一義字第 09300156891 號令修正公佈第 9、12 條條文；增訂第 8-3 條條文；並刪除第 14 條條文
- 6.中華民國九十五年二月三日總統華總一義字第 09500014901 號令修正公佈第 8-3 條條文
- 7.中華民國九十六年七月四日總統華總一義字第 09600085821 號令增訂公佈第 7-1 條條文

### 【法規內容】

#### 第一條 (立法依據)

國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨。

#### 第二條 (入學年齡)

凡六歲至十五歲之國民，應受國民教育；已逾齡未受國民教育之國民，應受國民補習教育。

六歲至十五歲國民之強迫入學，另以法律定之。

#### 第三條 (國民教育階段區分)

國民教育分為二階段：前六年為國民小學教育；後三年為國民中學教育。

對於資賦優異之國民小學學生，得縮短其修業年限。但以一年為限。

國民補習教育，由國民小學及國民中學附設國民補習學校實施；其辦法另定之。

#### 第四條 (國民教育辦理之原則與學區)

國民教育，以由政府辦理為原則，並鼓勵私人興辦。

公立國民小學及國民中學，由直轄市或縣(市)政府依據人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分佈情形，劃分學區，分區設置；其學區劃分原則及分發入學規定，由直轄市、縣(市)政府定之。

前項國民小學及國民中學，得委由私人辦理，其辦法，由直轄市或縣(市)政府定之。

為保障學生學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，其辦法，由直轄市或縣(市)政府定之。

補習及進修教育法所定之短期補習教育，不得視為前項非學校型態之實驗教育。

--92年2月6日公佈修正前原條文--

國民教育，以由政府辦理為原則，並鼓勵私人興辦。

國民小學及國民中學，由直轄市或縣（市）政府依據人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分佈情形，劃分學區，分區設置。

前項國民小學及國民中學，得委由私人辦理，其辦法由直轄市或縣（市）政府定之。

為保障學生學習權，國民教育階段得辦理非學校型態之實驗教育，其辦法由直轄市或縣（市）政府定之。

#### 第五條（學費免納）

國民小學及國民中學學生免納學費；貧苦者，由政府供給書籍，並免繳其他法令規定之費用。

國民中學另設獎、助學金，獎助優秀、清寒學生。

國民小學及國民中學雜費及各項代收代辦費之收支辦法，由直轄市、縣（市）政府定之。

--92年2月6日公佈修正前原條文--

國民小學及國民中學學生免納學費；貧苦者，由政府供給書籍，並免繳其他法令規定之費用。

國民中學另設獎、助學金，獎、助優秀、清寒學生。

#### 第五條之一（學生平安保險）

國民小學及國民中學應辦理學生平安保險，其範圍、金額、繳費方式、期程、給付標準、權利與義務、辦理方式及其他相關事項之規定，由直轄市、縣（市）政府定之。

#### 第六條（學齡兒童之造冊分發及通知入學）

六歲之學齡兒童，由戶政機關調查造冊，送經直轄市、縣（市）政府按學區分發，並由鄉、鎮（市）、區公所通知其入國民小學。

國民小學當年度畢業生，由直轄市、縣（市）政府按學區分發入國民中學。政府派赴國外工作人員子女、僑生及外國學生進入國民小學、國民中學就學，其資格、方式及其他相關事項之辦法，由教育部定之。

國民小學及國民中學學生學籍資料，應以書面或電子方式切實記錄，永久保存並依法使用；其學籍管理辦法，由直轄市、縣（市）政府定之。

--92年2月6日公佈修正前原條文--

六歲之學齡兒童，由戶政機關調查造冊，送經主管教育行政機關按學區分發，並由鄉、鎮（市）、區公所通知其入國民小學。

國民小學當年度畢業生，由直轄市或縣（市）主管教育行政機關按學區分發入國民中學。

#### 第七條（目的之達成與課程之安排）

國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心，學生身心健全發展為目標，並注重其連貫性。

#### 第七條之一（提供技藝課程選習）

為適應學生個別差異、學習興趣與需要，國民中學三年級學生，應在自由參加之原則下，由學校提供技藝課程選習，加強技藝教育，並得採專案編班方式辦理；其實施辦法，由教育部定之。

#### 第八條（課程綱要）

國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之。

#### 第八條之一（設備基準）

國民小學及國民中學設備基準，由教育部定之。直轄市或縣（市）政府亦得視實際需要，另定適用於該地方之基準，報請教育部備查。

#### 第八條之二（教科圖書之編審及選用）

國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定，必要時得編定之。教科圖書審定委員會由學科及課程專家、教師及教育行政機關代表等組成。教師代表不得少於三分之一；其組織由教育部定之。

國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。

#### 第八條之三（教科圖書之採購）

國民小學及國民中學選用之教科圖書，得由教育部或教育部指定之直轄市、縣（市）政府辦理採購；其相關採購方式，由教育部定之。

前項國民小學及國民中學藝能及活動科目之教科圖書，應免費借用予需要之學生；其相關借用辦法，由直轄市、縣（市）政府定之。

--95年2月3日公佈修正前原條文--

國民小學及國民中學選用之教科圖書，得由教育部或教育部指定之直轄市、縣（市）政府辦理採購；其相關採購方式，由教育部定之。

#### 第九條（校長之遴選）

國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，任期一任為四年。但原住民、山地、偏遠、離島等地區之學校校長任期，由直轄市、縣（市）政府定之。

國民小學及國民中學校長在同一學校得連任一次。任期屆滿得回任教職。

縣（市）立國民中、小學校長，由縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後聘任之。

直轄市立國民中、小學校長，由直轄市政府教育局組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後，報請直轄市政府聘任之。

師資培育之大學附設實驗國民中、小學校長，由各該校組織遴選委員會就各該校或其附設實驗學校或其他學校校長或教師中遴選合格人員，送請校長聘兼（任）之，並報請主管教育行政機關備查。

前三項遴選委員會應有家長會代表參與，其比例不得少於五分之一。遴選委員會之組織及運作方式，分別由組織遴選委員會之機關、學校定之。

--93年9月1日公佈修正前原條文--

國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，任期一任為四年。但原住民、山地、偏遠、離島等地區之學校校長任期，由直轄市、縣（市）政府定之。

國民小學及國民中學校長在同一學校得連任一次。任期屆滿得回任教職。

縣（市）立國民中、小學校長，由縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之現職校長或曾任校長人員中遴選後聘任之。

直轄市立國民中、小學校長，由直轄市政府教育局組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之現職校長或曾任校長人員中遴選後，報請直轄市政府聘任之。

師資培育之大學校、院附設實驗國民中、小學校長，由各該校、院組織遴選委員會就各該校、院或其附設實驗學校教師中遴選合格人員，送請校長聘兼（任）之，並報請主管教育行政機關備查。

前三項遴選委員會應有家長會代表參與，其比例不得少於五分之一。遴選委員會之組織及運作方式，分別由組織遴選委員會之機關、學校定之。

--92年2月6日公佈修正前原條文--

國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，在同一學校得連任一次。

國民中、小學校長任期屆滿時得回任教師。

縣（市）立國民中、小學校長，由縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之現職校長或曾任校長人員中遴選後聘任之。

直轄市立國民中、小學校長，由直轄市政府教育局組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿之現職校長或曾任校長人員中遴選後，報請直轄市政府聘任之。

師範校院及設有教育院系之大學所設附屬國民中、小學校長，由各該校、院組織遴選委員會就各該校、院或其附屬學校教師中遴選合格人員，送請校長聘兼（任）之，並報請主管教育行政機關備查。

前三項遴選委員會應有家長會代表參與，其比例不得少於五分之一。遴選委員會之組織及運作方式，分別由組織遴選委員會之機關、學校定之。

第九條之一（本法修正前校長任職之適用規定）

本法八十八年二月五日修正生效前，現職國民小學及國民中學校長得在原校繼續任職至該一任期屆滿為止，或依前條第三項、第四項或第五項規定參加遴選。

國民小學及國民中學校長有不適任之事實，經該管教育行政機關查明確實者，應予改任其他職務或為其他適當之處理。

第九條之二（符合公開甄選儲訓人員之情形）

第九條第三項、第四項所稱公開甄選且儲訓之合格人員，指符合下列各款情形之一者：

一、本法八十八年二月五日修正生效前，由臺灣省政府或直轄市政府公開甄選且儲訓合格之校長候用人員。

二、本法八十八年二月五日修正生效後，由直轄市政府或縣（市）政府公開甄選且儲訓合格之校長候用人員。

三、本法八十八年二月五日修正生效前，經政府公開辦理之督學、課長甄選儲訓合格，並具有國中、國小校長任用資格之人員。

第九條之三（校長評鑑）

依第九條第三項至第五項組織遴選委員會之機關、師範校院及設有教育院系（系）之大學，應就所屬國民小學、國民中學校長辦學績效予以評鑑，以為應否繼續遴聘之依據。

第九條之四（現職校長之處置）

現職校長具有教師資格願意回任教師者，由主管教育行政機關分發學校任教，不受教師法、教育人員任用條例應經學校教師評審委員會審議相關規定之限制。

現職校長未獲遴聘，未具教師資格無法回任或具有教師資格不願回任教師者，直轄市、縣（市）政府得依下列方式辦理：

一、符合退休條件自願退休者，准其退休。

二、不符合退休條件或不自願退休者，視其意願及資格條件，優先輔導轉任他職。

第十條（學校組織編制）

國民小學與國民中學設校務會議，議決校務重大事項，由校長召集主持。校務會議以校長、全體專任教師或教師代表、家長會代表、職工代表組成之。其成員比例由設立學校之各級主管教育行政機關定之。

國民小學及國民中學，視規模大小，酌設教務處、訓導處、總務處或教導處、總務處，各置主任一人及職員若干人。

主任由校長就專任教師中聘兼之，職員由校長遴用，均應報直轄市或縣（市）主管教育行政機關核備。

國民小學及國民中學應設輔導室或輔導教師。輔導室置主任一人及輔導教師

若干人，由校長遴選具有教育熱忱與專業知能教師任之。輔導主任及輔導教師以專任為原則。

輔導室得另置具有專業知能之專任輔導人員及義務輔導人員若干人。

國民小學及國民中學應設人事及主計單位，學校規模較小者，得由其他機關或學校專任人事及主計人員兼任；其員額編制標準，依有關法令之規定。

#### 第十一條（教師之聘任）

國民小學及國民中學教師應為專任。但必要時，得依法聘請兼任教師，或聘請具有特定科目、領域專長人員，以部分時間擔任教學支援工作。

前項教學支援工作人員擔任教學支援工作之範圍、資格審查標準、認證作業程式、聘任程式、教學時間、待遇、權利及義務等事項，除法律另有規定外，其辦法由教育部定之。

前項認證作業，由直轄市或縣（市）主管教育行政機關辦理，必要時，得委託教育部辦理。

擔任教學支援工作人員經各該主管教育行政機關協議，得互相承認已認證之資格。

中華民國九十一年六月三十日前，依教育部規定辦理之檢核及培訓成績及格者，具有第一項擔任教學支援工作之資格。

#### 第十二條（小班制原則）

國民小學及國民中學，以採小班制為原則，每班置導師一人，學校規模較小者，得酌予增加教師員額；其班級編制及教職員員額編制準則，由教育部定之。

國民小學及國民中學各年級應實施常態編班；為兼顧學生適性發展之需要，得實施分組學習；其編班及分組學習準則，由教育部定之。

--93年9月1日公佈修正前原條文--

國民小學及國民中學，以採小班制為原則；其班級編制及教職員員額編制標準，由教育部定之。

#### 第十三條（畢業證書之發給）

學生之成績應予評量，其評量內容、方式、原則、處理及其他相關事項之準則，由教育部定之；直轄市、縣（市）政府應依準則，訂定學生成績評量相關補充規定。

國民小學及國民中學學生修業期滿，成績及格，由學校發給畢業證書。

--92年2月6日公佈修正前原條文--

國民小學及國民中學學生修業期滿，成績及格，由學校發給畢業證書。

#### 第十四條（特殊教育與技藝訓練）（刪除）

--93年9月1日公佈修正前原條文--

國民教育階段，對於資賦優異、體能殘障、智能不足、性格或行為異常學生，應施以特殊教育或技藝訓練；其辦法由教育部定之。

#### 第十五條（協助辦理社會教育）

國民小學及國民中學應配合地方需要，協助辦理社會教育，促進社區發展。

#### 第十六條（經費來源）

政府辦理國民教育所需經費，由直轄市或縣（市）政府編列預算支應，財源如左：

一、直轄市或縣（市）政府一般歲入。

二、直轄市或縣（市）政府依平均地權條例規定分配款。

三、為保障國民教育之健全發展，直轄市或縣（市）政府，得依財政收支劃分法第十八條第一項但書之規定，優先籌措辦理國民教育所需經費。

中央政府應視國民教育經費之實際需要補助之。

第十七條（土地之規劃）

辦理國民教育所需建校土地，由直轄市或縣（市）政府視都市計畫及社區發展需要，優先規劃，並得依法撥用或徵收。

第十八條（教職員之任用考績）

國民小學及國民中學校長、主任、教師之任用，另以法律定之；其甄選、儲訓、登記、檢定、遷調、進修及獎懲等辦法，由教育部定之。

公立國民小學及國民中學校長、主任、教師應辦理成績考核；其考核等級或結果、考核委員會之組織與任務、考核程式及其他相關事項之辦法，由教育部定之。

--92年2月6日公佈修正前原條文--

國民小學及國民中學校長、主任、教師之任用及考績，另以法律定之；其甄選、儲訓、登記、檢定、遷調，進修及獎懲等辦法，由教育部定之。

第十九條（實驗學校之設置）

師範院校及設有教育學院（系）之大學，為辦理國民教育各項實驗、研究，並供教育實習，得設實驗國民中學、國民小學或幼稚園。

實驗國民中學、國民小學或幼稚園校（園）長，由主管學校校（院）長，就本校教師中遴選合格人員充任，採任期制，並報請主管教育行政機關核備。

實驗國民中學、國民小學或幼稚園教師，由校（園）長遴聘；各處、室主任及職員，由校（園）長遴用，報請主管校、院核轉主管教育行政機關備查。

第二十條（私立國民中小學教師等之遴聘及備查）

私立國民小學及私立國民中學之學區劃分，由直轄市、縣（市）政府參照地方特性定之。

私立國民小學及私立國民中學之學生入學，由學校本教育機會均等及國民教育健全發展之精神，訂定招生辦法，報經直轄市、縣（市）政府核定。

私立國民小學及私立國民中學，除依私立學校法及本法有關規定辦理外，各處、室主任、教師及職員，由校長遴聘，送直轄市或縣（市）政府備查。

--92年2月6日公佈修正前原條文--

私立國民小學及私立國民中學，除依私立學校法及本法有關規定辦理外，各處、室主任、教師及職員，由校長遴聘，送直轄市或縣（市）政府備查。

第二十條之一（學生獎懲）

直轄市、縣（市）主管教育行政機關應訂定學生獎懲規定。

第二十一條（施行細則之訂定）

本法施行細則，由教育部定之。

第二十二條（施行日）

本法自公佈日施行。

## 附錄二

國民教育法施行細則 (民國 93 年 07 月 26 日修正)

第 1 條：本細則依國民教育法(以下簡稱本法)第二十一條規定訂定之。

第 2 條：國民小學及國民中學之設置，除依本法第三條及第四條規定外，應依下列各款辦理：

- 一、以便利學生就讀為原則。
- 二、以分別設置為原則。
- 三、以不超過四十八班為原則。學校規模過大者，直轄市、縣(市)政府應增設學校，重劃學區。
- 四、交通不便、偏遠地區或情況特殊之地區，直轄市、縣(市)政府視實際需要與學習成效，選擇採取下列措施：
  - (一)設置分校或分班。
  - (二)依強迫入學條例第十四條規定提供膳宿設備。
  - (三)提供上下學所需之交通工具或補助其交通費。
  - (四)其他有利學生就讀及學習之措施。

第 3 條：實施國民教育之學校名稱如下：

- 一、縣(市)立國民小學，應冠以縣(市)及鄉(鎮、市、區)之名稱；國民中學及合併設置之國民中小學，應冠以縣(市)立之名稱。
- 二、直轄市立國民小學，應冠以直轄市及行政區之名稱；國民中學及合併設置之國民中小學，應冠以直轄市立之名稱。
- 三、師資培育之大學依規定附設之實驗國民小學、國民中學或合併設置之國民中小學，應冠以師資培育大學之名稱。
- 四、私立國民小學、國民中學或合併設置之國民中小學，應依設置地區，冠以直轄市或縣(市)之名稱。

第 4 條：本法第三條第三項所定國民補習教育，依補習及進修教育法及其有關規定辦理。

第 5 條：直轄市、縣(市)政府依本法第四條第二項規定劃分學區時，相鄰直轄市、縣(市)地區之學區劃分，得由直轄市、縣(市)政府依實際狀況協商定之。

第 6 條：本法第四條第四項所稱非學校型態之實驗教育，指學校教育以外，以實驗課程為主要目的、不在固定校區或以其他方式所實施之教育。

直轄市、縣(市)政府依本法第四條第四項訂定非學校型態之實驗教育辦法時，應邀請家長、教師、學校行政人員代表、教育學者專家及其他相關人士參與。

第 7 條：國民中學依本法第五條第二項設置獎、助學金，其經費除由直轄市、縣(市)政府編列預算支應外，學校得自行籌措。

第 8 條：國民小學及國民中學學生入學，除依本法第六條第一項、第二項及強迫入學條例第七條、第八條規定外，並依下列各款辦理：

- 一、學齡兒童入學年齡之計算，以入學當年度九月一日滿六歲者。
- 二、分發學生入學之通知應記載下列事項：
  - (一)分發入學之學校名稱及地址。
  - (二)新生報到、學校開學、註冊及上課之日期。
  - (三)學生註冊須知及其他有關入學注意事項。
- 三、因故未入學之學生，其未超過規定年齡者，直轄市、縣(市)政府應輔導其入學。

第 9 條：本法有關戶政機關之造冊，得以戶政資訊系統連結取得戶籍資料之方式代之。

第 10 條：國民小學及國民中學應依本法第八條之二第二項規定選用教科圖書，如無適當教科圖書可供選用時，得由直轄市、縣(市)主管教育行政機關或學校依本法第八條規定之課程綱要編輯教材。

前項教材由學校編輯者，應報請各該主管教育行政機關備查。

第 11 條：依本法第九條第三項至第六項規定組織之遴選委員會，應在校長第一任期屆滿一個月前，視其辦學績效、連任或轉任意願及其他實際情況，決定其應否繼續遴聘。現職校長依本法第九條之三規定評鑑績效優良者，得考量優先予以遴聘。

第 12 條：本法第十條第一項所定校務重大事項，其內容如下：

- 一、校務發展計畫。
- 二、學校各種重要章則。
- 三、依法令規定應經校務會議議決之事項。
- 四、校長交議事項。

第 13 條：國民小學及國民中學之訓導及輔導工作，應兼顧學生群性及個性之發展，參酌學校及學生特性，並依相關法令之規定辦理。

校長及全體教師均負學生之訓導及輔導責任。

第 14 條：國民小學及國民中學之行政組織，除依本法第十條、國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準及其他相關法令之規定外，得參照下列各款辦理：

- 一、各處(室)之下得設組。
- 二、每班置導師一人。
- 三、成立課程發展委員會，下設各學習領域課程小組；其規模較小學校得合併設置跨領域課程小組。
- 四、實驗國民小學及實驗國民中學得視需要增設研究處，置主任一人，並得設組。國民小學及國民中學各處、室掌理事項，得參照下列各款辦理：
  - 一、教務處：課程發展、課程編排、教學實施、學籍管理、成績評量、教學設備、資訊與網路設備、教具圖書資料供應、教學研究、教學評鑑，並與輔導單位配合實施教育輔導等事項。
  - 二、訓導處：公民教育、道德教育、生活教育、體育衛生保健、學生團體活動及生活管理，並與輔導單位配合實施生活輔導等事項。
  - 三、總務處：學校文書、事務、出納等事項。
  - 四、輔導室(輔導教師)：學生資料蒐集與分析、學生智力、性向、人格等測驗之實施，學生興趣成就與志願之調查、輔導及諮商之進行，並辦理特殊教育及親職教育等事項。
  - 五、人事單位：人事管理事項。
  - 六、主計單位：歲計、會計及統計等事項。

設教導處者，其掌理事項包括前項教務處及訓導處業務。

第 15 條：國民小學及國民中學依本法第十五條規定協助辦理社會教育時，應依社會教育法第九條規定辦理。

第 16 條：私立國民小學及私立國民中學經徵得其董事會及主管教育行政機關同意，得按公立國民小學及國民中學劃分學區之規定，分發學生入學，學生並免納學費；其人事費及辦公費，由直轄市、縣(市)政府依規定標準編列預算發給之，建築設備費，得視實際需要編列預算補助之。

第 17 條：私立國民小學及私立國民中學應依本法第八條規定之課程綱要，本國民教育精神施教，並受主管教育行政機關視導監督。

第 18 條：本細則自發布日施行。

### 附錄三

台東縣星光國民小學九十六學年度上學期行事曆(教導處)

週次	日期	主題活動	行政	教導教務	訓(輔)導
一	8/30~8/31	準備週	<ul style="list-style-type: none"> <li>※召開校務會議(8/29)</li> <li>※開學式8/30</li> <li>※教學佈置</li> <li>※建立各處組表冊</li> <li>※開學準備工作</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※發教師手冊</li> <li>※課發會重組</li> <li>※擬訂教學工作計畫(學校行事)</li> <li>※排製日課表</li> <li>*收暑假外借圖書</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※編排路隊、糾察隊、衛生隊</li> <li>※擬訂交通安全計畫</li> <li>※擬訂認輔計畫</li> <li>※分配打掃區域</li> </ul>
二	9/02~9/08	暑假生活分享	<ul style="list-style-type: none"> <li>※課輔開始</li> <li>※暑假作業展示</li> <li>※中華開發金控蒞校(7)</li> <li>※國幼班班親會(5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：家庭訪視</li> <li>※填造學生低收入戶名冊</li> <li>※教優課輔開始</li> <li>*整理圖書室</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※加強路隊護送</li> <li>※校園偶發事件危機處理</li> <li>※頒獎(暑假打掃、活動)</li> <li>※實施認輔工作</li> </ul>
三	9/09~9/15	成語遊戲	<ul style="list-style-type: none"> <li>※召開家長大會(12)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：期初 IEP 會議、個案認輔討論</li> <li>※填報教務各項資料</li> <li>※課後照顧開班</li> <li>*班級圖書開始借閱(週二、五午休)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※合唱團、直笛團訓練</li> <li>※體適能檢測</li> </ul>
四	9/16~9/22	唐詩背誦	<ul style="list-style-type: none"> <li>※焦點三百假日閱讀(4-8週)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：環境教育</li> <li>※填報學校概況</li> <li>*優雅小語(張貼中廊)</li> <li>*星期六上午八點半焦點閱讀開班</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※加強禮節教育</li> <li>※垃圾分類宣導</li> <li>※節奏樂隊訓練</li> <li>※體適能檢測</li> </ul>
五	9/23~9/29	教師節活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>※彈性放假(24)</li> <li>※郵政博物館巡迴展(28)</li> <li>※調整上課(29)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：史前館教案開發設計與教學</li> <li>※校內母語演說比賽(26)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※加強知恥教育</li> </ul>
六	9/30~10/06	說故事比賽	<ul style="list-style-type: none"> <li>※能源教育參訪公館國小</li> <li>※教育局四合一(環境衛生午餐體育)考評(4)</li> <li>※小3、5學測後測(5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：史前館教案開發設計與教學</li> <li>※縣母語演說(8以前報名,20比賽)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※頒獎(九月優等生)</li> </ul>
七	10/07~10/13		<ul style="list-style-type: none"> <li>※國慶日放假(10)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：放假</li> <li>※縣美展送件</li> <li>*影片欣賞(視聽教室)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※春暉專案宣導</li> <li>※藥物濫用防制宣導</li> </ul>
八	10/14~10/20	懸絲偶介紹	<ul style="list-style-type: none"> <li>※母語闖關(19)</li> <li>※母語縣賽~南王(20)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：親子電腦共學(家庭教育經費)</li> <li>※班導師建立班級圖書目錄</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※加強騎車安全</li> <li>※宣導遊戲安全</li> </ul>
九	10/21~10/27		<ul style="list-style-type: none"> <li>※繳交學期評量計畫</li> <li>※原愛工坊參加中華金控園遊會(26.27)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：期中評量擬題</li> <li>※寄發評量通知單</li> <li>※作業抽查(國語、自然、生活)</li> <li>*繪本製作活動、閱讀心得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※加強生活教育</li> </ul>
十	10/28~11/03	英語闖關	<ul style="list-style-type: none"> <li>※期中評量</li> <li>*分區英語廣播劇~大王(31)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：期中成績評量</li> <li>※期中評量</li> <li>*繪本製作活動、閱讀心得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※加強負責態度</li> </ul>
十一	11/04~11/10	故事小精靈	<ul style="list-style-type: none"> <li>※焦點三百圖書館巡禮(1-3年級/4-6年級)</li> <li>※故事小精靈校內選拔(9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※教進：史前館教案開發設計與教學----進行實際教學(7)</li> <li>*圖文妙手作品展示(5-12寄送)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>※規畫畢業旅行活動</li> <li>※頒獎(十月優等生)</li> </ul>

週次	日期	主題活動	行政	教導教務	訓(輔)導
十二	11/11~ 11/17	音樂 展演	※分區合唱/直笛比賽(14) ※一年級注音符號闖關 ※故事小精靈分區競賽~大 鳥(17)	※教進: *優雅小語(張貼中廊)	※學生綜合資料、認輔資 料整理 ※加強合唱、直笛
十三	11/18~ 11/24	英語 闖關	※英語闖關(23)	※教進:畢業旅行協同教學 *閱讀心得發表會 (各班教室)	※儀容檢查
十四	11/25 12/01	畢業 旅行	※畢業旅行---南科.科博館	※教進:畢業旅行	※防火宣導
十五	12/02~ 12/08	母語 闖關		※教進:家庭訪視 *影片欣賞(視聽教室)	
十六	12/09~ 12/15	閱讀 心 得發 表		※教進:環境教育 *閱讀心得發表會	※學生書包安全檢查
十七	12/16~ 12/22	科學 玩具		※教進:參訪龍田國小	※性別平等教育宣導
十八	12/23~ 12/29	母語 闖關	※年終大掃除 ※母語闖關(28)	※教進:期末 IEP 會議、個 案認輔討論 *話劇演出(成果發表會上)	※整理認輔紀錄 ※體育活動(大隊接力)
十九	12/30~ 1/05	好書 介紹	※元旦放假(1)	※教進:96下學校課程規劃 與討論 ※作業抽查(數學、社會、 作文) 寄發評量通知單	※輔導資料整理 ※頒獎(十二月優等生)
二十	1/06~ 1/12	英語 闖關	※檢查各項簿冊 ※模範生選拔 ※英語闖關(11)	※教進:期末評量擬題 ※教優課輔結束 ※96下教科書評選會議	※體育器材盤點整理
二十一	1/13~ 1/19	寒假 規劃	※期末評量 ※學習饗宴週 ※期末校務會議(17) ※休業式(18)	※教進:期末成績評量、整 理學籍 *借閱寒假圖書	※表揚服務熱心兒童

## 附錄四

### 台東縣星光國民小學九十六學年度下學期行事曆(教導處)

週次	日期	教導/教務	訓(輔)導
一	2/12- 2/16	※ 2/12 開學日，正式上課 ※各處室行事曆完成 ※2/15 (五) 收寒假作業	* 田徑隊開訓 * 生活教育：服裝、儀容 * 分發檢修運動器材
二	2/17- 2/23	※課輔開始 ※2/18 (一) 數位造林說明 ※2/19 (二) 寒假作業展覽 ※2/20 (三) 村校聯運第一籌 ※寒假作業、營隊、生活表現優良頒獎 ※2/20 (三) 週三足球營開課	* 足球、排球隊開訓 * 品德教育：禮節 * 期初 IEP 會議(特教生)
三	2/24- 3/1	※2/28 (四) 上 3/7 (五) 的課程，放假調整至 3/7 ※2/29 (五) 花蓮西寶國小蒞校參訪	* 生命教育：交通安全 * 3/1.2 全縣運動會
四	3/2- 3/8	※ 3/5(三)上午合唱全國賽 ※ 3/4~6 屏東大社全校戶外教學 ※3/7 調整放假(原 2/28 假期)	* 品德教育：廉恥
五	3/9- 3/15	※ 圖文妙手 ※3/12 (三) 數位造林 3-6 節	* 生活教育：服裝、儀容
六	3/16- 3/22	※運動會協同教學 ※3/19 週三節奏樂開課 ※3/22 (六) 總統大選	* 品德教育：孝順
七	3/23- 3/29	※ 3/26 (三) 數位造林 3-6 節 ※3/29 (六) 村校聯運	* 生命教育：運動傷害
八	3/30- 4/5	※4/2 (三) 兒童節慶祝大會 ※4/2 (三) 第一次英語闖關 ※4/3 (四) 村校聯運補假一天 ※4/4 (五) 清明節放假一天	* 品德教育：仁愛
九	4/6- 4/12	※本週拍畢業團體照	* 人權教育：
十	4/13- 4/19	※期中評量周(訂定評量計畫及家長通知單)	* 品德教育：信義
十一	4/20- 4/26	※4/25 (五) 第一次母語闖關	* 生活教育： * 清點、檢修運動器材

週次	日期	教導/教務	訓(輔)導
十二	4/27- 5/3	※4/30 國語文競賽校內初選 ※週主題:卡內基課程	* 品德教育:誠實 衛生宣導—寢室
十三	5/4- 5/10	※週主題:科學玩具 ※5/7 親職教育暨母親節慶祝活動 (達魯瑪克)	
十四	5/11- 5/17	※5/14(三)四、六年級學測抽測(TASA)	* 品德教育:負責
十五	5/18- 5/24		* 生活教育: 遊戲安全
十六	5/25- 5/31	※5/29(四)第二次英語闖關 ※5/31-6/1 全縣環境教育(牡丹)	* 品德教育:勤儉
十七	6/1- 6/7	※鄉國語文競賽 ※畢業班期末評量 ※畢業生家長座談(導師安排) ※各領域教學成果報告:六甲+國幼	* 生活教育: 水域安全宣導
十八	6/8- 6/14	※6/8(日)端午節 ※6/13(五)第二次母語闖關 ※6/13.14 畢業班成展營(蓋西亞) ※教科書選用版本討論	* 品德教育:整潔 * 生涯規畫:成展營
十九	6/15- 6/21	繳交暑假作業計畫表 ※期末評量周 (訂定評量計畫及家長通知單)	* 生活教育: * 期末 IEP 會議 (特教生)
二十	6/22- 6/28	※6/24(二)畢業典禮 ※回收學籍簿與輔導記錄 ※6/25、26、27 日總體課程檢討	* 品德教育:總檢討 * 檢修、收回運動器材
二十一	6/29- 6/30	※才藝表演暨休業式 ※6/30(一)期末校務會議	

附錄五

台東縣星光國小 96 學年度上學期【學校本位進修】總表

週次	日期	活動內容	活動地點
一	8/29	教師課程教學計畫暨評量規劃發表會期 初校務會議	視聽教室
二	9/05	家庭訪視	學生住家
三	9/12	家長大會	視聽教室
四	9/19	個案認輔討論【一】	自然教室
五	9/26	個案認輔討論【二】	自然教室
六	10/03	史前館教案開發設計與教學	自然教室
七	10/10	國慶日放假	
八	10/17	親子電腦共學（家庭教育經費）	電腦教室
九	10/24	史前館教案開發設計與教學	自然教室
十	10/31	進行期中成績擬題與評量	自然教室
十一	11/07	史前館教案開發設計與教學 （進行實際教學）	卑南文化公園
十二	11/14	藝術教育協同教學（合唱、直笛練習）	視聽教室
十三	11/21	藝術教育協同教學（合唱、直笛練習）	視聽教室
十四	11/28	畢業旅行協同教學	史前館南科現址 台中科博館
十五	12/05	家庭訪視	學生住家
十六	12/12	環境教育教案開發設計	自然教室
十七	12/19	校際交流與參訪	它校國小
十八	12/26	個案認輔討論	自然教室
十九	1/02	96 下學校課程規劃與討論	自然教室
二十	1/09	進行期末評量擬題	各班教室
二十一	1/16	期末成績評量、整理學籍	辦公室

附錄六

台東縣星光國小 96 學年度下學期【學校本位進修】總表

週次	日期	活動內容	活動地點
一	2/13	期初校務會議	大武山自然教育中心
二	2/20	村校聯運第一次籌備會暨家長委員會議	視聽教室
三	2/27	全縣環境教育研習	大武山自然教育中心
四	3/5	屏東大社戶外教學	屏東大社
五	3/12	村校聯運第二次籌備會	視聽教室
六	3/19	村校聯運練習賽	操場
七	3/26	村校聯運會前賽	操場
八	4/2	大武山教案開發研討(一)	自然教室
九	4/9	個案認輔討論(一)	自然教室
十	4/16	進行期中成績擬題與評量	各班教室
十一	4/23	大武山教案開發研討(二)	自然教室
十二	4/30	校內初選國語文競賽	視聽教室
十三	5/7	親職教育暨母親節慶祝活動	達魯瑪克部落
十四	5/14	史前文化教案開發研討(一)	自然教室
十五	5/21	史前文化教案開發研討(二)	自然教室
十六	5/28	史前文化教案開發研討(三)	自然教室
十七	6/4	畢業典禮籌備會	自然教室
十八	6/11	個案認輔討論(二)	自然教室
十九	6/18	畢業典禮場地佈置等準備工作	風雨球場
二十	6/25	96 下總體課程檢討暨學習成果展	各班教室

## 附錄七

### 國立教育研究院籌備處

#### 九十六年國民小學主任儲訓班第 105 期研習課程計畫

##### 一、研習目標：

- (一) 涵養高尚品德，陶融教育專業精神。
- (二) 瞭解當前國家教育政策，探討教育新知，精進專業發展。
- (三) 強化教學行政，熟悉學校事務運作。
- (四) 型塑二十一世紀國小主任典範。

##### 二、研習重點：

- (一) 以講授、閱讀、研討、調查、觀摩、演練、參觀、實習、研究、操作、撰述等方式進行。
- (二) 研習內容包括通識教育、教育政策、教育專業知能、學校行政理論與實務、休閒活動、綜合活動等課程。

##### 三、研習時間：

自民國 96 年 3 月 5 日至 96 年 4 月 13 日止，為期 6 週。

##### 四、研習對象及人數：總計 132 人

彰化縣 47 人，嘉義縣 25 人，屏東縣 17 人，台東縣 20 人，花蓮縣 23 人，。

##### 五、研習內容：

項次	類別	課程名稱	時間			講座
			小計	合計	總計	
一	通識教育	1.主任的哲學素養	3	18	237	陳迺臣教授（朝陽科技大學）
		2.主任的科學素養	3			林顯輝教授（美和技術學院）
		3.主任的行政素養	3			謝水南教授（南台科大師培中心）
		4.主任的藝文素養	3			謝孟雄董事長（實踐大學）
		5.主任的心理衛生	3			黃國彥教授（朝陽科大）
		6.通識教育領域研討	3			生活輔導校長
二	教育政策	1.學校主任的定位	3	25		何主任福田（本處）
		2.當前我國國民教育政策(國教法規、友善校園等之政策擬定、法制化、執行與評估)	4			潘司長文忠（教育部國教司）
		3.教育政策法制化	3			郭添財副校長（致遠管理學院）
		4.性別主流化	3			蘇芊玲（台灣性別平等教育協會）
		5.外籍配偶政策與相關資源	3			劉奕權司長（教育部總務司）
		6.閱讀的神經機制	3			洪蘭教授（陽明大學）
		7.地方創造力教育	3			陳以亨教授（中山大學）
		8.教育政策領域研討(分 8 組)	3			生活輔導校長
三	教	1.三適連環教育	3	24		何主任福田（本處）

	育專業知能	2.特殊教育之現況與趨勢	3			陳清溪主任秘書(本處)
		3.校園規劃與學校建築	3			湯志民教授(國立政治大學)
		4.教師專業發展與評鑑	3			李組長俊湖(本處教輔組)
		5.校務評鑑之理念與實施	3			劉春榮所長(北市教大)
		6.知識經濟與教育發展	3			林海清學務長(中台科大)
		7.企業經營與管理	3			陳善德總經理(德仕國際企業)
		8.教育專業知能領域研討	3			生活輔導校長
四	學校行政	1. 塑造學校優質行政文化	3	30		蔡義雄教授(國立臺北教育大學)
		2. 家長會、教師會的運作	3			姚素蓮校長(北縣板橋國小)
		3. 社區關係之維持與建立	3			李義男教授(師大公領系)
	學校行政	4. 學校公共關係(含對上關係、學校行銷等)	3			曾光榮主任(玄奘大學)
		5. 人際關係與溝通技巧	3			王淑俐教授(臺北教育大學)
		6. 衝突管理與危機調適	3			何進財教授(長庚大學)
		7. 行政程式法解析與實務	3			黃源銘教授(國立政治大學)
		8. 政府採購法令分析與實務	3			陳建良襄理(中信局)
		9. 行政人員的教學領導	3			林文虎理事長(家長成長協會)
		10.學校行政領域研討	3			生活輔導校長
五	行政實務	1.學校行政工作個案研討	3	77 或 75		各縣市教育局局長
		2.學校行政工作實務	8			生活輔導校長
		3.教育參觀(兩方案2擇1)	24			教輔組
			16			祖師廟、李梅樹紀念館、陶瓷博物館
		4.教育行政實習	24			3天,返各縣市實習
		5.行政實務領域研討	3			生活輔導校長
		6.專題演講(3時x5次或7次)	21			依教育參觀方案彈性調整
		(1)北歐五國的教育			許智偉教授(總統府顧問)	
六	休閒活動	1.團康活動	4	19 或 21		(含演說技巧、會議主持領導技巧、團體凝聚力營造技巧、慶生會等)
		2.獨立研究	17			※依教育參觀方案彈性調整
七	綜合活動	1.環境介紹(1) 2.始業式(1)始業輔導(1) 3.結業式(1)綜合檢討(2) 4.儲訓業務與課程說明(2) 5.生活禮儀(2) 6.相見歡(分組、團體)(7) 7.班會自治活動(4) 8.結業晚會(2) 9.專題研究(3時x4次)(12) 10.即席演講(2時x3次)(6) 11.期末測驗(分4組)(3)	44	44		6.相見歡 <b>你來自哪顆星?(分組認識活動)</b> <b>當我們同在一起(團體熟識活動)</b> 王能平總經理(宏範國際股份有限公司)

附錄八

國立教育研究院籌備處九十六年度主任儲訓班（105期）  
課程總表 96.03.05 - 96.04.13

週次	第一週					第二週					第三週				
主題	通識教育					教育政策					教育專業知能		行政實務		
日期	3/5 (一)	3/6 (二)	3/7 (三)	3/8 (四)	3/9 (五)	3/12 (一)	3/13 (二)	3/14 (三)	3/15 (四)	3/16 (五)	3/19 (一)	3/20 (二)	3/21 (三)	3/22 (四)	3/23 (五)
早上	8:00 8:50	獨立研究	班會	學校行政工作實務(教務)	學校行政工作實務(教務)		學校行政工作實務(訓導)	班會	學校工作實務(訓導)	學校行政工作實務(總務)		學校行政工作實務(總務)			
	9:00 9:50 10:00 10:50	報到	你/妳來自哪顆星? (分組認識活動) 王能平	主任的哲學素養	主任的心理衛生	主任的行政素養	學校主任的定位	閱讀的機制	外籍偶政策與相關資源	教育政策法制化	校務評鑑之理念與實施	特殊教育之現況與趨勢	適環教育	教育參觀	教育參觀
	11:00 11:50	環境介紹 李俊湖		陳迺臣	黃國彥	謝水南	何福田	洪蘭	劉奕權	郭添財	劉春榮	陳清溪	何福田		
下午	01:40 02:30	始業式與始業輔導 何福田 李俊湖	當我們同在一起 (團體熱識活動) 王能平	主任的科學素養	主任的文藝素養	通識教育領域研討(分組)	地方創造力教育	性別主流化	教育政策領域研討(分組)	知識經濟與教育發展	校園規劃與校建築(含校園無障礙設施)	企業經營管理	教育參觀	教育參觀	教育參觀
	02:40 03:30			謝孟雄	生活輔導員	陳以亨	蘇芊玲	生活輔導員	林海清	湯志民	陳善德				
	03:40 04:30	儲訓業務與課程說明 李俊湖	林顯輝												
	04:40 05:30			團康活動(演技技巧)		獨立研究			獨立研究		教師專業發展與評鑑	教育專業知能領域研討(分組)			李俊湖 生活

週次	第四週					第五週					第六週								
主題	學校行政					行政實務					綜合活動								
日期	3/26 (一)	3/27 (二)	3/28 (三)	3/29 (四)	3/30 (五)	4/2 (一)	4/3 (二)	4/4 (三)	4/5 (四)	4/6 (五)	4/9 (一)	4/10 (二)	4/11 (三)	4/12 (四)	4/13 (五)				
晚間	06:30 08:20	生活 禮儀 (分組)	幹部 選舉		(6: 30-9: 30) 專題 研究 (分組)	即 席 演 講	團 康 活 動 (慶 生 會)		(6: 30-9: 30) 專題 研究 (分組)			輔 導 員							
早上	8:00 8:50		班 會	學校 行政 工作 實務 (輔 導)	學校行 政工作 實務 (輔 導)	獨 立 研 究						班 會	獨 立 研 究	獨 立 研 究	獨 立 研 究				
	9:00 9:50	人際 關係 與溝 通技 巧	社區 關係 之維 持與 建立	塑造 學校 優質 行政 文化	行政程 式解 析與 實務	行政人 員的 教學 領導	行政 實習	行政 實習	行政 實習		行政 實務 領域 研討 (分 組)	專 題 演 講	期 末 測 驗	專 題 演 講	綜 合 檢 討 結 業 式				
	10:00 10:50	王淑 俐	李義 男	蔡義 雄	黃源 銘	林文 虎					生活 輔 導 員				何 福 田 李 俊 湖				
下午	01:40 02:30	學 校 公 共 關 係 (含 上 關 係 、 校 行 銷 等)	家 長 、 教 師 的 會 運 作	衝 突 管 理 與 危 機 調 適	政 府 採 購 法 令 分 析 與 實 務	學 校 行 政 領 域 研 討 (分 組)	行 政 實 習	行 政 實 習	行 政 實 習	清 明 節 放 假	調 整 放 假	學 校 行 政 工 作 案 研 討	北 歐 五 國 的 教 育	專 題 演 講	專 題 演 講	賦 歸			
	02:40 03:30																姚素 蓮	何進 財	陳建 良
	03:40 04:30	曾光 榮																	
	04:40 05:30	團 康 活 動 (會 議 主 持 領 導 技 巧)	獨 立 研 究			獨 立 研 究					團 康 活 動 (團 體 凝 聚 力 營 造 技 巧)	獨 立 研 究		獨 立 研 究					
晚間	06:30 08:20	即 席 演 講	(6: 30-9: 30) 專 題 研 究 (分 組)		即 席 演 講						(6: 30-9: 30) 專 題 研 究 (分 組)	獨 立 研 究			結 業 晚 會				