

# 從結構主義的觀點論重塑教師 專業發展的學校組織再造

許誌庭

國立中正大學教育研究所博士生 台南縣五王國小教師

## 摘 要

九年一貫課程改革方案，企圖更新教師在教學事務中的角色與地位，教師不再是套裝知識的傳遞器，而是具有課程設計與選擇權的專業人員，然而這一改革目的的達成，除了個別教師自我能力的持續增強外，學校組織平台能否創造一個適當的專業發展環境，顯然亦居於重要地位。

本文首先檢視存在於學校組織中，可能影響到教師教學與思維模式的結構性因素，包括時間、空間與情感性的酬賞等，這些因素相當程度上限制了教師專業的進一步發展，而有必要予以改善。其次從結構主義的重要學者思想中歸結出相關論點，並據以對教育部於民國九十年六月公佈，並於九十一年八月進行為期二年試辦的「國民中小學組織再造及人力規劃方案」草案的相關內容進行分析與評述，以探討此一改革方案的可能預期效果。

主要的論點是學校的組織再造方案，必須要能一方面去除以往殘存下來而不利教師專業發展的結構性因素，一方面代之以有利的組織架構，而所有的努力則需朝向以建立教師間專業互動的關係為目標。

**關鍵詞：**學校組織再造、結構主義、教育改革

## 壹、前言

一些教育改革推行者或領導人，常提及教育的成敗關鍵在於教師觀念與行動的調整，彷彿教師是所有教育問題的癥結，只要教師改變了，其他一切問題便可迎刃而解，於是當有新的教改措施推出時，則密集調集教師研習、受訓，以「灌輸」在該措施下「應有」的思考與教學行為，便成為教育改革政策推行的標準動作。這樣的思維顯示出將教育問題化約為個別教師心理與技術層面，將教師視為被改造的對象，卻忽略了教育整體的結構性問題，在教育改革過程中所扮演的重要因素（齊力，1999）。

由於此波九年一貫課程改革，直指教育核心技術（core technique）的改變，需求更大幅度的教師角色更新，包括賦予課程設計的責任與強調教學的協同性等，然而教師的教學行為與思考模式並非憑空出現，而是依賴於整體教育情境而存在的。事實上眾多的研究顯示，教師的教學行為大多是社會情境制約下所產生的適應性、例行性的行為（陳麗華，1995；Anderson, 1966）。換言之，如果教改的目標在於教師教學行為與思考模式的改變，那麼在學校情境中提供相對應，而足以產生此些改變的組織平台，便成為教育改革的一個必要環節，否則又如何能期望教師在舊有的組織架構之下改變原有的思維，那麼再多的調訓與研習，只能在充滿改革氣氛的研習場地激起一時的情緒，當教師再次返回教學現場，這一改革熱情往往在缺乏後續動力，與舊有組織機器的運轉模式下消失殆盡，其結果是教學現場充滿抗拒、反彈、變調或敷衍了事（單文經，2000），只剩少數具自主意識的「英雄」教師得以超脫原有框架，而自發式的發展出契合教改預期目標的行為，但顯然的教育改革並不能只滿足於此些犧牲奉獻型教師，自燃式的零星火花，而是要能普遍施行、可長可久的生根於教學現場之中，而學校組織再造便是可促成此種動力生根發芽的必要工程。

相異於專注個人能動性(agency)的觀點，結構主義（Structuralism）所關注的是那些獨立於諸如意識或主體等概念的意指系統的結構，而這些結構又轉換成具體的組織部門約制著個體的行為。這一思潮對當今教改遭受教師強大阻力的現象，提供了另一個思考的管道，那就是除了繼續激發個別教師的專業精神之外，更應去反思如何透過學校組織再造，以創建有利於教育改革的組織結構。

基於上述，本文首先探討學校組織再造的意義與目的，從中指出學校組織再造的主要目的，在於藉由組織結構的調整，以改變成員角色扮演的內涵、價值觀及彼此互動的模式等，但是此波的教育改革並未即時觸及學校組織再造的層面，致使教師仍以既有的適應性行為來執行教育改革方案，其中的偏差與誤解自屬難免。其次，分析存藏於教育情境中可能影響教師教學與思維模式的結構性因素，第三，闡述結構主義重要學者的主要觀點及其對學校組織再造的可能啟示。最後則是對教育部於民國九十年六月間公佈的「國民中小學組織再造及人力規劃方案」草案（以下簡稱「再造方案」）（教育部，2002），所涉及的相關層面及可能的改革方向進行分析與評述，目的在於檢視這一方案內容，是否能有效解除存藏於學校組織中的不當結構性限制，並且安置有利於教師專業發展的組織結構，以進一步導引教師發展出符合教育改革趨勢的教學行為及思考模式。

當然本文在強調組織結構因素對教育改革的重要性時，並非斷然否認個別教師具有進行自我專業更新的能動性，亦非以結構性的因素合理化教師的抗拒行為，而是認為教育改革除了喚醒具自覺性的教師外，亦應將教育改革的推動力根植學校組織之中，透過啟蒙教師自我意識及進行組織再造等雙重管道以擴大改革的普遍性及持久性，而非一方面忽略組織結構面不利教師執行教改措施的因素，一方面又指責教師抗拒改革。

必須說明的是，本文將結構性因素指向靜態的組織架構，以及因此些組織架構所形塑而成動態的組織成員思考及互動模式。

## 貳、組織再造的意義與目的

法國著名社會學家 E. Durkheim 認為，社會有機體的正常運作有賴其分工體系，將其成員所具有的知識技能分派至不同職位，以滿足社會的各種需求（Durkheim, 1933）。就教育體系而言，劃分為各部門的學校組織，可視為是為了發揮教育功能而建立的分工系統，例如教務處負責教學相關事宜，學務處則掌管學生生活常規等，以統合達成學校的整體目的。因此當教育改革欲調整學校教育的整體功能時，例如以學生的團隊學習取代傳統的個別知識背誦，那麼「學校組織再造」將是必然要進行的工程，透過組織結構的調整，賦予得以完成這些新教育目的的功能。

探究台灣此波教育改革，以「四一〇遊行」肇其端，其後行政院教育改革審議委員會提出「教育鬆綁」為定調，由此展開一連串以解開不當權力限制為主軸的教改措施，其中涉及學校組織再造者包括，明訂家長校務參與權、教師可以籌組教師會、設置具人事任免權的教師評審委員會等，然而此些措施並未真正觸及學校的核心技術-課程與教學層面，事實上是以調整校務權力運作為手段，來回應校園民主化的呼聲，成為整體社會民主化進程的一環。儘管此些措施仍宣稱以增進學生學習效能為終極目標，但是將增加學校政策決定的活力等同於增加對教學和學習的影響力是一種錯誤的假定，例如 S. H. Fuhrman, R. F. Elmore 與 D. Massell 在檢視美國八十年代到九十年推行的教育改革措施，包括國定課程、學校本位管理和家長／學生的參與權與選擇權後指出，這些改革「廣度有餘但深度不足」(broad, but not very deep) (Fuhrman, Elmore, & Massell, 1993: 5)，並未能直接對學生的學習有所幫助。相同的省思亦可在相關學者的研究中發現，例如 P. Dalin(1998)指出，並不是所有學校都有能力以學校本位管理來促進學生的學習成效，更可能的結果是，學校花費過多資源於所謂的管理上，而忽略了學生的學習。G. L. Anderson(1998)則指出，家長參與權往往淪為決策合理化的手段，並未真正將社區的力量引入學校的行政決定之中，更遑論足以提昇學校效能。換言之，僅偏屬組織權力層面的改革，並無法直接提昇學生的學習成效。原因在於此些改革的措施，並未引導教師發展出執行教改方案所需的新的教學方式和思考模式。這一結論對照台灣這波九年一貫課程的教育改革運動，顯然頗具啟示性。

九年一貫課程的改革重心，乃企盼重塑教師在課程設計與教學事務的主導地位，其突顯的特色包括課程編選的自主權、教學的協同性以及多元評量等，此些層面徹底顛覆了教師傳統的教學行為。教師由一個受命於國定課程、單打獨鬥的知識儲存體與灌輸者，轉換成專業研發與多方資源統合的團隊成員之一。這一結果顯示的意義是，九年一貫課程促使教師在學校組織中地位與角色的重組。然而在九年一貫課程改革方案的實施中，並未同時引進「學校組織再造」運動，僅規定必須設立學校層級的「課程發展委員會」以及「各領域課程發展委員會」，卻未對傳統組織限制教師擔任這些新賦予角色的結構性因素予以轉化。

歸結而言，「學校組織再造」的最大目的，應在於能確保教師適當地扮演上述角色，其中的關聯性在於個人的行為並非先驗的存在，或可隨時任意加以調整的，事實上有相當大的程度是受制於所處情境的約束。因此，當教育改革試圖透過教師角

色的更新，來達成新的教育目的時，便不能只是空泛的要求教師立即改變積習已久的行為，而是必須同時調整組織架構，從教師身處的組織環境中，徹底更新個人的角色與任務，並且同時建構不同的成員互動關係，如此才是改變個人行為與思維模式的完整途徑。這一觀點亦見諸有關學校組織再造的論述，例如吳清山（1998）即指出，學校組織再造涉及的不僅是學校處室組織的調整而已，還應包括人員角色、價值觀念等各層面及其關係，J. Murphy(1991)則具體指出學校組織再造涉及的人員應包括教育主管人員、校長、教師、家長、學生，以及這些人員角色扮演之間互動關係的重新架構。換言之，對「學校組織再造」方案的檢視，除了重視具體組織架構如何調整之外，還應深入探究是否能藉由組織架構的再造，引導組織成員發展出新的觀念、行動和互動關係，以及參與其中的各單位及人員角色的重新定位。

具體而言，本文認為學校組織扮演著雙重的可能性，一方面可能因為不適宜的組織架構，而限縮了教師專業發展的可能性；另一方面亦為透過調整組織結構，而得以賦予教師專業發展的可能性預留餘地，並且這雙重的可能性，則可藉由結構主義的理論視角得到進一步的澄清。

儘管上述的論述指向，學校組織再造應是達成教育改革重要項目之一，然而衡諸台灣眾多的教育改革措施，如前已述及，能真正觸及足以改變教師教學行為的組織調整並不多見，至少並未以此為核心。教師仍舊受限於原有組織因素之下，而無法引發新的教學型態和思考模式，自然亦無法達成教育改革所設定的預期效果。因此學校組織再造方案應在兩方面著力，首先必須解除不利於教師專業發展的結構性因素，然而此種作為僅為教師專業發展的可能性提供基礎，並不必然能夠導引到往此一有利的方向發展，而是必須進一步在組織架構中，安置足以促發教師專業發展的動力。

為進一步釐清學校組織再造的可行方向，以下接續以台灣的國小教育情境為例，分析在現在的學校組織架構之下，存藏著足以影響教師教學行為、思考模式及互動關係的結構性因素，以論證教育改革除了將成敗責任歸咎於個別教師之外，亦應重視結構性因素所造成的重大影響。

## 參、影響國小教師教學行為的結構性因素

學校組織的結構性限制，清楚的顯現在國小教師往往必須區分「理想角色」與「實際角色」的扮演上(郭丁熒, 2001)。「實際角色」是「理想角色」與結構性因素妥協之後，確認可以做得到的，其結果是讓教師只得受限於現狀，而難以進一步追求專業上的提昇。

這些結構性的因素，往往因論者角度不同而有不同的舉證，例如學校經費、教師權力、社會期望等等不一而足，然而由於本文主要在論述影響教師專業能力發展的結構性因素，具體而言指的是影響教師專業互動的結構性因素，而「時間」(Hargreaves, 1994)與「空間」(Lortie, 1977)則是最為人所知影響教師互動的重大結構性限制。另外「酬賞」結構則對教師是否願意積極尋求專業成長的動機產生重大影響(Lortie, 1977)，於此亦一併討論。

### 一、時間結構

眾多的研究指出國小教師長期處於角色負荷過重的情境下，在張玉成(1994)、陳添球(1989)與趙鎮洲(1990)的調查研究均發現，國小教師的日常工作異常忙碌，一學期中的工作甚至多達百餘項，這種現象亦普遍存在於國外的教育情境中，例如美國學者 P. W. Jackson (1968) 在一項於 1965 年進行的觀察研究則發現，在一天的時間中，小學教師與學生的互動多達千餘次，R. J. Campbell 和 S. R. Neill (1994) 的研究則指出小學老師每週的工作時間平均高達 52.6 小時，其中用於專業發展的時間卻僅佔 9% (7.2 小時)。繁多而紛雜的工作項目及時間，使得國小教師處於所謂的「多元時間框架」(polychronic time frame) 中(單文經, 1998)，意指國小教師往往必須在極短的時間內往返不同的社會場域，處理不同性質的事務，接受不同來源的訊息及面對不同的對象等，其結果是國小教師的思慮長期處於割裂狀態，以致於無法對特定事務有較為深層的理解，因而容易形成過度簡單化的思維，所採取的行動亦多屬於能快速見效的適應性行為，以便能應付下一個突發狀況。A. Hargreaves(1994)即曾明白指出，時間是教師的敵人，讓教師的期望無法實現。藉由觀察訪談十二個學校的國小教師，Hargreaves 提出影響教師的四個時間面向。首先是技術的時間(technical time)，是經過研究規畫教師可完成教學任務的時間，這些時間的分配表，清楚的登載於課程綱要或日課表之上，各科有其固定的時間，是一

種客觀的資源或手段，因此當臨時或額外的事務花費過多的時間時，那麼能用於學科教學的時間便不得不被迫縮短，但是既定的課程內容卻不得任意刪減，教師仍必須在緊縮後的時間內，完成既定的教學進度，這時時間資源的窘迫性便可想而知了。第二是微政治時間(micropolitical time)，是教師實際分配給不同地位的學科與工作的時間。接續上述的情形，當客觀的時間資源不足時，教師便必須面臨著科目教學優先性的分配問題，於是處於課程價值階層較低的科目所獲得的時間縮短，這些科目通常是藝能科，而學術性較高的課程則相對提高投入的時間。第三是社會政治時間(sociopolitical time)，為了效率與管理便利，學校的作息安排是處於行政部門主導的單一時間架構(monochronic time-frame)，而其中又有行政人員時間和教師時間的分離現象，以及教師時間受行政人員時間管制的殖民化現象(colonization)，亦即學校行政單位擁有絕對的時間支配權，教師的時間安排是受到行政人員的主導而欠缺自主性。第四是現象學的時間(phenomenological time)，它指出時間的主觀感受特性。

這些結構性的時間因素，直接影響到教師的教學與學生的學習行為，學校時間事實上是由上下課鐘聲依課程表切割成數個單元。如同戲劇般的換幕，鐘聲一響代表著整個學校世界的改變，教師與學生都必須在不足的時間壓力下，被迫中斷未完成的行為狀態，而進入另一個行為的起始。再者，由於過多的教學時數與以節次為單位的課表安排，教師間往往缺乏共同的時間，少數的進修時段亦因班級經營的瑣事或缺乏完善的規劃而難有成效（簡毓玲，2000），這些現象使得教師間難以發展出需求較長期討論與發展的合作關係，另一個重大的影響是教師的反省性思考無由產生，R. H. Anderson(1966)即指出，由於缺乏時間，小學教師很少時間來反省、思考、分析與發展長期的專業計劃，在他們的工作中充滿了瑣碎性的事務，形成一種反智的傾向(anti-intellectual orientation)，不願去追求更高的專業知識，而是依賴於慣性行為來處理教學所衍生的事務，這種現象顯然與強調重塑教師專業形象的九年一貫課程改革意圖相左。

## 二、空間結構

空間性的結構因素，來自學校單元式的空間安排。國小校園的空間規劃是依班級數劃分成孤立的教室空間，教師在其中獨立進行教學任務，而能免於外界的直接干涉，然而這些孤立性的空間因素，亦直接導致教學的個人主義(individualism)，D. Lortie 在分析這種現象時指出，

教師在孤立中工作，無法創造出經驗的基礎和語意上的有效共同語言；除非他們能發展出專門術語，來指出明確的事件，否則將會缺乏討論所需聚焦於實際情況的明確性 (Lortie, 1977, 頁 212)。

由於國小教師大多是以單獨的個別教師獨力執行教學任務，缺乏教學現場的共同夥伴，因此當教師在教學現場中遭遇到困難時，將無法有來自同事或上級的立即回饋，而共同參與的小學生亦不足以擔任此一任務，因此往往必須靠事後的陳述來尋求其他教師的意見，然而這樣的討論，並非立基於明確的事例或客觀的觀察，更多的是不同個別的經驗與主觀詮釋，再加以教學行業缺乏明確定義的專業術語，使得教師間的交流活動受到阻隔與產生困難，而必須回歸到教師個別經驗所發展出的個人化處理策略，這種教學上的個人主義傾向，使得教學成為一種限制性的專業(restricted professionalism)(Hoyle & John, 1995)，意指教師往往以直覺來面對教學問題，而不是系統的理論陳述，並且過度專注於當下局部性的情境，而忽略對較大社會文化結構面影響到教育的反省，例如對學生違規行為的處理，可能只專注在事發時情境的釐清，而忽略了對學生生活背景及社會文化脈絡的探討。

此外，儘管單元化的空間排列，讓教學陷於孤立的情境，教師在校的教學任務，事實上卻是無法在固定的單一空間內完成，而是必須隨著任課班級與科目在不同的空間場景中轉換，例如班級教室、專科教室、操場、活動中心等，形成一種空間的交錯，亦即個別教師並無法長期擁有某個特定空間，而只是一種短暫的佔據及必須與他人分享的現象，在這種空間上的相互侵入與彼此干擾中，場域的認同感將顯得薄弱，再加以前述的時間性割離，個人式的深層思索與集體性的專業對話都難以發展出來，教師間的交流亦無法專注在需時較長與較適宜情境談論的專業性論題，而是一些可隨時隨地進行與立即結束的事務性瑣碎話題。

除了上已提及的物理空間外，依附於學科領域劃分出來的不同任教科目，亦形成可觀的文化領域上的區隔，例如級任老師與科任老師，科任老師又可依任教科目再劃分出科別的區隔，以及行政人員與教學人員等工作屬性的區隔等。這些在團體中的不同身份認定，微妙地在各個次級團體中形成某種互動的界限，不同次級團體各自從不同的文化領域出發，摻雜了時間與認同因素所形成的思考框架，形成以特定的身分認同來被他人觀看以及觀看世界的區域歷史(regional histories)(Popkewitz,



2001, 頁 171-173)。換言之，就如同 Hargreaves(1994)的觀察，教師的工作不是完全的分離，也不是與學校的大部份教師共同合作，而是在學校中形成較小的次級團體，這種揉合了物理空間與文化空間的區塊式接觸，易形成封閉且富政治意涵的「巴爾幹文化」(balkanization culture)，亦即教師間的交流事實上僅限於少數具時間、空間與文化共通性的成員，其結果將使得成員彼此間對事物構成的解讀大異其趣，例如學校的級任、科任與行政人員，由於各自具有的時空間與文化的接近性，往往對學校的行事安排抱持著不同的立場與意見。

### 三、酬賞結構

Lortie(1977)曾以不同行業的三種報酬體系指出，教師是一門沒有生涯階梯與分化報酬的行業。不同於某些行業可以用金錢的累積等外在報酬來定義職業成就，也無法以職級的達成或權力的獲得等附屬報酬來測量，精神報酬遂成為教師成就感的重要來源。教師傾向從與學生的互動中獲取工作的滿足，學生的進步與成長，就教師而言，即是一種工作的獎賞(Jackson, 1968, 頁 135)，原因在於教師教學工作的成功與否，並非以本身的教學行為做為評鑑的標的，因為此些教學行為常常是隱密而難以窺見的，而是必須透過學生的表現來被肯定，亦即只有學生的成功才能代表教師的成就。然而就長期而言，從學生反應所獲得的情感回饋並非穩定的，亦是不充足的，更可能的結果是負向的情緒佔多數，這種情形來自於傳統的學習評鑑使得多數學生成為失敗者。P. Willis(1977)即指出，教學過程中，教師以傳授知識與道德模範來交換學生的尊敬，當學生認為無法習得來自教師傳授的知識，或不認同教師所強調的道德規範時，此種交換即被中止，亦即學生將不再對教師表現出尊敬的行為，那麼教師所能獲得的心理成就將極為有限。

這種仰賴學生成就以獲得精神滿足的行業特徵，強化教師過度專注於學生的短期學業表現，原因在於達成教學目標的工學歷程並不明確，特別是那些長期的教育目的，往往涉及相當程度的抽象性，例如具有終身學習的能力、能欣賞自己、尊重別人等，這種教育目標的不明確性，強化教師轉而將教育目的分解成教學上可立即達成的單元目標，例如事先約定的過關分數，透過強調工具理性的運用，教師便能有效的達成此些短暫而零碎的目標，並從中獲得來自教學評鑑系統的精神報酬，但是這種過度重視學生短期學習行為表現的現象，卻不利於長期教育目標的達成。

再者，依年資循序晉級的薪給制度，讓教師可以輕易計算出未來的報酬數額，

這種先前給予的報酬體系，卻使得教師缺乏對生涯規劃的熱忱，形成 Lortie(1977)所描述的當下主義(presentism)，亦即從事教職成為一種固定不變的比較基準，因此當有可獲得較高報酬的備選職業，教師則可能因而離開教職，這種現象在現實的世界中亦不乏例證，例如在台灣從事國中小教職與否的考量，即與當時的經濟情勢有相當程度的連動性，當經濟局勢處於榮景時，教師行業並不被視為首要的選擇對象，但是當經濟陷於衰退時，教職卻成為渡過這一不利經濟情勢的休養地。

精神報酬的特徵，亦可聯結到我國傳統社會賦予教師較高的社會地位，尊崇的聲望讓社會大眾傾向將教學視為一種奉獻的工作，以吸引優秀學子選擇教職。然而，此種有利的社會情感性結構似乎正在快速消退。教師在現今學校中已愈來愈難獲得如以往般的精神滿足，取而代之的是一種既得利益與墮落的負面形象，例如 2002 年 9 月在台灣登場的一場教師大遊行，即遭受許多幾近詆毀的批評聲浪(李筱峰，2002)，甚至一些新興的網路媒體，亦以醜化教師做為取悅大眾的題材(許誌庭，2001)。教師負面形象所形成的效應，亦顯現在國外的校園中，且已引起學者的注意，其中 H. K. Heger(1992)即主張，在面對教師愈來愈低的自我評價與消沈的士氣時，應從改變教師的個人迷思入手，重新改寫教師的信念，以自我肯定做為教育工作的重要性。C. F. Adams(1992)則認為應從組織改造入手，例如以團隊發展和團體間的問題解決會議等策略介入，以建立一個有效率和健康的學校，如此教師才可能有正面的自尊。

前述存在於教學酬賞結構中的情感酬賞與當下主義的特徵，顯然有違專業人員所應具有的行業特質，包括情感的中立性及持續的專業發展等專業行業所應具有的特徵，亦不符合「九年一貫課程」方案中，期望重塑教師專業判斷與長期發展的形象。

上述的分析指向，學校組織中存在限制教學行為的時間、空間與酬賞結構，造成教師間難以發展出專業性的互動關係，以及缺乏追求未來性的動力，顯然這些結構性因素，並非個別教師能力所及而可以改變的。換言之，如果九年一貫課程改革的主要目的是要改變教師的教學行為，以及更為強調協同性的團隊教學，那麼上述所論及的結構性因素，便必須成為重要的關注焦點，於此則再次顯示出強調結構性影響因素的「結構主義」，對「學校組織再造」將具有重要的啟示。

## 肆、結構主義的觀點與啟示

由於結構主義的形式涉及多樣化的學科領域及研究對象，因此很難給結構主義一個明確的定義(Piaget, 1968)。對不同的人、不同的事而言，結構主義往往就有著不同的風貌，也因此 J. Leach(1973)認為結構主義不是一個理論，而是一種觀看事物的方式。並且在整個結構主義的發展過程中，也衍生出許多不同形式的結構主義類型，例如 R. Gibson(1984)即分類指出三種形式的結構主義，分別是傳統結構主義(conventional structuralism)、過程結構主義(process structuralism)和伯恩斯坦結構主義(the structuralism of Basil Bernstein)等，這些形形色色的結構主義各有其不同的關注焦點，然而由於本文主要關心的是學校層級的組織結構，如何影響到教師專業發展的可能性，並期望藉由組織再造，一方面消除可能的不利因素，另一方面安置積極情境，以促發教師專業發展的動力，因此在參酌本文主旨及文獻的閱讀與比較之後，擬從 F. Saussure 的結構語言學出發，揭示結構主義重視整體結構的獨特研究視角，其次 C. Levi-Strauss 結構人類學所探討的親屬關係及神話結構的分析，對教師間的互動應以專業關係為主軸，及建立紓解學校組織中二元對立的中介機構亦頗有啟發，最後則是回到 T. Parsons 的社會行動體系，從整體社會結構中來檢視學校組織再造的位置，這一部份的探討則有助於從更大於學校組織層級的視野，來觀看學校組織再造所涉及的相關問題。捨棄直接談論結構主義的普遍性理論特徵，而就個別人物論點的敘寫方式的主要原因是，期盼透過原點直接耙梳出對組織再造的啟示，而不是空泛理論特徵的介紹。

### 一、Saussure 的結構語言學

一般公認 Saussure 的語言學是結構主義的起源，但是終其一生 Saussure 未對「結構主義」一詞有過任何基礎性的介紹，即使在 Saussure 的學生為他出版的《普通語言學教程》(Course in general linguistics)一書中也僅提出「結構主義」一詞。也因此有些學者主要把 Saussure 視為語言學家，而非結構主義者(Lechte, 1998)。

然而由於 Saussure 對語言學的研究，完全不同於十九世紀以來，主要是從時間的軸線上，來對語言的發展做歷史性的考查，歷史性研究法的重點在了解個別語言要素的發展，例如語法、語音及語義的演化過程，Saussure 將之稱為演化語言學(evolutionary linguistics)或歷時語言學(diachronic linguistics)，Saussure 更強調的是將

語言視為存在於當下的複雜系統，一種先於任何言說者(speaker)而存在的狀態。Saussure 指出，就言說者而言，語言的時間連續性是無關緊要的，而是一種靜止狀態的存在，因此語言學家只有集中在某一個狀態之上，排除時間性的干擾，才能描繪語言的全貌，Saussure 稱之為靜態語言學(static linguistics)或共時語言學(synchronic linguistics)(Saussure, 1959, 頁 81)，而非大力去探求語言的歷史發展。Saussure 以下圖來標示語言學的這二個研究軸線，

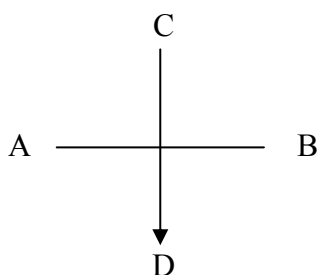


圖 1 語言學研究的二個軸線 (Saussure, 1959: 80)

AB 線段為同時軸線，它涉及同時存在的事物間的關係，任何可能存在的時間性干預都必須予以排除，而是專注在當下的時間點上，第二為連續軸線，由 CD 線段表示，在這個軸線上一次只能考慮一件事物，但是這件事物的一切變化，都位於這條軸線之上(Saussure, 1959, 頁 80)。

Saussure 更透過指出符號的任意性來強調共時性研究的必要性，他認為在語言系統內，能指(signifier)與所指(signified)之間並沒有必然的內在聯繫，字詞的意義、發音都是偶然形成的，是一種任意性的關係，因此去追溯字詞的起源是徒然的，字詞的含義只有在與其他字詞有所差異才會顯現出來，稱為「區別」(distinctions)原則，也因此字詞的意義必須從在整個語句中的關係來理解，亦即認為「字的意義即它的用法」(Saussure, 1959, 頁 65-70)。

但是這種任意性並不表示人們可以隨意的來更改語言的使用方式，事實上當語言形成之後，人們便失去控制它的能力，甚至感覺不到語言結構存在的事實。換言之，就言談活動(speech)而言，文法並不是可以觀察得到的，然而在單次的言語中雖然無法看到文法結構的存在，卻可藉由言語是否具有可理解性，來確認語言結構的

存在，Saussure 即以「語言等於言談活動減去言語」(language is speech less speaking)(Saussure, 1959, 頁 77)，來表示這三者的關係，換言之，語言結構事實上決定了言談活動是否是一項有意義的活動。

結構語言學的觀點對學校組織再造的啟示是，我們亦必須在學校組織的規則體系中來理解教師的教學行為與思考模式，就如同必須在語言規則之中來理解人的言談行為一般，並且這種組織結構的制約力量，並不是隨時地顯現在個別行動者的意識層次，甚至當它的無形力量形塑人們的行為與思維模式時，還易遭到誤解為是個別的自主意志，而是只有在人們的行為以某種標準來被判斷與理解，並且裁決出何者是好的，而何者又是壞的同時，這些結構性的規則體系才會顯現它們的力量，而為人們所察覺，例如一些教改人士即常指責教師、家長的觀念過於保守（李遠哲，2002），卻忽略了「萬般皆下品，唯有讀書高」的傳統文化，才是制約家長觀念的主因。Gibson(1984)即曾以運動員與運動規則為例，指出這種結構體系的存在，

.....他們是在一個系統內，在一個結構內行動，他們的每一個行動，都利用了那個結構，表達那個結構，實現那個結構，並且是在這個結構範圍內，他們有所表現，並且理解他們正在幹什麼，而這個結構是在他們出生之前即已經有的了。(頁 16)

換言之，教師事實上是在學校組織結構所構築的範圍之內，形塑他的思想與行動，而這種規則體系的建立，是早在個別教師成為教師之前即已形成而實質發揮影響力的，對此 T. Popkewitz(2001)即曾指出，必須從論述空間，而不是主體意識的角度來理解主體是如何建構的，因此要研究是「教師這個角色」在當代的意義，而不是「教師這個人」。

## 二、Levi-Strauss 的結構人類學

透過文化與語言的對比，Levi-Strauss(1963)是嘗試將 Saussure 的結構語言學應用到社會人類學研究的第一人。Levi-Strauss 認為要真正了解人類的文化發展，不能僅止於探討各種文化的表象制度，或是如 B. K. Malinowski(1984)的功能論那般，只從事制度功能的解釋，而是要去尋找人類心靈中的無意識特質，正是這些普遍的思維結構，構成了人類社會文化發展的深層結構，因此他試圖透過對「無歷史社會」

的人類學研究，包括親屬關係、圖騰研究以及神話的結構，找出人類「集體現象中的無意識本質」（Levi-Strauss, 1963, 頁 18）。特別是在神話結構的研究中，

Levi-Strauss 認為，如果能在看似任意且毫無實用價值的神話中，找到支配著人類心靈的強制法則，那麼我們便有理由相信，這種具結構性的思維也會表現在其他的文化層面之上，於是藉由分析 803 個原始部落的神話，Levi-Strauss 發現，原始社會的神話普遍隱含著二元對立的邏輯形態，例如在神話學第一卷《生食和熟食》(The raw and the cooked)中，歸結出「生的／熟的」、「濕的／乾的」、「新鮮的／腐敗的」等二元範疇的對立，在神話學第二卷《從蜂蜜到煙灰》(From honey to ashes)中，則可找出「開／閉」、「滿／空」等，Levi-Strauss 認為這些神話，正反映出人腦具有某種的排序機制，決定了人們如何看待和理解世界，並展現在文化形式中，讓我們將世界理解成是一連串的差異和對立，例如在社會的層次上是「自然／文化」的對立，在宗教的層次上則是「世俗／神聖」的對立。然而 Levi-Strauss(1979)亦進一步指出，人類的思想進程並不滿足於由此造成的矛盾的二元衝突，因此在神話中即隱含著解決這種對立的企圖。解決的方式，乃透過對立二元的中介轉換來達成，例如中外均有的處女生子神話，即是為了解決「性／非性」、「乾淨／污穢」等對立而形成的，讓人類一方面得以保有對聖潔的崇敬，一方面又能繁衍後代（Levi-Strauss, 1979; Leach, 1973）。

上述 Levi-Strauss 的觀點對「學校組織再造」改革的啟示是，學校的教育情境中也存在著諸如上課／下課、校內／校外、及格／不及格、老師／學生、行政／教學等二元對立的結構，並且有關教師、學生等行為的規範以及學校行事，事實上是依循著這樣的對立思維結構而建立起來的，其中包含著上課與下課應有的行為樣態，區別好學生與壞學生的規範標準等等，然而諸多的衝突往往在二元連接的殘餘地帶間發生，其解決的可能性，以 Levi-Strauss 結構人類學的研究啟示而言，建立中介於二元對立的第三種機制，似乎是可行的方法，例如常見於學校組織架中，行政與教學上的衝突，便可藉由將教學行政與一般行政事務分離，在原有的雙重系統之間成立緩衝的第三類組織，讓學校組織成為「一般行政事務」、「教學行政事務」和「教學事務」等三個主要系統，使得「教學行政」單位能真正發揮支援教學的功能，而一般行政事務則交由專責單位處理，以破除傳統行政、教學二元對立的思維，似乎是可行的方向之一。

### 三、Parsons 的社會行動體系

「結構」做為社會學研究的主要概念有其悠久的歷史，無論是結構功能主義或衝突學派，其基本的研究假設均認為，個人思考與行為是受限於整體社會生活結構、模式、系統和制度的，因此 K. Marx 的名言「不是個人的意識決定其存在，而是其存在決定意識」，清楚的說明了個人所處的社會結構，一直是社會學家長久以來關注的焦點，在此這種觀點下，Gibson 認為可以將 Marx、Durkheim 和 Parsons 等人都視為結構主義者(Gibson, 1984, 頁 47)。

做為結構功能學派的主要整合者，Parsons 提出社會行動體系來思考社會結構與個人行動之間的關係。在這體系中，「單元行動」是行動體系中最小的單元，包含有行動者、行動過程中所朝向的目的、行動者能控制與不能控制的情境以及規範取向等四個要素(Parsons, 1937, 頁 44)。正是第四個要素構成 Parsons 一般行動體系的重要特徵，並且在往後的理論架設中，Parsons 將規範所隱含的價值、信仰等社會體系放入到個體主觀的意識內，包括制度性的結構、具體的行動情境及文化傳統等，成為行動的參考架構(Parsons, 1954, 頁 142)。

就 Parsons 的整體理論體系而言，行動者是在社會體系的規範之下，學習到社會的價值、規範與觀念，同時也學習到如何行動。而社會體系用以社會化成員的內容則由文化體系所決定，是連結個人到社會的橋樑，儘管個別成員的生活行動參與了整體文化的形成，但是文化體系卻非單一個體可以影響與改變的。個體浸淫在所處的社會體系、文化體系中，逐漸形成個別的人格體系，用以指導思想、行為與價值判斷，並形成個體與社會所認同的角色期望，將社會的集體需求與個人有機體的需求統合在一起。

總結而言，Parsons(1954)認為個體的社會行動是受制於社會體系和文化體系。Parsons 的社會行動體系對本文的啟示是，儘管個別教師是處在特定的教育情境之中，以產生教學行為與思考模式，然而若從更大於學校情境的角度而言，學校組織的形態亦是在整體社會價值、文化體系中所形塑而成的。具體而言，國家政治情勢、經濟結構、中央教育部會、地方縣市教育局、師資培育機構等，均可透過學校組織這一單一層級，而對教師的教學行為與思考模式施行影響力，換言之，「學校組織再造」自不能自外於整體社會結構的調節之外，而是必須伴同其他較大於學校層級的結構一併考量。

經由上述對「結構主義」觀點的闡述，本文歸結出結構主義觀點對「學校組織再造」的啟示有三：首先，學校組織再造應以能否建立教師專業的互動關係為主要考量，讓專業關係成為形塑組織結構的主要成分。第二、應透過組織再造賦予學校主動調適教育改革的能力，而非任令消極專制的因應策略產生，可行的作法是成立教學/行政/研究等三重單位，讓國民中小學本身具有生產知識的能力，並且此一單位應與傳統的行政單位分離，成為中介一般行政與教學事務的第三類部門，扮演的是相關教學事務的規劃與處理，讓學校成為一個完整的專業機構。第三、應有較大於學校層級的社會結構調整予以配合，例如上級教育主管機關與師資培育機構等。而上述啟示的具體落實，則應以能削減上述提及的時間、空間和賞酬系統等結構性因素的負面影響性為首要目標。

上述論述所及的結構性限制，亦已為教育部所知覺，進而推出「國民中小學組織再造及人力規劃方案」，企圖藉由對中小學組織結構層面的鬆綁，以解除對中小學的長久拮据，讓各校更能因應教育改革所引發的種種挑戰，然而，「再造方案」能否有效解除結構層面的限制，並進而安置有利教師專業成長的動力，顯然值得進一步加以探討，以下接續以前文論述為基礎，對教育部的「再造方案」草案，進行綜合性的分析與評述。唯限於篇幅，文中並無法仔細交待「再造方案」的具體條文。

## 伍、「國民中小學組織再造及人力規劃方案」

### 草案的分析與可行方向評述

「再造方案」草案，係教育部為因應九年一貫課程改革，而於民國九十年六月間所公佈的重要配套措施，並於民國九十一年八月開始進行為期二年的試辦計劃，但顯然這一草案的「試辦」距九年一貫課程的正式實施已延遲了二年，至於正式定案實施的時程，將與九年一貫課程產生更大的落差，因而其中所能發揮的配套的效果已大打折扣。

以下茲以前文所論述的觀點，包括學校存在的結構性限制因素及結構主義所推導出的啟示，對「再造方案」所涉及的内容進行綜合評述，並嘗試指出進行學校組織再造應併同考慮的層面。



## 一、時空間的限制，需求更大結構性因素的調整

減輕教師工作負擔是「再造方案」的主要目標之一，欲藉由減輕教師在教學與行政業務上負擔，來賦予教師更多的彈性時間，以因應九年一貫課程改革所需進行的課程發展與教學改進等。而此種充裕的時間提供，更是教師間進行專業互動的前提，包括彼此間的教學觀摩，以打破單元教室空間所形成的孤立限制，以及更多的互動機會，以跨越文化空間的區隔等。然而減輕教師工作負擔這一目標的達成，必須從二個方面著手，首先是減少學生在校時間，然而其困難在於學校事實上必須配合廣大的勞動市場作息，貿然縮短學生在校時間，便意味著家長必須負擔更多的看顧責任，如此必然影響生產體系的既有運作，而易遭致反彈，也因此，儘管歷次課程修訂均標榜減少教師授課時數，然而在學生留校時數並未獲得實質的減少，以及國小學童需求教師全程看顧的情形下，教師的負擔仍難以獲得有效的紓解，於此可看到一個更大於學校組織的結構體-生產體系，無形中制約著教師的教學架構。其二，提高教師編制，然而隨之而來的是政府必須大幅增加財政支出，依據教育部的估算，將現行國小每班編制 1.5 人，提昇到 2.0 人每年將因此增加 204 億的人事經費支出(聯合報新聞網，2003)，以教育做為非生產體系的本質而言，其投資效能並無法產生立即的成果，藉以說服社會大眾支持增加教育投資，更何況在持續低迷的經濟發展限制之下，此種可能更是微乎其微。至於「再造方案」中所提及的減少教師行政兼職，其所能發揮的效果並不顯著，原因在於教師因兼行政職務所減授的時數實際上相當有限，從六班的四到六節，到六十班以上的八到十節課不等，換言之，學校增加一位專任行政人員其效益，就減輕教師工作負擔而言，可能僅為每週四到十節課等，但卻必須因此而增加一位公務人員，至於困擾一般教師與教學無關的事務，例如收費等實際工作，仍需由教師執行。由此觀之，「再造方案」所提出的措施，包括「2688 方案」<sup>1</sup>以及組長由行政職員專任，前者屬短期作為，後者則成效有限，至於提高教師編制能否落實則待觀察。

---

<sup>1</sup> 「2688」方案係八十七年度教改行動方案核定的人力配置，所有剩餘員額約 2688 人，悉數用以國小人力之調增，並一次補足。

## 二、 學校組織再造應併同相關的社會結構統整考量

教育並非獨立於社會情境而運作，而是與社會各結構的其他層面，諸如政治、經濟、文化等構成社會大眾的整體生活，亦即在學校組織層級的這個小結構之上或之間，仍佈滿了足以形塑或影響學校組織結構的其他社會結構。換言之，學校組織乃是匯集了各種社會結構的影響性之後所形成的，因此就身處教育場域的教師教學行為或思考模式而言，學校組織僅為表面的影響結構之一，背後的其他社會結構並不能將之視為不存在，例如主管國民教育的地方政府，長期以來即以財政惡化為由苛扣教育資源，專任職員、技工等支援人力員額的長期不足，即為一例。即使就教育體系本身而言，學校組織亦僅為管線末端，其他如中央教育部、地方教育局，再如師資培育機構等，均對學校組織運作具有相當可觀的影響性，例如業務交辦或教師能力的培育等，亦即如果上級機關未調整對學校的不合理管制或業務要求，或師資培育機構未相對的進行準教師相關能力的培育，那麼組織再造的結果將只是以新的組織架構來運作舊有的組織內涵。再者，社會大眾對教師工作內涵的不當期待，認為國小教師應擔負起學生在校生活的一切事務，亦限制了教師角色更新的可能性。就以上而言，學校組織的運作僅具有相對的自主性，因此學校組織再造自然必須併同其他相關的社會結構統整考量，然而「再造方案」中並未觸及此一面向。

## 三、 設立知識生產單位，賦予學校自我更新的能力

即使教師的工作因人力調整而有所減輕，然其獲得的時間並不必然會往有助於增加教學效能的方向凝聚，再者過去幾年持續提高學歷的師資人力結構，為國中小教師進行改進教學的研究，奠下可能的基石，以八十八學年度為例，國中小教師具研究所以上學歷者達已 7598 人<sup>2</sup>(教育部，2000)。另外 E. Freidson(1984)亦考查專業控制的本質時指出，專業機構應包含實務者、行政人員以及研究人員等三類人員。這些要點所顯示的意義是，必須在學校組織架構中，安置適當的空間來匯集此些可能的新增人力資源，以提供發揮的舞台，例如教學研究或課程發展單位，讓學校具備自我生產知識的能力，建構出學校的在地性論述，例如社區資源調查、教學方案

---

<sup>2</sup>若再加計因取得較高學歷而離開國中小教職者，其數量當不止於此。因此如何讓此些具研究能力的國中小師資留在原有教職上，並且有所貢獻，應是此波學校組織再造應當重視的。

的發展、形構有利的學校文化以及學生次級文化方案、學校潛在課程研究、課程方案的成效評估、行政流程規劃、社區公共關係研究等，讓教師在相關的研究方案推動中，開展出以專業為主軸的互動模式，而非如現行的教師進修制度，知識往往來自校外世界，以及沒有後續推動力的單次研討會等，所可能產生的理論與實務差距(Dalin, 1998, 頁 154)，且可能僅為一時熱情的引發，而無法長時間的生根進行。

再者如前所述，學校組織中普遍存在的行政與教學的衝突，亦能透過此一中介的研究單位加以調和，讓教學的研究和行政支援與一般行政事務分離（例如收費、午餐等），使學校行政組織能真正有助於教學工作的推展與精進。然而必須強調的是，此些單位應賦予明確的組織定位且有別於其他行政單位，且予以常軌化，套用 Saussure 的「區別」原則，組織功能發揮的基礎應在於與其他單位有所區別，而非僅為任務性的編制，或個別的教師名目，例如「再造方案」所欲增設的「課程輔導教師」，因不具組織位階，且未與其他教師有明顯的角色區別，其所能發揮的效果仍有待觀察。

#### 四、重新建構教學報酬體系，給予教師更多成長動力

社會情感性的報酬為台灣社會所特有，亦是激勵教師願意無悔付出的結構性動力，然而近年來隨著社會變遷，教學行業不再如往昔般令人敬重，有淪為庸俗化之虞，再加以依年資、先前給定的薪資結構，使得教師自我激勵的動力日益沉寂。這些不利局勢的改變，首先在政策上必須重新恢復對教育工作者的尊重，至少應停止易使教師污名化的政策宣稱。例如台南縣政府財政局曾打算將該縣內國中小教師員額的十分之一約七百人，以兼任的方式外聘(報合報，2002)，因為兼任教師只需要發給九個月的薪水，反正教師寒暑假又沒事做，如此每年可節省三億人事費用，儘管事後該縣教育局長澄清，將以遇缺不補的方式來開源節流，然而對教師的形象與情感已造成莫大的傷害，教師將成為可隨時被取代的流動性人力。這情形亦再次顯示出組織再造需要外在結構的配合，否則一方面「再造方案」規劃提高教師編制，另一方面地方政府卻以遇缺不補的方式來節省人事費用。其次協助教師發展出強而有力的專業團體，讓教師組織負起專業的自我控管責任，以專業來監督專業。第三應規劃教學專業的生涯階梯，賦予教師專業的未來性，讓教學行業成為一種可追求成長的行業。第四，持續提供進修管道，讓教師成為兼具理論與實務的實踐者。但

顯然的「再造方案」並未對如何藉由組織再造，以建立具專業未來性的酬賞體系這一層面有任何的著墨。

## 陸、結論

本文認為教育改革除了期許個別教師主動提昇專業精神之外，亦應考量到組織結構層面的影響性，特別是「九年一貫課程」改革方案，大幅更新教師在教學事務中的角色與地位，教師不再是套裝知識的傳遞器，而是需要具備主動建構教學方案的能力，以及隸屬協同教學的專業團體之一員，這種轉變顯示教師專業互動機制建立的重要性，以消弭普遍存在於教學事務中的孤立性特質，而此種目標的達成，除了個別教師自我能力的持續增強外，更需要藉由組織再造以建構合宜的平台，來協助教師的專業發展。

基於上述思索，本文嘗試運用結構主義的觀點，一方面檢視既有的國民小學組織架構中，可能存藏著影響教師教學行為與思考模式的結構性因素，包括時間、空間與酬賞等因素，另一方面亦提出可能的啟示，首先學校組織再造的目標，應在於如何減輕教師花費過多的時間於教學無關事務之上，繼而將教師彼此之間處於割裂狀態的時間與空間聯繫起來，重新建構出以專業發展為主軸的教師互動關係，再者必須設置知識的生產單位，以賦予學校主動調適的能力，並且得以中介於傳統行政與教學分立的二元對立，最後，學校組織再造亦應考慮重建教師專業報酬體系，讓教學行業成為一項得以長期發展的行業。

然而上述所提及的各項可行方向，所涉及的往往是更大於學校組織的社會結構性層面，因此如何將社會整體結構往有利於教育專業發展的方向整調，似乎才是「學校組織再造」中最嚴酷的考驗。

## 參考文獻

### 中文部份

聯合報（2002，11月16日）。聯合報。第3版。

王明山（2002，4月20日）。南縣十分之一教師將以兼職聘任。聯合報，第8版。

- 林怡婷 (2002, 11 月 16 日)。李遠哲談教改問題在此關鍵。聯合報, 第 3 版。
- 孟祥傑、張錦弘、潘淑婷 (2003, 9 月 29 日): 國小每班人數明年不超過 35 人。聯合新聞網。線上檢索日期: 2003 年 9 月 29 日。網址: <http://udn.com/NEWS/>。
- 吳清山 (1998)。教育革新中學校組織再造之探究。北縣教育, 24, 10-15。
- 李筱峰 (2002, 9 月 27 日)。寡廉鮮恥上街頭。自由時報, 15 版。
- 張玉成 (1994)。迎向二十一世紀國小教師應具備之基本能力和素養。台北: 國立臺北師範學院。
- 教育部 (2002, 1 月 15 日)。「國民中小學組織再造及人力規劃方案」草案。線上檢索日期: 2002 年 1 月 15 日, 網址: <http://teach.eje.edu.tw/data/kunda/2001611737/news601.htm>
- 許誌庭 (2001)。評網路動畫描繪下國小教師負面形象之不當。南縣國教, 4, 44-46。
- 郭丁熒 (2001)。「盲、忙、茫」讓教師有志難伸? 臺灣小學教師理想與實際角色知覺差距來源及相關因素之研究。臺灣教育社會學研究, 1 (1), 133-180。
- 陳添球 (1989)。國民小學教師自主性之研究-一所國民小學日常生活世界的探討。東吳大學社會學研究所碩士論文 (未出版)。
- 陳麗華 (1995)。實習教師的社會科教學推理-結構與意識的辯證。台北: 師大書苑。
- 單文經 (1998)。教育改革的風潮下-初探時間資源的多重意義。中等教育, 49 (2), 14-24。
- 單文經 (2000)。析論抗拒課程改革的原因及其對策: 以九年一貫課程為例。載於中正大學教育學院主編。創世紀的教育展望。(頁 317-338)。高雄: 麗文。
- 趙鎮洲 (1990)。國民小學級任教師工作負擔及其影響性之研究。國教學報, 3, 111-193。
- 齊力 (1999)。社會結構-教育改革的標的與阻力。論文發表於國立中正大學主辦之第一屆教育社會學論壇。嘉義: 國立中正大學。
- 簡毓玲 (2000)。國民小學教師進修現況及展望。教育資料與研究, 34, 28-32。

## 英文部份

- Adams, C. F. (1992). Finding psychic rewards in today's schools: A Rebuttal, *Clearing house*, 65(6), 343-348.

- Anderson, G. L. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourse of participatory reforms in education. *American education research journal winter*, 35(4), 571-603.
- Anderson, R. H. (1966). *Teaching in a world of change*. NY: Harcourt, Brace & World.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. St. J. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Dalin, P. (1998). *School development: Theories and strategies (Part III)*. London: Cassell.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. NY: Free.
- Freidson, E. (1984). The changing nature of professional control. *Annual review of sociology*, 10, 1-20.
- Fuhrman, S. H., Elmore, R. F., & Massell, D. (1993). School reform in the United States: Putting it into context. In S. L. Jacobson, & R. Berne (Eds.), *Reforming education: The emerging systemic approach*, 3-27. California: Corwin Press.
- Gibson, R. (1984). *Structuralism and education*. London: Hodder and Stoughton.
- Hargeraves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Heger, H. K. (1992). Finding psychic rewards in today's schools: A possible task. *Clearing house*, 65(6), 342-345.
- Hoyle, E., & John, P. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. NY: Teachers College Press.
- Leach, E. (1973). Structuralism in social anthropology. In D. Robey (Eds.), *Structuralism: An introduction*, 37-56. Oxford: Oxford University Press.
- Lechte, J. (1998). *Fifty key contemporary thinkers: From structuralism to postmodernity*. NY & London: Routledge.
- Levi-Strauss, C. (1963). *Structuralism anthropology*. (C. Jacobson & B. G. Schoepf Trans.). NY: Basic Books.
- Levi-Strauss, C. (1979). *Myth and meaning*. NY: Schocken Books.

- Lortie, D. (1977). *School-teacher : A sociological study*. London: The University of Chicago Press.
- Malinowski, B. K. (1984). *Crime and custom in savage society*. Westport, Conn.: Greenwood Press
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools*. NY: Cassell.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. NY: McGraw-Hill.
- Parsons, T. (1954). *Essays in sociological theory*. NY: Free Press.
- Piaget, J. (1968). *Structuralism*. (C. Maschler, Trans.). Paris: Universitaires de France.
- Popkewitz, T. S. (2001). The production of reason and power: Curriculum History and Intellectual Traditions. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*, 151-183. NY: Routledge Falmer.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. (C. Bally, & A. Sechehaye, Trans., W. Baskin, Ed.). NY: McGraw-Hill Paperbacks.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. NY: Columbia University Press.

文稿收件：92.11.28

接受刊登：93.07.30

# **Restructuring School Enable to Remodel Teachers' Professional Development: A Structuralism's Perspective**

**Chih – Ting Hsu**

**Doctoral Graduate Student**

**Department of Education**

**National Chung Cheng University**

## **Abstract**

The goals of the educational reform in Taiwan required renewing the role of teacher during the instruction and the development of curriculum. The main argument in this article is that restructuring school provides the foundation for teacher's empowerment. The views of structuralism show its appropriation as a tool to analysis these issues. In this article, the author points out some structural dimensions that constrict teachers' instruction and thinking such as times, spaces and rewards. Finally, some suggestions are provided for the restructuring schools.

**Key words: Restructuring Schools, Structuralism, Educational Reform**