

教師追求教學績效之微觀政治分析

陳聰賓

國立中正大學教育學系博士生

摘要

一般對於教師追求教學績效抱持肯定的態度，但追求教學績效過程中是否牽涉不為人知的黑暗面卻鮮少人研究。本研究以校園微觀政治學的透鏡切入，試圖解析教師追求教學績效過程中所產生的意識形態歧異、利益爭奪情事，及政治策略的運用。本研究以中部一所公立高中作為研究場域，透過與該校五位教師進行質性深入訪談，得出以下發現：（一）在意識形態方面，教師追求教學績效歷程經常出現「同科相忌」情形、升學主義導致藝能科教師難以出頭、行政體系遭受到家長與教師兩方勢力拉扯、家長信奉名師的背後存在著教師專業與家長主義的抗衡；（二）在利益爭奪方面，爭奪場域主要出現在課務安排、利益分配存在先來後到與獨厚明星教師之潛規則、教師搶奪資源即使犧牲他人利益在所不惜、資優班教師運用額外資源強化自身專業形象並增加學校曝光率；（三）在政治策略行使上，教師經常以專業形象行使說理策略、運用順從策略以利校務推動、透過遊說策略建立堅強教學陣容、使用結盟策略在校務會議發揮影響力。文末建議：學校組織成員必須正視意識形態之差異、在利益資源分配上建立公平機制，以利組織維持長久和諧運作。

關鍵詞：教育績效責任、教學績效、學校組織、微觀政治

A Micropolitical Analysis of Teacher Enhancing Teaching Performance

Tsung-pin Chen

Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University

Abstract

People generally hold positive attitude towards teachers enhancing their teaching performance at school, but the dark side has been seldom explored. Through micropolitical lens, the present case study managed to examine stakeholders' ideological discrepancies, competition of interest, and micropolitical strategies in school organization. Based on qualitative research, the researchers conducted in-depth interviews with five school teachers at a public school in central Taiwan. The findings are: (1) teachers teaching the same subject seldom agree with each other's viewpoints, diplomatism often discourages non-academic-subject teachers from expressing their opinions, the ace teachers sometimes battle with parents, and the administrators are confronted with tension between teacher's professionalism and parentalism; (2) curricular arrangement is the primary concern when it comes to competition for interest, unspoken rules of interest distribution are in favor of senior and ace teachers, resources are deprived at the cost of others' interest, and extra resources are taken advantage of by talented-class teachers to enhance their professional image and increase school visibility; (3) teachers tend to utilize reasoning strategy by professional image, obedience strategy to facilitate administrative work, persuasion strategy to form a high-quality teaching team, and alliance strategy to exert their influence at school meetings. Finally, it is suggested that ideological discrepancies be taken seriously by members of school organization and impartial mechanism of interest distribution be established for the harmonious functioning of organization in the long run.

Keywords: Educational accountability, Micropolitics, School organization, Teaching performance

壹、緒論

在全球化的教育改革風潮中，教育市場化（marketization）是相當重要的趨勢。學校經營必須更加重視教育品質的管理、增加市場競爭力，以吸引家長投注資源或吸引學生就讀。因應教育市場化的教改特徵，學校組織管理開始納入企業經營當中績效責任（accountability）的概念。學校教育融入績效責任概念上的發展，在於使教育機關以及教育相關人員共同肩負起學生教育成敗的責任（吳清山，2000）。教育績效責任的主要內涵，就中學端實務狀況可分為兩個部分探討，分別是教師的教學績效及學生的學習成效。教學績效與學習成效在以顧客為導向的市場化經營理念中，攸關學校組織的經營與招生。在視家長為顧客導向的校務經營中，一般中等學校的升學績效尤其受到重視，教學事務的規劃經營與一般學生的學習成效成了學校的重要招牌，以績效責任的視角檢視校務經營中教學績效與學習成效的概況，能提供社會大眾對於教育機構在經營方面的重要資訊，符應教育市場化的趨勢。

另一方面，教育績效責任在要求教育相關人員肩負起教育責任的同時，是否會讓學校內部組織因此產生變化？例如：權力結構的重組或團體或個人利益爭奪之情事。此種攸關組織內部權力結構的重組、利益的分配與爭奪，均促成教育行政與學校組織行為之研究：校園微觀政治學（micropolitics）的研究發展。

在權力重組方面，學校組織從過去較為封閉的體系，逐漸走向開放，其目的在於因應改革的潮流，避免遭到社會大環境淘汰。教改風潮中的教育市場化除了引起外在環境的變遷，學校內部權力結構也受到教改風潮影響而產生重大變化。Somech（2002）曾指出，以往組織權力大多集中在學校行政部門，但是藉由去集中化的方式，使近年來的學校組織權力逐漸朝向扁平式的權力結構發展（陳幸仁，2007）。由於外在環境變化，加上教育政策變遷與學校環境內在權力結構重組，學校組織的所有利害關係人，必須調整或產生各種不同組織行為以作為因應。

學校組織行為研究透過微觀政治學的觀點，旨在於探討學校環境中，不同利害關係人：教師、行政人員、校長，三者之間的權力角力、意識形態，與政治策略如何在互動過程中產生火花。透過微觀政治的概念，校園內部組織可視為一個權力競技場或政治實體（Ball, 1987；Malen, 1995），組織成員之間經常因意識形態對壘而展開權力競逐，其目的在於捍衛或爭取與自身相關之利益。校園大環境中，各種利害關係人互動的微妙權力關係，反映在多方勢力的角逐，甚至於引發衝突情事，導致組織運作的不確定性。教師肩負學生教育，在協助學校組織塑造良好升學績效過程中，絕非靠一己之力可成，而是需要不斷透過與重要他人進行權力角逐、利益競逐等政治行為以達成目的，其追求教學績效責任的過程，經常

牽涉到個人意識形態、利益爭奪、政治策略運用，恰巧可以藉由微觀政治學的架構予以放大檢視。

本研究以微觀政治的視角解析高中教師追求教學績效行為為主要研究目的。研究動機主要起源於學校組織面對教育改革浪潮，在市場化與少子化的衝擊之下，透過教育行銷的概念提昇辦學績效已是各級學校的當務之急（陳啟榮，2012），而辦學績效最重要的目標之一，在於提升教師的教學績效以改善學生的學習成效（范熾文，2007）。過去教師教學績效經常被放置於學校評鑑中檢視（劉春榮，2003），然而，若從教師自身觀點出發，追求教學績效會呈現何種樣貌，卻鮮少有人研究。事實上，在校園權力對等與不對等的情況下，教師工作過程需要經常與學校其他組織成員進行磋商，最常互動的對象包含教師同儕、行政人員以及家長。教師個人在追求教學績效與提升學生的學習成效過程中，是否有可能與其他學校組織人員產生觀點分歧、權力拉扯與利益競逐等情事？換言之，面對各種利害關係人以及學校有限資源配置的情況下，教師在追求教學績效之際，與他人互動過程中展現出何種微觀政治內涵，其如何表現在意識形態的分歧、利益競逐，以及政治策略之運用，乃本研究主要旨趣所在。具體而言，本文之研究目的有三：

- 一、教師在追求教學績效過程中，展現的意識形態分歧之微觀政治分析；
- 二、教師在追求教學績效過程中，產生的利益爭奪之微觀政治分析；
- 三、教師在追求教學績效過程中，採取的微觀政治策略之分析。

貳、文獻探討

一、教育績效責任與教師教學績效之內涵

（一）教師績效責任的概念

績效責任的觀點從 1980 年代開始受到教育相關人員的重視，之所以將企業經營的績效責任概念融入教育機構中，是起因於當時對教育變革的深切期盼，及教育市場化競爭的結果所導致。藉由企業經營理念與理想來提倡校園組織經營的績效責任，追求卓越、提升學校管理效能才有可能實現。在追求績效責任的過程中，學校行政人員、教師、家長，乃至於社區人士，都必須要對學生學習的成敗肩負起責任。更進一步探究，對於校園內教育績效責任的內涵，國外學者有提出

不同的分類方式。早期 Kogan (1988) 曾舉出三種績效責任的模式：1. 公共／政府的控制模式；2. 專業控制和自我調節模式；3. 消費者模式。其中消費者模式與市場化經營息息相關，學校組織藉由提升教師教學績效與學生學習成效，得以招攬更多家長選擇與學生就讀。另外，針對適用於校園情境的教育績效責任，Darling-Hammond 與 Ascher (1991) 區分為五大類：1. 政治績效；2. 法令政績；3. 科層績效；4. 專業績效；5. 市場績效。在上述校園績效責任中，各種績效責任有不同的指涉內涵與應用場合，教育相關人員必須能夠因地制宜，在不同需求與契機下選擇適當的機制作為參考。以專業績效為例，教師提升自我教學效能，提升學生學習成效，吸引更多學生就讀，方能提升學校的競爭力、創造良好的聲望。

國內學者對於績效責任的內涵，大多著重在指標的建構（吳清山、黃美芳、徐緯平，2002），一般認為教育績效責任的要素共有五項：1. 職責：確立教師教學、家長管教、學生學習的職責，以釐清責任歸屬；2. 指標：建立可供責任履行的參考指標以了解執行情形；3. 表現：蒐集責任表現的資料以利各個階段的評估；4. 評估：委託學校組織外部的專家學者檢視整體表現的資料並進行評估；5. 獎懲：針對評估結果做出獎懲以產生約束作用。另外，吳清山與林天佑（2002）明確指出教師績效責任的主要內涵是績效改進，改進應視為績效責任的首要目的，例如，教師教學績效未達標準時，學校應擬定教師績效的改善計畫，以利校務的推行與績效的改進。

綜觀以上校園績效責任之相關文獻，目前教育績效責任的文獻大多著眼於學校組織的層級。然而，教育人員須體認到：校園績效責任的推動，其最終目的在於促進教師教學績效以及提升學生學習成效，這是校務經營在市場化競爭當中最關鍵的核心，也是最容易受社會大眾檢視的部分。因此，對於教師教學績效的探究，不應只侷限在學校組織評鑑或是指標的建構，而同時必須訴諸教師本身追求教學績效之行徑。針對教師教學績效與學生學習成效的相關概念，在下一個部分將進一步闡述。

（二）教師教學績效與學生學習成效之相關概念

在教育市場化的趨勢下，推動教學績效責任有其必要性。就學校的觀點而言，績效責任的推動成功與否關乎整個學校組織的存亡，透過有效能的學校經營，才能提升學校組織的競爭力；就教師的觀點看來，教學績效責任間接協助教師建立專業地位，使教師專業行為獲得學生與社會大眾的肯定。而教育績效責任與學生的學習成效兩者關係十分密切，教師的教學績效與學生的學習成效好壞，經常是校園績效責任主要指標之一（秦夢群、吳政達，2006）。根據胡夢鯨、蕭佳純、林幸璇（2005）的看法，教師的教學績效指標可分三個部分：教學計劃、教學過程、教學評量。教學計劃是指教師在評估學習者的需求之後擬定適切的教

學計畫與教學目標，並且設計教學活動；教學過程包含引起動機、引導學生學習、解決學習與教學問題、選擇有效的教學策略、營造學習氣氛等；教學評量是為了確認學習者的學習成果，必須設計適合的評量方式、評估學習者的表現、達到教學目標。在教師教學績效的測量指標，王保進與王俊凱(2003)參照 Milken Family Foundation (MFF) 所界定出三個教學績效具體層面：1.透過課室觀察或教師教學檔案評估教師的教學知識與技能；2.檢視全國性的標準化測驗成績、學生所考取的專業證照、課堂表現的評量成績；3.參考學生在校平時考試測驗成績或學校所舉辦的標準參照測驗之成績。此種教學績效的測驗指標，是以學生學習成就高低作為教師教學績效的標準，惟前提是學生起點行為須大致相同，進行此種評估系統方能有客觀性與參考價值。

綜合上述教師教學績效的相關文獻，較少聚焦於促進學生學習成效。不可諱言，在校園組織當中，教師的教學績效與學生的學習成效密切相關，換言之，教師著重專業績效容易影響學生學習成效。針對學習者的測量指標中，最容易觀察到的不外乎學生的平時定期測驗，如學期中舉行的段考之平均分數，以及學生參加全國性的標準化測驗，如學科能力測驗以及指定科目考試的學生整體表現。在以升學為導向的中學體系當中，教育人員很難跳脫出以升學主義為導向的框架。在第一線進行教學的教師群，深受行政科層體系與社區家長的期待，戮力提升個人教學績效以改善學生在校學習成效。不論是來自行政體系的敦促、教師自我期許，或是家長的深切期盼，在追求個人教學績效過程中，教師之間勢必因為意識型態不同而產生不同教學理念、面臨有限教學資源產生爭奪之情事，透過校園組織行為之微觀政治的視角，得以釐清其中攸關意識形態分歧、組織利益爭奪，以及微觀政治策略之應用的樣貌。據此，以下針對校園微觀政治的相關重要內涵做文獻回顧。

二、校園微觀政治之概念

微觀政治的概念是相對於鉅觀政治而言，兩者的區分來自於 Lindle (1999) 所提出的大 P 與小 p 之概念，大 P 指的是鉅觀政治，探討的主要是學校組織外部的政策分析與政治事件，研究層級涵蓋地方、國家與全球化議題。小 p 所關注的是組織內部與外部成員，針對組織脈絡與成員互動，探討權力、利益、衝突與意識形態等議題 (簡賢昌，2004)。微觀政治的視角下，組織被視為政治實體，組織成員形成利益團體，其牽涉權力衝突的組織成員間互動，即是微觀政治研究所關心的焦點。

就發展的淵源來看，微觀政治學乃是起源於對傳統組織行為研究的反動，在微觀政治學的觀點中，認為傳統的組織理論太過於重視共識模式，忽略組織在實

際運作時可能產生的衝突行為 (Blase, 1991)，另外，組織行為中利害關係人容易產生利益的競逐以及利競逐所採用的涉略也被早期的組織行為理論所忽略 (Hoyle, 1982; Blase, 1997)。有鑑於傳統組織理論的不足，Achinstein (2002) 訴諸批判與反動論點而提出衝突論，將組織成員的衝突行為看成組織獲得共識的過程，透過衝突與談判，影響組織運作的權力結構、挑戰既有的組織規範，合作與共識才有可能形成。微觀政治的理論視角提供組織行為領域許多研究潛力，透過微觀政治學的視角，組織成員與利益團體的各種政治行為實踐，如權力、影響、控制、衝突、合作、策略、協商等 (Spring, 1998; Wirt & Kirst, 1992)，均能夠進一步澄清。此外，微觀政治學的視角讓研究者從組織內部成員的互動分析組織功能與運作過程 (Burns, 1961)、了解組織衝突的政治關聯性 (Fenwick, 2001)，以及描繪出利關係人做為行動者與他人互動時產生的利益關係 (Mawhinney, 1999)。基於上述關於微觀政治學發展脈絡，可以得出微觀政治學基本內涵為：組織內部成員透過權力運作和政治行為以達成所欲目標 (Blase, 1991)，權力的運作包含正式與非正式的形式，目標大多與組織成員所考量的利益、偏好、需求以及意識形態有關。目標的達成，則有賴於成員運用微觀政治策略以製造出有利於成員本身的工作條件 (Kelchtermans & Ballet, 2002)。

學校組織當中的權力結構，因應教改風潮的內在和外在影響而產生重構的現象。有鑒於此，在微觀政治學的視角下，有學者把學校組織比喻為權力受容器 (Giddens, 1984) 或是政治競技場 (Bolman & Deal, 1997)，其目的在於洞察利害關係人的權力互動。以微觀政治學的視角分析學校組織，學校組織成員被視為利害關係人，主要聚焦於學校內部成員所形成的社群，尤其是教師、行政人員、校長三者之間，處於不同的組織位階，面對有限的資源如何透過協商、談判或競逐的方式去爭取利益；面對不同的意識形態，如何鞏固自身立場；面對自身權益相關的議題，是否會運用政治策略影響他人。綜合觀之，學校組織的微觀政治學關心的議題大致可區分為：意識形態之分歧、組織利益之爭奪、政治策略之運用等三方面。三者的內涵分別如下所示。

(一) 意識形態之分歧

意識形態意指個體所抱持的一組信念系統 (Kroska, 2000)，這一組信念通常是組織成員集體觀念累積的結果，具有一定程度的影響，可以視為組織成員行為動機之根本。學校組織成員來自不同的成長背景，對於教育事務抱持不同的價值信念是極為自然，其中所衍生的意識形態產生差異也就無可避免。校園組織當中最常見的意識形態歧異，表現在以教師為本位的專業主義，與以行政人員為本位的科層體制上，這乃是 Weick (1976) 所提出的「鬆散連結系統」之分類。根據其對於教學與行政兩大勞力分工的看法，校園內主要有兩種運作單位：講求教學自主的教師對於教學專業的維護，以及重視法令規章的行政對於科層體制的擁

護。這兩種意識型態的對壘，體現在「專業技能及自主權」以及「科層體制的紀律與控制」兩股勢力的對抗（Hoy & Miskel, 2001）。針對學校組織當中教師與行政的角力，Hanson（1991）特別提出「互動領域模式」進一步說明這種關係：教師處於專業導向的彈性環境，在教育組織當中以專業人員自居，行為受到專業主義所引導，經常侷限在教室內的決策；行政人員位於科層理性的環境下，身為科層組織的法規執行者，還需要顧及組織的法令規章，須將學校全體範圍納入考量，在兩股意識形態的拉鋸之下，學校組織成員之間的衝突情事，尤其是以行政主導的科層體制與教師主導的專業主義，在多數情況下雙方之抗衡幾乎是無可避免的。

（二）組織利益之爭奪

組織利益的衝突是校園微觀政治學另一項關注的焦點。Ball（1987）認為，組織理論必須從批判社會研究的取向，檢視利益關係來分析組織成員的行為模式。在教育組織當中，教師的利益通常有兩種：自我利益和可獲取的利益。自我利益與自我認同的形成有關，與看待自身職責的方式有密切關聯；可獲取的利益包含有形的資源，如薪水津貼或生涯升遷，但根據 Kelchtermans 與 Ballet（2002）對於自我利益的定義，卻又包含了物質利益與組織利益等，故自我利益和可獲取的利益兩者之間的界線經常無法明確劃分。Morgan（1986）指出，組織成員通常會關注到三種利益，分別是組織任務、事業抱負，與價值和生活方式，成員必須思索如何在三者之間達到利益的平衡，在追尋個人利益同時，經常會與他人所考量的利益產生衝突。

不論是與他人的利益衝突，或是自我追尋不同利益過程中產生矛盾，都會讓組織成員在工作場域面臨新的挑戰。在微觀政治學的利益分類相關文獻中，自我利益的涵蓋範圍相當廣泛，但 Ball（1987）特別凸顯專業利益與生涯利益的重要性。專業利益是指教師本於專業主義，在教學過程中經常尋求專業認同，以獲得自我利益並且證明自我價值。學校組織當中許多衝突情事的產生，皆因教師欲捍衛自身專業利益而與利害關係人對抗所導致。生涯利益是組織成員在生涯奮鬥的歷程，可分為主觀性與客觀性，主觀性的生涯利益包含生活態度、行動與任何發生事件；客觀性的生涯利益是指組織的位階與權責關係（Ball & Goodson, 1985）。上述各種利益的影響因素，與組織成員的權力結構產生的互動，進一步可能產生不同利益團體，在校園環境中，大致區分為教師、行政人員與校長三個部分（Milliken, 2001）。這些利益團體面對校園中有限的資源，存在不同考量，經常透過政治策略競逐利益，因而衍生出微觀政治學研究視角中，針對政治策略運用的檢視。

(三) 政治策略之運用

政治策略的運用，在學校組織中是指個人或是團體用權力或是影響力，以達到某種目的、獲取利益、維護意識形態，以及對他者產生影響力 (Hoyle, 1986)。根據學者們的分類，學校組織成員在運用政治策略的時候，通常有兩種目的：「影響他人」與「保護自身」(林君齡, 2001; 胡士琳, 2002; Blase, 1987; Hoyle, 1986; Yukl, 1994)。在校園組織的人際互動中，利害關係人之間產生意識形態分歧或是利益競逐的時候，運用「影響他人」的政治策略，個體得以改變組織成員的想法或行為，主要可以透過協商、脅迫、遊說、拉攏等方式；在「保護自身」的策略應用上，個體經常是為了維護自身利益免受傷害，通常可以透過結盟、順從、逃避、奉承等方式。不論是為了影響他人或是為了保護自身，政治策略的運用對於大多數的組織成員頗具重要性。教師抱持的意識形態或多或少存在差異，即使關係良好的組織成員之間亦不例外，而行政人員與教師所秉持的意識形態、欲維護的自身利益，更容易迫使校園環境的個人或團體運用政治策略達到目的，組織成員有時雖不易察覺、但透過微觀政治學的視角，這些政治策略的使用得以被放大檢視，對組織成員產生啟迪作用。

三、以微觀政治的視角檢視教師教學績效

以微觀政治的角度探討教師追求教學績效的研究並不常見，大多數的相關研究聚焦在教師維護專業自主與行政追求科層績效責任之間的拉扯和衝突。教師專業主義的提倡者認為，教師是具有專業能力的教育工作者，在追求教學績效的同時也會透過專業理念來維護專業自主性。而教師擁護的專業主義取向相對於行政體系提倡的績效責任取向，兩者出現彼此抗衡的情況時，經常是學校組織成員之間衝突發生的引爆點。以教師專業發展評鑑相關研究為例，行政體系通常以績效責任作為辦學績效的重要指標，一般相信，教師評鑑可作為判斷教師教學表現優劣的重要工具，協助學校改善教育品質並確保教育績效 (Livingston & McCall, 2005)，故常以強制性的權力滿足外在的指標。在教育市場化的驅使之下，此種以市場機制運作的理念能給予教育消費者對於教學績效的信賴，在校務經營上扮演舉足輕重的角色。然而，從教師專業自主觀點看來，針對教師專業的評鑑制度很容易引起意識形態差異的衝突，衝突的根源大多是來自行政的績效導向與教師專業團體之間的觀點產生衝突。倘若教師認為專業自主性受到限制或干預，或來自行政的績效導向與教師專業自主的期待產生落差時，衝突就在所難免 (Hextall & Mahony, 2001)。當衝突發生時，利害關係人之間的權力拉扯往往會浮上檯面，過程中使用的政治策略，無論個人或團體的動機為何，都有可能影響整個組織的決策與發展方向 (Poole, 1999)。

從學校科層組織重視教育績效責任的角度來看，教師追求教學績效的過程是校務經營相當重要的一環，教學績效可促進學生學習成效以利學校組織宣傳與招生。然而，教師在追求教學績效以提升學生學習成效的同時，對於自身所擁護的專業主義是否有可能和行政體系領導的教育績效考量、甚至是其他教師同儕或家長產生不同意識形態的衝突？高中教師的高度專業化可能導致其對於維護專業自主性更加不遺餘力，果真如此，高中教師是否容易與教師同儕或組織利益團體產生權力的拉扯？另外，教師為維護自身教學績效，會不會透過任何政治策略和其他利害關係人進行磋商或權力競逐？本研究從校園微觀政治的觀點切入，盼能提供這些議題一個完整的樣貌。

參、研究設計與實施

本研究採取校園微觀政治理論之原則進行教師教學績效之研究，主要目的在於特過微觀政治的視角，洞察教師針對教學績效之意識型態，以及追求教學績效之政治行為與策略。微觀政治的內涵在於探究權力與衝突（Lindle, 1994）兩種概念，或權力、利益、衝突三者之間的關係（Morgan, 1986）。學校組織成員被視為利害關係人，意味著成員之間存在意識形態的對壘以及利益糾紛，為了維護自身利益或爭取額外利益，勢必透過各種策略達到目的。教師針對教學績效的要求因人而異，對於自我要求的程度不一，因此在校園人際互動上存在諸多不確定性。舉例而言，某些教師習慣固有的風格與型態，對於既得利益不願喪失，或是對於工作負荷量的增加產生抗拒，在其他同事追求教學績效的同時，極有可能影響他人利益而使對方產生抗拒甚至是衝突。本研究嘗試以教師追求教學績效的角度出發，解析教師與校園組織成員之間的微觀政治樣貌。

一、研究場域與對象

為了深入了解教師追求教學績效過程之微觀政治議題，本研究採用質性個案研究方式進行，透過與教師訪談蒐集教育現場的第一手資料作為分析。研究者選擇的研究學校場域為中部某公立高中，該校位於交通便利的市區內，因地理位置佳，故學生來源涵蓋鄰近多個鄉鎮。個案學校的學生人數一直維持穩定數目，每個年級有十六個班，全校學生數約莫有一千六百位學生，屬於中型規模的地方型學校。在教職員工方面，所有專任教師與導師人數總合約為一百人。

研究者選擇該校做為研究場域的原因有三：1.研究者熟識該校C教師（化名），C教師在該校服務已有一段期間，且人緣頗佳，建立起一定的人脈關係，透過該教師得以邀請該校其他教師，以納入本研究做為研究參與者；2.該校班級

屬性十分多樣化，每個年級均設有五種特殊班級¹：數理資優班、數理實驗班、語文實驗班、美術班，以及體育班。換言之，該校各科教師均有機會任教不同班級之學生，面對不同特性的學生，教師勢必調整自身的教學風格與授課內容，以因應各種不同班級屬性學生的需求；3.該校身為地方型的一般高中，校園的辦學績效十分受到行政體系與社區家長的重視，從校園外的圍牆所告示的應屆畢業生考取大學榜單、以及校園內川堂公告的學生參加校內外比賽之優異成績表現可見一斑。因此，在該校教師團隊教學績效的追求上，得以提供本研究產生諸多討論空間。

本研究主題為教師追求教學績效歷程，欲深入了解其中微觀政治運作的內涵，因此訪談對象對於學校組織必須有一定程度的了解，並且在教學資歷方面需要有豐富的經驗。研究對象總共有五位，分別是 A 老師、B 老師、C 老師、D 老師，以及 E 老師。這五位研究參與者在該校的教學年資都在六到十年以上，且對於學校各種不同班級都有任教經驗，並且都經常擔任導師。本研究納入的訪談對象基本資料與訪談時間，如下方表 1 所示：

表 1
本研究訪談對象基本資料與訪談時間

代碼	年齡	最高學歷	教學年資	職務	訪談時間
A 師	40s	碩士	16-20 年	專任教師	107/12/06、12/12
B 師	40s	博士	16-20 年	高一導師	107/12/05、12/13
C 師	30s	碩士	11-15 年	高三導師	107/12/19、12/24
D 師	30s	碩士	6-10 年	高一導師	107/12/03、12/07
E 師	30s	碩士	6-10 年	高二教師	107/12/17、12/21

除了教學有一定程度的資歷，這些研究參與者都有指導學生參加校內外各項學科相關競賽的豐富經驗，從指導學生參賽的經驗中，更容易觀察到教師本身所流露的意識形態以及和組織成員互動中可能產生的利益瓜葛與權力拉扯。最重要是，幾乎所有研究參與者都曾經有與校園組織成員產生衝突情事，或親身參與校

¹ 特殊班級在本研究當中，大多是指各個年段的數理資優班、數理實驗班、語文實驗班，這些班級的學生是透過申請入學成績篩選或是個案學校內考試鑑定的方式而成班，故特殊班的學生在學習風氣與考試成績表現方面均優於普通班。根據段考以及大型考試平均表現看來，資優班的成績優於實驗班。但少數老師對於特殊班定義更為廣泛，還包含了美術班和體育班，在這些老師的認知中，特殊班是指班級學生屬性相對特殊的班級，與普通班相互形成對比。另外，個案學校的體育班與美術班經常給人低學習動機、低學習成就之印象，這與學生組成份子有關。這兩種班級的學生來源是透過國中的體育或是美術專長申請進入高中就讀，在國中時期的學科表現本來就比較薄弱。另外，體育班與美術班的課表不同於普通班，會包含許多體育訓練和美術專長等相關的課程，一方面培養學生術科專業能力，另一方面也壓縮到其他學科的上課節數。

園組織中的關鍵事件²，因而在利益糾紛與權力競逐方面有許多討論的空間。針對所有研究參與者最近五到十年內的任教班級（含導師班）與教學績效（指帶領學生參加而且獲獎的校內外競賽），如下方表 2 所示：

表 2

本研究訪談對象之任教班級與教學績效展現之事例

代碼	近期曾任教班級	指導校內比賽	指導校外比賽
A 師	數理資優班、美術班	國語文競賽	聯合盃全國作文大賽
B 師	數理資優班、數理實驗班	學科能力競試	國際奧林匹亞初賽
C 師	數理資優班、體育班	學科能力競試	中區科學展覽
D 師	語文實驗班、數理資優班	國語文競賽	全國小論文／讀書心得比賽
E 師	語文實驗班、數理資優班	英語文競賽	全國單字比賽／外交小尖兵

由表二可看出，本研究所納入的研究參與者在教學資歷與教學成效都有相當具體的事例供作討論，對於本研究聚焦於教師追求教學績效的目的而言，是非常適合的研究參與人選。

二、研究工具

本研究根據研究目的，採用質性半結構訪談的方式進行資料的收集，質性研究大多是用訪談資料作為文本分析內容（Acker, 1999）。進行訪談之前首先擬定訪談大綱，訪談大綱分為三個部分：（一）「教師追求教學績效之意識形態分歧」；（二）「教師追求教學績效之利益爭奪」；（三）「教師追求教學績效過程所使用的微觀政治策略」。每個部份均細分更多問題引導研究參與者，訪談大綱的部分內容舉例如下：

- （一）「教師追求教學績效之意識形態分歧」，如「你認為教師對於教學工作應該抱持何種態度？」、「你的教學專業認知是否有與其他教師有所不同？」
- （二）「教師追求教學績效之利益爭奪」，如「在追求個人教學績效方面，你是否和其他老師有過利益的糾紛？是甚麼樣的事情？」、「你和行政人員有沒有存在利益上的瓜葛？」
- （三）「教師追求教學績效過程所使用的微觀政治策略」，如「遇到這些情況，你

² 關鍵事件的產生與選取，於以下部分詳做說明。

所採取的作法為何？」、「你採取某些做法帶來甚麼樣的影響？有無達到目的？」

針對每個問題，研究者會抱持請教態度繼續深入探究，以了解研究參與者內心真實的感受。研究者與每位研究參與者進行兩次訪談，發現事件意義與主題在相同或不同研究參與者敘述中重複出現，即認定資料蒐集達到飽和狀態，便停止資料的蒐集。

三、關鍵事件之選取

訪談大綱中，除了意識形態、利益爭奪、政治策略等三大部分，研究者在大綱最後一部份還特別納入關鍵事件提供研究參與者發揮。本研究之所以選擇關鍵事件提供研究參與者發揮，是因為這些關鍵事件牽涉到幾個重要的元素，第一、這些關鍵事件容易牽涉不同利益團體之間的衝突；第二、這些關鍵事件悠關教師教學績效的追求與表現；第三、這些關鍵事件在本研究場域內廣為流傳，大多數的學校組織成員都有所耳聞或甚至參與其中。這些關鍵事件的選擇，乃研究者與其中一名研究參與者 C 老師以及該校另外一位資深教師討論過後整理歸納出來。所有研究參與者至少都有涉入其中一項關鍵事件，並與校園組織成員產生程度不一的衝突情事。透過還原這些關鍵事件的本末，教師追求績效表現過程中產生的意識形態對壘以及利益的競逐，得以完整呈現供作分析。

本研究所列舉的關鍵事件為：(一) 教師指導學生參加校內外比賽之經驗；(二) 行政人員針對不同屬性班級的排配課情形 VS. 教師個人排配課需求；(三) 教師擔任不同屬性班級導師與任課教師的個人考量 VS. 行政對教師期許；(四) 學校資源分配不均之情況，如資優班與普通班。

選取關鍵事件供研究參與者發揮的好處在於：關鍵事件容易呈現研究場域當中權力拉扯、利益糾紛、觀點衝突等情事的演變過程，對於場域的變遷和運作可有效評價，在微觀政治的質性研究當中佔有重要的地位 (Woods, 1996)。本研究的關鍵事件，亦能夠協助研究者與研究參與者回溯事件發生的諸多細節，以便於彰顯關乎校園微觀政治的重要元素。

四、資料處理

本研究資料乃透過一對一訪談方式取得。訪談進行前，研究者先向研究參與者說明研究目的，以獲得參與意願。研究參與者同意接受訪談之後，先給予訪談

大綱與訪談同意書，俾使研究參與者事先了解訪談內容，並且與研究者約定訪談進行日期與時段，訪談的時間則是以研究參與者方便的時段為主。在進行訪談之中全程錄音，研究者均事先徵得研究參與者的同意，訪談問大綱所列舉的是屬於一般概略性的問題，在訪談過程中研究者對於各類問題均有更細部探究，以便獲得深入的資料供作分析。

研究者在進行訪談之後針對訪談內容謄寫逐字稿，並且加以編碼以利分析，編碼方式為「研究參與者+日期」兩部份。例如「D 師 1071207」表示在 107 年 12 月 7 日訪問 D 老師之訪探內容。撰寫逐字稿過程中，研究者根據原始資料篩選出相關部分，按照事件的意義和主題進行分類並且標註類別。類別註記完成之後把性質或內容類似的訪談內容聚集起來，可形成自然類別；不同的類別放在相對應的主題之下，又可形成次級類別，最後再根據分析結果進行研究結果的撰寫與討論。

五、研究倫理

為保護研究參與者及其隱私，研究者在進行訪談之前會採取以下幾個步驟：（一）明確告知參與者研究目的，消除研究參與者的疑問，並取得參與者同意之後方進行訪談；（二）依研究參與者方便的時間與地點進行訪談；（三）訪談過程能否錄音先徵得研究參與者同意，並且尊重研究參與者訪談當下的情緒感受；（四）錄音檔案之編碼、分析、結果呈現與討論，一律都使用化名以保護研究參與者身分，逐字稿完成後由研究參與者複閱認可，力求呈現事實真相；（五）訪談內容逐字稿一律保密，保護研究參與者的權益。經由上述作為，讓研究參與者安心參與本研究訪談。

六、研究限制

本研究僅以一所學校做為研究教師追求教學績效的微觀政治分析，所產生的研究結果與討論僅限於單一研究場域的訊息呈現，因此本研究結果並不具有推論性，無法類推至其他校園組織當中。再者，本研究僅從重視教學績效的研究參與者觀點出發，對於校園組織當中其他利害關係人的觀點並未加以探討，此部分有待日後研究做進一步探詢。

肆、研究結果分析與討論

本研究以一所學校教師追求教學績效過程出發，試圖透過微觀政治的視角檢視當中的意識形態分歧、利益爭奪情事、所使用之微觀政治策略，以及關鍵事件當中牽涉到的對壘與衝突。研究者透過實地研究與深入訪談，將訪談內容依微觀政治內涵分項整理，以下結果之呈現，係以微觀政治內涵之三大主軸依序排列，茲將研究發現的結果與討論逐一分別呈現與敘述如下：

一、「意識形態之分歧」：

(一) 同科相忌，致使教師各自擁護專業主義與他人抗衡

高中教師的工作氛圍當中，對於教學專業自主性相當重視，在研究參與者的現身說法當中一覽無疑。在個人教學方面，教師之間經常存在為了擁護專業知識而產生觀點對立或立場壁壘分明，進一步表現在段考試題疑慮、同科的切磋互動、作文給分標準不一等事例，如以下訪談內容所示：

那很簡單啊，你看每次答案卡一出來一有問題，到後來怎麼都會喬不攏的。那個又不是甚麼申論題，標準答案，一定有標準答案、一定有一個最好的解法，但是到後來都喬不攏，每個人都堅持己見。那為什麼？那一科老師平常一定就感情不好，老師們之間會很常互相較勁啊！（C 師 1071219）

應該說每個人觀點不同、教學熱忱不同，相處模式也不一樣。在同科上我覺得有同科相忌的感覺...因為「道不同不相為謀」。像比如說，段考改作文的時候，每個人給分標準都不一樣...就算出題老師有提供統一的評分標準，她們還是我行我素，這讓我很不能苟同。（D 師 1071203）

教師之間對於專業知識的捍衛與私底下的較勁，甚至於個案學校的其他科教師都有所耳聞，足見教師對於個人專業自主之擁護程度。誠如吳宗立（1996）所言，教師如果擁有行使教育專業的權力，進行專業判斷以及決定，並且不受到外力的干涉，便能成就教師本身的專業自主。然而，當教師個人專業主義過度擴張時，容易與其他同科的組織成員產生意見相左，還有可能引發程度不一的衝突情事。

（二）升學主義，導致學校藝能科教師難以出頭天

升學主義影響學校班級運作，直接反應在各校在資優教育方面的經營。舉凡任何以升學為導向的中學，幾乎都可以看見資優班的存在。資優班的存在，間接凸顯了任教考試科目的教師，尤其是主科國英數老師的重要性，並且削弱了非考試科目任教老師的重要性。從家長的角度與學校教師與行政互動的氛圍可以看的出來此種區別：

學校也很難做事情。第一個是學科屬性，家長一定會很介意這個，一定要數理方面學科的老師當導師，因為家長觀念就這樣子。像我們學校，之前有家政老師當導師，就被家長抱怨了。家長跟他抱怨：小孩成績不好，就是因為班導師是家政老師。這一定有差，可是我認為這差異並不是那麼大...但是你就是被家長找話柄可以講，所以學校一定要很慎重、一定要找數理科老師來教。(C 師 1071224)

學校裡面主科老師和藝能科老師分得蠻明顯的，像校務會議的時候，主科老師都安排坐在前面，藝能科老師都坐在後面，兩者看不到甚麼交集。學務處找導師也是幾乎都是找教主科的老師擔任，除非找不到人才會考慮藝能科老師，這很明顯就是跟考試有關，大考會考的科目就是比較重要。(E 師 1071217)

學校老師相當了解家長對於班導師的期待，使得任教主科或考試科目的教師在擔任導師職務上責無旁貸。就家長的角度而言：考科至上，所以期待學校班級導師能夠由主科老師擔任。學校行政十分了解家長這種心態，在導師的聘任方面必須投其所好。由此觀之，誠如 Helsby (1999) 所指：來自家長的要求會造成學校組織成員額外的負擔，甚至威脅學校組織的專業控制與專業管理。然而，受到教育市場化機制的影響，家長參與校務經營是不可避免的教育趨勢。

（三）信奉名師，背後存在教師專業與家長主義之間角力

資優班與實驗班是所謂的好班，一般認定是由學校的明星教師任教，家長想方設法希望自己的孩子能夠進入就讀，以提升學習成效。家長希望明星教師傾盡全力栽培自己的孩子，但從資優班教師的角度看來，或許不是這麼一回事。在名師光環的背後，可以看出學校教師的背後專業主義與家長主義兩方認知的歧異：

對外競賽來講，我覺得應該是校方最在意。因為可以拿出去宣傳，學生和家長也會蠻在意的，因為他們（申請大學）備審可以當作一個有利的證據——他們這方面夠優秀。但是老實講，這方面我覺得是特殊班老師最不在意的，所以才會那麼多老師不想指導這個東西。就是可能報酬有限...家長也不會特別感謝你。(B 師 1071213)

我就是負責把書教好，學生上課聽不聽是他們自己要負責，有些家長把小孩送到學校就想把責任丟給學校，我們最不喜歡家長這種觀念，這其實是不對的...但是如果學生連家長都講不聽的話，光靠學校老師一直講也沒甚麼約束的作用。(E 師 1071221)

由此可見，家長對於學校明星老師的期待與教師本身的教學專業出現落差。家長認定所謂的明星教師表現在四個層面：教學行為、學生紀律、教師課外活動參與及曝光率，與教師個人因素（陳文彥，2002；Blasé, 1987）。但是就教師的觀點而言，並非如此。誠如上方訪談者所言，學生家長所重視的課外競賽，雖然可以增加曝光率，卻是多數教師敬而遠之的額外負擔，另外，對於學生紀律的要求，則是雙方都認為彼此應該要負起責任。

（四）三方角力，分別源自教師專業主義、家長成績導向，以及行政績效導向

在意識型態的牴觸，還可由行政體系經常接受來自教師專業主義導向以及家長績效主義導向雙方面的壓力看出端倪。教師對於教學專業的堅持，會加諸於學生身上，希望學生的學科能力有一定的水準；家長對於學校的期許，表現在對學生成績的要求，希望學生的成績不要太難看，故兩方會產生認知上的落差，：

觀點不一樣啊，因為學校有壓力，我們不會去怪學校。因為它必須面對很多家長壓力，因為考二、三十分對很多家長來講是沒辦法接受的，他們會擔心孩子如果太多科被當，會拿不到畢業證書，有的甚至會去質疑是不是老師教得不好。但是如果說，好，現在我們降低考題難度，可是以後學生上了大學，一樣會沒有辦法適應大學的難度，這不是我們樂見的，所以在難度方面我們還是必須有所堅持。(B 師 1071205)

行政希望（學生成績表現）可以呈現一個常態分布，就是一份考卷出來（分數）要有高有低，大部分都要落在五十到六十之間...可是，就我的觀點是：我只認為，一個高中生他在這邊三年，他應該要會甚麼。我出的題目就是，我覺得你要會甚麼。讓你考二、三十，那就是你的程度真的是二、三十。我不會被那些人數嚇到，或是被家長投訴，就好像要退縮甚麼之類的。(C 師 1071224)

由上述研究參與者的言談中發現：教師專業主義與家長主義存在的緊張關係（Brown, 1990），與前人研究雷同。更甚者，本研究之研究參與者表示，教師與家長之間會有觀念對立之情事發生。在這種情況下，教師選擇捍衛自己的專業，以對抗家長的侵擾（Lareau, 2000）。

此外，教師在教學現場與行政體系成員看待學生事務的角度不同，也容易產生認知的落差，此種觀點的歧異表現在教師對於行政人員的微辭：

產生原因應該也是角度和立場的不同，像我們第一線教師在教室裡看到的、想到的都是最直接的，是最容易感受到教學上學生的問題點在哪。但是行政人員他可能肩負要招生啊、榜單啊、家長觀感啊、社區他們的看法，所以他們的考量就是有事件的時候，最好能夠撫平，但是解決方式可能就不是我們第一線教師認為應該怎麼解決會比較好，有時候行政他們話說得很滿，但是真正做到的，沒有想像中多，我覺得這樣其實不太好。(D 師 1071203)

之前新主任上來，他希望推學生晚自習。然後我的想法是，跟學校的見解不完全一樣。我就覺得，應該比較偏圖書館方式的管理模式，就是說你不用強制點名、不用管那麼嚴這樣子，然後責任應該是放給學生或家長這樣子。學校只提供一個環境，那安全要請學生家長負責。但新主任認為，應該要做好，管制比較嚴這樣子...但是我是覺得學校這樣子，校方會承受家長很大的責任跟壓力。(B 師 1071213)

行政科層體系存在的目的，除了校務推動，最主要的工作在於支持教學活動，但由於科層主義與專業主義兩方的對立，造就了學校組織長久以來兩種截然不同的價值體系，即 Weick (1976) 所稱的「鬆散連結系統」。上述訪談內容中，顯示行政人員對於教育績效之重視，並不能使位居教育第一線的教師買單。由此可見，行政科層績效責任與教師專業主義間的鴻溝，在校園組織仍舊難以跨越。

二、「利益爭奪」：

(一) 課務安排，為組織成員的利益爭奪主要場域

學校內部資源有限，訪談過程中，研究者發現所有研究參與者最在乎的利益莫過於課務的安排，因此，雖然各科任教時數固定，但課表確有所謂的好壞之分。課務的安排並非由教師掌控，但某些教師對於課務的要求會向行政展現堅定的立場，這樣勢必犧牲其他組織成員的課務權益，舉例來說：

像每個老師都有他的堅持啊！像我們科有三個老師，就是不想教特殊班，數理資優班他完全不想碰，其中一個還是蠻會教的科內大老。當然像我也有自己的一些（原則），像我今年就不想教美術班。(C 師 1071224)

課程的排課跟調代課我覺得這是最直接感受到的利益，整個學期的排課就像開獎一樣，排得好要感謝萬分，排不好只能自認倒楣...其實我以前當過教學組長，我很清楚有很多老師會私下提出要求，尤其是某些自詡為名師的人很敢開口，我覺得這蠻不公平的吧！(D 師 1071203)

課表的好壞直接受到強勢教師的左右，相形之下，弱勢的教師經常淪為資源

的犧牲者，經常接受不甚理想的課表，學校的課務安排作為一種有形的資源，直接反映出資源的強勢者與弱勢者兩方衝突（林曜聖，2003）。強勢的組織成員認定自己的教學績效對學校意義重大，相對而言會勇於要求學校給予課務方面的優惠。

（二）先來後到，利益分配潛規則獨厚資深教師與明星教師

校園組織當中普遍存在「敬老文化」，甚至私下給予明星教師某些課表上的方便，相對於資淺教師，組織內資深教師或明星教師通常能享有較多有形或無形的資源。利益競逐的焦點，從個案學校中研究參與者以下表現的觀感可以獲得佐證：

只是會覺得說，我當下育兒跟家庭，還有教學的艱辛沒有被體諒，這是我比較覺得有利益有點受損的，為什麼就我所知其他同事沒有被這樣排，就我被這樣排，是因為我比較年輕嗎？就是相對剝奪感。（A 師 1071212）

這個同科的老師是習慣性的臨時請假，常常都是上課前十五分鐘才打電話進教務處請教學組找代課，而我是科內最年輕、最菜的，所以所有的代課單都落在我身上，我當時上課上到爆表，我覺得這樣的代課方式其實感受不太舒服。（D 師 1071207）

有一次我去拿課表，結果看了一下其他老師的，我發現有幾個特殊班導師的課表都很漂亮。比方說，他們很少有早上第一節跟下午第一節，而且都沒有連三。我們這些比較菜的課表就不一樣啊，有時候連三，有時候還頂天立地³！（E 師 1071217）

在課務時數分配上面，看似沒有出現勞務不均的情事，某些老師仍舊可能在課務安排的權益受到損害，因為在學校配課時，資深教師可以先做出決定，選擇自己偏好的課程（林信榕，2007），學校行政排課之際，甚至已經暗中給予明星教師方便。資淺教師不管在教學方面多麼努力，似乎都沒有辦法與資深老師或明星教師爭奪或抗衡。

（三）資源搶奪，為求教學績效犧牲他人權益在所不惜

注重教學績效的老師，在學生學習成效與學生對外競賽的用力程度，經常表現在爭奪組織內有限的各種資源，搶奪過程中，其他教師的利益無可避免地受到損害：

³ 頂天立地係指教師某一天的課表只有早上很早的課與下午很晚的課，中間時段均為空堂。以每天有八節課的課表為例，早上第一或第二節搭配上下午的第七或八節，即為教師口中的頂天立地，此種排課方式並不受到教師們的青睞。

之前我剛生完小孩，回學校上班之後經常需要使用哺乳室，結果發現竟然有同科的老師利用哺乳室訓練學生參加朗讀比賽，而且不是只有午休時間，他們還會利用自己空堂的時間去使用哺乳室...簡直把哺乳室當成自己的私人空間了！（D師 1071207）

這學期初課表一出來之後，有老師來找我調課，不是只有一兩個禮拜，是一整個學期的那種，她希望我們班每天都有國文課...對學生比較有幫助。結果調完課之後，變成有一天我自己(課表)連三，但是因為那個老師很會教，所以我也不好意思多說甚麼。(E師 1071221)

對於組織成員以教學績效為名搶奪或侵占各種學校資源，不可避免地產生資源分配上的利益衝突 (Datnow, 1998)，甚至犧牲其他組織成員的權益也在所不惜，因為一切作為都是為了學生。

(四) 額外資源，特殊班教師欣然接受用以增加學校曝光率

學校組織為吸引學生就讀，除了必須具體呈現各種學生學習成效吸引學生與家長，還必須特別挹注資源在資優班，顯示對其重視程度，任教資優班或特殊班的教師，亦認為這些加諸在這些班級學生身上的額外資源能與學校組織的利益相呼應，故有其存在的必要性：

就是在師資的陣容，還有資優班會有一些特殊的課程，像是研究方法，會跟普通班不一樣。還有他們有自己的資源教室跟圖書，也有經費，比如說去參觀中研院，就是一些特別挹注給特殊班的經費。那像今年也有那表達力的課程也是給資優班，變成只有資優班可以享有的...不過我也是覺得合理啦！就是說，既然成立這個班的話，校方就是希望把比較多的資源分給這個班這樣子，校方也知道說，在未來可以幫助學校曝光的，也就是大部分都是這個班級這些學生。(B師 1071213)

以我自己當美術班導師的經驗...我自己覺得學校在給我們班的額外資源不少，我覺得這些我們班提出來的活動申請或者是對外參訪，那學校都是很支持...這也是應該的，因為這些孩子如果表現得好，老師也覺得與有榮焉，重點是還可以幫助學校打響知名度。(A師 1071206)

針對特殊班級獲得的額外資源和利益，該班任課教師都保持樂觀其成的態度並且欣然接受。這些教師們認為特殊班的利益可以與他們教學專業能力相輔相成，並進一步提升學校組織或個人的曝光率 (Kelchtermans, 1996; Kelchtermans & Ballet, 2002)，換句話說，這些額外挹注的資源對特殊班的教師而言並無不妥，甚至是必要的。

三、「微觀政治策略」：

(一) 說理策略，教師透過本身專業形象行使以改變他人觀點

教師專業形象的建立，在教師本身追求教學績效過程中扮演重要的角色，專業形象讓教師得以發揮個人影響力，容易透過說理策略達成個人或團體目的，舉例而言：

其實我覺得我自己在教學上偶爾也會。就是說，你一定要有一些技巧，讓學生對你產生某種程度的信心...這樣至少其他學校老師也會比較尊敬你，你講的話學校行政也比較會聽、比較有說服力。像每一科的教學研究會都有一些意見領袖帶領大家討論，那基本上都是一些專業比較強的老師居多。(C 師 1071224)

老師如果教得好、本身專業夠強的話，在學校裡就會比較有影響力、講話就可以比較大聲，這很明顯。像之前不是有某高三數資班導師，在導師會報上面學校反映週記抽查這件事，說高三要忙學測啊、壓力很大、時間很有限，可不可以不用寫週記、不要抽查，結果學務處當場就拍板定案說 OK。(E 師 1071217)

追求教學績效過程中，教師在無形中也會建立起專業形象，奠定自己在學校組織中的地位，甚至進一步發揮個人影響力，說服並改變他人某些看法或作法，接受自己所認定的主張。如上述例子所示，教師或許想成為意見領袖，或因為任教資優班而心態上有所轉變，會透過個人所建立的專業形象，以說理策略影響他人決定，或說服他人接受自己的意見 (Yukl, 1994)。

(二) 順從策略，以利行政人員推動校務與行銷學校

教師群經常被視為沉默的大多數，在面對行政人員的安排，傾向採取順從的策略。重視教學績效的教師，認為是以學生為出發點、或是有利於學校的決策，通常會配合行政安排，教師因應任教特殊班級的心態與學校行政要求可出現正向的協商結果，重視教學績效的教師本身對於行政人員的請託不至於出現太大的反彈：

當時會接(資優班導師)是因為說，可能覺得或許這個會逃不過。我會這樣想就是說，因為進修那時候也請了蠻多假去進修的嘛。我覺得說，就是有學成這樣子，應該或許要貢獻一些這樣子。那之前也沒當過資優班導師嘛，有這個機會就先試看看這樣子。(B 師 1071213)

學校不是一開始就要找我(當資優班導師)的，我覺得我不答應不行，因為學校真的找不

到人了。當然我也沒有特別排斥，只是感覺怪怪的...鍾主任找我兩次，我都沒答應；後來校長找我上去，我就答應了，因為不答應不行，學校會鬧空城。(C師 1071224)

由上述例證可看出，教師任教特殊班級的個人考量，可與行政對特殊班級之期許取得巧妙平衡。前人研究指出：組織利害關係人容易存在績效責任與專業主義之不同取向的歧異（范慶鐘，2008；Firestone & Bader, 1992），然而，本研究發現：教師追求教學績效與科層體制重視教育績效的理念並不會完全背道而馳，在個人專業自主未受到嚴重干涉時，即使面對原先並未考慮的選項，教師仍會選擇順應學校的安排，以利校務行政的推動。大體上而言，重視教學績效的教師也能體會學校行政需要透過行銷的方式建立學校口碑，以獲得家長青睞、吸引學生就讀、獲得社區資源（吳清山，2004）。

（三）遊說策略，名師得以組成陣容堅強的教學團隊

教師為達到教學績效，成就個人名師光環，有時候必須借助其他組織成員的協助。舉例來說，某些教師在選擇任教自己導師班級的各科任課教師，會透過遊說的方式拉攏自己偏好的組織成員組成一個團隊，甚至形成一股潛在勢力，舉例來說：

我上一屆帶語（文）實（驗）班的時候，有好幾個任課老師是我一開始編班的時候花了一番功夫去拜託來的，其中有個老師在我們班升高二的時候差點要換人，後來我好說歹說她才繼續教。那時候會想說，畢竟是社會組的頭，教師陣容不能太差，學生成績不能考太差。(D師 1071207)

大家都看得出來，實驗班的導師自己找的任課老師幾乎都是學校各科的王牌。其實老實講，她的那些任課老師的班底蠻固定的，都合作好幾屆了，要拜託彼此幫忙其實很容易，他們自己私底下也都很熟悉彼此的教學模式。(E師 1071221)

師資陣容堅強的教學團隊，在班級導師與學校行政的觀點看來，都有加分的效果，可將個人與團體的利益最大化。透過遊說的方式，讓許多重視教學績效的老師共同任教某個特定班級，顯示其站在同一陣線，在校園組織產生的影響力也不容忽視。

（四）結盟策略，教師形成意見團體在校務會議發揮影響力

面對校園組織成員意見分歧，組織成員經常可以透過意見結盟的方式，強化自己與所屬團體的觀點，並且發揮適度的影響力：

特殊班的幾個老師感情都還不錯，她們中午會一起吃飯，私底下也很常聚在一起聊學生的事情，有時候如果想到甚麼有利於學生的作法，他們會透過連署的方式，在校務會議中提出來討論。(A師 1071212)

那可能我比較多話一點，或許這方面對大家或學校有一點幫助的話，我就比較會鼓起勇氣講...其實我表達的意見，很多時候都是私底下幾個老師原本就有的共識，只是我在會議上把它講出來而已。(B師 1071205)

教師維護專業自主權的其中一個重要方式，是透過教師結盟。結盟策略最主要的目的在於建立團體中的共同目標、減少彼此認知的差異 (Patrick, 1995)。以上方例證來看，組織成員結盟尚能集結多數人的力量而形成一股隱形的勢力，在公開場合的發言對於行政體系產生一定程度的制衡作用。

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究採取質性研究途徑，以中部一所高級中等學校作為研究場域，探討教師在追求教學績效的過程中，所牽涉到的微觀政治學層面，包含意識型態的分歧、利益競逐的情事，以及微觀政治策略的運用。根據研究發現的結果，得到以下的結論：

第一，在意識形態之分歧方面，可發現校園組織內教師經常固守自己的專業主義，對於任教相同科目的同事容易出現同科相忌之情形，尤其表現在對於學生測驗分數等第之判斷上，一旦同科教師產生意見上的分歧，導致檯面上或檯面下的衝突就在所難免。此外，校園內任教不同科目之教師互動上反映出明顯的學科位階；任教考試科目與非考試科目之教師兩方壁壘分明，甚至可能出現排擠效應，通常是主科教師的重要性優於藝能科教師，在班級導師的聘選方面尤其如此。本研究結果亦顯示：教師、家長，以及行政人員三方容易出現角力情事，其中某些家長崇尚名師光環，但名師本人不見得甘心為學生犧牲奉獻，原因在於雙方所採取立場產生歧異所導致。另外，行政體系比較容易同時遭受教師主義與家長主義兩股勢力之拉扯。

第二，在利益爭奪之情事方面，本研究發現課務之排定為教師產生利益爭奪的主要場域，可發現教師們往往因為個人考量或偏好，在課表的排定上處心積慮介入或逕自進行調整。另外，除了校園文化中經常存在的敬老原則，明星教師也

往往能享有許多潛在利益，而資淺教師即使相對利益遭受剝奪卻往往有苦難言。在面對校園組織的有限資源搶奪之際，發現某些教師會打著維護學生利益或促進教學績效的名義而不擇手段，乃至於犧牲他人權益也在所不惜。另一方面，資優班教師面對校方額外挹注的資源則是樂觀其成、欣然接受，原因在於可提升個人或校方曝光率。

第三，針對教師追求教學績效所使用的微觀政治策略，本研究結果主要有發現四種策略：說理策略、順從策略、遊說策略、結盟策略。說理策略主要是必須透過教師的專業形象行使方能發揮最大功效，主要用意在於改變他人之觀點或行政之決策方向，至於達成個人或團體之目的更是不在話下。順從策略乃行政體系最為樂見，但前提是教師本身利益不受到過度影響，才願意協助校方推動校務或行銷學校。此外，在任教資優班的同時，教師們傾向使用遊說策略招攬各科名師，目的在於組成教學黃金陣容，俾使學生學科成績表現最佳化。結盟策略讓教師們能夠沆瀣一氣，常見做法為在校務會議中或是公開場合集眾人之力，試圖影響組織成員的觀點以及決策。

二、研究建議

不可諱言，教師追求教學績效對於科層體制在展現教育績效的成果扮演重要的角色。然而，本研究指出：組織成員或利害關係人可能因為對於追求教學績效的認知不同，而產生對立或衝突情事發生。根據上述發現與結論提出以下建議，作為教師追求教學績效的政治策略及教師實踐參考，分述如下：

首先，就教師的觀點而言，教師追求教學績效以增進學生學習成效或協助學效行銷原本無可厚非，甚至值得鼓勵。然而，研究顯示，追求教學績效過程牽涉諸多不為人知的黑暗面，導致教師與其他利害關係人的衝突與對立不斷上演。教師本身必須正視彼此意識形態的差異，試圖打破隔閡與成見，並且放下身段進行反身思考，才有和其他組織成員進行對話的可能。若只是單純擁護自身專業主義，拒絕走出自己的專業領域與他人協商，只會導致與組織成員的嫌隙加深，並不利於問題的解決。

其次，就學校行政人員的角度看來，行政科層體制對於教師追求教學績效的態度需更加中立化，以免令某些組織成員產生厚此薄彼之感受而妨礙校園組織和諧，故讓所有組織成員有共同的發聲平台有其必要。面對組織有限利益與資源之劃分，需建立起一套公平機制以利資源做有效公平的分配；面對教師專業主義與家長主義的拉扯，勢必要肩負起協調仲介的責任。倘若科層體制能與組織成員及其他利害關係人協調得宜，甚至建立起互動式的社群，必定能讓校園組織維持和

諧狀態以利長期發展運作。

在未來研究方面，有鑑於一般人對於教師教學績效抱持正面肯定的態度，但檯面下的運作同樣耐人尋味，本研究以微觀政治的研究的視角切入，提供未來研究者該研究領域全新的觀點。然而，本研究只聚焦於某所中等學校，無法推論至其他校園情境中，因此，建議後續研究可嘗試進入不同層級之校園情境中，比較分析各級學校的同異。未來研究亦可加入其他利害關係人如校長或行政人員的觀點，進一步探究各組織成員如何看待教師追求教學績效之行徑，裨益於學校面臨市場化潮流所關注的學效行銷。

參考文獻

- 王保進、王俊凱（2003）。從標準化討論教師績效評估。**教育資料與研究**，**53**，20-27。
- 林信榕（2007）。**校長領導與學校文化探究**。台北：師大書苑。
- 林奕成（2011）。教師互動之微觀政治分析：以初任教師為例。**嘉大教育研究學刊**，**27**，113-140。
- 林曜聖（2003）。權力運作與衝突處理中的學校政治行為—校園圍觀政治之概念、分析架構與方法。**學校行政雙月刊**，**25**，64-76。
- 吳宗立（1996）。中小學教師專業自主權之探討。**教育資料與研究**，**10**，71-75。
- 吳清山（2000）。學校績效責任的理念與策略。**學校行政**，**6**，3-13。
- 吳清山（2001）。**教育發展研究**。台北：元照。
- 吳清山（2004）。學校行銷管理的理念與策略。**北縣教育**，**47**，23-34。
- 吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）。**教育績效責任研究**。台北市，高等教育。
- 胡士琳（2003）。**學校行政體系之微觀政治現象研究—以一所國民中學為例**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 胡夢鯨、蕭佳純、林幸璇（2005）。成人教育教師知識管理核心能力、教學績效及培訓需求之研究。**高雄師大學報**，**18**，23-43。
- 范熾文（2007）。教育績效責任：市場模式及其啟示。**中等教育**，**58**（3），26-41。
- 范慶鐘（2008）。一所參與教師專業發展評鑑試辦計畫學校的微觀政治分析。**教育科學期刊**，**7**（2），45-67。
- 秦夢群、吳政達（2006）。國民教育階段學校行政績效指標體系建構之研究，**教育資料與研究**，**68**，43-62。
- 許籐繼（2001）。**學校組織權力重建**。台北：五南。

- 陳文彥 (2002)。教師與家長之微觀政治學分析。《教育研究資訊》，10(2)，83-198。
- 陳幸仁 (2007)。微觀政治學：一個學校行政的新興研究領域。《教育行政與評鑑學刊》，3，67-86。
- 陳幸仁 (2008)。學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學個案之研究。《屏東教育大學學報-教育類》，30，23-54。
- 陳啟榮 (2012)。教育行銷在學校經營之應用。《教育經營與管理研究集刊》，8，59-80。
- 劉春榮 (2003)。教師績效評鑑的教育品質觀點。《教育資料與研究》，53，13-19。
- 簡賢昌 (2004)。微觀政治與教育。載於林天祐 (主編)，《教育政治學》(頁 255-297)。台北市：五南。
- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell.
- Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. Oxford, England: Blackwell.
- Ball, S. J., & Goodson, I. F. (1985). Understanding teachers: Concepts and contexts. In S. Ball, & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers lives and careers* (pp. 1-26). London: Falmer Press.
- Blasé, S. J. (1987). Political interaction among teachers: Sociocultural contexts in the schools. *Urban Education*, 22(3), 286-309.
- Blasé, S. J. (Ed.) (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blasé, S. J. (1997). The micropolitics of teaching. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 937-970). Dordrecht, England: Kluwer.

- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Burns, T. (1961). Micropolitics: Mechanism of institutional change. *Administration Science Quarterly*, 6, 257-281.
- Datnow, A. (1998). *The gender politics of educational change*. London: Falmer Press.
- Fenwick, T. J. (2001). Teacher supervision through professional growth plan: Balancing contradictions and opening possibilities. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 401-424.
- Firestone, W. A. & Bader, B. D. (1992). *Redesigning teaching: Professionalism or bureaucracy?* Albany, NY: State University of New York Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Hanson, E. M. (1991). *Educational administration and organizational behavior* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Helsby, G. (1999). *Changing teachers' work: The reform of secondary schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Hextall, I., & Mahony, P. (2001). Testing: teacher assessment in England. *Teaching Education*, 12(1), 35-47.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10(2), 87-98.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder and Stroughton.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: theory, research, and practice* (6th ed.), Boston: McGraw-Hill.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.

- Kelchtermans G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 105-120.
- Kogan, M. (1988). *Education accountability: An analytic overview*. London: Hutchinson.
- Kroska, A. (2000). Conceptualizing and measuring gender ideology as an identity. *Gender and Society, 14*(3), 368-394.
- Lareau, A. (2000). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85.
- Lindle, J. C. (1994). *Surviving school micropolitics: Strategies for administrators*. Lancaster: Technomic.
- Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? *School Leadership and Management, 19*(2), 171-178.
- Livingston, K., & McCall, J. (2005). Evaluation: Judgmental or development? *European Journal of Teacher Education, 28* (2), 165-178.
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. In J. D. Scribner, & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147-167). Bristol, PA: Falmer Press.
- Mawhinney, H. (1999). Reappraisal: The problems and prospects of studying the micro-politics of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management, 19*(2), 159-170.
- Milliken, J. (2001). 'Surfacing' the micropolitics as a potential management change frame in higher education. *Journal of Higher Policy and Management, 23*(1), 75-84.
- Morgan, G. (1986). *Image of organizations*. Beverley Hills, CA: Sage.

- Patrick, B. L. (1995). *Perceptions of teachers' micropolitical behavior during change: A case study*. Unpublished Doctoral dissertation, The University of Miami.
- Poole, W. L. (1999). Teachers' union involvement in educational policy making: Issues raised by an in-depth case. *Educational Policy*, 13(5), 698-725.
- Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 8(3), 341-371.
- Spring, J. (1998). *Conflict of interests: The politics of American education* (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-9.
- Wirt, F. M., & Kirst, M. W. (1992). *The politics of education: Schools in conflict* (3rd ed.). Berkley, CA: McCutchan.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching: Ethnography of educational use*. London: Routledge.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in organizations* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.