

第五章 結論與建議

在前述章節分析欣欣國小於九年一貫課程時空背景下，學校如何推動組織學習，因應巨變的課程改革。包括推動組織學習的歷程、影響因素、策略與議題等。本章針對之前研究的發現加以歸納，總結研究結果，提出本研究對學校推動組織學習與實施九年一貫課程的相關建議。

第一節 結 論

本研究以個案研究針對學校在九年一貫課程時空脈絡下，如何推動組織學習因應變革進行探討。本節將以第四章的研究發現與分析為基礎，輔以第二章文獻探討中組織學習與九年一貫課程的相關概念，綜合歸納出本研究的結論。

壹、組織學習因應時空脈絡呈現不同的發展階段

學校是由人、事、物所交織互動形成的複雜脈絡，故推動九年一貫課程的組織學習，並無放諸四海皆準的模式。從欣欣國小推動組織學習的經驗與國內其他個案相較，可發現到不同組織脈絡會有不一樣的推動策略。例如有的學校藉由「資訊科技」建設作為推動組織學習的起始點，以「知識管理」策略作為學習主軸。有的學校則是透過「學校本位課程發展」的歷程，構築「學校共同願景」作為組織學習的行動策略。而欣欣國小的發展脈絡與上述學校有別，當然推動的形式與策略也會有所差異。就以欣欣自身組織學習的歷程來看，由於各階段背景脈絡不同，學校發展的重點與推動策略也有所差異。例如，奠基階段是以形構組織學習的「硬體空間」，以及「成員的培訓與挑選」作為學校發展重點。待組織正式成立後，乃因組織成員之間互動關係不佳，故以推動「團隊學習」為重心。待學校「團隊型組織」的運作成形後，又以「課程發展」作為組織學習的軸心。而在課程發展經驗成熟及累積一定數量後，輔以「知識管理」策略將教師課程設計的資料與教學心得加以儲存與擴散。最後，藉著「研究與評鑑」的學習策略作為提昇組織學習品質的檢核機

制。是故，學校推動組織學習是有其階段脈絡性。

貳、九年一貫課程政策是促發學校推動組織學習的動因

九年一貫課程教育改革政策實質影響欣欣國小內部的組織運作，在組織結構方面有課程發展委員會、學習領域課程小組的設立，也間接影響學年團隊的積極操作。在教師專業成長方面，由於九年一貫課程政策內涵裡，有許多過去教師培育階段所未強調的專業知能，例如學校課程發展、課程統整、協同教學、行動研究、資訊融入各科教學、學習領域課程組織形式、基本能力指標的解讀與轉化等。欣欣國小為協助教師因應此一情勢的變革，率先參與九年一貫課程試辦，透過邀請專家學者、實務教師針對九年一貫課程主題進行說明與經驗分享，使教師早先一步適應外部環境的改變。也因為有此一試辦經驗，在正式實施九年一貫課程後，許多學校紛紛至學校取經，欣欣教師因而有許多機會至外校擔任研習課程的講座，此一歷程讓教師在專業上獲得充分的自我肯定。換言之，九年一貫課程的時空背景，提供了欣欣教師一個專業再成長的機會，利用課程改革的時機磨練學校教師課程發展的能力、激發教師多樣化的活潑教學及提昇教師進行多元化的評量工作。

參、人員組成結構決定組織內部學習的可能性

從實徵研究結果發現，郝校長為使組織學習成為可能，認為組織成員內外部流動與重組是有其必要性。因為組織會隨時間增長而趨於一淌死水。從欣欣整體人力結構來看，目前就年齡分布而言，主要是以年輕教師居多，多數教師正值結婚生育年齡，需對家庭付出較多的關照。相對而言，對學校可以付出的時間與心力較少。而在專業背景上，目前學校師範系統與非師範系統各佔一半，藉著不同專業訓練激發出更多的教學創意。另外，在團隊層級方面，可從學年與領域來看，學年團隊學校是採異質組成，一來可激發創意，二來可達成分工合作的效應。而在學年團隊重組策略上，校長是採三分之二留任，三分之一更替原則，達成穩定發展，兼顧傳承與創新原則。在領域團隊方面，每一學年教師平均分派至七大學習領域之中，每個領域皆有一個學年的代表，目的在使課程能有橫的統整，縱的連貫。不過，現行領域結構方式往往無法與教師

的專長或興趣相符，使得領域的團隊學習效果無法達到領域召集人期待，而且也造成人力資源利用的不合理現象。

肆、組織脈絡與組織學習是互為影響的動態關係

從欣欣國小推動組織學習三年多的經驗，吾人發現組織脈絡會影響學校推動組織學習的策略與模式。反之，學校在推動組織學習的過程中，所產生的學習效應亦會無形之中改變組織的情境脈絡。例如欣欣國小具有得天獨厚的硬體設施，及招聘到優秀的組織成員，於此一脈絡下，推動組織學習的起始點即不在激勵教師個人的學習意願與動機，而是著重在如何讓一群菁英能夠團隊學習。故在推動策略上，是以團隊作為組織運作的主要型態。此一推動歷程改變了教師之間互動關係，促使教師彼此樂於經驗交流，因而形塑出專業分享的學習文化，所以也改變了組織原有的情境脈絡。基於此，學校推動組織學習與組織脈絡之間存有一種互為影響的動態關係。

伍、交互使用「由上而下」與「由下而上」的領導模式是較佳的組織學習推動策略

從欣欣國小推動組織學習的過程中，可窺視出一個教師專業組織，因成員具有高度的專業能力，對於專業自主性的要求亦會提昇。所以，校長在推動組織學習過程中，僅提示各團隊發展的方向與目標，至於具體的行動策略或學習形式則由各團隊自行決定，也就是給予成員一定的專業揮灑空間，這是郝校長「由上而下」的領導模式。另外，在「由下而上」的領導模式方面，組織中的各團隊與個人，若在學習歷程中遇到學習障礙，亦或創發新點子，必須將相關訊息呈遞上層單位。而上層單位即可根據個人與團隊意見，作為未來組織決策的參考依據。簡言之，郝校長在推動組織學習時，是有個人的構想與願景，藉由上而下的模式，向成員進行個人理念的行銷。同時也透過由下而上的模式，蒐集與瞭解各團隊或個人的知識，作為未來推動組織學習的憑藉。

陸、願景的回顧與省思是組織持續學習的催化劑

願景的回顧能夠釐清學校發展的方向，成為決策的依歸，也會激發成員朝正確方向行動（邱如美譯，1988）。從欣欣國小成立三年多的組織學習歷程，發現到每當組織成員的凝聚力有所消逝，或對學校未來方向有所盲然，郝校長就會藉由願景回顧的活動，讓成員共同針對組織發展的現況、問題與方向進行深度對話。在此一歷程中，吾人體會到一個組織的願景，若無經常性的闡述，即會逐漸受人遺忘，因而行動策略上，就會與目標漸行漸遠。為維持組織學習的動力，定期回顧與檢視組織願景，才會使願景在個人與團隊心中烙下深刻的記憶，形成組織文化的氛圍。

柒、組織學習與知識管理是相互彰益的關係

從欣欣國小運用知識管理策略來推動組織學習的經驗，可發現組織學習事實上就是將組織中的個人與團隊內隱知識加以外顯，並透過擴散、儲存機制，促使成員與團隊能有效地相互學習與應用創新，進而提昇成員專業能力。因此，吾人可以說組織學習的過程必會涉及知識管理。另外，本研究也探究到，實際上知識管理若要成為可能，必須先有「學習」的情形出現，組織知識才有機會產生，而組織知識的產生也才有所謂的「知識」可供管理。換言之，組織學習需透過知識管理來達成，而知識管理也要藉由組織學習才能實質運作。是故，學校在推動組織學習時，不僅需要鋪陳知識管理的相關機制，同時也要激發成員的學習意願與動機，如此方能有效透過知識管理策略來推動組織學習。

捌、團隊運作是啟動學校組織學習的關鍵

在九年一貫課程實施下，團隊成為欣欣國小主要的組織運作型態，各層級團隊有班群、學年、領域、處室及課發會等。從研究結果發現，各團隊帶領者的個人特質與領導風格會實質影響團隊學習的型態。當團隊領導者具有高度專業能力時，會散溢過人的專業魅力，促使成員樂於接受教導與指揮，表現出「教導型」團隊的樣態。但若團隊領導者與成員能力相近或由資淺教師帶領，運作型態就會呈現「集體領導」的形式，

團隊事務是由成員共同計畫、決定、執行與負責。另外，本研究也窺視到當一個組織領導密度愈高，替代領導效益也會顯著提昇。例如郝校長透過授能領導的模式，將課程領導任務授予各層級的團隊領導者，此一運作模式促發組織自動產生團隊間縱橫連結效應，讓各團隊的學習成果有機會向其他團隊進行分享與推廣。是故，吾人可說團隊學習是組織學習連結機制與擴散效應能否有效發揮的主要關鍵。

第二節 建 議

本節根據研究發現提出對主管教育行政機關、國民小學及後續研究的建議。

壹、對主管教育行政機關的建議

一、發展國小學生基本學力測驗，瞭解學生的學習成效

九年一貫課程訂定了基本能力指標，作為課程編製的參考依據，目前除了國中有學力測驗的施測外，小學階段並沒有相關的標準化測驗，教師無法在學生學習到某一階段後，具體地掌握學生的學習情形，進而適度地進行補救教學。欣欣國小為瞭解學生的學習成效，自行發展學生基本學力測驗，作為教師進行課程與教學的檢討依據。但此一測驗並無標準參照之依據，無法客觀地評估學生學習成果是否真正達致國家所預定的課程目標。建議中央教育部應發展一套「國小學生基本學力測驗」，分別於適當的學習階段進行檢測，促使學校清楚瞭解自身所設計的課程內容、採行的教學方法及使用的評量方式對學生是否產生真正有效的學習。

二、研發完善的課程與教學評鑑機制，作為推動組織學習的參考依據

欣欣在推動九年一貫課程的組織學習過程中，為瞭解個人與團隊學習的成效，訂定一些評鑑的機制，作為檢核教師課程與教學成效的工

具。但因為沒有一個客觀明確可供參考的依據，無法具體要求教師需達成哪些專業能力的指標。在研究過程中，校長也認為課程與教學評鑑的形式與內容應透過國家的教育研究單位進行研發，然後再作為各校推動教師評鑑的參考依據。建議未來的國家教育研究院應長期有系統地投入研發，訂定出客觀、合理的課程與教學評鑑指標，發揮引導學校推動組織學習的方向。

三、實施教師分級制，形塑教師專業倫理文化

欣欣國小推動組織學習的過程中，校長不斷透過非正式方式建立專家教師與研究教師的機制，企圖營造出教師專業倫理文化。未來如果能正式實施教師分級制度，明訂各級教師的功能與任務，將有助於教師專業倫理文化的形成。例如專家教師帶領學習領域團隊學習，肩負視導實習、初任教師的輔導工作；研究教師則可對外擔任研習講座，並投入學校課程發展的研究；而實習、初任及一般教師則有可供學習與諮詢的對象。是故，教師分級制度有助於教師之間學習文化的形塑，不會有誰不知道聽誰的問題，也不會有齊頭的文化出現，而是每個成員在學校之中，皆有明確的發展目標與角色定位。

貳、對國民小學的建議

一、對學校行政單位的建議

（一）校長應多花時間對學校教師行銷個人的辦學理念

在本研究中發現校長是推動組織學習的領航者，更是推動九年一貫課程的課程領導者，他的辦學理念與教育哲學觀會影響學校發展的方向，如果校長僅讓成員知道推動策略及實施計畫的內容，但對於背後的價值與理念沒有與教師進行充分的溝通或行銷過程，教師易有不知為何而作的現象，進而對組織學習活動產生懷疑。故校長在推動九年一貫課程的組織學習過程中，應多行銷個人辦學理念，爭取學校同仁的認同，使其願意投入組織學習的活動。

(二) 願景建構完成後，應定期省思與回顧，並提出短期、中期與長期的發展目標

從研究中發現，學校創校至今第四年，為凝聚成員向心力，舉辦過共識營活動，增進成員對共同願景的認同，也化解行政與教學之間的矛盾關係。故學校可定期地針對共同願景及現有問題，透過干預活動進行省思與深度匯談，並為學校下一步的發展方向訂定出短、中、長期的目標，具體提出行動策略，嚴謹地追蹤是否落實於行政措施及課程與教學上，如此才能往組織的共同願景邁進。

(三) 九年一貫課程的組織學習活動規畫應朝專業發展、自我更新模式邁進

從實地研究中發現，在推動九年一貫課程的初期，個人與團隊研習需求較為一致性，例如九年一貫課程相關理念及內容的介紹、資訊科技融入各科教學的議題等。但隨著教師專業發展層次的不同、任教領域的不同及擔任職務的差異，往昔一致性的研習活動已無法符合教師實際需求。未來學校在進行組織學習活動時，應逐漸走向分殊化，透過團隊或領域的形式進行，召集具有共同需求或興趣的教師共組學習團隊。教師可以工作坊、小組研討的形式，進行更深度的自我反省、分析與對話，朝向更主動積極的專業發展、自我更新的學習模式邁進；此外，教師亦可透過反省、行動研究的方式，建構自己教學現場的實務理論。

(四) 成立領域召集人會議，作為學校課程發展的核心領導團隊

目前學校雖有課程發展委員會的設置，決定學校課程的最高決策單位，但因課發會參與人數過多，促使會議淪於事務報告性質，無法深入進行深度的專業對話，對於學校課程的發展實質助益不大。建議學校在課發會與領域會議之間，設置一個「領域召集人會議」，由校長、教務主任與七大學習領域召集人組成，透過這些專家型、研究型教師深度的專業對話，形構出學校本位課程發展可行的架構與方向。

（五）增益團隊領導者的課程領導知能

從研究中得知，在推動組織學習歷程中，團隊領導者扮演樞紐角色。對於九年一貫課程的實施，如果學年主任、領域召集人、處室主任皆能肩負起各級課程領導者的任務，學校課程的發展較易落實於組織中的每個層級。目前教師因為過去師資培育過程，較少接觸課程領導之相關知能，處於邊作邊學狀態，建議學校與團隊領導者應主動規劃與參與課程領導的研習課程，充實相關的課程知能與領導技巧，以使其帶動學校成員參與各層級的課程決定與研發工作。

（六）學習領域課程小組的組成，宜考量教師的專長與興趣

欣欣國小領域團隊組成方式，是由每一學年的教師平均分配至各學習領域之中，目的是希望達成課程橫向統整與縱向連貫。但此一組成方式常出現成員所參與的領域與個人專長或興趣不合的現象，造成領域召集人進行學科領導的困難。建議學校未來規畫領域的組成結構時，應以教師專長與興趣為優先考量，以發揮人力資源的最佳運用效應。

（七）營造組織知識共享的科技與文化環境

從本研究可知，學校推動組織學習成敗的主要關鍵是組織知識能否有效地分享與擴散。要營造一個有效的知識分享環境，必須擁有團隊學習的空間、時間與氛圍，以讓成員願意主動將個人知識與經驗外顯出來與他人共享。另外，再加上多重形式的組織學習成果管理系統，才能使教師身處在一個學習型的環境裡，處處擁有學習資源。也就是學校應營造一個兼具人文與科技、硬體與軟體的學習型組織，促使教師知識共享文化形塑而成。

（八）建立職務輪調制度，促進組織內部知識的更新

近來受到師資培育政策影響，師資供過於求，促使現職教師至他校甄試的意願不高，故外部流動極為不易。事實上，學校若無新的外部成員加入，對於學校推動組織學習的創新會造成妨礙。而欣欣國小為解決

此一問題，透過組織內部流動的方式，促進團隊與組織的知識重組。未來學校在推動組織學習時，應協助教師增益第二專長，並鼓勵教師進行知識與經驗的交流，以提昇組織內部流動的可行性。

二、對教師的建議

（一）籌組異質的班群及學年團隊，進行課程與教學的研討

從九年一貫課程的改革內容可發現，學校本位課程的發展、課程統整、協同教學、多元評量等措施皆不是教師一人可以單打獨鬥的。從研究中得知，班群及學年學習團隊在此次課程改革中，因為團隊採異質組成方式，發揮專長互補的效應，減少許多負擔，提昇了工作效率。建議教師未來在籌組班群或學年團隊時，可尋找專長互補的成員，如此才能發揮團隊學習的綜效。

（二）培養個人第二專長

從研究訪談過程中發現，學校為促進組織知識更新，訂定學校職務輪調辦法，包括行政、科任及學年教師的調動。為發揮輪調制度的優點，避免它的限制，教師本身應培養第二專長，促使組織進行內部流動的過程，不會因為專長與職務不符，而需長時間學習，造成學校無法進行團隊重組的情形。

（三）加強非正式關係，成立學習社群

非正式關係的建立可以強化教師之間深厚的情誼。在團隊學習過程中，形成一股彼此支撐專業成長的動力。從研究中發現，學校教師多屬各方一時之選，每個人皆有自己一套的教育理念，彼此不易磨合。主要原因在於教師平時工作忙碌，無暇建立非正式關係，除學校正式學習團隊外，少有非正式的學習社群，建議教師可自發性地成立共同興趣為導向的學習社群，促使學習樂在其中，而非僅是沉重負擔。

參、對後續相關研究的建議

一、研究對象與主題方面

(一) 研究不同背景學校的推動經驗

本研究在個案的挑選上，是以各方面皆有不錯（校長領導、空間規劃、教師素質、課程統整、協同教學等）表現的學校為樣本，而且是一所新成立不久的學校。在推動組織學習上，自然與一般傳統學校的模式有所不同，未來在研究推動九年一貫課程或組織學習時，可以不同背景學校為對象，例如以組織學習層面表現良好及規模較大的學校為樣本，用以瞭解不同脈絡下的組織，推動組織學習的經驗與模式。

(二) 探究學校內部團隊的運作情形

本研究是以「學校組織」作為研究單位，著重組織整體的面向，但在學校實際的運作中，組織學習是透過組織內部團隊與個人共同醞釀而成，每個團隊或個人皆有可能對組織學習產生連結與擴散的效應。故未來在研究上，也可將研究焦點置於個別團隊的運作上。例如探究各校課程發展委員會、學年團隊或學習領域課程小組在推動九年一貫課程組織學習活動上的角色、功能與影響，以更進一步地建構出團隊的組成、領導與運作模式。

(三) 瞭解學校班群空間的使用情形

在研究過程中，發現班群空間的確對教師教學與人際互動產生極大影響。在教學方面，學校成立初期經常採用協同教學模式，但隨著學校課程的發展，發現教師使用頻率愈來愈低，是課程無法搭配？時間無法配合？還是教師負擔過重？這些都是值得繼續探究的問題，以便作為未來學校建築是否應繼續朝班群模式來規劃之參考。

二、研究觀點方面

(一) 以「微觀政治」的角度探究

本研究是採「組織學習」觀點探討學校是如何推動九年一貫課程，著重於「組織」與「學習」面向。但在研究之中也發現「權力」與「決定」的運作方式深深影響教師與行政人員的互動關係及推動組織學習的成效。建議未來研究可以「微觀政治」角度切入，探究影響學校推動九年一貫課程的各股力量角逐過程與互動關係。

(二) 以「組織文化」的觀點切入

本研究的個案學校是一所新設立學校，成立不到四年時間，許多有形制度規範尚在建置中，無形的基本價值也在構築之中。未來研究可透過「組織文化」的觀點，探究一所新設學校，校長、教師、家長及學生是如何共同形塑學校文化，以形成學校發展的特色。

(三) 以「組織演化」的視域分析

從實徵研究分析結果，初步看到學校推動組織學習的歷程，每個階段皆有發展的重點與面臨的問題，同時組織也會相對應地產生內部回饋機制，呈顯出組織演化的雛形。是故，建議未來後續研究可從「組織演化」的視域切入，描繪出一所學校自我演化的歷程，以供組織進行變革或推動組織學習之參考。

第五章 結論與建議