

校長的學習領導：領導踐行與能力發展的初探

doi: 10.3966/168063602013050229004

陳佩英 國立臺灣師範大學教育學系、教育政策與行政研究所副教授

潘慧玲 淡江大學教育政策與領導研究所教授



摘要

新世紀教育要求學校持續改善，以提升學生學習表現和培養學生帶得走的能力。學校革新除仰賴個體不斷精進外，也須藉由校長領導帶領學校成員共同努力達成組織學習與創新。因此，即使在強調權力下放的決策參與下，以提升教學和學習效果的校長領導，仍具不可取代的重要性，且校長須致力於專業成長，以回應新世紀教改的挑戰。本文在目前教改脈絡中，特以學習為焦點探討校長領導，首先，分析校長學習領導（leadership for learning）之意涵與踐行；其次，以學習領導為主題，發展合乎在地文化的校長增能課程；藉由文獻分析、焦點座談和深度訪談，釐清新世紀校長專業領導所需具備之知能，參照需求評估結果，研訂及實作校長增能課程；續之進行成效評估，並提出未來課程修訂建議。

關鍵詞：學習領導、校長領導、增能課程

潘慧玲，淡江大學教育政策與領導研究所教授（本文通訊作者）

壹、前言

近30年來的各國教育政策，隨著世界政治經濟的轉變而改變（Hallinger & Murphy, 1987）。學校面對從未間斷的改革浪潮衝擊，學校領導的重要性也隨著教改的迫切性水漲船高，校長被期待為教改的領航員，肩負組織自我更新和各項教育改革得以落實的關鍵角色。

我國教育結構變革自1990年代中期啟動，新法的推行（如《師資培育法》等）均在促使教育多元化發展，多元入學方案、九年一貫課程改革、教師專業成長、家長參與，以及校本課程自主發展，乃成為近年來推行教育改革的重點政策，新世紀的學校領導角色因此變得多元和複雜（楊振昇，1997；鄭進丁，1986）。在領導權部分，一方面，教育行政的權力下放，要求校長負起更大的辦學績效責任，並承擔起教改的成敗；另一方面，課程與教學領導卻要求校長需懂得授權領導，與教師共同負責課程改革與教學品質的提升（Marks & Printy, 2003; Murphy & Louis, 1994）。

校長權力下放的同時，卻要負起成敗責任，這樣的領導行為看似相互矛盾，但正可說明學校不再是封閉系統，學校需要新的領導人才，方能掌握與勝任多元與複雜的領導角色和管理過程中的組織改變與轉型要求。因此，各國在校長職前培育、持續專業訓練，以及領導表現的品質保證上，無不努力找尋與建構新的培訓

和評核架構，以使中小學校長的培育和專業發展上能與時俱進。在上述背景下，本文首先探討校長學習領導（leadership for learning），說明其意涵與踐行；其次，以蘊含課程與教學領導的學習領導為主題，呈現初步規劃之校長增能課程；接著，再以臺北市為試點實施客製化增能課程，並進行課程試做後的成效評估，以做為未來校長增能課程發展之依據。

貳、校長學習領導之意涵與踐行

一、教改浪潮和校長領導演變

自1980年代起，各國對於人才培育的思維有了很大的變化。鄭燕祥（2004，2006）的教育領導研究說明學校追求效能的三波改革浪潮：首先，興起於美國1970年代末期的第一次學校改革浪潮，追求的是學校內部效能表現（internal school effectiveness）。在此一時期，改革方案主要是由政府主導，校長的領導工作主要為教學領導，以提升學校事務管理和教育實踐的效率來提高學校的教學效能。

到了1990年代，面對公眾要求學校負起績效責任的社會壓力（Leithwood, 2001），產生了第二次教育改革浪潮：對外效能（interface school effectiveness）。此次改革強調教育品質保證，將校長領導的焦點放在對外的聯繫、公共關係的營造、建立責任機制上，以回應家長、社區人士及社會公眾對教育改革的需求和

期望（鄭燕祥，2006；Lee & Dimmock, 1999）。此一時期，以校本管理模式為主，校長需懂得將權力和資源下放、鼓勵學校成員參與決策、積極投入學校課程、教學與發展工作，並建立學校自我更新的機制；教師更需要發展專業自主能力、透過組織學習建立信任與互助的同僚關係。故教學領導（*instructional leadership*）（Hallinger & Murphy, 1987）、課程領導（*curriculum leadership*）（Glatthorn, 1997）、催化領導（*facilitative leadership*）（Lashway, 1995）、建構領導（*constructivist leadership*）（Lambert, Collay, Dietz, Kent, & Richert, 1996）、道德領導（*moral leadership*）（Sergiovanni, 1992），成為校長角色的新典範，並強調績效責任，透過建立學習社群和培力組織成員來提升組織效能和回應公眾教改的要求。

全球化和知識經濟帶來的社會挑戰，使世界各地在世紀之交浮現第三次教育改革浪潮，未來的學校效能（*future school effectiveness*）益形重要，須以促進學生學習的多元化智能、全球化、本土化與個性化的多層次學習面向打造教育新願景，而學校結構重組與工作安排亦須以促進自我導向學習為中心（鄭燕祥，2004，2006）。每位成員須成為行動學習的領導者，以因應外界之變化，且共同遠景的價值認同、組織賦權與個人增能被視為改革動力，專業發展文化之型塑、相互依賴和信任的學習社群之建立，則成為組織品質

的表徵（Blase & Anderson, 1995; Gonzales, 2004; Sergiovanni, 2000）。

二、促進學生學習的校長領導踐行

學習的定義到了新世紀有了轉變，學校領導被賦予成就學生表現的責任（Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2009; MacBeath & Dempster, 2009）。Swaffield與MacBeath（2009）整理舊的與新的領導和學習典範，說明兩者間的差異。舊式領導著重少數領導多數，強調特定的領導特質或能力，校長領導職務明確，被期望進行組織管理與監控，尋找可應用於所有場域的最佳實務等；而新式領導將領導界定為活動（*activity*），是促進創新的影響力，對環境、文化敏感，重視脈絡，領導者能以身作則，進行符合公共利益的道德選擇等。在學習部分，舊式學習聚焦於教室內學習、由教師主導知識傳遞、以評量複製所知、強調學生服從；而新式學習則重視活動、提問、為理解而分析、評量思考、強調後設思維、學會學習和進行道德選擇。因此，領導和學習的連結即是為學習而領導，Swaffield與MacBeath界定學習領導是分散形式的領導踐行，涉及經常性聚焦於學習的專業對話，可提供有利於學習的組織條件。而領導是學校成員所共享和負起成就學生的共同責任，校長領導的任務便是促成學校成員皆參與不同層級但相互關聯的領導活動，包括學生學習、教師專業學習、學校組織學習，以及系統學習。

同樣是強調預備未來人才以因應全球化挑戰的澳洲，相關學者也提出了分散性的領導踐行，以提升學生學習成效。Lingard等人（2009）認為，培養學生真實能力的教育須強調產出性表現（productive performance），亦即學生真實能力的培養。教師需要透過實施產出性教學（productive pedagogies）與產出性評量（productive assessment），提供學生多元學習機會。這新式的教學根植於教師的信念：相信每個學生都能學習。不論學生的起點或能力為何，學校領導活動便在促使教師開創和運用不同的教學模式與評量工具，改善學生學習，使學生勇於挑戰新的知識，連結真實世界。為學習而領導，亦即經由參與和分散性領導活動，接納個別學生差異並全力支持學生學習，也稱為產出性領導（productive leadership）。

再者，從2010年McKinsey公司所出版的教育報告中得知，成功持續讓學生學習的學校或教育體系，其所使用的改善教育措施有70%為「過程性」措施。所謂過程性措施，包括改善學校課程內容、建置學習支持系統、教師增能和形成網絡學習社群等，而校長領導在過程性措施中扮演重要的推手。綜言之，要促進學校成功或提升學生學習成就，領導不但扮演核心角色，也是基石。領導行為常被視為高效能學校的重要動力（Beck & Murphy, 1996）。而有關以促進學習或追求學校進步為目的之領導，被統稱為學習領導（Hallinger, 2011; Murphy, Elliott,

Goldring, & Porter, 2007）。針對其內涵，Murphy等人（2007）提出應有八個面向，包括：（一）學習願景；（二）教學方案；（三）課程方案；（四）評估方案；（五）學習社群；（六）資源取得與運用；（七）組織文化；（八）社會性支持。

此外，Hallinger（2011）彙整相關研究，提出學習領導涉及四個面向：價值領導、領導焦點、領導脈絡與領導來源。校長的領導，首先需要價值做為支撐。當校長進到一個學校時，需先了解早已存在於學校且具主導性之價值，再順勢引入新的價值，並進行監控與管理。領導焦點為影響學習之間接因素，包含學校願景與目標的型塑、學術結構與程序（含括課程架構、教學流程、教學品質的確保機制等），以及人員能力的建立。領導脈絡指涉的是校長領導之發揮，領導作為和影響效果會因脈絡差異而有所不同。最後，領導來源呈現領導責任不僅落於校長身上，學校成員亦需參與決策，分散性領導（Spillane & Orlina, 2005）、教師領導（Harris, 2005）、分享性領導（Hallinger & Heck, 2010）之概念在此處均有發揮之空間。

參、校長學習領導的能力發展

一、校長的培育和專業發展

面對新世紀教育的挑戰，各國體認

到學校教育的改善需要新興領導人才來擔綱。雖然分散性領導和教師領導等權力下放的領導型態之重要性與日俱增，校長統整性的領導仍有其必要，只是校長領導角色、能力和面向需要重新定義，以因應組織變革。彭新強（Pang, 2007）指出，校長需要持續專業發展，以掌握教育改革脈動、勝任學校自主管理和帶動學校轉型。而王婷（Wang, 2011）探討校長參與培育課程，發現持續專業學習有助於校長面對政策環境的改變和提升領導效能。因此，校長專業培育課程的提出與實施，主要為了提升校長掌握教育趨勢脈動和學校領導專業的能力。以下簡介和比較臺灣、英國、美國及新加坡的校長培育課程，以了解當前校長領導專業能力建構與培養之內涵。

（一）臺灣

臺灣在1999年修改《國民教育法》後，國民中小學校長由直接派任制改採遴選制，因此，為確保學校有效運作、提高

辦學績效，校長培育與專業發展制度更顯重要。目前國內現行校長培育單位有國立政治大學校長培育中心、臺北市立教育大學中小學校長培育及專業發展中心、國立臺北教育大學中小學校長培育與專業發展中心，以及國家教育研究院，茲將此四者分為二類加以分析：

1. 陳木金（2001）參考國外校長培訓模式，以混沌理論為基礎，建構信念系統、人的系統、組織系統、溝通系統及行動系的學校經營知識，以之描繪教育領導人才的培訓圖像，並做為校長能力培育的專業發展指標。後來，陳木金進一步以混沌理論的七大向度，發展出MASTER、CREATE、ACTION等三個模式，並應用於校長培育三大領域課程設計：專業培訓課程、現場實習課程、師傅制度課程，系統性地加強校長領導知識和實務的領導訓練，提升校長的校務發展、教學領導、行政管理、公共關係、專業責任等五個學校經營能力（如表1）。

表1 國立政治大學校長培育中心課程面向與課程表

校務發展	公共關係
本縣教育政策專題	公共關係理論與實務專題
學校特色發展與策略管理專題	溝通與協商談判實務專題
學校效能與品質管理專題	學校行銷理論與策略專題
校務計畫與校務評鑑專題	學校行政法規與實務專題
行政管理	專業責任
當前教育行政與管理專題	校長生涯規劃專題
人力資源管理專題	學校經營個案專題
組織設計變革專題	學校現場實務專題
校園危機管理專題	師傅校長教導專題

表1 (續)

教學領導
課程領導與教學領導專題
教育空間與環境規劃專題
教師評鑑與教育評鑑專題
教學視導與教學輔導專題

註：引自混沌理論之奇異吸子原理在國民小學組織文化評鑑指標建構之研究，陳木金，2001。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NCS89-241-44-002）。臺北市：國立政治大學教育學系。

2.臺北市立教育大學（2011a, 2011b）^(註一)、國立臺北教育大學（2011），以及國家教育研究院（2011, 2012）三者的校長培育課程可歸納為教育領導與專業、校務發展、學校行政理論與實務、教育趨勢與政策，以及課程與教學等五個面向（如表2）。

（二）英國

根據Collarbone（2000）與Fidler（2003）的研究，英國校長專業資格檢定制（National Professional Qualification for Headship, NPQH）與其校長培育制度之理論基礎，是根據學者Kolb的經驗學習模式而來。此學習模式沿襲K. Lewin的社會心理學理論，強調經驗在個人學習過程中的重要性，認為學習是一個包含四個階段的循環：具體經驗→觀察與反思→抽象觀念與類化→在新情境中實驗抽象應用概念（Kolb, 1976）。經由實驗，抽象應用概念又會形成個人的新具體經驗，如此形成循環。校長培訓課程規劃可分為三個階段：導入階段、發展階段與最後階段，並依學員不同的經驗與背景提供三個修習路徑。

路徑一開始於導入階段，提供給較無學校領導經驗的學員；路徑二開始於發展階段，提供給具相當學校領導經驗之學員；路徑三開始於發展階段之後半段，對象為學校領導經驗十足的學員（如表3、表4），這些學員可能已成為校長，甚至已是優秀校長（陳木金、陳宏彰，2006）。整個過程需六個月到一年半。要言之，英國校長專業資格檢定制之目的在培養校長六個重要能力：塑造學校願景、強化社群、學習與教學領導、專業發展與團隊合作、組織經營，以及績效責任（Department for Education and Skills [DfES], 2004）。

（三）美國

成立於1987年，美國專業教學標準委員會（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）匯集了21位來自各領域專家（如教學、學校行政人員、教育研究人員、學者、商業領導者及政策制訂者）的意見，訂定成熟校長（accomplished principal）應具備之九項核心能力主張，包括領導力（leadership）、願景（vision）、學校系統策略管理

表2 臺北市立教育大學、國立臺北教育大學及國家教育研究院校長培育單位課程面向與課程比較表

培育單位	教育領導與專業	校務發展	學校行政理論與實務	教育趨勢與政策	課程與教學
臺北市立教育大學 (2011a, 2011b)	<ul style="list-style-type: none"> 教育領導與決策 教育法律與實務 人際關係與溝通 	<ul style="list-style-type: none"> 校務發展計畫 策略管理理論與實務 學校創新經營管理 學校效能與品質管理 校務評鑑 	<ul style="list-style-type: none"> 學校組織行為 組織衝突與危機管理 學校本位管理 	<ul style="list-style-type: none"> 教育政策分析 	<ul style="list-style-type: none"> 課程教學與領導
國立臺北教育大學 (2011)	<ul style="list-style-type: none"> 校長學專題 科技領導專題 校園建築與空間領導 行政領導哲學 	<ul style="list-style-type: none"> 教育計畫與評鑑 知識管理與學校創新經營 公關行銷 	<ul style="list-style-type: none"> 學校經營理念與實務 危機管理 		<ul style="list-style-type: none"> 課程與教學領導
國家教育研究院 (2011, 2012)	<ul style="list-style-type: none"> 標竿學習 教育法規內涵與精神 媒體關係與互動 情緒與壓力管理 	<ul style="list-style-type: none"> 特色學校經營 環境經營與永續發展 轉型經營理念與教育產業實務 	<ul style="list-style-type: none"> 校園危機管理 校園霸凌與性平防治 	<ul style="list-style-type: none"> 全球化教育 重大教育議題一放聲思考 12年國民基本教育政策推動 	<ul style="list-style-type: none"> 課程領導論與實踐

註：原課程名稱為公關行銷與危機管理，為方便分類，遂分為公關行銷（校務發展面向）與危機管理（學校行政理論與實務面向）。

表3 NPQH三個階段課程與內容

階段	學習內容
導入 (induction)	<p>七小時面對面的現場學習，該階段學員：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 可使用360度評估工具 • 規劃個人在NPQH的活動 • 選擇實習學校 (a placement school) • 決定在NPQH是否需要一位師傅校長 (coach) 的協助 • 思考領導專業發展在實習學校和任職學校中，所帶來整體學校學習的預期成果 • 了解評估過程 • 與同儕一起學習
發展階段 (development phase)	<p>一系列整合活動，包含數個必修與選修模組所規定在實習學校和任職學校讀的任務工作。</p>
實習學校	<p>至少為期九天的分發，期間學習任務：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 帶領具策略挑戰性的計畫方案 • 一同與實習學校校長出席可參與的活動 • 有效典範的學習 • 在不同情境中練習與發展領導專業知能 • 省思高效能領導者的重要領導行為，構思如何培養自身的領導專業知能
任職學校	<ul style="list-style-type: none"> • 帶領具策略挑戰性的計畫方案 • 在任職學校校長的協助下面對挑戰 • 將NPQH所學發揮於領導實務 • 協調並處理學校改善之優先項目
模組課程	<p>認證模組課程搭配線上、工作導向、省思與輔助學習等學習方式。學員需完成三個基礎模組、兩選修模組的學習。</p>
師傅輔導 (coaching)	<p>學員可選擇是否需要師傅校長輔導來增進領導效能，師傅校長輔導能提供：</p> <ul style="list-style-type: none"> • 整合和融會學習 • 反思過程，建立能力並辨別所需的進一步發展 • 建立自我意識以增進自己的領導 • 於領導情境中進行即時輔導，使學員能夠領會領導作為
最後評量 (Final assessment)	<p>發展階段的工作完成時會接受評量。</p>

註：引自“National board certification for principals,” by National College for School Leadership, 2012, Retrieved from http://www.nbpts.org/products_and_services/national_board_certifica

表4 NPQH模組課程

模組	課程名稱
基礎模組	<p>領導並改善教學 引領學校效能 成功校長領導人</p>

表2 (續)

模組	課程名稱
選修模組	課程發展 成就每一位學生 達成目標 透過資料證據增進表現 帶領具效能教職員團隊 領導改變 多元情境領導 透過有效的夥伴關係增進學校進步

註：引自“National board certification for principals,” by National College for School Leadership, 2012, Retrieved from http://www.nbpts.org/products_and_services/national_board_certifica

(management)、學習者與學習 (learners and learning)、教學 (instruction)、型塑學習文化 (culture)、倫理 (ethics)、平等 (equity)，以及倡導 (advocate)。而此九項核心能力又可歸為三大類：技能 (skills)、應用 (applications)，以及意向 (dispositions)。在校長進行學校領導的過程中，會經歷八個階段，每個階段均會用到上述不同的核心能力。此三大類之九個核心能力有如一向上螺旋狀，在學校領導的階段中相互交織而形成一位校長的領導專業 (NBPTS, 2012)：

1. 掃描學習社群與領導 (使用九個核心能力)。

2. 透過學習資料，讓學校關係人設立平等、能持續，以及高標準的教育價值與目標 (使用願景、管理、學習、倫理、平等，及倡導等核心能力)。

3. 設計、發展並使用組織、課程及教學方面等措施，加強學習文化並達成目標 (使用領導、學校系統策略管理、型塑學習文化、倫理、倡導等核心能力)。

4. 引領、促進發展並利用措施、資源及系統運作，以發展利害關係人之能力、建立學習文化，並達到預定結果 (使用學校系統策略管理、學習文化、教學、倫理、平等、倡導等核心能力)。

5. 擴大學區及社區之參與以獲取資源、支持性措施、系統建立的和改變，來達到目標 (使用領導、願景、學校系統策略管理、倡導等核心能力)。

6. 評估與調整系統和策略來強化學習文化，使所有學生能達到更佳學習效果 (使用領導、學校系統策略管理、文化、倫理、平等、倡導等核心能力)。

7. 頌揚成功，反思是否對所有學生提供學習機會，並激勵學習社群內外的利害關係人皆能追求更好的表現 (使用領導、願景、學習、倫理、平等、與倡導等核心能力)。

8. 在學生與教職員的成功與需求基礎上設立新目標來推動學校願景，促進成長與表現，並加強領導能力 (使用領導、願景、學習、平等、與支持等核心能力)。

(四) 新加坡

新加坡現行之校長培育課程為教育領導課程 (Leaders in Education Programme, LEP)，其課程實施時間為全時六個月，由新加坡教育部與新加坡南洋理工大學的國立教育學院 (National Institute of Education, NIE) 合作發展。初期，由國立教育學院推行兩個全時 (full-time)、為期一年的方案課程，亦即教育行政文憑與專業教育文憑 (Further Professional Diploma in Education, FPDE)，此二者相互配合做為新加坡校長培訓之課程內容，皆著重校長行政技巧與專業領域知能之學習，卻忽略因應社會趨勢變革之創意理念培養。因此，LEP需特別留意校長實務實習與師傅校長制度課程之規劃 (李冠嫻，2007)。

教育領導課程之概念架構建立在一個信念上：學校領導者不僅需要建立教育哲理，並發展一套能激勵同仁行動的模式，在面對新變化時，也要能敞開心胸，不斷地修正改良教育理念與行為模式。由於思維影響作為，而作為又與其扮演的角色相關，故領導者需經常反思不同領導角色與作為，以修正其思維。綜言之，學校領導者的領導歷程是一個連續的「行動—反思」的螺旋行動，持續在日益複雜、動態的環境中尋找、產生並反思不同的解決路徑。新加坡國立教育學院引用Sergiovanni的五領導力 (五種領導角色產生之力量) 與Gardner的五想法建構5R5M架構。其中，5R (5 roles) 為教育性 (educational)、技術性 (technical)、

人性 (human)、象徵性 (symbolic) 與文化性 (cultural)；5M (5 minds) 為倫理 (ethical)、尊重 (respectful)、創意 (creative)、統整 (synthesizing) 與修練 (disciplined)。

新加坡領導課程實施以建構行動學習與社會建構為要，學習活動包含團體學習 (learning syndicate)、學習日誌 (learning journals)、對話管理 (management dialogue sessions, MDS)、LEP課程、師傅校長輔導 (mentoring)、創意行動方案 (creative action project)、國外參訪 (international visits)、菁英對話 (talks)、企業學習 (industrial learning)、教育部政策 (sessions on MOE imperatives) (NIE, 2011)。

綜整以上國外校長領導能力與素養之內涵，如圖1。

二、校長增能課程之發展

為發展合乎在地文化的校長增能課程，本研究依據校長工作之挑戰和需求，以對話和操作為方法，設計校長培力工作坊。工作坊課程之發展分為五階段進行，以下分述之。

(一) 準備階段

在準備階段中，首先進行文獻探討，掃描分析國內校長領導現況，探討教育改革與校長領導的演變，並參考其他國家校長培育課程之建構，形成校長專業領導之關鍵能力。接著，針對國內兩次共11位

各國校長領導專業關鍵能力

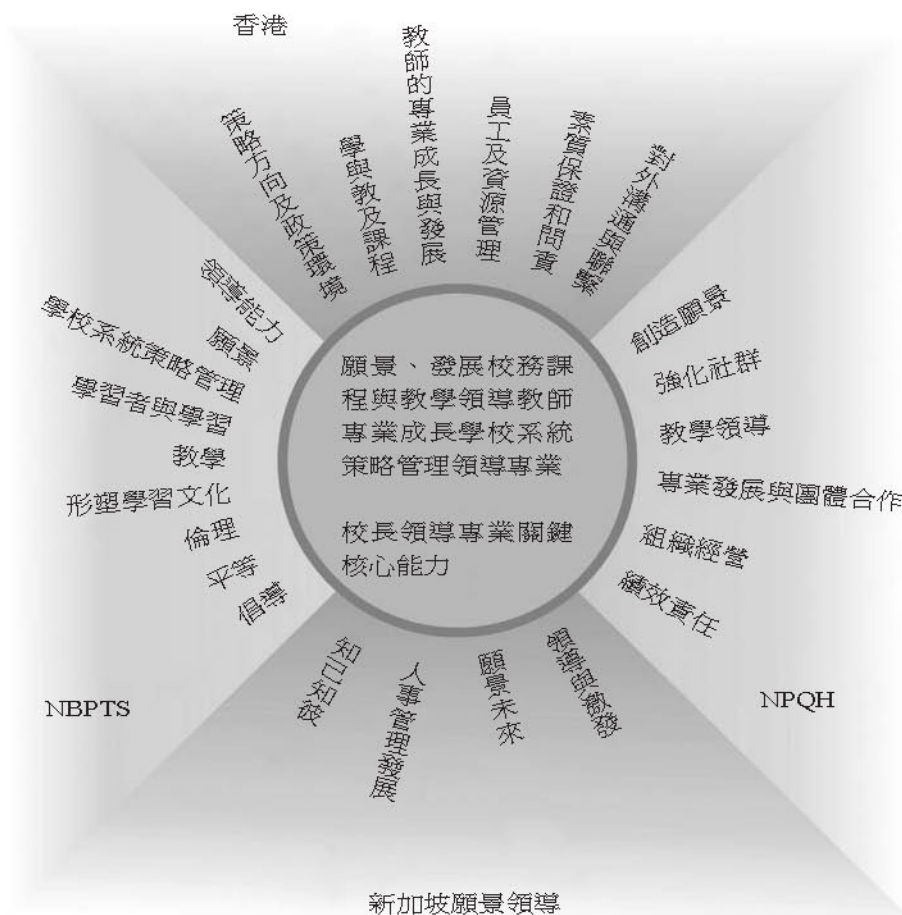


圖1 各國校長領導關鍵能力之內涵

國、高中校長進行焦點團體訪談，且利用文獻探討與訪談結果，發展並實施校長領導專業需求問卷。本研究和臺北市教育局合作，進行並回收了83位校長問卷施測，以深入了解國內校長培育現況與領導專業發展需求。

從問卷結果得知，校長領導之挑戰來源包括教育環境快速變遷；教育政策的不穩定與缺乏支持；家長團體與媒體之壓

力；教師缺乏持續專業發展；與教師會互動之緊張關係；校長的領導專業跟不上時代之變化。而校長領導專業發展之課題包括理解政策趨勢能力，以掌握時代變革趨勢並用於學校革新；凝聚並帶領團隊，凝聚成員共識，建立並推動學校願景；具備系統與策略思考能力，根據校務資料和評鑑結果改善行政效能，提升學校經營與管理知能，發展並執行校務計畫等能力；具

備課程與教學領導能力，以提升課程發展知能、引導教師發展並創新教學、推動教學視導和教學評鑑，以及向家長清楚闡明

學校課程理念與目標。研究小組經過討論後，對應教育挑戰領導專業需求，規劃出包括四項內容之課程架構（如圖2）。

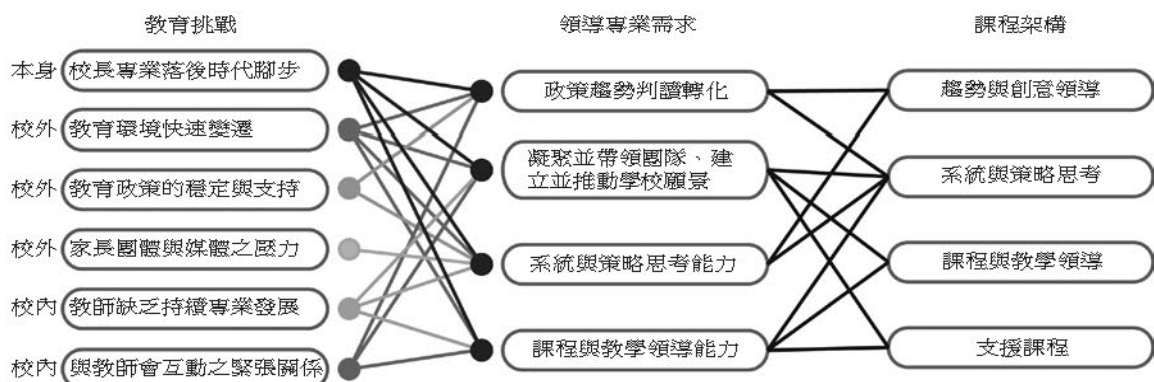


圖2 校長領導之教育挑戰、專業需求與課程架構

（二）設計階段

在設計階段裡，研究小組再依據文獻探討、焦點訪談，以及問卷調查結果進行工作會議討論，以成功發展學校願景、促進學生學習為目的，從國內教育現場與校長領導現況切入，歸納當前校長領導之關鍵能力，以之設計能提升校長領導力之領導專業課程。目前已完成的核心課程，包含三個課程模組：趨勢與創意領導、系統與策略思考、課程與教學領導。

本研究以臺北市為試點，進行客製化的課程設計。臺北市政府教育局於2012年宣布，校長需於三年內完成至少60個小時的專業發展時數。在合作協議下，本研究舉辦為期四天、32小時之「校長培力工作坊」，做為60個小時專業發展之先導課程，結合政府、學者、校長、社會企業人士之所長，嘗試開發校長專業成長之新模

式。

核心課程在三大模組下，包含數個子課程。趨勢與創意領導子課程包括「美麗新世界」；系統與策略思考子課程包括「SWOTs分析」、「第五項修練—系統思考」、「發展策略地圖」及「校長讀書會」；課程與教學領導則有「領導新座標—課程領導」與「逆向教學設計」。另以「與黑暗對話」做為工作坊之前導課程（如表5），而系統與策略思考模組和課程與教學領導模組子課程彼此間穿插實施。工作坊之課程目標主要是為了強化校長能力，使校長理解時代趨勢，在教育巨輪不停轉動中，找到學校教育定位與方向，帶領校內同仁一起規劃校務發展與課程藍圖，以因應時代需求以及學校永續發展。

表5 臺北市校長培力工作坊課程內容表

模組	主題	時間	課程目標設定
前導課程	與黑暗對話	第一天上午 08:00~12:00 (4小時)	1. 了解團體動力的重要性。 2. 思考促進團隊合作之要素。
趨勢與創意領導	美麗新世界	第一天下午 13:00~17:00 (4小時)	1. 巨觀趨勢分析。 2. 透過重新體驗打破心智模式。 3. 統整觀察和反思經驗後提出學校未來圖像。
系統與策略思考&課程與教學領導	學校總掃描— SWOTs分析	第二天上午 08:00~12:00 (4小時)	1. 分析學校問題與需求。 2. 形成學校發展策略。
	領導新座標— 課程領導	第二天下午 13:00~17:00 (4小時)	1. 了解校長領導→學習領導→課程領導的系統關聯性。 2. 發現課程綱要→學校課程地圖→學生學習課表的系統關聯性。
	第五項修練— 系統思考	第三天上午 08:00~12:00 (4小時)	1. 能反思經驗，並以系統思考找出學校發展問題。 2. 能應用系統思考擬定學校未來發展策略並進一步建構課程地圖。
	發展策略地圖	第三天下午 13:00~17:00 (4小時)	1. 解釋數據資料及環境因素對學校發展的影響。 2. 結合系統思考與環境掃描，選擇及決定學校發展的願景與方向。
系統與策略思考&課程與教學領導	逆向教學設計	第四天上午 08:00~12:00 (4小時)	1. 了解重理解的課程設計（Understanding by Design, UbD）與發展模式。 2. 能依據UbD設計課程。 3. 能帶領教師社群進行逆向式課程設計。
	校長讀書會	第四天下午 13:00~17:00 (4小時)	1. 了解組織學習要素。 2. 掌握組織學習與系統策略思考。 3. 反思並應用組織學習和系統策略思考於學校情境。

（三）實作階段

在實施階段，課程運用體驗活動與團體對話，以活化校長領導專業知識與關鍵能力之學習；由具體經驗出發，與理論知識建構做連結。學習過程中，學員能進行觀察、反思並形成抽象觀念理論，以嘗試將領導專業知能應用於真實學校情境中。

「校長培力工作坊」共辦理兩梯次，每梯

次約30名學員，第一梯次學員全為校長，第二梯次學員包含校長、處室主任、秘書與教師。參與學員人數共計61位，包含校長48位、處室主任與秘書12位、教師1位。其中，101學年度臺北市公立中等學校初任校長17位，並集中於第一梯次工作坊接受培力課程。

(四) 評估階段

本研究設計之課程重視過程性和總結性評量，並利用校長學員的回饋做滾動修正，以使課程內容與實施能更加貼近未來學員之實際需求。在2012年暑假實施兩梯次的校長培力工作坊後，本研究針對工作坊實施過程中與完成後所蒐集之資料進行彙整，包括兩位觀察員的回饋、五次課程的個人訪談、三次的團體焦點訪談、兩次課程檢討，以及各一次的課程滿意度問卷調查與臉書經驗分享，如下所述：

1. 觀察員的回饋

工作坊辦理過程中，本研究邀請兩位國內外學者擔任觀察員，以提供課程實施之回饋意見。兩位學者提出，本工作坊課程先以研究了解校長的學習需求，繼之課程設計，結合政府教育單位、大學研究機構、學校領導與社會企業等人力，以夥伴關係共同策劃課程內涵與學習活動，較能整合理論和實務、以小組討論和協作完成任務並在進行反思的情境中學習，較能在短期內產生高效能的專業領導增能。此與過去由大學或政府主管教育機關負責之培訓有所不同，減少了易與學校實際場域脫節之失。

其中一位觀察員更進一步以「四高」做為課程之回饋，即高輸入、高期許、高支持及高輸出；因大量資源、資金、人力、專業與投入，所以高輸入；因課程活動以目標導向、問題解決、打破心智模式、離開「安全區」(comfort zone)為

主，所以高期許；因過程中協作輔導員從旁指導、提供學習鷹架，組員相互尊重、扶持、同理，所以高支持；因學員達成學習結果、完成任務目標、表現學習理解，所以高輸出。

此外，觀察員也針對工作坊課程提出幾點建議，做為課程實施之參考。他們認為，工作坊之實施需考量學習負荷量和產出型活動的節奏。在連續四天的課程裡，太多學習資訊恐會造成資訊負載，過於密集產出也會使學員感到疲累，因此，課程可安排空檔以利學員休息或沉澱反思。另也有建議擴大延續工作坊課程，增加額外資源，有系統地長期支持校長專業發展，持續經營校長專業學習社群網絡和同儕支持。

2. 學員的訪談回饋

本課程之規劃，學員的領導專業需求是首要考量，工作坊實施課程的主角也是學員。因此，學員的回饋可做為日後校長領導專業課程發展的參考。工作坊課程的安排，讓多數學員認為別開生面，有別以往；以理論結合體驗活動、團體對話、模擬操作、分享學習，體現了以學員為中心之思維，異於傳統講授之知識傳遞。

綜觀學員的討論，學員多能完成各課程的主要學習目標，並了解課程安排目的，課程內容不但符合需求，亦能激勵動力，除了課程安排相關性高、具邏輯性外，對領導與管理工作也有幫助。

團隊在異質性分組下產生了鷹架學習作用，新任校長或主任可自較資深校長

身上獲益。許多學員認為，工作坊課程帶來許多衝擊與思考，幫助學員釐清觀念，體驗活動可打開受限的自我觀點，覺察到面對校務時，應捨線性思考，而就系統思考。除心智模式的改變外，學員亦表示，課程內容提供了學校經營新的觀點，以及增強帶領教師參與學校發展的信心。

課程期間，學員雖能認真參與討論，但工作坊實施的時間點對許多學員而言，是不利學習的因素，尤其是對新任或就任新學校的校長，新學年轉換期間，眾多校務有待處理，不少校長表示，在課程結束後仍回到學校，晚上需加班處理校務。此外，學員也反應如果學校的處室主任、教師能一同參加，校務會更易推展，這或可考量為「校務與課程發展」此類主題工作坊的新形式。

3.課後的臉書回饋

為促進學員連結課堂所學與學校實務的省思，工作坊在臉書社交網站成立社團，鼓勵學員加入會員，交換意見、分享所聞，並在每日課程結束後開放課程意見討論區，讓學員寫下課程體驗之看法，而協作輔導員也能藉平台與學員交換想法。臉書上兩梯次課程意見回應統計共95則，兩梯次各有16人、15人回應。

以臉書做為學員交流平台，能達到即時意見交流的目的，而工作坊期間，不定時發布的活動照片可引來學員注意、按「讚」，也能活絡學員與協作輔導員間的互動。臉書上的意見回饋反映出工作坊帶給學員全新的課程體驗，同儕組員間的討

論互動突破原本思維。透過臉書回饋，幫助課程發展人員和協作輔導員了解課程當中的有效元素，以及能夠引起共鳴的內容，例如：「SWOTs分析」單元的群眾運動影片分享，即在臉書上引發不少迴響與討論。從臉書回饋也能了解學員對於課程主要概念的掌握程度，在意見回覆中發現，學員會因課堂內容反思自身處境，對自我角色進行檢視，也能嘗試找出領導因應策略。

4.問卷回饋

工作坊結束前，安排學員填寫課程回饋問卷，第一次工作坊受限於時間，未能實施，第二次則回收27份。問卷設計採四點量表，分析結果顯示，學員認為校長培力工作坊的課程內容引發學習興趣（3.81）、具有挑戰性（3.78）、符合需求（3.67）、能激勵學員動力（3.74）、對領導和管理工作有幫助（3.78）。此外，有學員認為課程本身安排相關性高、具邏輯性（3.89），也有學員認為課程安排有利於討論及反思（3.93）。工作坊場地之規劃，多數學員感到非常滿意（3.70），且對活動人力服務持高度肯定（3.93）（如表6）。該梯次多數學員對課程持相當正面態度，表示校長培力工作坊核心課程普遍獲得學員認同。

在經過課程評估後，發現課程之實施有幾項挑戰。首先，校長領導專業議題廣泛，工作坊僅能就有限時間設計三大課程模組，以學校經營與系統發展最核心之關鍵議題為主軸，至於如學習型組織、國

表6 工作坊回饋問卷分析結果

項目	平均值	標準差
課程內容引發我的學習興趣。	3.81	0.388
課程內容對我具有挑戰性。	3.78	0.416
課程內容符合我的需求。	3.67	0.471
課程內容激勵我的動力。	3.74	0.438
課程對我的領導和管理工作有幫助。	3.78	0.416
四天課程安排相關性高、具邏輯性。	3.89	0.314
四天課程安排有利於討論與反思。	3.93	0.262
我對於本次活動場地規劃感到滿意。	3.70	0.532
我對於本次活動人力服務感到滿意。	3.93	0.262

際化與全球化教育或教學視導等重要議題則未能放入。其次，學員校務繁重，四天的課程可能過長，學員須暫時擱置學校眾多事務，一面參與課程，一面憂心學校事情，甚至須暫時中斷課程回校處理，或於課程結束返校處理堆積如山的公文。第三，課程實施時間點雖是暑假，但面對新舊學期交替，業務未減，校長參與課程有著難以言喻的壓力。

（五）後實作階段

目前核心課程實作完成，研究小組進入後續課程之設計，且尚需兩年時間完成課程內容之確認和評估。在整個課程設計和試行後，於後實作階段，研究小組將整理與分析學員所提供的過程性與總結性課程回饋，綜合未來實施的省思網誌、個案研究與諮詢輔導等資料，並參照其他相關校長辦學責任績效指標，進行課程修訂，使未來課程能滿足國內校長領導實際需求。

未來課程之規劃，在師資層面，將

持續培育師傅校長與種子校長，做為課程設計與實施之後盾。在課程發展層面，除了在將原課程基礎上繼續發展，持續設置回流課程，並規劃後續課程，以強化校長領導專業的深度與廣度之發展；在課程內容層面，彈性規劃課程，使靜態與動態課程交互搭配，並深化內容以精緻課程；在實施層面，將考慮校長實際校務運作，避開校務特別繁忙時期，縮短天數並分段實施，兼顧現實考量與專業發展需求。

肆、結語

總結本文，學習領導將領導和學習予以連結，揭示了課程與教學發展、學生學習和領導的緊密結合。聚焦於學習的領導典範，對於校長領導的角色與職能期許有了明顯的改變。校長分享領導展現於帶動組織學習的影響力。不過，即使在強調權力下放的決策參與下，以提升教學和學習成果的校長領導，仍具備不可取

代的重要性。因此，校長的專業發展顯得更形重要，以因應學校持續的變革需求。本研究和臺北市教育局合作，以學習領導為主題，先了解校長專業發展需求，以之規劃和實作校長增能課程。課程設計結合趨勢掃描、系統思考和課程與教學領導等內容，以及運用做中學原則、輔以小組合作、討論和反思等學習活動，再以校長領導表現的結果為標的，引入品質保證機制並強調校長在結構中的思維與行動效果。研究所得可提供國內校長領導新的培育和專業發展模式，結合領導理論之建構與應用，持續研發具創意的領導培力課程，也為學術界提供更豐沛的領導研究土壤。

致謝

感謝國立臺灣師範大學頂大研究經費之補助及行政院國家科學委員會計畫補助（NSC101-

2410-H-032-069-MY3），也對參與校長培力課程設計和實施的所有研究團隊成員，包括臺北市建國中學陳偉泓校長、臺北市中正高中簡菲莉校長、基隆女子中學黃致誠主任、臺北市教育局邱淑娟課程督學、黑暗對話社會企業蔣筱鈺老師、中華萃思學會蕭詠今老師，以及協助本計畫的呂栢嘉助理，致上謝忱。

註釋

註一：臺北市教育大學校長培育課程分上、下兩學期，分必修與選修課程，因資料取得，此以99學年度第一學期與97學年度第二學期為參照，必修課程有校務評鑑專題校務發展計畫、策略管理理論與實務、課程與教學領導、組織衝突與危機管理、校務評鑑專題、教育領導與決策專題、E化校園建置與經營、以及臨床實習。

參考文獻

- 李冠嫻 (2007)。國民小學校長培育課程與校長績效管理能力之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 國家教育研究院 (2011)。國家教育研究院國民中、小學校長研究班課表。取自 <http://workshop.naer.edu.tw/naweb/opened/wfrmfile.aspx?a=2&b=100C000030&c=0030>
- 國家教育研究院 (2012)。國家教育研究院國民中學校長進階研究班課表。取自 <http://workshop.naer.edu.tw/naweb/opened/wfrmfile.aspx?a=2&b=101C000027&c=1027>
- 陳木金 (2001)。混沌理論之奇異吸子原理在國民小學組織文化評鑑指標建構之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC89-241-44-002)。
- 陳木金、陳宏彰 (2006)。NPQH模式系統對我國校長培訓系統建構之啟示。教育研究月刊，142，69-89。
- 楊振昇 (1997)。「教學領導」理念之探討。載於高強華 (主編)，學校教育革新專輯 (頁235-263)。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 臺北市立教育大學 (2011a)。臺北市立教育大學九十七學年度第二學期校長培育班課表。取自 <http://principal.tmue.edu.tw/ezcatfiles/b009/img/img/306/919860310.doc>
- 臺北市立教育大學 (2011b)。臺北市立教育大學九十九學年度第一學期第九屆校長培育班課。取自 <http://principal.tmue.edu.tw/ezcatfiles/b009/img/img/36/247245520.doc>
- 鄭進丁 (1986)。國民小學校長角色之分析。高雄市：復文。
- 鄭燕祥 (2004)。教育領導與改革：新範式。臺北市：高等教育。
- 鄭燕祥 (2006)。教育範式轉變：效能保證。臺北市：高等教育。
- 國立臺北教育大學 (2011)。國立臺北教育大學99年度桃園縣國民中小學校長培育班招生簡章。取自 <http://s1.ntue.edu.tw/em/modules/tadnews/index.php?op=dlfile&fsn=50&nsn=30>
- Beck, L., & Murphy, J. (1996). *Understanding the principalship: Metaphorical themes 1920s-1990s*. New York, NY: Teachers College Press.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. New York, NY: Cassell.
- Collarbone, P. (2000). Developing a model for the national professional qualification for headship (NPQH). *Leading Edge*, 4(1), 104-111.
- Department for Education and Skills. (2004). *National standards for headteachers*. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/NS4HFfinalpdf.pdf>.
- Fidler, B. (2003, September). *Leadership development for school improvement*. Paper presented at the International Conference on School Leadership Preparation, Licensure Certification, Taipei.

- Glatthorn, A. A. (1997). *Curriculum leadership*. New York, NY: Harper Collins.
- Gonzales, L. D. (2004). *Sustaining teacher leadership: Beyond the boundaries of an enabling school culture*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 3(2), 95-110.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54-61.
- Harris, A. (2005, April). *Teacher leadership: More than just a feel good factor?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, Montreal, Canada.
- Kolb, D. A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21-31.
- Lambert, L., Collay, M., Dietz, M. E., Kent, K., & Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools? Teachers as constructivist leaders*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lashway, L. (1995). *Facilitative leadership*. (ERIC Digest 96, Univ. of Oregon, Oregon)
- Lee, J. C. K., & Dimmock, C. (1999). Curriculum leadership and management in secondary schools: A Hong Kong case study. *School Leadership and Management*, 19(4), 455-481.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2009). *Leading learning: Making hope practical in schools*. Buckingham, UK: Open University Press.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Abingdon: Routledge.
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2008). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, UK: Routledge.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Murphy, J., & Louis, K. S. (Eds.). (1994). *Reshaping the principalship: Insights from transformational reform efforts* (pp. 3-19). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership & Management*, 27(2), 179-201.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based

- model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2012). *National board certification for principals: Redefining educational leadership for the 21st century*. Retrieved from http://www.nbpts.org/products_and_services/national_board_certifica
- Pang, S. K. (2007). Continuing the professional development of principals in Hong Kong. *Frontier of Education in China*, 2(4), 605-619.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The life world of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005, April). *Investigating leadership practices: Exploring the entailments of taking a distributed perspective*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Association, Montreal, Canada.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2009). Leadership for learning. In J. MacBeath & N. Dempster (Eds.), *Connecting leadership and learning: Principles for practice* (pp. 32-52). London, UK: Routledge.
- Wang, T. (2011). Critical perspectives on changes in educational leadership practice. *Frontier of Education in China*, 6(3), 1-22.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫 · <http://www.ericdata.com>) 

Principal Leadership for Learning: A Study of Leadership Practices and Curriculum Development

Pei-Ying Chen

Department of Education & Graduate Institute of Educational Policy
and Administration, National Taiwan Normal University

Hui-Ling Pan

Professor, Graduate Institute of Educational Policy and
Leadership, Tamkang University

Abstract

Schools need to be improved sustainably to advance student achievement in this new era. In addition to the efforts made by the individuals, school members, led by the principal, working together for organizational learning and innovation is essentially significant. Although shared decision-making is stressed under the policy of decentralization, the role of principal in enhancing teaching and learning is irreplaceable. This paper discussed principal leadership with the focus of learning in the current context of education reforms. The concept and practices of principal leadership for learning was firstly analyzed. Secondly, culturally sensitive curriculum to empower principals was designed. Literature analysis, focus group and in-depth interview were employed to identify principal's competence, followed by needs assessment of leadership as a reference source to develop the professional development curriculum for principals. Finally, suggestions for curriculum revision were provided based on evaluation of the training workshops.

Keywords: leadership for learning, principal leadership, empowering curriculum