

潘慧玲（2001，6月）。學校革新研究的構思與作法。論文發表於台灣師大教育學系主辦之「學校革新研討會」，台北。

學校革新研究的構思與作法

潘慧玲

台灣師範大學教育系教授

摘要

自一九八〇年代以降，可見到許多國家推動新一波的教育改革，其背後反映了對於中央或地方掌控教育的反思，由最貼近學生的學校做為決策主體的思維開始浮現，於是出現了學校重建、學校本位經營或自我經營的學校等象徵權力下放的運動。而國內近幾年，在教育鬆綁的理念驅使下，學校開始擁有較往昔為多的自主權，教師亦在學校中凸顯了較多的主體性，然在這樣的改革脈絡中，如何使學校真正成為一革新的中心，仍是一極大的挑戰。

為了瞭解國內目前學校革新的現況，並企圖提出可行的革新策略，一群來自不同大學（含台灣師大、政治大學、中正大學、國立台東師院、國立台北師院）的教師，組成研究團隊，針對較能反映目前學校革新脈動的四個面向進行研究：（一）學校權力結構的重建；（二）課程自主與教學革新；（三）時間運用與空間規劃；（四）組織發展與教師成長。本文的重點一方面在鋪陳我們身處的教育改革脈絡，一方面則對學校革新整合型計畫的構思與作法作一說明。

壹、前言

自一九八〇年代以降，可見到許多國家推動新一波的教育改革，其背後反映了對於中央或地方掌控教育的反思，由最貼近學生的學校做為決策主體的思維開始浮現，於是出現了學校重建、學校本位經營或自我經營的學校等象徵權力下放的運動。

如果我們觀察臺灣近年來教育改革的发展，民間「四一〇」遊行，可說是一展現與匯集民間力量的高峰，隨後政府力量順勢介入，於八十四年公佈教改白皮書（教育部，1995），而教改會亦於八十五年完成教育改革總諮議報告書（行政院教育改革審議委員會，1996）。這波含納著許多民間思維的教改浪潮，一方面展現了草根的本土氣息，一方面也與西方思潮接了軌。當前改革的中心思維——教育鬆綁（deregulation），即是一對於國內多年來教育重重綑綁的反動，亦反映了世界主要國家走向分權化（decentralization）的趨勢。故而，我們的學校較往昔擁有較大的自主權，而教師亦較往昔彰顯較多的主體性，然在這樣的改革脈絡中，學校如何方能真正成為一革新的中心，實為一極大的挑戰。

為了瞭解國內目前學校革新的現況，並企圖提出可行的革新策略，一群來自不同大學（含台灣師大、政治大學、中正大學、國立台東師院、國立台北師院）的教師，組成研究團隊，針對較能反映目前學校革新脈動的四個面向進行研究：（一）學校權力結構的重建；（二）課程自主與教學革新；（三）時間運用與空間規劃；（四）組織發展與教師成長，整體研究自一九九九至二〇〇一年，共為期兩年。本文的重點一方面在鋪陳我們身處的教育改革脈絡，一方面則在說明學校革新整合型計畫的研究構思與作法。

貳、 教育改革的脈絡

在世界主要的國家中，概可發現早期教育改革的推動方式都是採行由上而下的策略，教育行政機關，不管是中央政府、州政府或是學區，掌握了提升教育品質的決定權。然中央集權教改的推動，常以失敗為終結，故而各國以往昔為師，開始改弦更張，從中央集權走向分權。

以美國為例，一九五七年蘇聯衛星打上太空，促使其重整教育方略。強調數學、科學與人文的課程革新於是在一九六〇、七〇年代興起，然而，未觸動教師主體性的課程方案，形同具文，成效不彰。因應著大規模改革的失敗經驗，學校本位課程發展、學校本位教師發展開始興起。而此時原側重教室中教師效能的研究，開始擴展至學校效能研究。隨著學校效能研究的勃興，有效能學校計畫（effective school projects）於是推展開來（Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998）。此外，學校重建（restructuring）或是學校本位經營（school-based management）自一九八〇年代以來，成為學校變革的重要途徑，不僅美加，澳、英等地區，亦掀起類似的改革浪潮，此可如澳洲的「自我經營的學校」

(self-managing schools), 以及英國的「學校的在地經營」(local management of schools)(Hopkins, Ainscow, & West, 1994)。

在相關的文獻中，學校本位經營常被視為學校重建中的一種形式，唯學校本位經營有其獨特性與重要性，因此，許多作者常將其做獨立的介紹（如 Carlson, 1996）。究竟學校重建的意義為何？學者們曾有不同的定義，Murphy 與 Hallinger（1993）則統整相關文獻，提出學校重建包括四大要素或稱策略：選擇或聲音（choice or voice）、學校本位經營、教師彰權益能（teacher empowerment）、達成理解的教學（teaching for understanding）。學校重建對於 Murphy 與 Hallinger 而言，是一整體性（systemic）的變革，是一重新調整教育觀念的改革；它不僅是管理組織、行政決策的變革，它更觸及教與學的核心。教育目的的體現在學生身上，因此，教育的施為亦應以學生為中心，學校重建便是植基於這樣的信念。雖是如此，在實際操作面上，教育工作者常各取所需推動變革，故而衍生不同樣態的學校改革。

這些以學校為中心的變革事實上並非十分成功，在以學校效能研究為基礎所推動的學校革新中，有效能學校的特徵常被當成促進學校效能的聖品，應用至學校，步上了理性科學之路；其強調學校可一步步地進行計畫性的變革，忽略了改革的非線性與複雜性。至於學校本位經營的途徑，相關研究均無法證實其能有效提升學生成就。因而，這些以學校為中心的變革與革新所呈現給我們的是一幅有些混亂，甚至是矛盾的圖像（Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998）。

至於在台灣，可見到近年來民間活力的積極展現，且蔚為一股不可忽視的力量。關懷教育的團體在這幾年間相繼成立，共為現今生病的教育體制把脈，應與應革的意見乃紛紛出籠。除了民間所提出的教改建言外，教育部與行政院教育改革審議會對於教改的藍圖也都有所勾勒，此可見於教育部在八十四年所公佈的教改白皮書與教改會在八十五年所完成的教育改革諮議報告書。從這些教改報告書中可以發現有幾項改革的重點，諸如學校組織與運作方式的變革、課程與教學的革新、教師專業能力的提昇等，而這些重點亦符應了英、美、日等國的教改方向。

這些教改方向有一中心思維--教育鬆綁，在這樣的理念驅使下，權力逐步地下放至學校，力圖使學校人員真正發揮專業角色的功能，以帶動教育的成長。然而，這項舉措其自身並無法保證教育品質的提昇，它的功能僅在提供一個有利於革新的環境！因此，在進行鬆綁之後，所要致力的當是讓學校瞭解自己便是教育革新的中心，並有能力真正動起來，進行校務革新，此方為教改成功之鑰。

然而，觀諸現今臺灣的教育實況，可以發現教改政策的推動帶給各級學校的衝擊十分地大，例如，教師會、教評會的成立改變了學校原有的權力生態，學校的權力結構必須重建，校長的領導觀念亦必須重新調整；教科書的開放引發了教師評選教科書能力的思考；新編課程標準的實施帶出了教師是否有能力執行新的教學理念等諸多問題；即將實施的九年一貫課程則將考驗教師的課程設計能力與互助合作的情緒智商。而教育的現實告訴我們，教育改革雖已成為存在於你我日常生活中的「政治正確」圖騰，但許多老師們心中仍存在著不安，甚至是有些

抗拒，因為教改藍圖雖有，但配套措施卻是模糊的；因為教改方向雖清楚，但推動的準備時間卻往往不足。故形之於學校的是，有些老師篤定、熱情地迎接挑戰，勇於嘗試；有些老師心情惶恐，躊躇懷疑；有些老師則是靜觀其變，以不變應萬變。上述係由個人觀點看現今教師面臨教改所呈現的心態，另從組織的觀點檢視，可看到大多學校對於部分權力下放的現況與前景仍未做好因應準備，許多較為合宜的學校革新觀點，並未為學校人員所深切體會，例如革新的工作不能是片面的、零碎的，革新的工作必須由學校文化的改變做起，革新的工作是一旅程而非藍圖，革新的工作必須兼顧由「上而下」與「由下而上」的策略等。倘若學校未能從組織的觀點著眼，瞭解革新應有的觀念，僅將課程改革鎖定在課程的範疇，那麼將引發全面教師較大專業自主權的九年一貫課程改革，其成敗將可預期。

參、探討學校革新的企圖：我們的整合型計畫

一、研究主題的選擇

透視國內這幾年在學校中所產生的變革，有些是來自全國性政策的推行，學校不得不去執行的項目，此可如教師法公布後，學校權力生態的改變；教評會與教師會的成立，使得行政系統獨撐學校權力支柱的景象作了改變，教師亦成為學校決策的參與者。另九年一貫課程綱要的頒佈，亦將帶動另一波不得不使然的變革，學校課程自主彈性加大，學校必須自我調整以承擔自主所帶來的責任。除了這些重大的全國性政策，因應著大環境的變遷，有些學校感知革新的需要性與迫切性，進行了一些自發性的改進工作，例如有的進行課程統整的嘗試（如薛梨真教授所帶領的高雄、台南的學校）、有的嘗試教學法的革新（如多元智能說在國小的實踐）、有的則嘗試學校本位課程與教師的發展（如饒見維校長所領導的花蓮師範學院附屬小學）等。

上述對於教改環境的探索，配合著研究人員的專長與能力，成為本研究選擇主題時的思考基礎。在以辯證方式採用了「由上而下」與「由下而上」的策略後，本研究的主題範疇逐漸地形成。首先構思的是一個學校要運轉，所必須要有的系統，因之，行政運作、課程與教學等兩大主題便浮現了。而此時，研究人員專長的考量，致使影響學校教育品質的兩大重要因素——時間運用與空間規劃兩個主題出線。最後，學校要能永續經營，組織發展與教師成長是不可或缺的。於是，本研究的四大主題便在掌握教改脈動與衡量研究人員專業興趣的互動中敲定：（一）學校權力結構的重建；（二）課程自主與教學革新；（三）時間運用與空間規劃；（四）組織發展與教師成長。至於每個主題下的兩個子計畫，其具體的研究方向也在決定架構的過程中逐步聚焦。

在學校權力結構部分，找了影響當前中小學學校經營最鉅的兩個組織——教評會與教師會進行探討。在課程部分，配合即將推動的九年一貫課程政策，探討學校課程自主發展議題；在教學部分，則選擇八十六年國中英語課程標準修訂公布甫推動的溝通教學作為檢視的焦點。而在組織發展部分，自彼得·聖吉「第五項

修練」一書出版以來，學習型組織的呼籲甚囂塵上，教育部更將之放入終身學習白皮書中，因之，本研究的組織發展便以學習型組織的觀念為核心作探討。另教師成長部分，為了構思一有別於大多數文獻中所談的途徑與方式，乃嘗試以「師徒式」為策略，瞭解其對教師專業成長的助益。至於時間運用與空間規劃部分，重點擺在學校在所處環境中，如何進行時間與空間的運用與規劃。具體而言，各子計畫的題目與研究人員如下：

- (一) 學校權力生態重建的研究：以教評會為例（黃乃熒）。
- (二) 學校彰權益能組織之研究：以教師會為例（潘慧玲、王麗雲）。
- (三) 學校革新中課程自主發展相關問題及其相應措施之研究（甄曉蘭、鍾靜）。
- (四) 學校革新中教學改革相關問題及其因應策略之研究（蘇順發、單文經）。
- (五) 學校革新中的時間運用之研究（單文經）。
- (六) 學校革新中的空間規劃之研究（湯志明）。
- (七) 學校革新中組織發展之研究：學習型組織方案之規劃與實施（魏惠娟、張明輝）。
- (八) 學校革新中另類的教師成長研究：以師徒式的專業成長為例（陳嘉彌）。

二、研究目的

根據上述的研究動機，本整合型研究之目的有以下五項：

- (一) 透過對學校教評會與教師會組織運作的深入瞭解，期能提出相關建言，以促進學校組織和諧與進步的發展。
- (二) 透過對課程自主發展與教學改革理論與過程的深入瞭解，並針對其發生的問題提出因應的策略與措施。
- (三) 在學校革新過程中對於時間的運用與空間的規劃加以深入研究，以利學校開展各項革新工作。
- (四) 透過對學習型組織和教師成長的理論與實務之深入瞭解，期能提出促進學校組織發展與提昇教師專業能力的實施方案。
- (五) 透過對學校組織運作（以教評會、教師會為例）、課程自主發展和教學改革、組織發展與教師成長以及學校革新過程中時間與空間因素等的深入探討，進而提出學校革新的原則、方法、實施方案或運作模式，以供各級學校實施之參考。

三、概念架構

(一) 四大主題間的關係

就前所述及的本計畫四大主題，其間究有何關係，嘗試著以圖 1 表示。以學習者為中心是整個構思的前提，在此前提下，直接影響到學生學習的有兩大要素：一是課程與教學的實施，一是學校時間與空間的安排；此二者乃成為學校革新中的兩大主軸。然而，上述要素運作能否成功，尚賴其他的支援系統，例如學校的權力生態是否讓教師具有權能感，都能發聲；組織中的個體是否致力於專業

成長；以及學校是否謀求集體性的學習與發展。因此，學校權力結構、組織發展與教師成長便成為兩大支援系統。

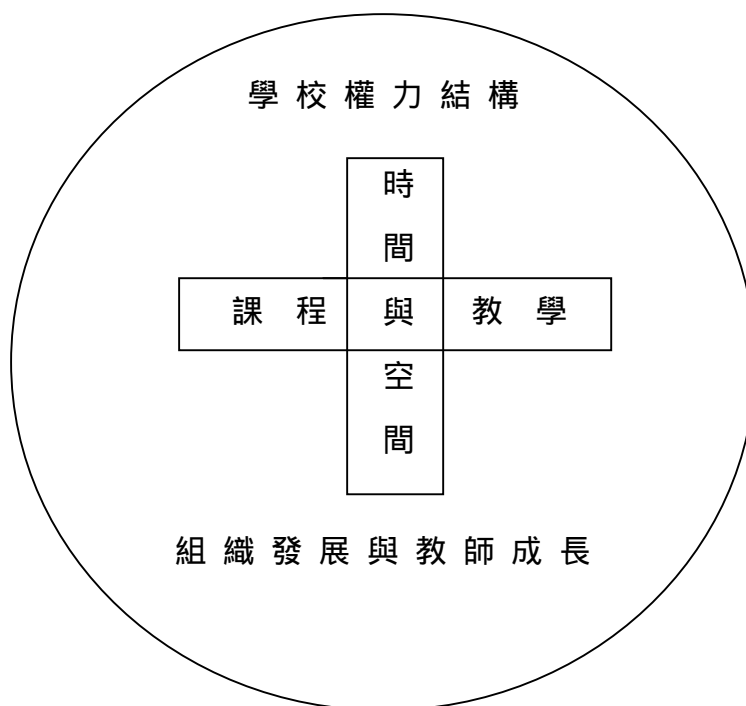


圖 1 原初所構思的四大主題關係圖

隨著研究的開展，我們的研究團隊透過每月定期的會議，持續地針對計畫的構想、研究的設計、研究的實施、研究的發現，進行對話，一個學習型研究團隊似乎就在我們身上逐漸成形。而原本的概念架構圖，在各子計畫分別展開一年多的研究後，獲得重新反思的機會。我們發現，許多校內的革新工作，不論是教評會、教師會要正常、健康地運作，或是課程自主與教學革新要順利、有效地開展，還是學校要成為一學習型組織、推動師徒式的教師專業成長，都需要時間與空間的支持配合。因此，原本四大主題間的關係，因應著研究進行的實際狀況，產生了變化，「時間與空間」成為其他三大主題探討項目的支持因素（詳圖 2）。

圖 2 修正後的四大主題關係圖

（二）核心概念

此外，為使本計畫扣緊學校革新之意涵，乃透過相關文獻探討，找尋世界革新脈動的重點，結果發現學校本位經營（school-based management）、彰權益能（empowerment）與組織學習（organizational learning）是經常被提到的學校革新策略。因此，決定將它們作為各子計畫進行探討時的核心概念，不過，由於各子計畫的性質互有差異，故所著重探討的概念亦將有所不同。以下便針對上述三個在意義上稍有重疊，卻又不太相同的概念作一釐析。

1. 學校本位經營

學校本位經營，或稱學校在地經營（school-site management）、在地本位經營（site-based management），其為學校革新中的一項重要策略，在美、加及歐洲地區引起甚大注意，並做推行。在美國，其起自一九八〇年代對於教育政策仰賴集權推動方式的反動，是學校重建運動中的一環，其意圖旨在將學區的權力下放至學校。

學校本位經營的形式有多種，其意義亦頗分歧，唯其中有幾個要素是共同被提到的（Carlson, 1996）：

- （1）做決定主體的改變，以及自主與績效的平衡。
- （2）就決定的執行而言，最接近、最會被影響或是負最大責任的人，應是做決定者。
- （3）在學校決策中，校長、教師、職員、與社區的彰權益能與涉入。

如果進一步就權力的觀點分析，可以發現學校本位經營的權力下放，可以分為兩部分，一是中央或地方的權力下放至學校，讓最瞭解與最接近教育現場問題的學校做決定；另一則是學校決策的權力下放至學校成員，有些甚至將家長、社區人士與學生涵蓋進來，讓大家共同分享做決定的權力。由於學校享有做決定的權力，相對地，亦需擔負起辦學成敗的責任，因此績效責任亦成為學校本位經

營中一項重要要素。整體而言，學校本位經營蓋含下列四項特性：

a. 學校自主性的展現：

由於權力下放至學校，學校成為決策的單位，故能展現自主性。

b. 教師主體性的彰顯：

學校決策權力非校長或行政人員獨攬，教師亦可參與做決定，彰顯其主體性。

c. 學校特色的營造：

當學校成員有權為自己的工作園地做決定，一致性便不再成為各校必須遵守的規約，學校的特色便能營造出來。

d. 學校擔負自身的績效責任：

基於權責相稱的原理，當學校獲得決策權力，學校成員便必須承擔辦學責任。

2. 彰權益能

“empowerment”一詞，由於有不同的理論源流，當被用在不同的領域裡，如企業、護理、社工、女性主義、行政、批判教育學時，常呈現不同的語意，也因此常有許多不同的譯名（如授權、增能、充能、授權賦能等）。在本計畫中，此詞被認為蘊含著兩個概念——權與能，而權與能所呈現的是一相互影響的辯證關係。當一個人有權力參與和自己專業相關事物的決定時，其能力將隨之增長，而當能力增長，能做出較好的專業判斷時，他也將有更多的機會分享做決定。因之，彰顯權力與增益能力成為一辯證發展的關係。

除由權能辯證關係釐析“empowerment”外，亦可從外部權力（extrinsic power）與內部權力（intrinsic power）的角度進行檢視。Conger 與 Kanungo（1998）嘗從外部權力與內部權力觀點探討組織成員的彰權益能（empowerment）。從外部權力的觀點言之，彰權益能的定義是根據個人對於他人行使的權力或控制；且外部權力具有相對性，因為組織的經營者雖能透過諸如「全面品質管理」等技術將一些權力分配給下屬，使個人得有更多的機會參與組織決定，然個人被賦予的外部權力仍與組織領導者所握有的權力呈現著相對關係。另從內部權力觀點言之，彰權益能是一彰顯受雇者動機以完成工作任務的歷程。在這種動機意涵下的權力，指涉的是個人對於事務的內在需求，諸如自我實現、自決（self-determination）與個人的效能感（efficacy）。Wilson 與 Coolican（1996）進一步將上述觀點用於教師彰權益能概念的分析。他們指出從外部權力觀點看，教師彰權益能被認為是改進教師專業地位的一種方式，教師由之可享有受肯定的地位，獲取所需的知識，並能積極參與同僚決定的過程。另從內部權力觀點看，教師彰權益能指的是個人的態度，而不是支使他人的能力，是指教師有信心的展現自己的技能，並對其工作產生影響。這種意義下的權力是從教師的自決、或是他們覺得可對教師相關工作作決定、以及自我的效能感（sense of self-efficacy）中展現出來。如將以上論述放在國內的學校脈絡來剖析，可知教師會不管是個別式或集體式地參與學

校相關決定，其所展現的是一種外部權力，而這外部權力是否得以彰顯，還需視學校行政領導的形式，抱持分享權力觀（power with）的領導者，較能讓教師參與學校願景的構建以及課程與教學等事宜的決定。另指涉個人自發性內在動力的內部權力，較之外部權力，是教師會較易著力之處，因為透過各種專業成長活動的辦理，將能逐漸促使教師內部權力的彰顯。

至於外部權力與內部權力孰重孰輕，Wilson 與 Coolican（1996）曾表示其看法，他們將自我彰權益能（self-empowerment）的概念說明如下：

自我彰權益能是指個人對自我內在力量的知覺，個人在與他人的互動中展現其內部的力量，自我彰權益能的人是自動自發的，他們相信最好的權威來源是來自於內部，他們也相信自己的思想和感覺是有價值的（p. 100）。

如果根據 Wilson 和 Coolican 的分析，我們可以理解使教師具備外部權力是不足的。教師可以參與決定，但並不代表這種參與是自動自發，出自內心的專業驅力與判斷。自我彰權益能強調的是有自信地展現個人的技巧與能力，以決定與自己有關的事務。故而，外部權力的運作管道與內部權力的彰顯都是教師彰權益能的要素（王麗雲、潘慧玲，2000）。

3.組織學習

組織學習一詞源自一九七〇年代晚期的組織發展（organizational development）概念，而相對於企業界，較少有教育學者談論此概念（Mulford, 1998）。此外，組織學習的文獻在本質上多是理論性的，大多整理自文獻，而非實徵資料，然亦可理出一些共同論點，Mitchell 所歸納的學校中組織學習指標，倒可作為參考（引自 Mulford, 1998）：

- （1）發展信任之心
- （2）發展共同的理解
- （3）發展共同願景
- （4）公開與坦誠地分享資訊
- （5）進行合作
- （6）從事專業學習與成長
- （7）運用反思的自我分析，以提高對於假定與信念的覺知
- （8）批判性地檢視現有作法
- （9）瞭解衝突的不可避免性
- （10） 進行對話，以瞭解他人的思考參照架構
- （11） 提出敏感議題作討論
- （12） 試驗新的作法
- （13） 改變個人的思考參照架構
- （14） 透過探究與問題解決方式處理歧見
- （15） 瞭解整體性的影響與關係

（16） 調整被攪亂的權力不均衡狀態

此外，組織學習異於個人學習，其在本質上有三種特性（Lam & Punch, 2000）。首先，組織學習要能進行，應有一假定：用來學習的集體心智（collective mind）是存在的。就誠如個體心智可被概念化為一被腦控制的內在化歷程，集體心智亦為一反映群體行為的外在表徵。其次，組織學習大於個人學習的總和，雖然個人學習是組織學習中必要的一部份。通常組織學習是相互調適的結果，身處其中的個人面對變革時，將進行自我調整，而當自認無法適當處理挑戰時，將招募他人承擔自己的角色。因之，在相互調適下，其結果常超乎人們個別貢獻的總和。第三，組織學習要能發生，不僅組織中的個人或團隊要能透過對話或合作學習，分享彼此的經驗、信念、與知識，更需將自己所學傳布於組織中。組織中所創造、分享的知識必須放入組織記憶的系統中，以便於流通，這通常可做成手冊或檔案資料加以留存（Lam & Punch, 2000）。

（三）概念架構

在個別瞭解學校本位經營、教師彰權益能、組織學習等三個名詞後，吾人如以內部權力與外部權力的概念做進一步的分析，可發現上述三者呈現著相互影響的關係：（一）學校本位經營讓教師得以參與校務決定，是提供教師獲得外部權力的一種方式，而當教師的權能提升，將有助於學校本位經營的運作。（二）組織學習除可促進組織發展，亦可使組織中的成員專業成長，故可視為增進個人內部權力的一種策略，而當組織成員權能提升，將使組織學習的成效更加彰顯（三）學校本位經營提供成員參與機會，是促進其組織學習的良好管道，而反之，組織學習成效良好，將提升學校本位經營之效能。

因之，當以上述三個核心概念進行本計畫四大主題的探討時，可描繪出一概念架構如圖 3。

四、研究方法

本整合型計畫旨在探討中小學在推動革新過程中，所面臨的問題與其因應之道，共含四大主題，八項子計畫。每一子計畫因應探討問題的不同，採用不同的研究方法。概括而言，本整合型計畫兼採量化與質性研究方法。首先，透過文獻與理論分析，探討學校革新相關議題，另為深入瞭解其他國家學校革新的實際作法，採移地研究方式至美國進行考察。其次，為檢視現況問題，有的子計畫實施問卷調查；有的子計畫則以訪談與觀察方式進行探究。而為發展實際可行之行動方案或運作模式，若干子計畫採訪談、問卷調查或行動研究。最後，為瞭解行動方案或運作模式的實施成效，若干子計畫採用個案研究、行動研究進行探討。茲以圖 4 呈現本整合型計畫所採行的研究方法。

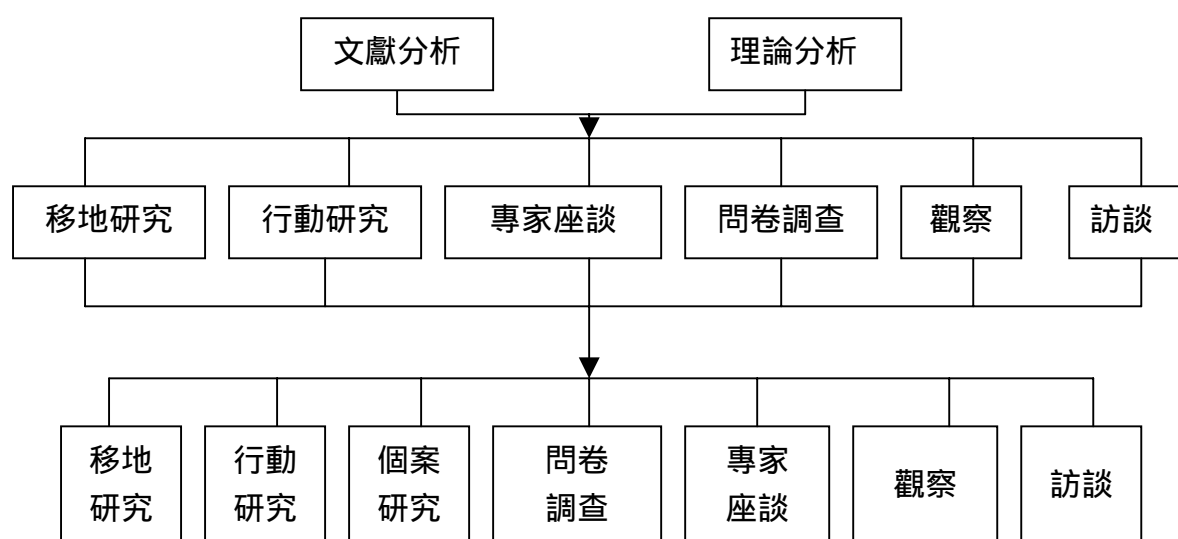


圖 4 研究方法

肆、結語

綜觀臺灣五十多年來的教育發展，近十年可說是歷經前所未有的劇烈變化，國家角色、市場機能、專業自主、尊重多元等思考，進入了教育場域，亦攪亂了原有的學校生態。而這被攪亂的生態，有的是改革過程中所必經的歷程，有的則可能是改革策略不當所造成的後果。因之，在這歷史的時刻裡，很高興我們能以兩年的時間對於學校革新的現況作一瞭解與梳理，相信研究結果必有助於我們進一步思考如何讓學校具有處理變革的能力，如何讓學校成為一革新的中心，以及如何讓學校成為一學習的（learning）、具效能的（effective）以及權能兼備（empowered）的學校。

參考書目

- 王麗雲、潘慧玲 (2000)。教師彰權益能的概念與實施策略。*教育研究集刊*，44，173-199。
- 行政院教育審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育審議委員會。
- 教育部 (1995)。中華民國教育報告書。台北：教育部。
- 潘慧玲、黃乃熒、王麗雲、甄曉蘭、鍾靜、蘇順發、單文經、湯志明、魏惠娟、張明輝、陳嘉彌 (2000)。學校革新之研究整合型計畫 (I)。國科會補助專題研究計畫。
- Carlson, R. V. (1996). *Reframing & reform: Perspectives on organization, leadership, and school change*. White Plains, NY: Longman.
- Conger, J. A. & Kannungo, R. N. (1998). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). Introduction. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.) *International handbook of educational change* (pp. 1-7). London: Kluwer Academic.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. New York: Cassell.
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters: Innovation & entrepreneurship in the American corporation*. New York: Simon & Schuster.
- Klecker, B., & Loadman, W. E. (1996). *A study of teacher empowerment in 180 restructuring schools: Leadership implications*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED393823)
- Lam, Y. C. J., & Punch, K. F. (2000). *External environment and school organizational learning: Conceptualizing the empirically neglected*. Unpublished manuscript.
- Leithwood, K., & Chapman, J., & Corson, D., & Hallinger, P., & Hart, A. (Eds.) (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change*. Yale University Press.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mulford, B. (1998). Organizational learning and educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.) *International handbook of educational change* (pp. 616-641). London: Kluwer Academic.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1993). *Restructuring schooling: Learning from ongoing efforts*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

- Short, P. M., & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.
- Wilson, S. M. (1993). The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Education and Psychological Measurement*, 53, 727-737.
- Wilson, S. M., & Coolican, M. J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Education Thought*, 30(2), 9.