

第一章 緒 論

第一節 研究問題與背景

傳統上，視導系統（inspection system）是一項非常重要的方法在訪視學校確認其不完善之處，要求做一些必要的改進。因此，基本上學校是不太歡迎視導的。然而今日視導人員的職能已經不只是徒然評斷學校的缺失外，同時要協助指導他們運用可能的資源，去做有效率的改善與修正。但長久以來，大多數的教師甚至包括教育人員，認為視導系統並沒有提供有用的支援，認為「視導一事早已過時，甚至是反效果的。視導的技術與工具沒有吻合教育在不斷變遷中的需求。」

但視導這一個角色可不可以廢棄？Drucker(1974)曾說：「就視導人員而言，他們是所謂組織裡的骨架（ligaments）、筋肉（tendons）、肌腱（sinews）」並詮釋「如果視導任務（supervisory force）功能不彰，這個組織的功能也一定不佳」。在管理大師Drucker的觀點中，視導是「一種管理他人的藝術」，在方法上包括有計劃（planning）、組織（organizing）、人員調配（staffing）、指揮（directing）和監督（controlling），然而視導人員因為具有「階層化監督」（hierarchical control）的特質，對於其它的人而言無疑也隱涵著「對立的」（antithetical）假設。而溯源「視導」這個名詞，原本就是根植於「對工人緊密監督」的概念，在本質上充滿對立性。因此，從前大部份的教師是把「視導」（supervision），

隱喻的嘲諷為「窺探者」(snoopervision)(Glickman,1992)。

然則，視導 (supervision) 作為教育組織上一套正式規定，有其必要的形成責任與功能，它的歷史發展與公共教育本身一樣的長久。從早期英國的學校與教會有關機構的發展，透過指派牧師或神職人員擔任視導工作，到美國在殖民時期，由城鎮中選派代表監督學校，以期望為所有兒童和青年的學習提供最良好的服務，使教學視察與監督具有相當重要的使命 (Barr,1947)。視導人員的角色，也隨著教育的發展不斷演進，每個世代都有主宰的典範形式。按照 Wiles & Bondi (1986 : 7) 簡要的歸納：

- 1850~1913 視察及強制模式 (inspection and enforcement)
- 1910~1920 科學管理視導模式 (scientific supervision)
- 1920~1930 科層化視導模式 (bureaucratic supervision)
- 1930~1955 合作視導模式 (cooperative supervision)
- 1955~1965 課程發展視導模式 (supervision as curriculum development)
- 1965~1970 臨床視導模式 (clinical supervision)
- 1970~1980 管理視導模式 (supervision as management)
- 1980~ 教學視導管理模式 (management of instruction supervision)

無論什麼樣的視導模式，視導人員被認為至少應具備「協助者」、「諮商者」、「團體領袖」及「評鑑者」的角色功能。Oliva (2001 : 552) 提出九項的基本專業能力：即「一、教學專家 (an expert an instruction) : 熟悉當代的教學與最佳方法。二、課程專家：熟悉課程及改進的方法。三、溝通專家 (a communicator) : 能提供相關的資訊與理念給老師，並且是良好的傾聽者。四、組

織專家 (an organizer) : 能夠技巧的建立許多不同又有價值的方案，提供教師參考。五、啟發者 (a stimulator) : 提供教師一些好的點子，建言等做參考。六、引導者 (an orienteer) : 負起對新進教師的協助與指導。七、公關專家 (a public relations person) : 向社區介紹學校的課程內涵或詮釋其發展性。八、研究者 (a researcher) : 鼓勵研究，特別是行動研究。九、精熟教師 (a master teacher) : 能夠做有效的教學演示，並且指導老師。」

事實上，「專業視導」(professional supervision) 的概念早已於十九世紀起即開始倡議，從前行政管理式的視察 (inspection) 已逐漸減少。視導人員的職務不再單純的只是一項工作，一個角色，一份專業；也包含了整個生活的、情感的、行動的、和對所有學校人員的努力。Knoll (1987 : 182-183) 比喻視導人員是：「資源以及資源中的資源」(resource and a sources for resources)、「向被視導的人提供指引與建言」、「與視導的夥伴分享成功、失敗、歡愉與挫折。」及「是將有所作為，並能有所作為的畫夢者。」。換言之，當代的視導是被賦予非常理想化方式的期待。Hyman (1975) 認為：「視導的概念是要求視導人員要作為典範楷模，視導人員的任何作為都必須是能做為教師之模範。」

根據 Glickman (1997)、Nolan (1992)、Sergiovanni (1993)、Acheson (1997)、Glatthorn (1997)、Wiles (1996)、Bondi (1996)、Beach (1989)、Reinhartz (1989)、Oliva (1997) 等學者，定義「視導」的目的有九項：

- 一、增進教學。
- 二、教師效能。
- 三、協助教師對學習結果與教學行為之間的了解。

- 四、在支持性的情境，鼓勵教師嘗試運用新的教學技巧。
- 五、促進課程發展。
- 六、鼓舞人際關係。
- 七、啟發教師動機。
- 八、監督教學與學習歷程，使學生獲得最佳學習結果。
- 九、透過其他專業的探究，提供教師與視導人員一套機制，以增進對「教與學」歷程的理解。

從歷史的發展中，學校視導工作長期以來一直有如十字路口上，充滿分歧的定義與觀點。在 1970 年代以前，學校視導大部分都是「儀式化」的。多數的時間都運用在行政事務上。教師的評鑑系統趨於表面化與膚淺草率（perfunctory）。到了 1988 年「視導」（supervision）才逐漸被重視是學校中重要的事務。Nolan & Francis（1992）在他們的論著「視導的新視野」（New mindscape on supervision）提出一些反省思考：「視導的主要目的是提供給教師一個機制，透過相互合作的探索與其他專業的指導協助，增進對『教與學』過程間之瞭解。教師不能只是耗費精力在一些無謂的爭議，而應該作為在『教學 - 學習』之間的知識啟動者。視導人員更必須有所洞悉，不單只是教學表現方面的評斷，要試圖協助教師針對問題的實踐作把握，以迎接專業化的不斷挑戰。」換句話說，視導主要的功能目的：在鼓勵教師運用最好的策略，嘗試不同教學方法，並隨時自我檢討教學風格；同時也希望導向對團隊的忠誠，對組織承諾和對工作有正向積極態度，相互的信賴，建立一個良好溝通的系統。

傳統上，有關「視導」的研究問題都關注在：一、視導工作如何去影響學校成就。二、有效能的視導包含那些因素。三、如

何對不同的視導模式做比較。然而，Glickman & Kanawati(1998 : 1250-1252)認為視導工作在未來的態度，應該有更深層的議題要加以探究，才能符應未來教育在不斷變革中的需求：一、應該避免用簡單法則解決兩難的議題。二、宜再檢視課程與視導之間的關係。三、須要更積極努力去爭取專業化的認定。四、從事研究嚴謹的視導之方法論。五、須要有道德性作為基礎。也就是意謂在創新的視導研究應是：

- 一、如何能夠使新的視導發展模式活絡並實踐應用。
- 二、如何能夠讓視導在歷史演進的議題經過檢證再賦予新義。
- 三、如何於強調專業化的今日，從不同的辯証中彰顯視導的功能。
- 四、如何就權威 (authority)，權力 (power) 影響力 (influence)，授權增能 (empowerment) 及監督 (control) 的議題，詳加探討。
- 五、如何有效提昇視導 - 須具備什麼樣的知識，技能與態度。
- 六、如何借用管理 / 組織理論，使視導校園更有效能。

雖然，視導的工作一直是在「教學，課程與人員促進」，這三個領域內不斷尋求精緻與拓展，但在理論與教育實踐中常有一些衝突的概念，譬如：

- 一、那一種視導模式會受到贊同與支持：科學管理模式？人際關係模式？人際資源模式？精緻模式？行為詮釋模式或生態 - 文化模式？
- 二、視導工作主要是針對教師個人？或學校團體？或兩者都不是，只是作為像教師的經紀人般的服務？
- 三、什麼才是視導工作主要的任務？」(Sergiovanni , 1992)

另外一個變因是「行政管理」與「教學視導」，其實兩者之

資訊的 (informational) : 監督者 (monitor)
傳播者 (disseminator)
發言人 (spokesperson)

決策的 (decisional) : 企業家 (entrepreneur)
動亂的控制者 (disturbance handler)
資源分配者 (resource allocator)
協商者 (negotiator)

Sullivan 透過這樣的分類，從高度的相關中歸納視導人員之角色：是資源的分配者 (resource allocator)、監督者 (monitor) 及傳播者 (disseminator)。故視導工作是複雜而且有天生的角色衝突，正如前面所提到 Blumberg (1980) 的研究，大部分的視導人員是被期望扮演「同時是協助又是評鑑的角色」，而這些角色的理論卻易導致緊張。也如同 Heisberger 和 Young 的調查，有 82 % 之教師認為學校內需要視導及評鑑，但是也高達 70 % 的教師把視導人員看作「是具有潛在危險的人」(引自 Sergiovanni 1993)

然而視導的有效性其主要觀念與關鍵，還是建基於視導人員本身的能力與特質。根據兩項研究歸納，有效能的視導特質有七項：「一、視導人員的權力是來自他/她個人的能力，而不是權威角色。二、視導計畫是平和寧靜與情感性的，超然於時間的壓力。三、視導人員給教師的領受是強而有力的支持者，而不是行政上阿諛曲從的工具。四、視導所關注的是重要的議題，而不是在細瑣和無關緊要的事。五、視導人員提供真誠的支持與關懷。六、視導人員與教師共同分享對視導的感受，並運用共同習慣的語言討論教學。七、視導人員所運用的視導方法能與教師的需求和發展水平一致 (Glatthorn, 1990 ; Glickman & Bey, 1990)。」

孫邦正（民 43）在其著作「教育視導大綱」，給教育視導定義為：「教育視導是根據一定的標準，對於教育的實施情形，作精密的觀察，將教育事業的實況，認識清楚；再根據視察的結果，加以正確的判斷；然後予被視導者以積極建設的指示和輔導，使教育事業得以進步。」到 Sergiovanni（1992）在「視導與課程發展委員會」（ASCD）出版的年鑑：「轉變中的視導」（Supervision in Transition）提出反省批判：「在我的看法中，視導將不會再有所需要。教師不再需要在設定的標準中接受評量。不再需要有監視系統（surveillance systems）去確保教師的作為是遵從吾人對教師的期求……可想像視導不再有視察、評鑑和任何實際上的措施。……為什麼視導會有這樣的改變？部份是因為無論有多麼好的努力與用心，視導是很難被認為在成功的教育裡被計量入。大多數的教師認為視導是無意義的；事實上，在教室門內發生的與在視導階段發生的事是大不相同的。」所以，他認為「邁入二十一世紀，學校將成為學習社群，彼時視導便失去了其需求性。」這樣的批判，對教育視導工作無疑是很大的衝擊。

衡諸我國的正式視導制度自 1909 年（宣統元年）設置以來，一直在「專業或非專業」、「監督或視導」、「廢除又恢復」……爭議不已。蓋我國的教育視導制度雖然也隨著新教育的變遷及時設立，在形式上是教育制度運作機制上不可或缺的一環，然而長期以來在教育實際與決策裡，似乎並未受到真的重視。就遷台以來，包括邱錦昌（民 86）、林武（民 79）、謝藝娟（民 80）、吳福源（民 80）、行政院教改會（民 85）等的研究調查，檢討視導的角色與功能之缺失，計有：一、各級政府的督學室，除教育廳、院轄市外，均非法定單位，以致督學角色功能不彰。二、教育視

導人員的任用法規傾向遴用行政角色的督學。三、台北市及各縣市督學視導規則中沒有教學視導的角色職責。四、各級督學法定人數偏低，擔任行政視導的角色已力有未逮。五、教學視導事項均是重點教育，與分科教學無關。六、行政視導帶動教學視導，正常教學的功能功虧一簣。七、視導工作繁瑣零碎與負擔沉重，教學視導的功能無法發揮。八、視導職責傾向查案、查報、支配與權威角色。九、視導人員有責無權，無法發揮預期功能。十、制度面不健全導致督學背負無能視導教學的指控。十一、縣市督學受地方政治介入干預其角色功能（邱錦昌，民 87：34-38）。故對視導、行政管理、教學之間的角色與功能及互動，都有必要再做一些檢視，以做澄清與定位。

從詮釋觀點，「視導」一詞在中世紀的拉丁文本義是：「對錯誤或偏離題意的經文，去詳細查閱或審視的過程（Smyth, 1991）」後來引伸成指「一般的管理、指導、監督和視察（Gramet, 1978）」從早期視導模式強調嚴格的監督與緊密盯視學校的一切設施，到了 Horace Mann 第一位專業視導人，視導的理論與實務其實是不斷演進的。從「科層化」（bureaucratic）到「民主化」（democratic）；從「督導的」（inspection）到「參與式」（participation）。Gordon (1996) 對視導便提出「典範轉移」（paradigms transition）的分析，說明教育視導的新趨勢，即視導的模式已從傳統的「單一」、「監督」、「機械改變」及「功能分離」，邁向現代的「多樣」、「授權」、「有機改變」及「功能統整」的行事。

有鑒於此，學校視導在教育改革的演進中，不斷反省與檢討，尤其是英國在 1993 年成立的教育標準局（OFSTED），取代傳統的皇家督學視導；美國在 1992 年視導與課程發展委員會

(ASCD)出版的「轉變中的視導」,也對視導提出典範轉換的概念;故我國在教育視導的領域必須有重新的體悟,完備視導人員的專業化,建構有機的領導管理,在知識經濟的競爭中,才能厚植國力與充滿創造潛能的人才。使教育視導不再聊備一格,而在教育行政體系中真正成為核心的一環。

Zeon PDF Driver Trial
www.zeon.com.tw

第二節 研究動機與目的

本研究係以視導人員 督學，與學校行政人員及教師之間的互動關係做為探究焦點，期望透過深層的分析來瞭解彼此間互動與需求，以便在未來的教育發展中建構有效的視導策略和模式。根據文獻探究，我國以「視導」作為主題而從事專門研究不多，早期有黃明仁（民 57）「台灣省縣市教育視導制度之研究」；呂愛珍（民 63）「我國地方教育視導人員任務之研究」；江文雄（民 67）「我國地方教育視導制度之研究」；陳秋美（民 68）「台灣省各縣市地方教育視導工作研究」；林武（民 79）「各國教育視導制度比較」；蔡保田與邱錦昌（民 76）「台灣地區國民小學教學視導工作之調整」。近期有謝藝娟（民 80）「台灣省縣市督學工值滿足感之研究」；吳福源（民 80）「台灣省縣市督學甄選制度之研究」；張清濱（民 83）「台灣省教育視導績效評估之研究」；黃榮宗（民 83）「我國縣市督學工作壓力與行政決定合理性的關係」；羅淑娟（民 87）「中英教育視導制度之研究」；邱錦昌（民 88）「我國教育視導制度改進之研究」；古博之（民 89）「英國教育視導制度之研究」；李芝安（民 90）「英國學校視導制度之研究」以及張復興（民 91）「督學視導實務改進之研究」等。遷台五十餘年來，在視導這個領域裡不過寥寥諸篇；無怪乎被批判為「我國教育視導制度雖已建立良久，表面上為教育行政中不可或缺的一環；然而實際運作上，視導工作似乎長期以來未受到應有的重視，並存在若干缺失（羅淑芬，民 87：2）。

然而，教育視導是教育行政的重要一環，透過人際關係的建立領導邁向組織目標，改進教學，發揮教育效能的任務。即教育制

度的改革必須有賴「視導」的促進性，協助政策推行，倡導教育革新，溝通人員意見，評鑑設施成果，分析利弊得失，以作為改進依據。雖然教育在發展中，近代強調學校本位管理（school base management）及專業自主性，但是和過去的教育視導制度並非完全斷裂，也不一定要完全否定過去的視導制度；應該是從當代學校本位的經營中，去反省過去視導制度之矛盾與兩難議題，力圖超越和革新（邱錦昌，民 87）。行政院教育改革委員會（民 85）在我國近年來教育的革方案，也提出對「視導」這一個向度的重視：「教育發展需要評鑑與視導的機制，以發展檢核的功能，目前我國教育視導大多偏重行政考核性質，缺乏教學專業的視導。加上客觀的教育評鑑制度尚未建立，學校的績效考核，常流於主觀及表面的層次，無法深入探究教育問題，發揮評鑑與視導的應有功能。視導制度對教育實施成效的評鑑，及教育革新的促進皆有正面作用。今後應明確訂定視導人員的角色，提昇專業地位，修訂遴用，培育及進修辦法，擴充員額編制，並提升視導技術，方能充分發揮其功能。」無疑，對教育視導工作的實施是否切實妥當，攸關改進與提升學校效能的重要途徑與策略之一。

就教育視導在教育行政上最早發軔的英國，自 1980 年代起推動教育改革，即相當重視學校視導制度的功能與定位。世人熟知的「皇家督學」（Her Majesty's Inspectorate, HMI）做了相當大的改變，即在 1992 年教育改革的法案中，將皇家督學從原來的教育科學部中（Department of Education and Science, DES）獨立出來，並在 1993 年成立「教育標準局」（The Office for Standards in Education, OFSTED），其權責專司學校評鑑與視導工作等（吳培源，民 89；李芝安，民 90；Brighouse & Moon, 1995；Woods

& Orlik, 1994) 英國更在 1996 年國會通過「學校視導法」(School Inspection Act), 確立教育視導的法定地位和權責。同時為了視導工作有可遵循規範, 制定了學校視導工作準則和視導手冊(Frame Work for the Inspection of schools) 讓相關人員參考 (Woods & Orlik, 1994)。因此在未來我國的教育視導制度, 隨著教育改革的浪潮必然也會有很重要的啟發與追求改革。有鑑於此, 針對現行的視導與學校行政及教師之間的互動, 做深入的分析與探討, 期望就視導制度在朝向專業化精進和教育理想的實踐上有所裨益。

基於以上的認識與動機, 本研究的具體目的如下:

- 一、探就教育視導制度形成的背景, 演進及功能角色。
- 二、分析教育視導中的理論與意識型態。
- 三、比較不同背景變項之視導人員與學校行政及教師在角色體系、功能體系、互動體系及評鑑體系之差異情形。
- 四、檢討與評析視導人員與學校行政及教師之間的互動關係。

第三節 研究待答問題

基於研究動機與目的，本研究所要探討的問題包括：

- 一、教育視導的意義、目的及角色功能為何？
- 二、教育視導在主要國家的演進與趨勢為何？
- 三、教育視導的主要理論及形成的意識形態內容為何？
- 四、教育視導的歷程中督學與學校行政及教師之間互動關係之差異情形為何？
 - (一) 不同背景變項人員在教育視導之「角色體系」是否有差異？
 - (二) 不同背景變項人員在教育視導之「功能體系」是否有差異？
 - (三) 不同背景變項人員在教育視導之「互動體系」是否有差異？
 - (四) 不同背景變項人員在教育視導之「評鑑體系」是否有差異？

第四節 研究方法與步驟

本研究主要運用文獻分析與歷史研究法及問卷調查研究法進行資料蒐集研究。藉由文獻分析與歷史研究蒐集、探討與研究主題相關之資料，再就問卷調查蒐集研究對象的意見，統計分析後提出結論與建議，以供教育行政機關與學校及未來研究之參考。

一、研究方法

(一) 文獻分析與歷史研究法

本研究主要透過文獻的蒐集，分析國內外相關的教育視導理論與實際資料，瞭解視導制度的演進與變革的趨勢，進而透過深入探討作為研究工具之編製、研究結果討論之依據，並形成主要研究內容之架構。資料來源包括國立台灣師範大學及國家圖書館之光碟資料、碩博士論文資料、相關圖書及政府公報等。

(二) 問卷調查法

本研究經由文獻探討歸納分析相關的理論與實務，作為自編調查問卷內容架構的依據。以研究者自編之「教育變革中視導角色功能與學校行政及教師間互動調查問卷」，作為問卷調查研究的工具，並以臺北市公私立高中（職）、國中、國小等之不同背景的校長、主任、組長及教師和臺北市政府教育局督學進行問卷調查，分別就「角色體系」、「功能體系」、「互動體系」、「評鑑體系」等四個項目，進行調查研究，然後統計、分析及歸納結果，並提出結論與建議。

二、研究步驟

本研究之研究步驟，依前述研究方法歸納實施，主要分為七

章。第一部分從研究動機及目的，分析本研究之待答問題，再由文獻探討與歷史研究分析，歸納教育視導相關理論與實際；第二部分依據分析探討結果，編製問卷，針對不同背景之人員進行問卷調查，蒐集教育視導歷程中之相互觀點；第三部分則經由問卷調查結果，進行統計分析與討論，綜合研究結果與發現，歸納結論並提出具體建議。

本研究以下列方式撰寫：第一章「緒論」，說明研究問題的背景分析，研究動機與目的，研究方法與步驟，研究範圍與限制。第二章「教育視導的意義及角色功能」，分析教育視導的功能與角色定位。第三章「主要國家教育視導的演進與趨勢」，分析我國視導制度的變遷與英美兩國教育視導制度發展的趨勢，作為我國教育視導發展促進的參考與借鑑。第四章「教育視導理論基礎與意識形態分析」，在瞭解視導的哲學、心理學、社會學之基本原理，作為教育視導在實踐中的指引；並透過意識形態分析明白影響每個世代中主導的典範模式。第五章「研究設計與實施」在說明研究架構、研究對象、研究工具與抽樣、實施程序、資料處理、統計分析。第六章「研究結果與分析」，歸納統計資料，探討教育視導中不同背景變項人員在四個項目體系的互動關係。第七章「結論與建議」，根據研究的調查發現，提供教育視導制度在未來發展中的建議與努力方向。

第五節 研究範圍與限制

一、研究範圍

本研究就僅以臺北市公私立高中（職）、國中、國小等為研究範圍，並分東、西、南、北四區，依學校規模分層隨機抽樣，抽選計 64 所學校。

二、研究對象

本研究以學校人員包括校長、主任、組長、教師及督學作為研究對象，其中主任包括教務、訓導、輔導、總務等（不含人事、會計），組長包括各處室組長，由各校自行隨機分配；督學則以臺北市政府教育局編制內全體督學為對象。

三、研究限制

（一）本研究限於人力、時間及相關之客觀因素，僅以臺北市地區之公私立高中（職）、國中、國小等人員做分層調查，在研究結果推論應小心謹慎。

（二）本研究蒐集資料工具運用調查問卷，雖然在各項目及題目都經過專家學者檢驗，力求問卷的信效度，但分為四個題目題系，受試者在填答時可能會受到其本身主客觀因素的影響，因此，在結果之解釋與推論，可能也會有一些限制。

Zeon PDF Driver Trial
www.zeon.com.tw