

## 教育行政實習：實踐知識與 理論知識的橋樑

譚偉明

香港中文大學教育行政與政策學系

教育行政理論經歷超過一個世紀的發展，雖然距離要建立自己知識領域的目標還有一段路，但已有可觀的成就。然而，有些學者卻認為教育行政理論對解決目前的教育問題毫無幫助，更有一些學者甚至認為教育行政理論可能與教育目的背道而馳。教科書內的教育行政理論常被指為過於抽象，不切合學校的實際運作情況，而學校行政人員所累積的經驗，亦往往無法提升為客觀的理論。這樣說來，教育行政理論是否對教育的實踐意義作用不大呢？理論和實踐的差距又可如何拉近？本文引用 Michael Polanyi 的默會知識與外顯知識兩個概念，嘗試解釋教育行政理論與實踐的爭辯背後的原因，繼而引申出從實踐中學習的可能性。文章亦以教育行政實習作為例子，解釋在實習過程中學校行政人員最終會推動個人自省，並與別人進入一個對話過程，藉此幫助行政人員進入行動學習的循環，提升個人的反思能力。

過去十多年，世界教育環境充滿動蕩，改革與創新的聲音不絕於耳，不同國家和地區都推出教育改革方案，期望推動學校改革，提升學校效能。隨著每個地區推行教育改革方案，學校行政人員的行政能力亦備受關注。顯然，學校行政人員能否帶領全體教師了解和掌握外間環境帶來的挑戰，能否整合學校的力量來面對這些挑戰，能否團結家長和社區來共同創造一個優質的教與學環境，無疑是教育改革成敗的關鍵之一。由於行政人員在教育改革上扮演重要角色，他們的選任及培訓亦成為教育改革的重點項目之一（Education and Manpower Bureau, 2002）。但如何

設計行政人員培訓方案？如何幫助行政人員結合經驗和理論，讓他們從實踐中不斷提升自己？這些都是目前行政人員培訓的重要議題。傳統的學校行政人員培訓重視行政理論，很少提供應用機會。可是，近年提出的培訓方案雖重視實踐反思，但卻缺乏理論整合（Bridges & Hallinger, 1995; State University of New York, 1994）。本文以教育行政實習作為例子，解釋在實習過程中學校行政人員最終會推動自己與自身和別人進入一個對話過程，藉此幫助行政人員進入行動學習的循環，提升個人的反思能力。

## 教育行政人員培訓：早期方案

1887年，美國行政學權威 Wilson 發表一篇題為〈行政的研習〉（The Study of Administration）的文章。在這篇影響深遠的文章裏，他勾劃出自己對行政實踐的抱負，那就是將科學的原理應用在行政工作上。簡單來說，「學習行政的目的，就是將執行的法則從昂貴和混亂的試驗中解救出來，然後放置於具穩固原則的基礎上」（Wilson, 1887, p. 211）。及至 20 世紀初，美國工業界一位工程顧問 Taylor 提倡「科學管理的原理」（Taylor, 1911），令美國的組織管理產生革命性的改變。基本上，Taylor 的建議與 Wilson 的很接近，就是管理者應該將科學方法應用在管理上，令管理工作更具效率。自此以後，不少行政學者如 Fayol、Gulick、Follet 等，都跟從 Taylor 的方向，從而產生大量有關行政管理的理論，影響美國的管理學界接近半個世紀。這群一般稱作古典學派（Classical School）的學者，提出了不少對行政工作具指導性的理念，而這些理念更被歸納為一系列的行政原理（principles of administration）。雖然如此，這些原理主要屬於行政觀念，背後卻甚少有實證研究支持。

美國早期的教育行政人員培訓方案很受古典學派影響。教育行政學者 Cubberley（1916）曾經倡議將科學原理運用在學校事務上，大膽地將學校比喻為「工廠將原料加工、塑造和剪裁成為可以應付生活要求的製成品」（pp. 337-338）。20 世紀的前半段時期，美國教育界的確有不少人具相同看法，甚至將教育行政人員培訓課程設計為如何在工作上運用科學方法（Owens, 1991）。Owens（1991）指出，當時美國大學訓練學校

校區主管的課程主要是圍繞學校的「財務管理、暖氣和通風設備的保養、庶務和清潔的方法、書寫宣傳文件和保存檔案等範圍。……教育行政的教授們亦花費不少時間研究〔例如〕用最廉價的方法打理學校地板……讓他們可以幫助未來的校區主管掌握訓練清潔工人的技術」（p.7）。

西方教育行政理論在 20 世紀經歷了多個思想浪潮，亦受到行為科學和社會科學的影響。比較具代表性的包括 1920 年代興起的人力資源理論，1940 年代盛行的科層理論，1960 年代流行的系統理論、決策理論、政治理論及領導理論，1970 年代冒出的文化理論等，其中以科層理論（Weber, 1946）的影響最為深遠。按 Weber 的看法，科層組織是人類所能夠產生最理性、最具效率、最有預測能力的方法，這方法能將人的精力組織起來以達成既定目標。雖然不少學者均批評科層組織壓抑人性和難以適應環境改變（Casey, 2002），但亦有不少人認為它是現代社會的一個現實和必須存在的「醜惡」。Perrow（1986）指出科層組織「提供的物質和服務令我們獲得滿足、快慰和喜悅，讓精神接受污染，它同時亦改變我們的思想，改變我們對自己的看法，控制我們的機會，甚至為我們的人性下定義」（p.5）。現時世界各地的教育系統和學校組織體制大都符合科層組織的特點，可見科層組織實在是非常具代表性的組織模式。但它這樣普遍，可能有很多原因。有學者認為科層組織實際上是將社會的權力予以集中，而且讓權力的集中合理化（Perrow, 1986）。但無論科層組織的目的是甚麼，它事實上已經成為很多教育行政訓練課程的必修課題，令不少行政人員覺得學校的運作就是要朝向科層組織的理想模式（Owens, 1991）。

基於上述的發展，自 20 世紀中期開始，美國的教育行政人員培訓課程已漸趨多元化，訓練的內容和方法亦比較接近社會科學和行為科學的訓練方式。此外，由於在學校行政體制裏人的角色受到重視，行政人員的培訓亦大多加入人事或人力資源管理、組織領導、組織政治學、組織文化的營造等元素。

此外，教育行政所使用的理論可能並非屬於教育範疇的知識，而是源自組織科學、歷史學、經濟學、人類學、社會學、政治學等不同學術範

疇，難怪 1954 年美國一班教育行政學者在召開「教育行政培訓計劃」會議時，都覺得當時的教育行政理論基礎非常薄弱，研究成果嚴重不足（Griffiths, 1988）。當時的教育行政科目主要由一些實踐經驗豐富的行政人員任教，但他們對實證研究和建立理論卻沒有多大興趣（Hills, 1965; Marland, 1960）。要有效補足這些缺口，當時的學者認為教育行政學必須「借用」社會科學的理論和方法來建立它自己的理論基礎。這些學者相信只要付出努力，教育行政應該可以建立自己的知識領域，使能引用已知的理論指導實踐，從而提升學校行政實踐的水準。

1950 年代以來，美國的教育行政訓練主要圍繞科學管理、人際關係和組織行為（Evers & Lakomski, 1991）這三個學術領域，藉以幫助行政人員掌握有效和有系統的組織方法和管理技巧，令組織能達到既定目標（Angus, 1994）。Pohland & Carlson（1993）分析 1950 至 1980 年代中期美國的教育行政高級學位課程，發現課程內容主要針對以下內容：行政理論、領導、教育法、決策、校區行政、財務預算、組織發展，及學校社區關係。這些課程的構思是讓行政人員接受類似行政經理的訓練，最終是「要維持既有體制，而不是要挑戰它；要再生產學校，而不是重新思考學校」（Cambron-McCabe, Mulkeen, & Wright, 1991, p. 4）。

從以上的經驗可見，過去學者認為教育行政的知識是一套有待驗證的客觀理論，假設以嚴謹的科學方法和社會科學理論，便可以找出學校運作的訣竅和邏輯，以及學校組織特有的理想模式。從這個角度看，教育行政的訓練應該以教授理論為主，然後要求學員將有關的理論運用在學校的現實環境當中。例如，這套理論認為，良好的學校組織應該以科層組織的理想模式為楷模，訂立層級化、制度化、公私分明等原則來規範組織成員的行為；校長需要有適當的領導行為，比如在學校建立清晰的架構、關心教師的需要、有效行使權力、啓發教師的想像力和給予教師合適的教學指導等（Cheng, 1994）；行政人員應該對學校的行政運作有完整的構念圖，包括外在環境、輸入、轉化過程、輸出、期望與現實的差距等環節（Hoy & Miskel, 2001），才可以針對學校發生的問題找出解決方法；學校必須要有明確的目標和遠大的理想，需集體策劃，有秩序和紀律，具備社區意識和家校合作精神，校長的教學領導能力和學術成

就在校內廣受認同，這樣才能成爲高效能學校（Education and Manpower Branch, 1991）。倘若理論與現實不符，原因可能是學員未有適當運用相關理論，但亦可能是學校情況太複雜，理論不足以解釋有關現象。

## 教育行政理論的限制

以上學者的觀點主要是從理性角度考慮教育行政知識的來源，從而設計相關的訓練課程，讓行政人員掌握有關知識。但這些觀點卻受到不少批評，甚至有批評者認爲教育行政學並不是客觀的知識（Bates, 1983; Greenfield & Ribbins, 1993; Hodgkinson, 1991）。他們的代表人物主要都是教育行政哲學中批判學派和現象學派的學者。他們認爲，教育行政人員的培訓不應淪爲只著重行政理論的灌輸和科學方法的應用。以下是他們提出的三個主要論點。

第一，他們並不同意學校組織是一個客觀實體的說法。反之，他們認爲學校組織和裏面所發生的事情只反映學校成員的個人主觀印象，而且學校群體本身充斥著不同的價值取向，何來統合的現象（Smircich & Calas, 1987）。Bates（1980）指出傳統對學校組織的看法，「是基於我們以爲學校組織是可以用測量和描述的方法來探究的客觀現實，可以用理論來解釋，亦可以透過獨立和公正的工具驗證，進而產生一些免受歷史和文化偏見影響的主張和解說」（p. 4）。他認爲這些想法是備受質疑的。

Bates 指出學校組織的所謂現實只不過是社群建構的過程（見 Berger & Luckmann, 1966; Habermas, 1970）。Greenfield 提出學校組織的不同層次和角色都充滿價值衝突（見 Greenfield & Ribbins, 1993）。Hodgkinson（1978）更認爲行政行爲的核心實在充斥著哲學和價值問題，他指出行政人員的個人信念和價值體系可能是行政實踐出現差異的最重要原因，而組織內理性行爲所包含的一致性和集體行動事實上減低了個人的自主。因此，我們將組織視作戰場比視爲建立秩序的地方可能會更爲合適；我們甚至不應嘗試改變架構來改善組織的表現和適應力，反而應將組織架構視爲反映個人信念的主觀現象。很明顯，由於問題的核心

在於個人信念和價值觀的差異，所以他們並不接受 Simon (1947) 所提出在教育行政決策過程中將事實與價值分開處理的觀點，亦反對古典行政理論所倡議改變組織架構來處理組織問題的做法。在充滿價值衝突的學校裏，用行政理論處理問題的確受到很大限制，但關鍵並不是應否將價值列入行政考慮範圍，而是如何將事實與價值分開。從這個角度看，這是一個把手段和目的分割開的問題，因為行政理論牽涉到用甚麼手段達到目的。在科學領域裏，研究者可能很容易將目的和手段理性地分割開，但在教育行政範疇裏，將目的和手段分割開未必可行。

第二個批評教育行政學的立場是，行政理論對解決現時實施普及教育所衍生的問題毫無幫助，其中核心的問題是群體組織和個人自主兩者似乎是對立的。在這個問題上，傳統的看法是教師的工作屬專業性質，而專業的本質需要一定程度的獨立自主，因此與科層理論規範的要求背道而馳 (Hoy & Miskel, 2001)。另外，班級內的差異和變數實在太大，使得組織對教師工作標準化的要求難以實現 (Lortie, 1975)。以往有不少研究者曾嘗試記錄課室行為並予以分類和規範，但是都不太成功 (Brophy & Good, 1985)，相對於 Taylor 用科學方法提升員工工作效率的效果，差距實在太遠。

行政理論假設組織本身的結構（例如它的制度化、集權程度、專門化等特徵），應該與組織的生產模式和員工的工作性質關係密切，亦應該符合組織目標、技術和環境的需要 (Katz & Kahn, 1966; Perrow, 1986)。但我們又如何解釋雖然每個國家和地區都有不同的法律要求和競爭環境，但它們的學校組織結構卻大致相同的現象 (Greenfield & Ribbins, 1993)？況且，教師與生產線工人不同，他們的工作成果很難量化，教學效果難以量度，而且學校的工作更可以無限量地擴張，甚至有學者認為教師所運用的技術既模糊而且又不穩定 (Weick, 1976)。Bates (1988) 嘗試解釋為甚麼理論與實踐之間的關係不明顯。他指出教師在課堂內的表現很大程度與教師的知識有關，倘若行政人員將知識和情境的控制權拿走，便可能令教師無法處理課堂內的複雜問題，甚至會大大影響學生的學習過程。教室內的教學互動的確要求教師有強烈的感情投入，並深入掌握複雜的環境與教學問題，而當中最關鍵的是教師本身的投入，而

非行政的安排（Hargreaves, 1994）。但自從科學方法進入學校行政領域以來，學生的學習過程已經被建構成一系列正式的、分層的、預定的安排，裏面包括激烈的競爭和個人化的學習，而且亦減少了教師與學生較深入的交往和互動。結果是學生疏離和抗拒、教師孤立和沮喪（Giroux, 1983）。

第三個對教育行政學的批評針對行政學的實證－邏輯和假設－歸納的立場。Bridges（1982）回顧 1967 至 1980 年有關教育行政人員的研究，發覺「沒有確實資料證明有一項與學校行政人員有關的重要理論或實際問題，是曾經通過自 1967 年以來實徵研究的努力而獲得解決的」（pp. 12-13）。Bridges 所代表的可能是較為悲觀的看法，但真正的問題是：本質屬預測和操控性質的科學方法，是否可以應用在社會科學上？要回答這個問題，或許我們可以參考 Habermas（1971）所言：「如果詢問有關邏輯方法的法則以及知識的應用兩者之間是否有明確的關連，可以發展出三種論證的方法：實證分析學的目的主要是技術探究方面；歷史詮釋學的目的主要是實踐運用方面；批判取向的目的主要是解放思想方面」（頁 308）。在現代社會裏，實證科學往往被視為等同於推論歸納的方法，而這種方法的用途亦往往與它在技術上的剝削程度有關。所以，Habermas 覺得「實證科學理論探究真理的方式，是與它希望掌握和擴大對資訊和行為操控的目的有密切關係」（頁 309）。

對以上學者來說，將自然科學所定義的知識和理性應用到社會科學範疇，實在過於狹隘。此外，他們也看到社會科學的主流論述只集中在科學、技術和監控層面，淹沒了其他學派（如衝突學派和歷史詮釋學派等）有關教育行政實踐的論述。Bates（1983）覺得以現時業內和學術界的看法，教育行政實際上就是一種操控的科技：「現今社會崇拜的實證科學中的推論歸納思考模式，和當中所假設的政治中立社會，實際上提供了一個幻象，令掌權者可以繼續使用層級式的行政操控來延續一個不公義和不平等的社會」（p. 30）。

根據上述學者的意見，教育過程中的主觀性和價值成分、學校運作的複雜性，以及目的和手段的混淆不清，可能是未能為教育行政建立完整知識體系的主要原因。筆者認為，上述學者重視教育過程中的價值取向

是合理的，因為行政人員的價值取向對於組織的方向和行政方案的目標起著決定性的作用。至於教育行政學的本質屬操控性還是闡釋性，則見仁見智。舉例說，全面優質管理（total quality management）是近年頗為流行的管理理論，有學者視之為一套管理哲學，亦有學者視之為促進生產的策略。此外，教育行政學過去的研究成果，的確提供了一系列的理論和思考模式，讓行政人員可以更有系統、更宏闊和更深入地認識學校行政工作的邏輯關係和複雜性。然而，行政理論未必能幫助行政人員建立批判及反思能力，讓他們從工作處境中抽身出來，從不同的角度和層面考慮自己的工作成效。

以上提及的種種問題，與教育行政人員的培訓關係重大。倘若教育行政缺乏一套知識體系，而行政人員又不能單純地將科學方法和邏輯推論應用到行政實踐上，豈不是所有學校行政工作都沒有一套客觀標準，而要視乎行政人員的觀點及喜好以及處境的隨意性？這樣又如何幫助學校行政人員改善他們的工作表現，提升學校行政運作的質素呢？此外，行政理論和行政實踐似乎存在著明顯的差距，因為教育行政理論未能為行政人員提供有效的行動指引，讓行政人員有所依據。這些都是行政人員培訓方案需要解決的問題。本文嘗試從教育行政知識的本質作為起點，探討行政人員運用理論解決行政問題會遇到的困難，然後提出一個教育行政實習方案，幫助學校行政人員建立批判和反思能力，從而改善他們的工作成效。

## 教育行政的實踐知識

對於很多近代社會學家和哲學家來說，知識本身並不是客觀的實體，亦不是無可改變的定律，而是個人與環境互動時所產生和發展出來的產物。Polanyi（1962）提出一切知識最先都源於個人經驗，他稱這些知識為個人知識（personal knowledge）。然而，並非所有知識都永遠只停留在個人層面。因此，他將知識分為默會知識（tacit knowledge）和外顯知識（explicit knowledge）（Polanyi, 1966），而兩者最大的分別在於它們能否用文字、符號、語言表達出來，成為大眾都可以了解的內容。外顯



知識是屬於事實或理論的基本知識（例如物質的原子結構、牛頓定律、行政理論等），這些知識可以用正式和有系統的語言表達，亦可以用數據、公式或文字等方式與人分享。這些知識是抽象的、以理念為主的，是經過長時間的提煉而去蕪存菁的抽象理論。因為它是用文字、語言或符號表達，所以易於廣泛傳播，甚至很大機會成為公眾資產。

默會知識是個人與外界接觸時所獲得的經驗，這些知識是個人的、內隱的、難以言傳的，甚至是不自覺的。它是實際的、以經驗為主的，是包含情境、體驗、感覺等元素的資訊，難以完全用語言或符號表達，因此不易向別人解釋清楚。個人的內在感覺和靈感都可以算作這類知識。在個人的活動、工作步驟、程序、個人委身、理想、價值、情緒等行為和反應裏，都隱藏大量默會知識（Schön, 1983; Winter, 1994）。為甚麼默會知識是內隱而不能進入個人的認知範圍？

有關知識的外顯性和默會性，Winter（1994）認為它們只不過是知識表達的兩個極端，因為他認為所有從經驗獲得的知識都是屬於兩者之間。但 Polanyi（1962）曾強調在個人的學習過程中，經驗是不斷地被修正的，而且有些這樣獲得的知識可能永遠留在默會層面。Polanyi（1966）的分類方法可以說是將客觀的知識和行動的知識分別出來，個人從主動探索和不斷與外在環境比較中獲得新知識。為此，所有行動和實踐都與默會知識有關，個人在行動和實踐之中汲取經驗，但卻不會產生理論。如此看來，行政實踐中所獲得的經驗本身就是一種知識，但對大部分行政人員來說，這些經驗卻可能一直停留在默會層面，沒有機會提升或與別人分享，亦未必可以作為參考。

Polanyi（1962）提出兩類知覺（awareness）——焦點（focal）和輔助（subsidiary）——來進一步解釋實踐經驗停留在默會知識層面的原因。「當我們用鐵鎚打在鐵釘上的時候，我們會同時留意釘和鎚，但我們的注意力會有所不同。我們會留意每一次揮鎚打在鐵釘上，而且我們會小心地運用鐵鎚，令我們的工作更有效率。但當我們揮動鐵鎚時，我們不會感覺到鐵鎚的手柄是壓在我們的手掌上，反而感覺到鐵鎚是打在鐵釘上」（Polanyi, 1962, p. 55）。在這種情況下，焦點的知覺是打鐵釘，輔助知覺是我們使用工具的感覺。一般來說，人們對已經使用慣的工具不會有

焦點的知覺。同樣道理，當行政人員處理行政工作時，注意力是集中在所處理的事情上，而且使用了自己慣用的策略而不自覺。

以上現象也可以從主體和客體的關係中了解。實證學者很重視研究之中主體和客體的分別，但現象學家則認為主體和客體在同一處境時是難以分辨開來的，因為主體和客體都同時存在於一個歷史和社會空間，大家都是處境的一部分。Winograd & Flores (1986) 也嘗試用鎚和釘來形容主體和客體之間的關係。假設木匠用鐵鎚將鐵釘釘在本板上。從木匠的行動來看，鐵鎚並不是一個具有某些特質的客體，鐵鎚和手一樣，只不過是屬於環境的一部分，木匠很不自覺地使用了它們。木匠不用刻意地使用鐵鎚是因為他已經熟悉釘木的過程。鐵鎚完好無缺的時候，鐵鎚和它的特性並不獨立存在，只有當它壞了或不能使用時，木匠的鎚釘工作才出現問題。因此，木匠感到鐵鎚的「存在」，是由於它不能夠被使用了。

Sveiby (1997) 認為知識除了包含默會成分外，還具有三個特點。第一，知識是有規則 (rules) 的。自人有意識以來，他的意識和潛意識已經累積了很多規則、思想模式 (mental models) 或內在信念來處理所有可以想像的處境 (Johnson-Laird, 1983)。這些思想模式幫助人處理資訊時省卻很多時間和精力，俾能毋須思考而產生即時反應。行政人員對處境的感知受到以往實踐經驗影響，因而習慣性地使用某些觀點或範式看問題，甚至不自覺地建立了某些因果關係的思想模式 (例如相信人天生好逸惡勞，所以必須建立嚴謹的外在監察制度)。第二，知識是不會固定的。個人的知識會不斷受到新經驗衝擊而轉化成爲新知識。默會知識有機會藉著個人的言語表達或其他方法而成爲外顯知識，但當知識變成外顯的時候，便會失去它的靈動性而變爲靜態的知識。第三，知識是有行動含意的。當個人接觸外在環境時，是會有選擇地吸收資訊而收進自己的認知系統內，並且特別留意那些焦點部分。這些知識整合的工作雖然不會進入個人意識之中，但卻屬於個人能力的一部分，不能轉移給他人。因為知識具有行動取向，Polanyi (1966) 形容「知識是一種活動，而這種活動更應該稱爲知道的過程」(p. 4)。很明顯地，Polanyi 是把知

識 (knowledge) 與致知 (knowing) 兩者看為一體，沒有名詞與動詞之分了。

雖然每個人對於工作環境知識的掌握都非常個人化，但在同一組織內工作的人對同一個處境都可以有一致的看法，原因是組織成員可以透過溝通和分享建立相同的思想模式和價值觀。雖然如此，組織成員對組織知識的掌握仍然大部分留在默會層面，這些知識會成為組織記憶，但也可能因為成員的離去而被遺忘。以往的失敗經驗很多時成為現在工作的障礙，因為這些失敗經驗深刻地印在組織成員的腦裏，成為這些人的集體記憶。行政人員在「可使用」或未出現問題的環境未必能夠意識到情境的複雜因素，甚至可能連自己的價值取向、內在信念、對人和事的感覺及反應都不大清楚，難怪有學者們質疑行政人員在這些情境下運用外顯知識（行政理論）的可靠性（Bates, 1983; Greenfield & Ribbins, 1993; Hodgkinson, 1991）。此外，行政人員若硬套一些行政理論（別人的規則）來解決自己學校的問題，他某程度是否定學校的已有知識，令學校成員失去行動的能力（Apple, 1999）。

在一個「可使用」的環境裏，個人對處境的知覺屬於默會知識，是未經了解和反思的；個人只感覺到事物的出現，但並不了解它們。但當遇上一些以前「可使用」但現在「不可使用」的情況時，個人才醒悟到處境的變化而需要改變行動。在教育行政工作上，一般的問題是實踐經驗不足的行政人員對環境和客體的知覺主要停留在默會知識層面，而他們對事物的理解往往流於表面，事情亦很少發展到一個「不可使用」的地步而需要進行深入調查。對於這些行政人員來說，學習教育行政理論可以幫助他們印證實踐中所獲得的經驗，但卻未必能夠改變他們的行為和內在信念（Argyris & Schön, 1974）。因此，教育行政訓練需要幫助學員重新了解自己的行為、信念和工作情境，藉以提升他們對外界環境的掌握和對自己的知覺。

根據以上看法，學校行政工作是實踐性知識，亦即屬默會知識一類。學校建立的運作程序、分工方法、政策和制度等，都是知識的一部分。有學者稱它們為組織資本（organizational capital），是一個機構知識資本（intellectual capital）的一部分（Brooking, 1996; Stewart, 1994; Sveiby,

1997)。此外，教師針對學生程度和需要而整理及篩選教學課程，行政人員針對某些問題而產生解決方法，學校同工積極面對教育變革時所發揮的凝聚力等，都更加屬於學校寶貴的實踐知識。然而，現時學校的運作模式是不利於累積知識的。倘若所有實踐經驗都有機會成為知識的話，它們的價值便相對地變得模糊，因為當中所缺乏的是一個刻意的篩選和反思過程。

將默會知識累積成為有用的知識是一個外在化（externalization）的過程（Nonaka & Takeuchi, 1995）。默會知識是黏性強的知識（sticky information），不容易清楚表達（von Hippel, 1994），所以外在化通常是一個漫長和艱苦的過程。一般人覺得外顯知識才是真正的知識，所以通常認為將知識外在化是創造知識的方法，亦是學術機構的專利，平常人是不能做到的。Boisot（1998）認為知識的外在化並不難為，而且一般是通過整理（codification）、抽象化（abstraction）和擴散（diffusion）三個步驟。

基本上，整理是將現象數據化的過程，通常是使用一些工具將行為或物件的特徵描寫出來，讓別人可以即時掌握這些特徵。記錄學生的家庭背景（家庭收入、父母教育程度、住址、父母的工作性質等）、教師開會時的發言次數、行政人員的時間運用等，都是整理資料的例子。整理學校現象和行政問題，可以幫助行政人員避免處理大量資料，減少事情的複雜性，令人較易掌握問題的核心。

抽象化及概念化是知識外在化的第二個步驟。「編纂及整理」與「抽象化及概念化」不同之處，是前者關注現象的形態，後者關注現象的結構；前者是將經驗的特徵整理為有系統的資料，從而減輕處理資料時產生的負荷，後者則是將這些資料進一步歸納為抽象的概念。譬如，學校可以將學生的檔案記錄有系統地分門別類，將違規行為按程度分為嚴重至輕度等多個等級，或分為服飾問題、學業問題、人際問題、情緒問題……等不同類別，都是將資料歸納的方式。

知識外在化的最後一個步驟是擴散。個人將經驗整理及概念化的過程中，已經將知識由默會層面逐步提升，但倘若未予以擴散，仍然是屬於個人知識。知識的擴散可以透過音樂、圖像、言語、文字、符號等多種

途徑進行，但不同方法可以產生不同效果，擴散程度都有差異。舉例說，學術期刊和研討會是學術界分享知識的主要方式，教科書是人們將系統化的知識用文字簡化地介紹給公眾的方法，教室是現代社會擴散知識的重要媒介。透過文字傳播的知識高度抽象化，所以比較枯燥乏味；音樂、影像和圖像包含的資料比較豐富，除了傳達外在知識外，亦可以傳遞感情。

知識外在化的三個步驟很多時是學術研究的基本過程。無論是量性或質性研究，研究者都必須仔細觀察、記錄或收集數據，通過資料整理、歸納或推論獲得結果，然後用文字將研究結果表達出來。然而，知識外在化並不限於在學術界別內發生。事實上，每個人都有能力描述自己的生活經驗或實踐經歷，一些觀察力強和表達能力高的人往往很自然而帶趣味地與人分享自己的生活點滴，但要將四周的環境和身邊發生的事情巨細無遺地述說出來殊不容易，要將它們組織成爲概念便更加困難了。

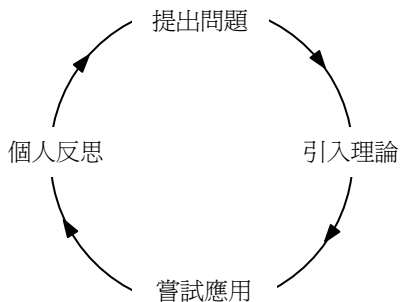
## 實踐與理論的互動：行動學習循環

知識外在化的三個步驟有助提高行政人員對環境的知覺，並加強整理經驗的能力，幫助他們撇除過往經歷和學校文化的包袱，以便能客觀分析每件事情。然而這些只不過是理念上的步驟，實施起來卻複雜得多。況且，實踐知識和外在知識的關係不是單向而是互動的（Polanyi, 1966）。因爲成人在學習過程中會不斷觀察、思考、印證和嘗試，失敗之後再改變策略，然後再嘗試（Schön, 1983）。只不過大部分人都並非有系統地嘗試和學習，因此很多時都徒勞無功。

隨著 Dewey（1938）提出經驗與理論的結合、Lewin（1951）提出行動知識（actionable knowledge）的觀念之後，不少學者認爲實踐經驗與知識是一個循環的關係（Deming, 1982; Fitz-Gibbon, 1996; Kolb, 1984）。例如，Deming（1982）提出戴明圈（Deming cycle）的概念，指出工業界改善產品的過程可以依照「計劃－嘗試－檢討－實踐」這樣的循環。另一個在訓練商界行政人員時廣泛應用的方案是「經驗－檢討－結論－計劃」四個階段的循環（Mumford, 1997）。這個方案的重點在於行政人員從實踐中的檢討獲得回饋，從而制訂未來的計劃。

Argyris & Schön (1978)、Handy (1989)、Kolb (1984)、Revans (1982) 等人都分別建議「提出問題—引入理論—嘗試應用—個人反思」四個步驟的循環，來幫助實踐者從經驗中反省，從而獲取知識。Argyris & Schön 等人提出的行動學習循環與 Deming 的很相似，但比較注重應用理論和個人反思。行動學習循環（見圖一）的起點是學員提出一個實踐上的問題，或對一個實踐上的難題產生興趣，希望找出解決方法。這是類似 Dewey (1938) 所形容的問題或疑難的情況。在第二個步驟裏，學員引用理論來解釋有關現象的成因，或引用理論所建議的解決方法。在第三個步驟裏，學員嘗試訂立一套方案來解決有關問題，當中可能包括一系列的行政步驟，如訂立目標、設計推行方案、執行和評估等。最後，學員觀察方案帶來的結果，並反思整個過程。反思的過程可能產生另外一些問題，於是學員再由這些問題開始，引發另一個學習循環。學員可能發覺目前的策略無法有效解決問題，於是了解到需要產生新的策略。另外，學員可能在反思過程中無法引用已知的理論來解釋有關現象或問題，於是便需要產生一些更合適的理論出來。Kolb 認為，學習者若能仔細回顧和思考自己的經驗，將有助認清問題背後的原因，並產生改變個人行為的動力，甚至可能用新的模式思考自己的工作。學習者亦需要仔細的觀察和記錄，並小心衡量結果，甚至質疑自己的基本信念 (Argyris & Schön, 1974)。

圖一 行動學習循環

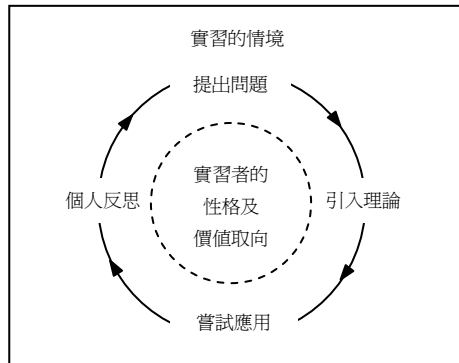


有學者指出，美國的教育行政訓練課程在 1980 年代後期經歷了一段重要的轉型期，課程內容雖然仍為傳統教育行政理論所主導，但已逐漸加入行動學習的元素（Murphy, 1990, 1993）。1980 年代，美國的學校教育面對嚴峻的挑戰，很多學區都推行校本管理和眾多改革項目，行政人員的領導角色備受重視，行政人員的訓練課程逐漸強調課程的整合、學與教、社會環境對學校的衝擊、學校文化和價值等內容。少數訓練課程甚至將課程焦點由實徵取向轉移到建構取向，強調使用多元觀點來分析學校的複雜問題（Achilles, 1994; Murphy, 1993）。Beck & Murphy（1994）分析了 1990 年代美國大部分行政訓練高級學位課程，發覺這些課程都已加入專業道德（professional ethics）的元素，其中一個做法是將這些元素加入傳統課程之內，另一個做法是組織研討會或舉辦專題課程來探討有關問題。除此以外，大部分課程亦加入實習部分，讓學員有多些機會批判反思自己的工作。這些課程的講師會讓學員參與界定問題、設計解難策略，並讓學員合作進行小型研究（Murphy, 1993; P. Schmuck, 1992）。例如，State University of New York（1994）提出 LIFTS（Leadership Initiatives for Tomorrow's Schools）方案，要求學員在大學教授監督下，以實際問題為核心，輔以理論的連結，再回到實際問題的探究，完成一個學習循環；Bridges & Hallinger（1995）引入問題本位學習（problem-based learning）模式，推翻「理論應用」的傳統思考方式，以問題為核心，讓學員從不同角度更客觀和更仔細地分析有關問題，並尋求解決方法；Kraft（2002）設計的教育行政訓練幫助學員成為具批判能力的研究者，讓他們不斷反思自己的工作；Glaze（2002）要求學員使用日誌記錄日常工作，然後深入反思日誌內容。這些方法在某程度上都是為了幫助學員從工作環境中抽身出來，以便較客觀和全面地審視自己的工作。

## 行政實習：理論與實踐的對話

Argyris & Schön（1978）所倡議的行動學習培訓方式雖然已經結合理論與實踐，並強調實踐者的反思，但學習循環的設計卻比較簡略，難以令接受培訓的學員有系統地提升自己的反思能力。圖二是筆者建議的一個

圖二 行動實習的構念圖



包括行動學習循環的行政實習方案，當中包括三個主要部分：學習者本身的性格及價值系統、實習過程、實習的情境。

行政實習方案的三個層面，都要求學員與自己、與別人、與身處的環境進入對話的過程（Gadamer, 1975）。有關實習者個人層面，學習者需要了解自己的性格和個人限制（如性格屬主動或被動），在實習過程中要設法克服或處理有關限制。另外，學習者亦必須清楚自己對實習計劃的價值取向，並適當表達出來，以免將來產生價值衝突問題。所以，學習者可能需要跟自己作深入的對話，甚至與認識自己很深的人對話，目的是令學員真正認識自己，明白自己的價值觀、動機、思考方式和行為模式。

有關實習情境層面，學習者需要認清實習的情境，包括問題背後的複雜因素、組織的形勢和政治環境等，俾能更客觀地考慮問題。因此，對話的作用是讓學習者用已有的理論和知識，分析組織情境和有關問題背後的因素。

至於實習過程層面，實習應該帶出一些實際的、有助個人和學校發展的成果。所以，必須小心籌劃實習過程，尤應認真處理問題、目標、執行方法、評估、反思等部分，彼此要互相緊扣。因此，對話的作用是讓實習者從不同途徑聽取別人意見。事實上，行政實習者會針對問題提出他所關注之處和學校的要求，但很多時這些都不是真正的問題所在。真正的問題可能更為基本，關乎教師和學生的基本需要，例如關心、尊



重、安全感、滿足感等。這些都是實習者需要聽到的聲音。此外，任何人對於工作和處境的理解都受個人的限制而未能全面，特別是行政人員評估實踐的結果時更易滲入主觀成分。學習者與他人對話實在有助客觀掌握實踐的效果。評估結果可能與期望相距甚遠，又或描繪出另一個令行政人員不安的現象，但實習者必須接受這些結果而嘗試理解它們的意義。反思過程亦是學習者與自己對話的時間。實習結果可能暴露出實踐者的弱點、限制和學校運作不足之處，學習者需要了解這些問題究竟是出於個人的不足、工作內容或條件的不足、教育制度的不足，還是其他更深層的問題，才能根據結果訂立個人發展和學校改善的方案。下文的例子有助說明行動實習的推行過程。

## 行動實習個案

甲中學的校長鑑於升中派位制度的改變令校內學生的學習差異擴大，教師在課堂教學上出現困難，於是將有關問題在行政會議上提出來討論。討論結果是學校在下一學年安排全級中一學生，在同一時段內按能力分派到若干組別上英文課——英語能力較高的同學將安排在同一些組別，英語能力較低的則安排到人數較少的另一些組別，分別由不同的導師任教。行政會議委派其中一位副校長負責執行計劃的細節，並評估計劃成效。經過一個學年之後，行政會議檢討有關安排。副校長報告說英文科分組上課整體運作良好，教與學均無太大問題，整體成績亦無大變化，惟一令他費解的是能力較低的組別雖然人數減少了，但學習效果並不明顯，甚至有些微倒退的現象。行政會議經過一番討論後，最後將問題歸咎於派位制度的失敗，因為新派位制度令學生學習差異擴大，學校為此而需要作出更多行政安排，而且需要調撥更多資源進行分組教學，但學生的整體成績卻未見提升，反而有下降趨勢。

乙中學的校長亦遇到類似的學生學習差異擴大的問題，但因為這位校長參加了一個培訓課程，所以選擇以行政實習方式處理有關問題。首先，校長在教員會議中提出派位制度的改變導致學生學習差異擴大的問題。跟著，校長邀請教師提出解決這問題的方案，同時亦告訴教師他將

會整理這次經驗作為行政實習的報告，但保證絕對不會因為實習而影響他們的決定，更加不會影響計劃的執行。於是，教師便提出不同方案，如能力分班、分組教學、拔尖保底措施、課後補課等，並指出各個方案的優點和缺點。最後，大部分教師認為英文科分組教學是可接受的方案。於是，校長便委派一位副校長負責草擬計劃書的細節。

校長向行政實習導師匯報計劃書和有關安排後，實習導師與他一起探討改變派位制度背後的理念，以及處理學生學習差異的不同方法背後的價值取向。實習導師建議校方考慮一些執行的細節問題，例如不同組別可否使用不同的教學內容、教學進度和考卷，教師的教學法應否作出適當的轉變，學校如何向家長和學生解釋有關安排和背後的原因等。此外，實習導師亦建議校方在檢討計劃成效時不要單以學生成績作為評量的指標。至於行政實習方面，實習導師要求校長搜集數據，證明學校面對的學習差異問題的確存在，並解釋這些差異問題實質上如何影響課堂的學與教。此外，校長亦需要表明自己對於派位制度、分組教學、教學模式等問題背後的邏輯和價值取向。最後，實習導師要求校長閱讀一些有關處理學生學習差異問題的文獻，然後嘗試比較學校的措施和這些理論的分別。

經過一個學年之後，乙中學的英文科分組上課結果與甲中學的沒有太大分別，但乙中學搜集的數據顯示，能力較低組別成績的進步與其他組別沒有多大差異，但他們的學習氣氛較弱，學生對自己期望亦較低。此外，校長觀課時亦發覺不同組別的教師採用的教學方法和內容都基本相同。因此，校長體會到學校使用分組教學的確減少了同組學生的學習差異，令教學不致出現太大困難，但卻未能推動教師因應不同能力組別學生的需要而作出教學上的調整。校長與教師傾談時又發覺他們都未具備處理學習差異的知識和經驗，亦未曾嘗試調節課程以適應學生的學習步伐。

以上兩所學校在分組教學上的結果雖然差別不大，但學習情況卻截然不同。甲中學是等待派位制度的改變來解決他們的問題，而乙校校長卻嘗試在運作過程中學習。這個例子說明乙校校長可以從分組教學的執行過程中獲得反省機會，而且倘若校長能夠在訂定計劃前鼓勵教師就不同

方案進行深入的研究，並令全體教師一起經歷行動學習的循環，便有更大機會從實踐中汲取經驗，解決學校的問題，不斷提升學校的效能。

## 總結

學校行政人員長期在工作崗位所累積的經驗雖然寶貴，但往往發覺要總結和提升這些經驗成爲可供參考和推廣的客觀理論卻非常困難。此外，經過長期研究而發展出來的教育行政理論，亦經常被指爲過於抽象和不切實際。從行政人員培訓的角度看，學習行政理論的確有助行政人員思考實踐所遇到的問題，但由學習理論轉移爲實踐上的應用卻非簡單的事情，而且行政理論甚有可能被誤用而成爲干預教師的工具（Bates, 1983）。此外，利用實踐結果印證理論或指出理論的不足，原是知識累積的重要過程（Lewin & Grabbe, 1945），但實踐與理論的鴻溝卻因爲種種限制而難於跨越（Argyris & Schön, 1974）。要解決這種困難，方法是透過教育行政實習課程，讓學員與自己、他人和身邊的環境對話。倘若學員誠實地面對自己的處境和限制，有系統和仔細地將有關理論應用到工作上，並認真檢討成效和反思整個實習過程，將有助提供改變做事方式的動力，有利從經驗中學習。

## 參考文獻

- Achilles, C. M. (1994). Searching for the golden fleece: The epic struggle continues. *Educational Administration Quarterly*, 30(1), 6–26.
- Angus, L. (1994). *Introduction: Theory and practice. Session 1: Studies in educational policy and administration* [Course material]. Victoria, Australia: Monash University.
- Apple, M. W. (1999). *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1–20.
- Bates, R. J. (1983). *Educational administration and the management of knowledge*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Bates, R. J. (1988). *Evaluating schools: A critical approach*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Beck, L. G., & Murphy, J. (1994). *Ethics in educational leadership programs: An expanding role*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Boisot, M. H. (1998). *Knowledge assets: Securing competitive advantage in the information economy*. New York: Oxford University Press.
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967–1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12–33.
- Bridges, E. M., & Hallinger, P. (1995). *Implementing problem-based learning in leadership development*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Education Management.
- Brooking, A. (1996). *Intellectual capital: Core asset for the third millennium enterprise*. London: International Thomson Business Press.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1985). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan.
- Cambron-McCabe, N., Mulkeen, T., & Wright, G. (1991). *A new platform for preparing school administrators*. St. Louis, MO: The Danforth Foundation.
- Casey, C. (2002). *Critical analysis of organizations: Theory, practice, revitalization*. London: SAGE.
- Cheng, Y. C. (1994). Principal's leadership as a critical indicator of school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299–317.
- Cubberley, E. P. (1916). *Public school administration: A statement of the fundamental principles underlying the organization and administration of public education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Deming, W. E. (1982). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Education and Manpower Branch. (1991). *The school management initiative: Setting the framework for quality in Hong Kong schools*. Hong Kong: Government Printer.
- Education and Manpower Bureau. (2002). *The selection and appointment of school principal*. Hong Kong: Printing Department, Hong Kong Special Administrative Region Government.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1991). *Knowing educational administration: Contemporary methodological controversies in educational administration research*. Oxford; New York: Pergamon.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring education: Indicators, quality and effectiveness*. London: Cassell.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method* (G. Barden & J. Cumming, Eds. of translation). London: Steed and Ward.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257–293.
- Glaze, J. (2002). Ph.D. study and the use of a reflective diary: A dialogue with self. *Reflective Practice*, 3(2), 153–166.
- Greenfield, T., & Ribbins, P. (1993). *Greenfield on educational administration: Towards a humane science*. London; New York: Routledge.
- Griffiths, D. (1988). Administrative theory. In N. J. Boyan (Ed.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 27–51). New York: Longman.
- Habermas, J. (1970). *Toward a rational society: Student protest, science and politics* (J. J. Shapiro, Trans.). London: Heinemann Educational.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Handy, C. (1989). *The age of unreason*. London: Business Books.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hills, J. (1965). Educational administration: A field in transition. *Educational Administration Quarterly*, 1(1), 58–66.
- Hodgkinson, C. (1978). *Towards a philosophy of administration*. Oxford: Basil Blackwell.

- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organization*. New York: John Wiley & Sons.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kraft, N. P. (2002). Teacher research as a way to engage in critical reflection: A case study. *Reflective Practice*, 3(2), 175–189.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper Collins.
- Lewin, K., & Grabbe, P. (1945). Conduct, knowledge, and acceptance of new values. *The Journal of Social Issues*, 1(3), 56–64.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marland, S. P. (1960). Superintendents' concerns about research applications in educational administration. In R. F. Campbell & J. M. Lipham (Eds.), *Administrative theory as a guide to action* (pp. 21–36). Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Mumford, A. (Ed.). (1997). *Action learning at work*. Aldershot, Hampshire, England: Gower.
- Murphy, J. (1990). The reform of school administration: Pressures and calls for change. In J. Murphy (Ed.), *The educational reform movement of the 1980s: Perspectives and cases* (pp. 277–303). Berkeley, CA: McCutchan.
- Murphy, J. (Ed.). (1993). *Preparing tomorrow's school leaders: Alternative designs*. University Park, PA: University Council for Educational Administration.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Perrow, C. (1986). *Complex organizations: A critical essay* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Pohland, P., & Carlson, L. (1993). Program reform in educational administration. *UCEA Review*, 34(3), 4–9.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Gloucester, MA: Peter Smith.
- Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley, London: Chartwell Bratt.
- Schmuck, P. (1992). Educating the new generation of superintendents. *Educational Leadership*, 49(5), 66–71.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simon, H. (1947). *Administrative behavior*. New York: Macmillan.
- Smircich, L., & Calas, M. B. (1987). Organizational culture: A critical assessment. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An interdisciplinary perspective* (pp. 228–263). Newbury Park, CA: SAGE.
- State University of New York at Buffalo. (1994). *Graduate school of education*. Buffalo, NY: Author.
- Stewart, T. A. (1994, October 3). Your company's most valuable asset: Intellectual capital. *Fortune*, 130, 68–74.
- Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth: Managing and measuring knowledge-based assets*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Taylor, F. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Row.
- von Hippel, E. (1994). “Sticky information” and the locus of problem solving: Implications for innovation. *Management Science*, 40(4), 429–439.
- Weber, M. (1946). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. W. Mills, Trans.). New York: Oxford University Press.

- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Wilson, W. (1887). The study of administration. *Political Science Quarterly*, 2(2), 197–222.
- Winograd, T., & Flores, F. (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*. Norwood, NJ: Ablex.
- Winter, S. G. (1994). Organizing for continuous improvement: Evolutionary theory meets the quality revolution. In J. A. C. Baum & J. V. Singh (Eds.), *Evolutionary dynamics of organizations* (pp. 90–108). New York: Oxford University Press.

## **Educational Administration Practicum: Establishing a Bridge Between Practical and Theoretical Knowledge**

Frank Wai-Ming TAM

### **Abstract**

*After a century of development, educational administration is still far from the target of developing its own theory base, yet its achievement has been impressive. However, some academics think that theories in educational administration are useless in solving current school problems. Some even suggest that the application of administrative theories in education may contradict the aims of education. Viewing from the actual operation of schools, the theories of education administration as outlined in textbooks are often accused of being too abstract and impractical. On the other hand, the experience accumulated by school administrators often remains at the practical level, and cannot be generalized to the theoretical level. If these are the case, does it mean that theories of educational administration are meaningless to school practices? How can the two be pulled closer together? The present article attempts to employ Michael Polanyi's concepts of tacit and explicit knowledge to explain the arguments behind the debate between theory and practice, and suggests the possibility of learning in practice. The article also uses educational administration practicum as an example to argue that in order to empower school administrators to enter into action learning, school administrators should be encouraged to enter into a dialogue with themselves and with other people.*