

學校革新中的教育領導（II）

92.8-93.7

貳、研究計畫之背景及目的

一、研究背景

（一）新一波教育改革之複雜性

自有人類以來，便有教育活動產生，然而對於什麼是好的教育、如何進行好的教育，包括教育內容與方法，行政組織結構、管理與決策，經費與資源分配等問題，卻在不同的時空脈絡下，有不同的想法與作法。自一九八〇年代以降，美國對於學校教育的環境與結果不滿意，乃興起第二波的教育改革，「學校重整」（restructuring）成為新的教育運動，而這股風潮亦影響了世界其他國家，澳洲、紐西蘭、英國、加拿大等國均展開許多相關的努力。透視學校重整的運作，可發現其受到民主參與、市場機制、績效責任、專業自主等意識型態影響甚深，故而重建並不僅涉及學校內部組織的重組，教與學的核心以及教師、家長、學生的彰權益能（empowerment）皆是重要內涵。Hallinger, Murphy 與 Hausman（1993：22）即曾指出學校重整是在根本地轉變教育系統中的基本要素，這個重新改造學校教育的過程同時涉及三個層面：

1. 學校組織結構的分權化（例如學校本位管理）；
2. 教師、家長、學生的彰權益能，並據以重塑教育系統（如側重學校計畫、提升學校決策中教師與家長的發言權、教師的新角色與責任）；
3. 教室中教與學過程的轉變。

從上面的分析中，可以瞭解學校重整的大企圖，學生的學習是整個改革的核心，而其涉及不同學校成員主體性的彰顯，因之，學校內部的組織結構與決策機制要有所調整。首先，有些原由中央或地方掌控的權力，現下放給最接近學生的學校；其次，學校內部的組織運作，不再全以校長之旨意為依歸，參與決策（shared decision making）參與管理（participatory governance）等機制開始出現；

第三，家長是教育的消費者，其亦有權參與校務決定；第四，為使各個參與校務運作的成員（包括校長、教師、家長）有動力、有能力、有權力投入學校事務，成員的彰權益能是一重要工作要項。理想上，上述決策權力機制的改變，旨在提供教與學過程改變的支持性環境，以促使教育品質的提升，最後目的則在增進學生的學習成果。然而實際上，重建中不同層面間常充斥著緊張關係，亦即顧及某一層面，並不一定就能成就另一層面。在 Weiss 與 Cambone (2000) 的研究中曾明白指出，在實施學校本位管理的學校中，嘗試放入課程、教學改革的校長，常備受挫折，因為在推動過程中學校中的緊張、衝突頻頻發生，使得他們為追求效率，不得不改旋更張，最後以校長的想想法作為實施的依據。

學校重整的內涵雖包括上述的不同層面，然一般的注意力仍多置於組織與管理上 (Hallinger, Murphy, Hausman, 1993)，因之，學校內部的組織與決定形成方式成為重要的探討焦點。

反觀國內，整個教育改革承接著西方的脈動，在教育鬆綁的理念下，中央的權力逐步地下放，例如教育基本法中對於中央政府的教育權限有較明確的規範，其中未列入者則表明為地方的權限，此舉即是擴大了地方政府的教育權。另在學校部分，教師會、教評會的成立、改變成員參與的校務會議、校長遴選制度的實施以及家長會的設立，在在彰顯了學校本位管理與教師彰權益能的精神，學校的事務（包括校長、教師的選擇）由學校做決定，而作決定的主體擴大了範圍，包括教師與家長；然而另一方面卻製造出一個不易掌握且失衡的權力生態，一些由不同成員分享權力所進行的集體決策後果，需要校長承擔，以致形成校長權責不相稱的窘境，而在參與決定過程中，教師雖能「彰權」，擁有參與的權力，然在「益能」的部分，教師明顯需要更多的意願、動力與能力參與學校事務之運作（有關彰權益能的概念將在後面的「相關文獻探討」中有較詳細的分析）。

事實上，當學校內部權力結構被迫要加以改變時，不同的學校成員均面臨調適的問題。除了校長必須認知權力分享的重要性外，教師也必須改變自己的心智模式，因為教師向來僅專注於教學，對於學校行政事務則不認為是份內之事，加上盛行於西方的民主政治，現於國內還在學步階段，深受民主政治影響的學校民主運作的制度，如要在國內順利推行，預期是需要經過一段陣痛期的。正值學校逐步適應部分的學校本位管理舉措時，另一項的改革——九年一貫課程又迎面而至。此一課程改革，一面延續了學校本位的精神，讓學校有空間發展自主課程，一面又引出了學校需要新的能力，諸如如何建立教師研發課程的機制、如何營造

教師彼此合作的文化、如何培養教師協同教學的能力與默契、如何增進教師選擇教材的能力、如何提升教師進行多元評量的知能等，學校唯有具備迎接新挑戰的能力，方能開創新局。由此，可以瞭解國內中小學目前所處的是一深具複雜性的教改脈絡。

（二）學校革新中教育領導角色之改變

在推動學校革新的過程中，教育領導涉及三個層次：一是教育局長的領導、其次是學校中校長（包括其他學校行政人員）的領導、最後則是教師領導（teacher leadership）。尤其學校重整講求教師參與決定，如何去除過去組織文化中講求私密（privatism），以及存在於教師、校長間的對立關係，將其改變為鼓勵同僚關係與積極投入，成為有些州與學區努力的重點；它們試圖在學校中創造新的角色與結構，以改變原有學校成員互動的社會關係。於是，一些教師領導者（teacher-leader）出現，他們被賦予新的角色與任務，幫助學校自我更新（Lieberman, Saxl & Miles, 2000）。

鑒於在落實學校革新時，校長扮演最為關鍵性的角色，故為聚焦，在此多年期的計畫中，將以頭兩年的時間以校長領導為探究焦點。到了第三年，將以前面兩年之研究成果為基礎，進行教師領導之研究，蓋因此波的教育改革，講求專業主義（professionalism）與教師彰權益能（teacher empowerment）。學校內部的權力結構產生變化，學校領導之擔不僅落於校長，教師在不同的時間、情境中，亦擔負領導之責。一些研究指出，學校中應進行集體領導（collective leadership）（Chirichello, 2003），形塑相信彰權益能與冒險（risk-taking）的文化。在此氛圍中，遵行者可以變成領導者，而領導者也可以變成遵行者。

由於教師領導與校長領導密切相關，且其有關之探究至今仍不多見，亟待開發，故本計畫擬繼校長領導後，先進行教師領導研究，之後再針對局長領導作一檢視。以下為鋪陳本計畫頭兩年的研究脈絡，僅針對校長領導部分加以論述。

在過去十年裡，校長角色產生急遽之變化。在一九八〇年代，理想的校長被認為是一個教學領導者，側重改革的四個面向：1. 身為教學領導者的校長有責任界定學校的任務與目標。學校目標在強調學生成就，校長在學校內、外不斷地宣導此目標並安排可以達成目標的時間。2. 教學領導者必須經營教育產出的機制，亦即協調課程、提升教學品質、進行臨床視導與教師評鑑、配合課程目標調整教材、安排應有的教學時間、以及督導學生的進步情形。3. 校長透過對於學生行為

與學業表現的高期望，提升良好的學習氣氛，並提供師生成就的誘因。4. 校長營造一種學校文化，包括安全與有秩序的工作環境、有機會讓學生投入有意義的學習、堅強的同仁合作與凝聚力、擁有額外的外部資源以協助學校目標的達成、以及擁有家庭與學校的較強連結（Marsh, 2000；Murphy, 1990）。

上述的校長角色等於是在強調校長在學校中扮演一位強勢的教學領導者，然而這樣的角色，隨著政策環境的改變，對於教師角色與能力有新的看法後，也隨之有所調整。尤其強調學校本位管理後，校長需要承擔更多的責任經營學校，其所面臨的問題並非傳統領導角色所能因應的，Chapman 曾提出新的領導者必須能夠處理以下事項（王麗雲、潘慧玲，2000；Chapman, 1993:213）：

1. 處理目前情況複雜的實體，面對困難的教育和學校教育複雜問題。
2. 讓所有學校成員都能夠處理關於方向和目的的兩難性問題。
3. 維持持續的組織彈性、適應性、以及更新的能力。
4. 在傳統教育企業的界線中和夥伴維持回應性的關係。
5. 承認學校中每一個人的獨立性，處理在互助合作關係中所引發的焦慮問題。
6. 能把新的願景與觀念和能夠實現這些願景和觀念的組織工具、方法、器材相連結。
7. 不斷的處理技術工作下的價值性問題。

因之，在新一波的教育改革中，校長面臨更為複雜的教育環境，在學校內部，需要致力於學校文化的改變、鼓勵學校成員參與決策與積極投入學校發展工作、建立學校自我更新的機制，也需要提升教師的專業自主能力、發展互助的同僚關係。因之，校長必須扮演不同於往昔的角色，而轉型領導（transformational leadership）被認為與學校改進具有正向關係，且為最適於推動學校改進的一種領導風格（Harris, 2002）。轉型領導旨在透過文化的形塑，讓學校成員共享願景，願意為學生的學習與自己的專業發展而努力；一位轉型領導者提供同僚合作的機會，並願意與他人分享權力。這樣的意涵實則與彰權益能的概念作了連結。彰權益能所宣示的即為分享的權力觀（power with），校長的授能領導（empowering leadership）在促使教師具有權力、能力與動力進行教育專業以及參與校務決定。由此觀之，轉型領導與授能領導乃在學校重整中，有助於學校

革新之領導途徑。

（三）學校革新中校長領導研究的必要性

筆者在過去主持的兩年期學校革新整合型計畫中，選擇了國內當前迫切瞭解的主題——學校權力結構的重建、課程自主與教學革新、時間運用與空間規劃、組織發展與教師成長，作為切入點進行研究，在提出國內推動學校革新的現況與策略後，深感校長在學校革新中扮演著重要角色，有進一步深究之必要。

國外有關學校改進、革新的研究，已有三十年的歷史，然過去的研究雖指出校長是推動學校改進的關鍵人物，卻未對校長角色作深入的檢視。一九八〇年後，如雨後春筍的研究才較明白的指出校長的實際施為，以及其與學校變革的關係，而這些研究亦呈現出校長角色的複雜性與各種獲致成功不同路徑（Fullan, 2001）。反觀國內，過去有關教育領導之研究多偏於量化研究（潘慧玲、梁文蓁、陳宜宣，2000），對於校長在學校中實際作為，未能具體描述。此外，研究概未針對教育改革脈絡下，校長角色如何進行調適與因應作探究，使得本研究連結校長領導與學校革新的主題，益顯重要。

二、研究目的

在這一波的教育改革中，學校的權力生態產生改變，校長必須放棄權力的掌控（power over），朝向促進的權力觀（facilitative power）與權力的分享觀（power with）。就在這校長仍在適應、學校內部組織仍在磨合的過程中，九年一貫課程政策在學校本位管理與彰權益能的氛圍下，於九〇年開始於小學推動，九十一年於國中實施，此項政策為校長推動學校革新增添許多的難題。到底校長對於這波教改所帶來的權力結構改變有何看法，當校長背負著遴選的壓力，又企圖帶動課程與教學革新時，其如何解讀這些困局，在學校革新中校長自認為應扮演何種角色，以及實際上校長如何領導學校推動改革，如何創造一個可以維持不斷變革的情境與機制，這些都是本研究所擬探討的重點。

為使研究的成果能對一般學校進行革新時有所啟發，本研究的第一年擬採聲譽規準（reputational criteria），選擇十位聲譽不錯的國中、小學校長作為研究的參與者。誠如 Fullan（2001）所言，從扮演角色個體的觀點瞭解事實（realities）為何，是建構實踐理論的重要起點。因之，本研究的第一年擬由

校長觀點得知其對教育改革的詮釋，以及其領導學校所使用的方法與策略。本研究的第二年則擬自第一年的研究參與者中，挑選兩位校長所服務的學校，進行較為深入的個案研究，透過觀察、訪談與文件分析等方法蒐集所需資料。

具體言之，本研究兩年所欲達成之目的如下：

- (一) 分析校長領導之相關理論與文獻，以形塑研究的理論觀點與概念架構。
- (二) 探討校長對於這一波教育改革的解讀與其調適過程。
- (三) 檢視校長所抱持的權力觀及其轉變情形。
- (四) 瞭解在不同的學校發展進程中，校長領導學校的方式、遭遇的困難與解決之道。
- (五) 彙整有效的學校革新方法與策略。
- (六) 提供本研究所得作為中小學推動學校革新時之重要參考。

三、相關文獻探討

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，於是出現了學校重整、學校本位管理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發展，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。

（一）教育改革的動向

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，學校重整（restructuring）或是學校本位管理（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，學校本位管理常被視為學校重整中的一種形式，唯學校本位管理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）究竟學校重整的意義為何？學者們曾有不同的定義，Murphy 與 Hallinger（1993）則統整相關文獻，提出學校重整包括四大要素或稱策略：選擇或聲音（choice or voice）學校本位管理、教師彰權益能（teacher empowerment）達成理解的教學（teaching for understanding）。學校重整對於 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，學校重整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。至於學校本位管理的途徑，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；九年一貫課程則考驗著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。

（二）學校革新的策略

在這一波的教育變革中，為推動學校革新，有幾項重要策略，如學校本位經營、教師彰權益能、組織學習（organizational learning）等，常出現於相關研究或文獻中，以下即針對這三項策略進行概念的釐析（潘慧玲，2002a）。

1. 學校本位管理

（1）學校本位管理之作法

學校本位管理，或稱學校在地管理（school-site management）在地本位管理（site-based management），在美、加、紐、澳及歐洲地區引起甚大注意，並做推行。然究其作法，在不同的國家脈絡中各有其定義（鄭燕祥，2001）。例如在美國，其與較為廣義的重整概念是相互關連的，旨在將學區的權力下放至學校。至於在歐洲，不同國家源自其固有傳統，對於哪些教育決策或管理應當集權或分權，有不同的主張。一般而言，學校本位管理在各國會觸及的面向有下列三項（Bolam, 1993; Caldwell, 1993; Dimmock, 1993）：

- a. 可做決定或自主的事務範圍：不同國家權力下放的項目有所不同，通常包括的項目有學校目標與政策，課程內容，教學方法，經費預算與資源分配，人員的任用、解聘、薪資、發展、評鑑、晉升、與退休，學生的招募與選擇，物品採購與資源服務的找尋等。
- b. 可做決定或自主的層級：不同國家將權力下放的層級亦有所不同，諸如中央部門、州政府、地方政府、學校校長、教師、家長、地方社區與工商界。
- c. 可做決定或自主的程度：雖然權力下放，可做決定的主體可就被允許自主的事務範圍，行使其決策權，但仍有一些規範機制用以瞭解決策主體的績效責任，此可包括相關規定、考試、以及其他形式的外在控制與績效責任。

具體而言，如以上述三個面向來說明學校本位管理，美國的作法是將原掌握在學區手中的教育權力，部分下放至學校，讓學校擁有決定人事、預算、課程與教學之權力，而州政府則以標準化測驗之表現瞭解各校之績效責任。然有關權力下放至學校後，究由何人成為決策主體，Murphy 與 Beck（1995）則整理出學校本位管理的三類模式：

- a. 行政控制模式：校長在這類模式中掌控主要的決策權。
- b. 社區控制模式：父母與其他社區人士主導學校層級的決策團體，例如學校審

議會 (school council)。

- c. 專業控制模式：學校成員，尤其是教師，在決策上扮演最主要的角色。

上述的三類模式，各有其運作功能，但 Leithwood (1998) 指出，以專業控制模式所獲成效最佳，這類模式對於教師較具正面影響，且較能增進對於父母與社區的專業績效責任。

至於在英國，學校擁有選擇校長與教師之權，而在學校的管理組織中，有許多的家長代表，學校的績效責任係由學校審查小組 (school review teams) 來評鑑學校之表現。紐西蘭在學校層級設有委員會遴聘校長，另有一中央層級負責監督。加拿大的 Edmonton 自 1970 年代中期即實施自我管理，其著重於學校本位的預算，而這項制度仍在發展，今後將讓學生群體亦加入參與行列。至於澳洲，亦是由 1970 年代起，便有一些州實施分權制度，將州掌握的權力下放至學校層級的行政者與學校審議會 (school councils)。不過早期以資源分配為焦點，1990 年代開始增加人事的選擇、聘用權，然與此同時進行的是象徵集權作法的國定課程架構與重整教師專業舉措的推動 (Caldwell, 1993; Dimmock, 1996)。

觀諸學校本位管理在各國的形式與作法有多種，其意義亦分歧，但有幾個要素卻是共同的 (Carlson, 1996)：

- a. 涉及決定主體的改變，以及自主與績效的平衡。
- b. 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。
- c. 在學校決策中，涉及校長、教師、職員、與社區的彰權益能和參與。

(2) 學校本位管理之特性

由前面之分析可知學校本位管理的權力下放，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管理中一項重要要素。整體而言，學校本位管理涵蓋下列四項特性：

- 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。各國下放至學校的權力雖有不同，或有人事、預算或課程、教學，然學校均享有較往昔為多的決策自主性。

b. 學校成員主體性的彰顯：

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，而在專業控制模式中的學校本位經營，教師更成為決策之主體。

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時，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，各國在實施學校本位經營時，均透過某種機制，如監控、評鑑或學生測驗表現考核學校之績效。

2. 教師彰權益能

彰權益能在婦女運動、社區組織與 1970、80 年代伸張和平與社會正義的進步運動中，是一重要的議題。而在 1990 年代，彰權益能也成為社會科學與教育文獻中的一個焦點（Kreisburg, 1992）。尤其在教育變革文獻中，教師彰權益能與學校本位管理一樣，成為抓取改革者注意力之字眼。追溯起來，彰權益能在女性主義、社工、護理、企業、行政、批判教育學、學校革新等領域中均有其源流，這也使得彰權益能呈現不同之意涵。此外，在教育領域中談論彰權益能時，可指涉不同之對象，除教師外，尚有其他的教育參與者，如行政人員、學生、家長等，只是以談論教師者為多。

(1) 彰權益能之意義

彰權益能在一些不同的學術領域中形塑其義，各有強調的重點。例如，在組織理論中，Block 的彰權益能概念著重於個人在組織中有自主的感受，並能將此感受向他人表明。此外，Block 認為彰權益能要發生，組織中的個人需先發展出個人權力感，並與他人有效互動，以產生集體的權力感。Block 所談的個人權力

感或稱自我彰權益能 (self-empowerment) 類於 Maslow 心理發展理論中的自我實現層級(Wilson, 1993) 從這條理路看來, 彰權益能係被認為是一種心理特質, 其所著重的是個人對於內在自主、權能的知覺。

Zimmerman 與 Rappaport (1988) 則進一步將環境因素扣連進來, 他的彰權益能, 將個人能力連結到提供選擇與自主機會的環境。這樣的觀念觸及彰權益能的兩個面向: 個人與環境。個人內在權能的引發與感受, 不可能在真空狀態下進行, 環境能否提供個人展現能力、感受自主的機會, 是影響個人自我彰權益能的重要因素。Lightfoot(1986: 9) 將彰權益能界定為「一個人能發展其自主、責任、選擇與權威 (authority) 之機會」, 亦是強調環境所提供的機會。而這樣的論調亦可關連到 Conger 與 Kanungo (1988) 所分析的外部權力 (extrinsic power) 與內部權力 (intrinsic power) 的觀點。其中內部權力係指個人自我知覺的自主、效能和能力, 而環境所給予引發個體權能之機會, 則屬外部權力, 此於後將有進一步之論述。

除由彰權益能的本質分析外, 尚可由彰權益能的功能進行瞭解, 有關此論述, 可見到有三類 (Blasé & Blasé, 1994): 一是專業主義論述, 此為最保守之觀點, 主要以 Maeroff (1988) 為代表, 強調教師透過工作環境的改進與能力的提升以獲得受尊重的專業地位; 一是自由人文主義論述(如 Glickman, Lightfoot), 主張具有權能的教師以其能力改進教室狀況; 另一則為批判解放論述(如 Apple, Cherryholms, Freire, Giroux & McLaren 等), 此類觀點認為教師應發展批判意識, 對於社會結構中隱藏的壓迫與不公義, 透過行動力量加以改變。

上述的三類論述, 專業主義與自由人文主義之觀點, 均未觸及社會中不平等關係的解構, 有學者甚至對專業主義觀點加以批評, 認為其未能挑動學校中現存的權力關係, 欠缺對未來的願景, 而在本質上更有責備教師要對自己低落的社會聲望負責之意 (Kreisberg, 1992)。Maeroff 所提之彰權益能概念實則類於 English 所定義的促能 (enable), 接受現有學校的權威結構, 不涉及行使權力主體的易位 (Baily, 1991), 難怪會有後現代女性主義學者 (如 Jennifer Gore) 斥之為「表層」的變革, 只是讓教師成為更加擅於達成學校權威主體所定之目標而已 (Kreisberg, 1992) !

由以上之分析, 可知彰權益能有偏心理層面解讀者, 亦有偏政治層面 (含社會資源之掌控與促動社會改變之實踐) 詮釋者。Kreisburg (1992) 則含括此二層面, 論及彰權益能中有一層面涉及心理歷程, 它是一種對於自己生命掌控的感

覺，與個人的自我價值、自信、與效能感緊密連結；另一層面，則涉及人們在所處的社會與政治情境中對於有價值資源的控制。易言之，彰權益能指的是個人獲得其對自己生命的掌控，實現其需求，並發展有效參與社會與政治世界所需的技術與能力。在此過程中，發展對於自己社會的批判覺知（critical awareness）是一重要要素，也就是發展批判文化素養，具批判性地分析自己所處之社會、政治環境，以付諸行動。

(2) 彰權益能概念之解析

在閱讀彰權益能相關文獻的過程中，對於其所呈現之分歧意義與詮釋，常覺需要細心耙梳、抽絲剝繭，方能理出清楚之思路。故除前面論析不同理論根源所形塑之彰權益能意涵外，以下就自己在文獻閱讀與研究過程中，所整理出的一些觀點，進一步釐清彰權益能之概念。

a. 彰權益能涉及權與能之辯證關係

Cornett (1991) 曾提及教師必須展現專業能力，其決策地位的提高方能正當化。教師所需的知識與態度雖能由行政者、師資培育者或其他教師所促進，但最終仍是需由教師自己致力於能力之提昇。如此，民主參與將伴隨教師成長而來，因為教師持續專業成長，將獲得尊重與信賴，也將確保其做決策之地位。在這樣的思維下，Cornett 還特別建議將”empowerment”改為”earnedpowerment”（獲得之權能）。然觀諸 Cornett 之說法，並未能觀照到彰權益能中，「權」與「能」所呈現的是一相互影響的辯證關係；他只顧及了「能」增進「權」的部分，亦即當一個人的能力增長，有較好的專業判斷，便能受到尊重，進而獲得決策之地位，有更多的機會分享做決定。至於「權」促進「能」的部分，則被 Cornett 所忽略。事實上，當一個人有權力參與和自己專業相關事務的決定時，其能力亦將隨之增長。因之，彰顯權力與增益能力乃成一辯證發展的關係。

b. 彰權益能涵蓋內部權力與外部權力

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。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，指的是個人對於事務的內在需求，就像 Maslow 所談的自我實現、Deci 所談的自決 (self-determination)、White 所談的能力感 (feelings of competence) 與 Bandura 所談的個人效能感 (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。以外部權力觀點而言，教師彰權益能是一種改進教師專業地位的方式，教師由之可享有受肯定的地位，獲取所需知識，並能積極參與同僚決定的過程。另從內部權力觀點看，教師彰權益能是教師自信地發揮能力，完成工作任務，而非將其才能用來指揮他人。這種意義下的權力是從教師對其相關工作作決定、自決、和自我效能感 (sense of self-efficacy) 中引發出來 (王麗雲、潘慧玲, 2000; Wilson & Coolican, 1996)。易言之，外部權力所指的是環境給予個人發展權能的機會或個人地位的肯定，而內部權力則指個人內在權能的開展。在學校中，教師能否有機會參加專業成長或參與學校相關事務的決定，以及是否享有受尊重的專業地位，係屬一種外部權力。外部權力的獲得取決於學校環境，如果學校是一個授能社群 (empowering community)，校長是一個參與管理、分享決定的領導者，則教師將擁有較多的外部權力。至於，內部權力指涉教師個人的內發動力，與自我能力的肯認，如能透過與他人對話、與各種組織學習方式，教師的內發動能將有所開展。是故，外部權力僅在鋪陳一支持性的環境條件，這還不夠，唯有教師內在的能力與動力能夠展現，整個教師彰權益能方算完成。不過，外部權力與內部權力正如前述權與能的辯證發展關係，其具相輔相成之功。學校如能多肯定教師，激發教師學習成長，並參與學校事務決定，教師在這種支持性的環境下，透過與他人的合作、對話，必能開啟內在動能並增長能力，如此反過頭來，亦將使教師有更多機會獲得外部權力。

c. 彰權益能涉及個人，也涉及社群

前曾論及彰權益能涵蓋個人與環境兩個要素，個人要有內發的權能，必須環境提供機會。Dunst 也提到彰權益能包括兩部分：一是促能 (enabling) 經驗，組織中提供此種經驗以發展個體的自主、選擇、控制與責任；二則是個體可以展現既有的能力，並學習運作所需的新能力 (Short & Rinehart, 1992)。故而，人們如果在相互對話與一起工作中開展權能，將使整個社群 (community) 也能彰權益

能。社群的權力結構重組，讓成員參與決策過程，如此，社群環境將可提供個體更多的促能經驗，結果除了可改善個人的生命處遇外，同時也可改進整個社群的發展。因此，當談個人彰權益能時，必與社群彰權益能相連結，許多論者均視個人與社群為相互依賴與增強的關係（Kreisburg, 1992）。

(3) 教師彰權益能指涉之面向及其權力觀

現今有關教師彰權益能之概念，所指涉之面向包括下列五項（Blasé & Blasé, 1994: 2）：

- a. 參與學校管理；
- b. 得到新的尊重與工作條件的改善；
- c. 擁有較高的薪資與新的專業結構；
- d. 獲取對於教師專業的控制；
- e. 提升了自主性與專業性。

有關教師參與管理的面向，由原先的課程、教學，擴及到全校性之事務（Clift, 1991），而參與學校管理，實則涉及不同的管理哲學。一是源自勞工管理傳統，權力在組織中被當成有限的貨品（commodity），故在學校中，教師要獲得權力，校長就必須放棄一些權力。在 1989 年洛杉磯教師罷工事件中，即反映了此種權力觀。該事件最後以在各校成立決策委員會收場，委員會中有半數是教師，有半數是校長與家長，而在高中階段，學生代表則加入校長、家長佔半數之委員中。此種作法，改變了學校中原有的權力關係，校長不再是最後的決定者，教師與家長均分享了決策權。洛杉磯模式並非單一事例，美國其他城市亦有類似之學校決策機制。相對於上述權力是零和遊戲的觀點，參與決定管理是彰權益能概念的另一傳統。權力被認為是無限的貨品，用以完成組織中的目標與任務。為擴充權力，可讓更多的人參與決定。在學校中，校長讓教師、家長參與學校事務決定，可增加達成學校願景之權力（Short & Greer, 1997）。

教師彰權益能在上述兩種相異的權力觀傳統下，將有不同之作法，勞工管理傳統所持的權力觀所造成的將是權力的競逐，國內自民國 84 年教師法通過後，許多學校教師會的運作，均產生這類問題。學校便在權力爭奪戰的過程中，耗掉向上提升的動力與能源。故而，為使教師彰權益能真正成為學校革新的有效策略，必須更改權力有限論的看法。除了 Short 與 Greer（1997）所論述的參與決定管理哲學，Kreisburg（1992）亦為彰權益能尋求權力的論述基礎。他從女性主

義權力論述的資產出發，提出權力共享（power with）的概念，相對於權力的掌控（power over）。他認為彰權益能不在以權力控制他人，而是與他人在互動中產生權力，因之，彰權益能的權力觀當是共享權力而非掌控權力，而共享權力更是民主實踐所必需。

3. 學校組織學習

當學校重整如火如荼地展開，可見到有些學校展現了成效，有些則無。為何產生如此情形，有學者嘗試從學校內部探究原因，提出組織學習是一關鍵影響因素，它是一項重要的變革策略，更是後現代時期促進組織更新的一項最重要資源（Leithwood & Louis, 1998; Mulford, 1998）。然而有關組織學習的相關文獻，異於企業界的汗牛充棟，教育領域的耕耘者較少。

國內在談組織學習或學習型組織時，最常提及者為 Peter Senge，尤其《第五項修練》一書出版後（Senge, 1990），引發國內一股研究風潮。細究組織學習的著作，Argyris 與 Schon（1978）的《組織學習》（Organizational Learning）一書可說是最具深遠影響的早期之作，它被譽為第一本嚴肅探討此方面主題的作品，啟發了後來許多的相關探究。然將組織學習用於教育改革研究者，則以 Karen Louis 為先驅；她認為教育中原有的變革管理（managed change）典範已過時，側重個體認知與行為轉化的組織學習典範，才能幫助吾人思考學校變革歷程中所發生的問題（Cousins, 1996）。除 Louis 外，致力於組織學習的學者漸漸增多，此可如 Michael Fullan 在其 1993 年《變革力量》（Change Forces）一書中，以組織學習理論為基礎，提出「變革的心智」（changed mindset）作為教育改革中重要的詮釋架構；Leithwood 與 Louis（1998）在主編之《學校中的組織學習》

（Organizational Learning in Schools）一書中，蒐羅了許多學者的研究，包括專業社群、教育領導、以參與式評鑑、專業發展學校與行動研究作為組織學習的實施策略等主題。而 Senge 在其《第五項修練》一書出版十年後，與其研究團隊針對學校情境，於 2000 年出版了《第五項修練—學校篇》（Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education）

(1) 組織學習之意涵

有關組織學習之意義，嘗有學者為其下定義，雖各有不同，然其概念大致均不偏離 Leithwood 與其同僚所定義者：組織學習是一群追求共同目標（以及個

人目標), 以一集體的承諾 (commitment), 定期地衡量這些目標的價值, 有意義地修正這些目標, 並持續地發展更具效率與效能的方法, 以達成目標 (Leithwood, Jantzi & Steibach, 1998)。至於組織學習的研究, 雖有一些學者從事實徵性研究, 但大多作品仍以理論性的居多, 泰半整理自文獻或是軼事報告 (anecdotal reports), 這些概念性的探討可作為瞭解組織學習內涵之用。例如 Michell 於 1995 年歸納相關文獻, 理出了一些共同論點, 作為學校中組織學習之指標 (引自 Mulford, 1998):

- a. 發展信任之心
- b. 發展共同的理解
- c. 發展共同願景
- d. 公開與坦誠地分享資訊
- e. 進行合作
- f. 從事專業學習與成長
- g. 運用反思的自我分析, 以提高對於假定與信念的覺知
- h. 批判性地檢視現有作法
- i. 瞭解衝突的不可避免性
- j. 進行對話, 以瞭解他人的思考參照架構
- k. 提出敏感議題作討論
- l. 試驗新的作法
- m. 改變個人的思考參照架構
- n. 透過探究與問題解決方式處理歧見
- o. 瞭解整體性的影響與關係
- p. 矯正被擾亂的不平衡權力狀態

另 Cousins (1996, 1998) 在進行了 46 篇理論、概念性文章與 52 篇實徵性作品的分析後, 亦提出組織學習能力 (capacity) 的十個層面, Cousins 以為如將組織學習的過程與結果視為相互影響與互動的現象, 則最能捕捉組織學習能力的動態複雜性。其所整理的十個層面彼此不同, 但有重疊的概念, 茲說明如下 (Cousin, 1996, 1998):

在十個層面中, 前四項是有關在組織中, 知識與資料如何被解碼 (encoded) 與再現 (represented):

- a. 社會學習原則
- b. 組織知識再現
- c. 行為與認知學習的區分
- d. 組織中的學習層次

接續的三項是有關知識如何被架構、儲存、提取與溝通：

- e. 系統結構與詮釋學習系統
- f. 組織記憶
- g. 知識管理策略

再來兩項是策略層面的概念，有關組織知識基礎如何持續發展與演進：

- h. 經驗（experiencing）
- i. 知識獲取過程

最後一層面是組織中的例行公事與回應，其會限制組織學習的能力：

- j. 運作不良的學習習慣。

除了上述自文獻整理所得之概念，實徵性研究則有助於吾人進一步掌握組織學習之內涵。Lam 等人在進行文獻探討後，形塑出組織學習之指標，包括對於個人/群體/學校之影響、合作技能的增進、不同領域的改變情形、群體學習歷程的滿意度、群體成就的滿意度、政策修正、與程序手冊修訂等。結果經過因素分析，獲得組織學習過程與組織學習結果兩個因素（Lam, Wei, Pan & Chan, 2002）。

綜觀組織學習文獻整理與實徵性作品，概可理出組織學習涉及認知、情意與行動上的學習，因為個人除了自己的專業成長，尚需與他人互動、對話，進行批判性的檢視，營造信任尊重的氣氛，發展整體的組織願景，並且需齊力完成組織願景與目標。而組織學習涉及個人、群體與組織等層次（Leithwood & Louis, 1998），如能瞭解個人、群體與組織之發展徑路，則有助於組織不斷地自我更新（Mulford, 1998）。此外，組織要能成長，知識如何被解讀與再呈現，以及知識如何管理，包括儲存、傳布與永續發展，均是必須重視之議題。最後，一個組織要前進，必有後座力，一定存在既有不良之組織習慣，這也是 Senge 在其 1999 年《變革之舞》中所談到的人類社會生活猶如自然界，存在著「增進成長」與「限制成長」兩種力量的交替發生。

(2) 組織學習之特性

組織學習異於個人學習，個人學習常以概念的獲得、儲存與提取作定義，但組織學習則更進一步，因為集體知識必須透過討論產生，如此組織成員方能有共有之知識（Louis, 1998）。易言之，組織學習在本質上具有三種特性。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, in press）。

（三）校長領導與學校革新

一波波的教改浪潮，使得學校革新、組織改革等議題被國內學者反覆探討。而這些研究的內涵都有一個共通點，即是重視在學校革新中校長的領導角色，故校長的教育領導儼然已成為今日教育行政界所關注之焦點。

然在國內文獻的部分，有關學校革新中的教育領導部分，就所蒐集之文獻資料中，還未發現有完整之探討和論述者，可見的大多是散於各學術論文的篇章中。由於近年來九年一貫課程的推行，學校內部的改革從計畫到實施，到今日檢討反思，越來越多的教育行政論文討論學校革新和校長領導的議題，故由國家圖書館中文碩博士論文搜尋引擎發現，從民國八十五年至今，國內關於學校革新的論文超過兩百篇。八十六年以後針對學校革新中校長領導的研究，共有七十二篇相關論文。就研究方法而言，多為問卷調查法，僅有少數採個案研究和敘事研究（以女性校長的）。至於研究對象則普及於國小、國中與高中校長。

以下就校長領導的相關論述，依校長領導的角色和風格作一分析：

1. 校長領導的角色

近年來，由於大環境的改變，校長的領導角色也隨之產生變革。因此，重新定位校長的領導角色，實刻不容緩。具體而言，影響校長領導角色變革的背景因

素，最重要的即是這一波學校革新的潮流。其中包括：九年一貫課程的改革、教育鬆綁。為此，過去專重行政領導的校長領導角色，勢必面臨挑戰。簡言之，在這一波學校革新的潮流下，校長的領導角色尤其強調應包括「教學領導 (instructional leadership)」與「課程領導 (curriculum leadership)」。事實上，在行政院教育改革審議委員會所提的「教育改革總諮議報告書」中即明確指出學校領導者乃首席教師兼行政主管，應重視教學領導。基於此，以下將分別探討教學領導與課程領導之概念與具體策略：

(1) 教學領導

魯先華 (民 83) 綜合國內外學者對「教學領導」的看法，歸納校長的教學領導之定義如下：「校長的教學領導乃是校長協助教師改進教學，提昇學生學習效果，完成教育目標之歷程；亦即校長藉著與教師的合作，共同建立教育目標、設計與規劃課程內容、輔導教學活動的實施、評鑑學生學習成果，以鼓舞學生積極的學習動機，增進學生良好的學習結果，進而達成學校的教育目標。」

李安明 (1998) 則定義校長的教學領導為：學校校長藉發展學校任務與目標、確保教育品質、增進師生學習氣氛及發展支持學校與社區關係的工作環境等領導作為，直接主導、影響、參與、示範或授權他人從事與學校教學相關之各項改進措施，以達成學校教育目標之歷程。

Smith 和 Andrews (1989) 也曾指出，校長的教學領導應表現在下列四方面 (引自楊振昇, 1997)：

- a. 校長是資源提供者：校長能提供與運用資源，達成學校的教育目標。
- b. 校長是教學的資源：校長能主動且積極改善教學品質，提昇學習效果。
- c. 校長是溝通者：校長能運用各種溝通管道，促使各界瞭解學校各項活動與措施。
- d. 校長是可見的存在者：指校長可經常在校園或教室中。

綜合學者的看法，校長的教學領導可定義為：學校校長為確保教學品質、達成學校教育目標，透過溝通協調、運用資源、規劃課程、發展支持的環境等策略所作的領導歷程。

至於教學領導的具體行為，根據李安明 (1998) 的歸納整理，校長教學領導的行為分類大致可化約為以下四個方面：

- a. 發展教學任務與目標。

- b. 確保課程與教學品質。
- c. 增進師生學習氣氛。
- d. 發展支持的工作環境。

根據上述李安明的歸納整理及多位學者看法，提出以下校長從事教學領導時的具體作法：

- a. 學校教學與課程發展的願景規劃。
- b. 加強教師在職進修。
- c. 進行教學方法之實驗與觀摩。
- d. 落實教科書評鑑工作。
- e. 改進教學評量。
- f. 落實學校本位課程的發展。
- g. 採多元的教學視導方式。
- h. 創造良好的學校組織文化。
- i. 營造良好的學校學習氣氛。
- j. 整合校內外之教學資源，以提供師生完善的教學環境。

(2) 課程領導

綜合學者的看法 (Glatthorn, 1997; 張嘉育, 2001; 方德隆, 2001), 課程領導可定義如下：引導課程發展與改革的行為，以達成確保學生學習品質與達成學校教育的目標。

在具體策略方面，方德隆 (2001) 綜合學者的看法，歸納學校本位的課程領導的策略有五個面向，包括：

- a. 訂定學校願景與課程目的。
- b. 健全學校課程發展的組織。
- c. 規劃學校課程方案。
- d. 組織協同合作的教師團隊。
- e. 促進教師專業發展。

張嘉育 (2001) 則歸納出以下幾項課程領導過程中常見而普遍的任務：

- a. 提供課程發展與改革的相關資訊。
- b. 建立組織以及協助營造有利合作共事的氛圍。
- c. 協助課程發展與改革運作的原則，包括任務型態、執行方式。

- d. 協助訂定相關工作標準，包括工作習慣、溝通程序、完成時限、權責範圍等。
- e. 建立有效的人際互動關係並激勵成員。
- f. 計畫並創始行動。
- g. 保持溝通管道的暢通與運作。
- h. 計劃並協調成員的在職教育。
- i. 進行評鑑事宜。

綜合學者的看法，課程領導的具體策略可歸納為以下五個方面：

- a. 設立願景：訂定學校課程發展之願景。
- b. 建立教師及行政人員團隊，並促進相關人員的專業發展：為達成有效的課程領導，建立共同協助合作的團隊及促進相關人員的專業發展是相當重要的。
- c. 建立完善的學校課程發展組織：良好的課程發展組織有助於課程的推行與改革，是校長從事課程領導的過程中重要的一部份。
- d. 建立通暢的溝通管道：為使課程領導真正發揮功能，校長應建立通暢的溝通管道，包括書面資料廣為流傳、口語溝通管道無礙。
- e. 建立課程評鑑制度。

2. 校長領導的風格

在新一波的教育改革之中，如何提升學校效能以及改進學校教育成效，已經成為當前中小學經營與管理的重要課題。一個學校的領導者—校長，乃是推動學校在各方面改進與卓越的關鍵人物，其在學校革新中扮演重要的角色。是故，在這一連串的革新過程中，校長在領導一所學校時所採取的領導風格，對於實現學校的長遠目標及願景，實為一個關鍵因素。

所謂「領導風格」乃是領導人領導的方式。在校長領導行為(principal's leadership behavior)一章中，Thomas Sergiovanni 和 David Elliott 指出，領導風格是校長表現領導，使用權力與權威，作出決定，以及與教師或其他人互動的方式(引自喬玉全等，1991)。

近年來，人們對於領導的看法產生急劇的變化，不同形式的領導風格也陸續地被領導者採用。在這一波的教育改革中，轉型領導(transformational

leadership)被認為是促進學校變革的最佳途徑(Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996),而在整個學校重整運動中,教師彰權益能是一重要訴求,因而,授能領導(empowering leadership)亦成為重要的領導方式。

(1)轉型領導：

J. M. Burns 於 1978 年最早提出轉型領導之概念,他認為轉型領導乃是領導者與成員相互提昇道德及動機至較高層次的歷程。接著 Bass (1985) 進行相關探討,提出轉型領導係「創造超越期望的表現」,藉由增加成員的信心及提昇工作成果的價值,以引導成員做額外的努力。綜言之,轉型領導可定義為領導者藉著個人魅力及建立願景,運用各種激勵策略,提升部屬工作態度,以激發部屬對工作更加努力的一種領導。

根據 Bass 與 Avolio(1990)的說法,轉型領導具有四個領導行為層面,分別如下：

- a. 魅力(charisma)或理想化影響(idealized influence)
- b. 激發鼓舞(inspirational)
- c. 啟發才智(intellectual stimulation)
- d. 個別關懷(individualized consideration)

此外, Bennis 與 Nanus (1985) 以九十位有效能的領導者為對象,希望從各行各業的成功領導者,探尋共通的特性,結果從這九十位領導的訪問與觀察中,歸納出四個轉型領導所使用的策略,分別如下：

- a. 塑造眾望所歸的遠景
- b. 利用溝通,建立共識
- c. 利用定位,建立信任
- d. 自我的開展

(2)授能領導：

授能領導係指領導者同時兼顧授權與賦能的一種領導方式。「授權」是指授予成員權力,將權力或任務委付成員去履行的一種領導行為;「賦能」是增進成員能力,亦即協助成員增進自我管理及做事能力,使其能完成委付任務的一種領導行為。換言之,授能領導是指又能授權給成員,又能設法增進成員能力的一種

領導方式。

根據張心怡(2000)的歸納整理，授能領導的做法大致可分為以下幾項要點：

- a. 建立分層負責、權責分明之行政體系。
- b. 建立職前講習系統，循序漸進累積成員相關之行政經驗。
- c. 權變運用成員的人格特質，以促其潛能之發揮。
- d. 掌握帶人先帶心之原則。
- e. 推動或執行各項新計畫或方案之前，應給予相關成員充足的適應期以進行宣導與溝通。
- f. 建立學校中促進學習之相關機制。
- g. 重視「由做中學」與「由錯中學」之學習經驗累積。
- h. 作好學校知識管理的工作，走向資料書面化，行政電腦化之行政管理趨勢
- i. 勿忘學校行政之精神在於支援與服務教學。
- j. 激勵或評鑑成員時，均應兼顧全面性。
- k. 作好會前準備，掌握開會效率，提升會議功能。

至於國外學者，如 Reitzug(1994)、Blasé 與 Anderson(1995)，Shor 與 Greer (1995)等人均曾研究過校長的那些行為會促進教師權能的增長。上述學者的分類雖不相同，卻有很多類似的結論，綜合歸納如下（王麗雲、潘慧玲，2001）：

a. 建立信賴感：不論是 Blasé & Anderson(1995)，Reitzug(1994)，Short & Greer (1995)，都特別強調建立信賴感的重要性，例如 Blasé 和 Anderson(1995，26-28)認為建立信賴感乃是校長領導最重要工作之一，信感的建立不是一蹴可幾的，需要校長不斷的鼓勵教師的投入，創造一個免於恐懼 沒有壓迫 自由探索的環境，並且能一步一步誘發老師的權能，讓老師在逐步建立信心後願意主動的參與學校事務的決定。Blasé 與 Anderson 認為校長在信賴感的建立上需要花很多時間練習，也要對可能衝突的發生有心理準備，並且應當不斷的促進教師領導者的成長。信賴感的經營，不只是限於校長和老師之間，還包括老師之間，學校和主管上級之間，學校和社區之間等(Short & Greer，1995，51-63)。唯有在一個充信賴的環境中工作，才可能有真正的溝通以及創新和新意產生。

領導者還要注意到如何讓學校的外部人員，例如家長或上級教育行政機關對學校建立信賴感，如果學校外部單位能對學校的作為表示信賴(雖然未必理解)，學校革新的推行，就會容易很多。

b.建立願景：校長另一個重要領導行為是建立願景，作為學校成員共同努力的目標，願景不是由校長一個人製定的，而是由學校成員根據學校的現況與未來所預發展的方向而制定的，校長的工作，就是確定學員公平參與的機會，提供機會讓成員澄清彼此背後的價值與信仰，並且向學校成員溝通既定的學校願景，以便得到成員的投入。

c.建立共治結構：共治結構的建立有利共同管理的進行，當然有利共同管理的結構建立只不過是一個步驟而已，但卻是學校成員參與校務決定的重要步驟，在此結構中，教師享有更多的自主權與參與權。校長的工作則是提供學校成員參與校務與彼此真誠對話的機會；掃除教師參與的障礙，例如過重的教學負擔，時間的不足，以及教師的惰性；此外對於學校結構中不平等的權力關係，也應加以平衡(例如資深老師對新進老師的控制)。

d.提供支持：校長還要能夠提供教師參與學校事務所需的支持，包括了資源的支持(時間、金錢、設備)、情感的支持(尊重、鼓勵、關懷)以及知識的支持(提供成員發展機會、提出另類思考觀點，提供探索機會，提供新知，培養問題解決能力與衝突管理技巧等)，這些對於校長而言都是相當大的挑戰(Maeroff, 1998)。

e.鼓勵冒險和革新：學校一向是科層體制，因為缺乏彈性，追求標準化，在其中很難有真正的變革產生。在學校革新中，校長不應該繼續讓科層體制限制了老師的行動，而是要鼓勵教師嚐試新的觀念，培養教師問題解決技能，不把不犯錯當作是教師工作的最高指導原則，如此一來，教師就較會有勇氣參與學校管理。革新是人人接受的觀念，冒險則讓人卻步不前，可是冒險卻是促成革新的重要因素，一個容忍冒險的組織，必然是一個開放的、探索的、對於變遷無預設立場的組織，當然就較容易尋找問題(problem-finding)與解決問題，也較能激發有意的改變，組織的成員因為不怕犯錯，參與情況就會較好(Short & Greer, 1997, 71-72)。校長的角色就是擔任改變的領導者，與老師共同參與改變的過程。當然冒險的意思不是指老師可以隨便憑想像決定事情處理的方式，而是要具備問題解決的能力，熟悉小組過程等等，這些都有賴訓練。

f.擅用關鍵事件製造機會：校長應該能夠讓學校成員瞭解衝突未必是一件不好的事情，可能反而為學校帶來革新的機會，藉著衝突，學校的成員可以試著瞭解學校的現況，進行衝突管理，另外校長也可以適時引進外部人員協助界定問題，發展教師創造性的問題解決技巧以及溝通的技能。關鍵事件如果處理得宜，教師可能因此造成態度和觀念的轉變，把危機化為學校的轉機。

g.持續刺激教師專業成長：校長知道教師是學校中重要的資產，所以除了提供教師在職進修的機會外，也會提供成員發展與學習的機會，提出問題或另類的觀點，刺激教師思考，不過這絕對不等於下命令，而是扮演一種促進的角色，協助教師的專業成長。

h.鼓勵教師好的表現：校長還是一個獎賞者，鼓勵教師好的表現，不過這些表現必須是和教師的工作有關的，當然獎勵的應用可能在學校中會產生微妙結果，有賴校長運用智慧處理。

四、重要參考文獻

方德隆(2000)。學校本位的課程領導。2000年11月21日，取自：<http://www.tmtc.edu.tw/~ci>。

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。

王麗雲、潘慧玲(2001, 10月)。由集權到共享：教育革新中校長領導角色的轉變與問題。發表於輔仁大學教育領導與發展研究所主辦之「二十一世紀教育領導與發展」學術研討會，台北。

任東屏(2001)。中小學校長的教育領導、教學領導到課程領導。《中等教育》，52(6)，140-154。

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。

吳明雄(2001)。國民小學校長轉型領導行為與學校效能之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中。

吳清山(1992)。學校效能研究。台北：五南。

李安明(1998)。我國國小校長教學領導之研究與省思。《教育研究資訊》，6(6)，121-146。

李克難(2000)。國民中學校長政治模式領導策略之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

李怡紋(1999)。張其昀因應學校教育發展課題之研究(1954-1958)。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
究計畫。

- 林明地(2000)。展現校長領導力—從學校日常行動開始。*師友*，401，4-10。
- 林明地(2000)。校長教學領導實際：一所國小的參與觀察。*教育研究集刊*，44，143-171。
- 林純雯(2001)。**國民中學校長道德領導之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 武曉霞(2001)。**台北縣國中小女性校長領導行為及生涯發展之研究**。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 邱明昌(2000)。**校長學校經營的理論與實際—邱明昌的辦學歷程之自我思辨**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 邱惜玄(2001)。學校革新之要務—落實校長教學領導。*研習資訊*，18(6)，15-21。
- 范熾文(2001)。**國小校長領導行為、教師組織承諾與學校組織績效之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 唐先佑(2000)。**廖高仁校長的辦學理念與實踐**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張心怡(2000)。**國民中學校長授能領導之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張昭仁(2000)。**國小校長轉型領導、互易領導與學校組織學習能力關係之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張張儷(2000)。**九年一貫課程試辦學校校長課程行政決定之研究**。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 張嘉育(2000)。**課程領導概念內涵分析**。2000年11月21日，取自：<http://www.tmtc.edu.tw/~ci>。
- 張鳳燕(2002)。校長領導的道德責任。*國教天地*，148，41-46。
- 張慶勳(1996)。**國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究**。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄。
- 教育部(1995)。**中華民國教育報告書**。台北：教育部。
- 郭明德(2000)。**新世紀中小學校長領導角色的變革與定位之探討**。*國立台灣體育學院學報*，10，87-105。
- 陳依萍(2001)。**校長反省實踐之研究**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 陳慶瑞(1991)。**國民小學校長領導效能之分析與評鑑——以闡述模式為例**。*國教天地*，90，37-44。
- 黃乃熒(1996)。**從「教學領導」談學校教育革新**。*中等教育*，47(6)，40-57。
- 楊振昇(1997)。**「教學領導」理念之探討**。載於高強華主編，*學校教*

- 劉雅菁(2001)。國民小學校長運用轉型領導之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 潘慧玲(1999a)。學校效能研究領域的發展。教育研究集刊，43，77-102。
- 潘慧玲(2002a)。緒論：學校革新的脈動。載於潘慧玲(主編)，學校革新：理念與實踐(頁1-47)。台北：學富。
- 潘慧玲(2002b)。反思與展望：我們從學校革新中學到了什麼？載於潘慧玲(主編)，學校革新：理念與實踐(頁441-473)。台北：學富。
- 潘慧玲(主編)(2002c)。學校革新：理念與實踐。台北：學富。
- 潘慧玲、梁文蓁、陳宜宣(2000)。台灣近十年教育領導碩博士論文分析：女性主義的觀點。婦女與兩性學刊，11，151-190。
- 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。
- 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(2001)。學校革新之研究整合型計畫(II)。國科會補助專題研究計畫。
- 蔡進雄(2000)。國民中學校長轉型領導、互易領導、學校文化與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 鄭燕祥(2001)。學校效能與校本管理：發展的機制。台北：心理。
- 錢幼蘭(2001)。國民中學組織再造與校長領導行為關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 羅錦財(2001)。國民中學領導角色與學校組織文化之競值途徑研究—以桃園縣市為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Bailey, W. J. (Ed.) (1991). *School-site management applied*. Lancaster, PA: Technomic.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. New York: Cassell.
- Blase, J., & Blase, J. R. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Blase, J., Blase, J., Anderson, G. L., & Dungan, S. (1995). *Democratic principals in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Carlson, R. V. (1996). *Reframing & reform: Perspectives on organization*,

- Leadership, and school change*. U.S.A. : Longman.
- Chapman, J. (1993). Leadership, school-based decision making and school effectiveness. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp.201-218). New York: Routledge.
- Chapman, J. D. (Ed.) (1990). *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.
- Cheng, Y. C. (1996a). *The Pursuit of school effectiveness: Research management and policy*. The Chinese University of Hong Kong: HKIER.
- Cheng, Y. C. (1996b). *School effectiveness & school-based management: A mechanism for development*. Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Chirichello, M. (2003, January). The changing roles of principals: Perceptions, visions, and choices. Paper present at 16th Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.
- Conger, J. A. & Kannungo, R. N. (1998). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: Behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conroy, J.P. (2000). *Intellectual leadership in education*. Boston: Kluwer Academic.
- Cooper, J. P. (2002). The influence of outstanding leadership in improving the quality of teaching and learning through staff development. Unpublished doctoral dissertation, Roosevelt University.
- Cross, C.T. & Cavazos, L.F. (1990). The principal 's role in shaping school culture. (ERIC Document Reproduction Service No. ED322618)
- De, B.W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2000). Eight roles of symbolic leaders. In M. G. Fullan (Ed.), *Educational leadership* (pp. 202-216). San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1994). The principal 's role in shaping school culture. (ERIC Document Reproduction Service No. ED325914)
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas for school leaders and administrators in

- restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson., P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 135-170). London: Kluwer.
- Fullan, M. (1992). *What 's worth fighting for in headship? : Strategies for taking charge of the headship*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. New York: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). *Educational leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. G. (Ed.). (2000). *Educational leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What 's worth fighting for in your school? : Working together for improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Glatthorn, A.A. (2000/2001). The principal as curriculum leader: Shaping what is taught & tested.
單文經、高新建、蔡清田、周博銓 (譯)。校長的課程領導。台北：學富。
- Goodlad, J. I. (1994). *Educational Renewal: Better teachers, better schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hallinger, P., Murphy, J., & Hausman, C. (1993). Conceptualizing school restructuring: Principals ' and teachers ' perceptions. In C. Dimmock (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp.22-40). New York: Routledge.
- Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside*. Buckingham, MK: Open University Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). Introduction. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.) *International handbook*
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.)

- (1998). *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1993). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What 's in it for schools?*. London: Routledge.
- Heck, R. H. (1992). Principal's instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. New York: Cassell.
- Irwin, J. W. (1996). *Empowering ourselves and transforming schools: Educators making a difference*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Henderson, J., & Hawthorne, R. (2000/2000). Transformative curriculum leadership.
單文經、高新建、游家政、蔡清田、張明輝、王麗雲 (譯)。革新的課程領導。台北：學富。
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters: Innovation & entrepreneurship in the American corporation*. New York: Simon & Schuster.
- Kelly, C. (1994). *School Psychologists: Leaders for change building a secure future for children*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED366879)
- 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.
- Lambert, L. (1995/2000). The constructivist leader. 葉淑儀 (譯)。教育領導－建構論的觀點。台北：桂冠。
- Lashway, L. (1995). *Facilitative Leadership*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED381851)
- Lashway, L. (1996). *Ethical Leadership*. (ERIC Document Reproduction

- Service No. ED397463)
- Lashway, L. (1996). *The Strategies of a Leader*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406718)
- Lashway, L. (1997). *Visionary Leadership*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 402643)
- Lashway, L. (1998). *Creating a Learning Organization*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420897)
- Leithwood, K. (1993). Contributions of Transformational Leadership to School Restructuring. (ERIC Document Reproduction Service No. ED367061)
- Leithwood, K., & Doris, J. (1990). Transformational Leadership: How principals can help school cultures. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 323622)
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.) (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., & Hart, A. (Eds.) (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. London: Kluwer .
- Leithwood, K., Doris, J., & Rosanne, S. (1995). An Organizational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 385923)
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 785-840). London: Kluwer .
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice. In M. G. Fullan (Ed.), *Educational leadership* (pp. 348-365). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindblom, C. E. (1990). *Inquiry and change*. Yale University Press.
- Liontos, L.B.(1992). *Transformational leadership*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED347636) Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsh, D. D. (2000). Educational leadership for the twenty-first century:

- Integrating three essential perspectives. In M. G. Fullan (Ed.), *Educational leadership* (pp. 126-145). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maxcy, S. J. (1991). *Educational Leadership: A critical pragmatic perspective*. New York: Bergin & Garvey.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage .
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement: Reflections on school effectiveness*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- 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.
- Myers, K. (Ed.) (1996). *School improvement in practice: Schools make a difference project*. London: The Falmer Press.
- of educational change (pp. 1-7). London: Kluwer Academic.
- Reynolds, D. (Ed.) (1985). *Studying school effectiveness*. London: The Falmer Press.
- Reynolds, D., & Cuttance, P. (1993). *School effectiveness: Research, policy and practice*. New York: Cassell.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemer, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. New York: Pergamon.
- Ribbins, P., & Burrige, E. (Eds.) (1994). *Improving education: Promoting quality in schools*. New York: Cassell.
- Richard, C., Wallace, J., Engel, D. E., & Mooney, J. E. (1997). *The learning school: A guide to vision-based leadership*. California: Corwin.
- Romanish, B. (1991). *Empowering teachers: Restructuring schools for the 21st century*. London: University Press.
- Scheerens, J. (1989). *Effective schooling: Research, theory and practice*.

- London: Cassell.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Pergamon.
- Scott, R.D. (2001). Understandings of high school principals who lead an educational change initiative. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison, Madison.
- Sergiovanni, T. J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in school*. New York: HBJ.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective*. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Shedd, J.B., & Samuel B.B. (1991). *Tangled Hierarchies: Teachers as Professionals and the Management of School*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. London: The Falmer Press.
- Staggs, J.D. (2001). The relationships among teacher perceptions of principal leadership: teacher efficacy and school health in a school improvement program. Unpublished doctoral dissertation, the Ohio state university.
- Starratt, R.J. (1991). Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED381851)
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference: Lessons*

- learned from a 10-year study of school effects*. New York & London: Teachers College Press.
- Townsend, T., Clarke, P., & Ainscow, M. (Eds.) (1999). *Third millennium schools: A world of difference in effectiveness and improvement*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Wallace, R. C. J., Engel, D. E., & Mooney, J. E. (1997). *The learning school: A guide to vision-based leadership*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Weiss, C. H., & Cambone, J. (2000). Principals, shared decision making, and school reform. In M. G. Fullan (Ed.), *Educational leadership* (pp. 366-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- White, J., & Barber, M. (Eds.) (1997). *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London: Institute for Educational Research.
- V. (1996). *Reframing & reform: Perspectives on organization, leadership, and school change*. White Plains, NY: Longman.
- 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.

參、研究方法、進行步驟及執行進度

一、研究方法

國內這一波的教育改革強調分權化，在彰顯學校本位經營與教師彰權益能精神下所實施的舉措，諸如教評會、教師會、家長會的設立，校務會議性質的改變、校長遴選制度納入教師與家長的聲音，以及強調學校本位課程的九年一貫課程改革等，改變了校園中原有的權力生態，影響及於所有的學校成員與部分的家長，唯首當其衝的當屬校長，故本研究擬以兩年時間進行學校革新中校長領導之研究。

為探討校長如何看待與詮釋這一波的教育改革，如何進行校長角色的調適，以及如何領導學校推動革新，本研究的第一年擬以校長觀點的掌握進行探究；第二年則進行個案研究，以校長所服務的學校為田野（field），擴大資料蒐集的範圍，除校長外，尚包括其他學校成員的觀察與訪談。

在前面的文獻探討中，呈現轉型領導與授能領導係推動學校革新的重要領導途徑，因而，本研究擬以上述兩類領導的重要概念內涵，作為檢視之觀點，用以探討校長如何促使學校轉型，並促進教師的彰權益能。

以下茲分年說明研究參與者的找尋以及研究方法的採用。

第一年

（一） 研究參與者

翻閱相關文獻，發現在進行校長領導的研究時，有些學者以選取高效能（或參與某項改革方案）學校與低效能（或未參與某項改革方案）學校作比較，以突顯校長領導策略在兩類學校中之不同；有些學者則僅選取高效能學校（或參與某項改革方案之學校）進行探究，研究所得旨在提供可作參考

之成果。在進行本研究之設計時，一方面考量國內並無客觀分數，也無特別的改革方案，可作為選取不同辦學成效學校之依據；一方面考量納入辦學成效不佳的學校，將使研究結果的呈現，憑添許多研究倫理的難題，故而，僅以風評較好之校長作為研究參與者 (participants)。

本研究擬採聲譽規準 (reputational criteria) 找尋十位聲譽不錯的校長接受訪談，其中國中、國小各五位。在考量交通時間的因素下，研究參與者將選自台北縣市。

有關聲譽規準的使用，常用於欠缺標準化測量工具的情境中，過去研究者參與「國際學校效能計畫」(ISERP) 亦曾用過聲譽規準選擇不同效能的學校。在本研究中，研究者發展數項選擇受訪者的規準，邀請教育局及相關教育人員就所列規準進行評量，推薦可以參加本研究之名單。之後，參與意願便成為決定受訪者之重要依據。

(二) 研究方法

本研究為深入瞭解校長觀點，擬採質性研究，透過個別訪談與焦點團體訪談方式進行實徵資料的蒐集。此外，為對權力觀點等理論與文獻有較深入的理解，亦採文獻分析方法。

1. 文獻分析

為瞭解學校革新在西方的發展軌跡、實際作法，以及教育領導概念的變遷與權力的各項觀點 (包括後現代的權力觀)，採文獻分析方法進行。除透過中、外文獻資料庫進行搜索外，並進行相關專書的蒐羅、閱讀與分析。

2. 訪談

為探討校長如何解讀教育變革、如何調整自己的領導角色、如何看待權力、以及如何領導學校進行革新，採個別訪談方式蒐集資料。預計每位校長進行兩次個別訪談，每次約 2 小時。

3. 焦點團體訪談

在個別訪談後，為彙整有效的學校革新策略，擬進行焦點團體訪談，透過參與訪談人員間的相互激盪，希望獲得更豐碩的資料。焦點團體訪談每次以五人為原則，分就國中與國小進行，期能使與會者有較多機會發言、互動。

第二年

（一）個案研究

在經過第一年訪談資料的分析後，第二年將以第一年的參與者為範圍，從中挑選富探究價值的國中、國小各一所進行質性個案研究（qualitative case study），以深入瞭解在所處的特定學校脈絡中，校長如何領導推動改革。

（二）資料蒐集方法

1. 觀察：

為深入瞭解校長領導之實際，研究者將以半年之時間進入學校進行觀察。在學校中，將觀察學校日常運作與重要會議（如校務會議、行政會議、課程發展委員會等）之召開情形等。

2. 訪談：

除校長外，針對其他學校成員，如處室主任、組長、教師與教師會會長或幹部，進行訪談，目的在從不同人的觀點瞭解校長之領導。

3. 文件分析：

蒐集學校重要文件，諸如會議紀錄、學校行事曆、學校發展計畫、通訊、校刊等，作為輔助瞭解的另一資料來源。

二、 資料分析

資料分析在研究進程中即持續地進行，研究者將藉由不斷地閱讀、檢視資料，進行編碼。編碼過程中，除試圖以原有檢視之觀點進行編碼外，亦將側重資料的原發性與紮根性，讓一些本土的概念得以產生。

三、 研究的信實度

本研究擬採下列方法建立研究的信實度 (trustworthiness)：

(一) 澄清研究者之背景與立場：

由於研究者不可能腦袋空空地進入田野，對於自己與研究相關的經驗背景、所帶之理論觀點與預設，以及可能存有之偏見，於研究初始，將加說明，並於過程中加以反思。如此，一方面可有自我澄清的效果，讓研究者再度看清自己是如何觀想與詮釋現象的，另一方面亦有反思調整的功能，對於自己不當的預設，可以適時調整，不致影響研究的進行。

(二) 長期進駐田野：

在田野中，進行時間較久的觀察與訪談，有助於建立良好與相互信任的研究關係，對於當地文化亦較能熟悉，而自己先前透過文獻、其他研究者或於田野中所蒐集到的錯誤資訊也可加以檢核，研究者期以半年的時間進入田野。

(三) 使用三角檢正：

三角檢正 (triangulation) 可包含不同資料來源、方法、研究者與理論之檢正，本研究將採訪談、觀察、文件分析等不同方法，以及訪談校長與其他學校成員作為三角檢正的方法。

四、 可能遭遇之問題及解決途徑

本研究採用訪談方法搜集資料，需要訪談員具備良好的專業素養，故除研究者進行訪談外，尚需素質較好的研究助理，對之施與訓練，襄助研究者一起搜集資料。在第一年之研究進程中，曾讓研究助理參加臺灣師範大學教

育研究中心所辦理之三梯次質性研究工作坊，以增益其質性研究概念與實做能力。

整個研究涉及大量個別訪談、焦點團體訪談與觀察資料的蒐集，需耗費許多時間進行錄音帶之轉錄、資料之整理與分析。因之，足夠的研究人力(包括研究助理與工讀生)是促使研究得以順利進行的重要因素。

五、執行進度 (第一年)

工作項目	月 次												備 註
	第 1 月	第 2 月	第 3 月	第 4 月	第 5 月	第 6 月	第 7 月	第 8 月	第 9 月	第 10 月	第 11 月	第 12 月	

文獻資料的蒐集	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	
文獻資料的整理、分析	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	
進行個別訪談				***	***	***	***							
進行焦點團體訪談								***	***					
訪談資料轉錄						***	***	***	***					
訪談資料分析								***	***	***	***	***	***	
報告撰寫										***	***	***	***	
預定進度累計百分比	5%	10%	15%	25%	35%	45%	50%	60%	70%	80%	90%	100%		

五、執行進度（第二年）

工作項目	月次												備註	
	第1月	第2月	第3月	第4月	第5月	第6月	第7月	第8月	第9月	第10月	第11月	第12月		
文獻資料的蒐集	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	
文獻資料的整理、分析	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	
進行個案選取與聯繫				***	***									
進入田野蒐集資料				***	***	***	***	***	***					
資料轉錄				***	***	***	***	***	***					
資料分析					***	***	***	***	***	***	***	***	***	
報告撰寫										***	***	***	***	
預定進度累計百分比	5%	10%	12%	15%	20%	30%	40%	50%	65%	75%	90%	100%		