

【學校教育改革系列】

**校長領導促進學校組織的變革和發展：
以校長領導的反思和學習為切入點**

張慶勳

香港中文大學
教育學院 香港教育研究所

作者簡介

張慶勳

台灣國立屏東教育大學教育行政研究所教授
兼教育學院院長

© 張慶勳 2011
版權所有 不得翻印

ISBN: 978-962-8908-41-7

學校教育改革系列

學校教育已成為現代人類社會一個不可或缺的制度。每個現代社會均在學校教育方面投放大量資源，同時又以法律規定下一代要接受較長時期的學校教育。因此，學校教育的效能與效率，成為了社會發展及進步的必要條件。隨着全球化及資訊化的經濟體系迅速發展，社會若要維持以至增強競爭能力，就必須不斷改善學校教育制度，甚至要進行改革。

香港社會如何裝備下一代，以迎接二十一世紀的挑戰呢？改革香港學校教育自然就是其中一個重要的課題。香港學校教育的改革應朝甚麼方向走？應實行甚麼改革方案及措施？怎樣歸納、總結及評估改革方案的成效？怎樣分享、傳播及推廣有成效的改革措施？

香港中文大學香港教育研究所出版「學校教育改革系列」，旨在針對以上各種學校教育改革的問題，抱着集思廣益的態度，以期為香港教育工作者提供一片研討的園地。本系列將陸續出版多種與學校教育改革有關的著作，包括研究報告、方案設計、實踐經驗總結，及成效評估報告等。

校長領導促進學校組織的變革和發展： 以校長領導的反思和學習為切入點

摘要

本研究在研究主題背景脈絡與相關研究文獻分析的思維架構基礎之下，以深入訪談法、焦點團體訪談法與德懷術等研究方法，探析校長領導反思學習的主要歷程和內涵，發展校長領導反思學習的評鑑工具，進而實際應用於教育現場，評析校長領導如何藉解決問題以促進組織的變革和發展。研究發現，校長在解決學校所發生的問題以促進學校組織變革和發展的過程中，即在經由「知、思、行、得」四者循環回饋、同時並進，兼融形而上、誠於中與形而下的整體、循環反思學習體系，體現全人思維的歷程。而且，以校長領導的反思和學習為切入點來促進學校組織的變革和發展，是校長領導的核心所在。最後，研究者試圖建構出學校變革發展的思維與行動研究概念架構圖，用作後續研究的參考。

緒論

研究背景與動機

研究者在校長領導反思學習的研究中指出，校長的學習除了要重視學習過程的學習策略、省思回饋與專業成長外，亦要重視校長各項領導力的學習結果，以及校長學習成效的評鑑機制等（張慶勳，2007，頁268）。校長反思領導與型塑領導力的認知歷程與意義，是校長思、知、行的合一，以及領導理念與實踐的融合。校長運用諸如技術操作性、人群社會性、教育專業性、政治磨合性與文化象徵性等領導力，實踐於學校的行政領導、教學領導與課程領導上（張慶勳，2009a）。

張慶勳（2008a，2009b）亦曾以校長解決學校問題的案例故事，探討校長如何進行領導反思學習，其所經歷的發展階段及當中的內涵，試圖探析及發展校長領導反思學習的循環回饋歷程。該研究結論指出，校長的領導反思學習是「知、思、行、得」四者循環回饋、同時並進，再兼融形而上、誠於中¹與形而下的整體、循環反思學習體系，體現出全人思維的歷程。

解決組織的問題與組織的變革和發展攸關，因此校長的領導既要解決學校所發生的問題，又要促進學校的變革和發展。例如，Schein（2004）曾擔任企業公司顧問，協助分析組織文化的相關問題；據他的經驗，「組織變革的目標應該在一開始就聚焦於具體問題的解決上；唯有當這些目標明確清晰時，才適合進行文化評估，以決定到底文化是有助還是有礙變革的歷程」（p. 336）。所以，解決組織問題須從組織文化切入，才能促進組織的變革和發展。

Yeo（2007）認為，「以問題為導向的學習」（problem-based learning）傳統上是一種教育工具，但它給廣泛應用在領導者的訓練上，為人力資源發展提供獨創的觀點。對領導者而言，「以問題為導向的學習」能引導他們發現新的角色、態度及知識，以應對不斷變遷的時代。而問題的界定、開放的溝通與資源的運用，是有助領導者學習的三個深具意義的重要因素。陳木金（2007）則把「以問題為導向的學習」與反思學習應用在校長的領導學習歷程，進而培育校長經營優質學校的能力。因此，以解決問題為導向的學習值得深入探討。

據此，本研究以校長領導的反思與問題導向為切入點，焦點在於深化校長領導的反思學習內涵，藉解決問題來促進組織的變革和發展。

研究目的

本研究基於上述研究背景與動機，定出以下三個階段的具體研究目的：

- 階段一，探析校長領導反思學習的主要歷程和內涵。
- 階段二，按階段一所得有關校長領導反思學習的歷程和內涵，發展校長領導反思學習的評鑑工具。
- 階段三，把階段二發展的評鑑工具實際應用於教育現場，評析校長領導如何藉解決問題來促進組織的變革和發展。

文獻探討

在與本研究主題相關的重要文獻方面，研究者首先評析校長領導的反思學習與型塑領導力之間的認知歷程和意義，彰顯校長領導反思與領導力的關連。其次，從校長領導的專業發展觀點，分析校長領導與校長個人成長、專業發展之間的關係，並以之為「校長領導反思能促進學校組織變革和發展」的立論基礎。

校長領導的反思學習與型塑領導力之關係

反思是指經由運用知覺、經驗與資訊，編織出合乎邏輯和理性的思考，對於即將發生的事件作判斷，並創建直覺的原則，進而導引出未來的行動方案（Pisapia, Reyes-Guerra, & Coukos-Semmel, 2005, p. 56）。反思不僅是對某些事情的「深思熟慮」，更是一種有紀律、有行動的尋求意義的歷程，而且對經驗與意念之間的關係與聯結創建出更深層的理解（Pisapia et al., 2005, p. 52）。反思是一種思維，一種習慣，亦是一種道德修為。校長經由反思，除了有益於其心性修為，亦可增強其在辦學理念上的堅定意志，並提升其學校領導效能（張慶勳，2009a，頁161）。例如，張慶勳

(2006) 在分析一位國小校長對生命故事的敘述時發現，校長不僅重視領導者個人的修為，亦常做省思的工夫；他強調，校長個人要有良好的道德修為，以誠意、正心為基礎，展現真誠和對同仁的尊重，並以學校在地文化為切入點，運用轉化領導的策略，以幫助型塑學校組織文化，增進學校組織效能。

張慶勳(2009a) 從訪談校長得知，校長不斷檢視自己的教育與辦學理念亦是一種修為；且從訪談校長的辦學經驗中獲知，領導人要不不斷省思，要有能力辨識學校經營的表象和內涵，才能有效運用領導策略(頁162)。Pisapia et al. (2005, p. 56) 的研究亦指出，校長辨識學校經營的表象和內涵的能力，可從運用下列五項反思能力予以發揮：

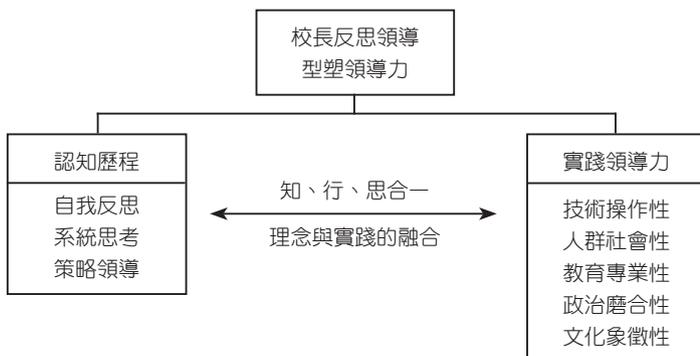
1. 辨識為甚麼某些事情可做，某些事情卻不可；
2. 運用雙重循環的學習以導引行動的原則；
3. 運用知覺、經驗與知識以了解情境，並對該情境進行思考；
4. 融合知覺、經驗與知識，分析所採取的行動；
5. 運用自己的知覺、經驗與知識，以及他人過去的經驗，了解現在，創造未來。

從上述研究可知，校長領導的反思涵蓋認知、思考與採取行動的分析能力。假如校長能以反思能力及其修為作根基，運用領導策略，發展學校特色，型塑學校組織文化，增進學校組織效能，開創學校的差異化價值，校長的領導力就能彰顯出來。

有領導力的校長應重視思考的認知歷程(包括自我反思、系統思考的延展)，並具體展現在個人的策略性領導和有意義的組織行為上。亦即是說，校長將自我反思、系統思考、策略性領導加以整合運用，再融入組織文化當中，並

與組織變革和發展相聯結，進而發揮影響力以達成學校組織目標。圖一顯示了校長的反思領導與型塑領導力的認知歷程與意義，並展現校長知、行、思的合一，以及領導理念與實踐的融合。

圖一：校長型塑領導力的認知歷程與意義



資料來源：張慶勳（2009a，頁171）。

校長領導的專業發展觀點

近年，有關專業發展的觀點可以從三個途徑分析：（1）傳統／科學管理（traditional/scientific management），（2）同行（craft），及（3）反思探究（reflective inquiry）。它們為學校領導者和行政人員提供了有關專業發展的思考觀點（Fenwick & Pierce, 2002; Nicholson, Harris-John, & Schimmel, 2005）。其中，傳統／科學管理的觀點強調，校長的專業知能是從提升組織效率與效能的管理和行為科學原則中習得。同行的觀點強調，校長的專業知能來自其他有經驗的同行專家，尤其是有經驗校長所具有的智慧；學校組織內外情境所帶給校長的學習過程，亦是校長專業知能的重要來源。反思探究則採取「以校長為中心」（principal-centered）的專業發展觀點，強調校長藉由日常實際工作

進行有系統的反思、自我批判，從而形成他們的專業知能；亦強調應用新的知識對領導的價值和信念進行反思。校長可透過撰寫日誌、同儕研究與行動研究，發展其專業知能。

此外，知識（knowledge）、技能（skills）、性格（disposition）是常為人提及有關教育行政人員的三個專業標準（Metzger, 2006, p. 14）。一般而言，知識和技能是頗受校長和教育研究者重視的專業術語，但校長的性格亦不容忽視。根據《韋氏辭典》，“disposition”的含意包括：人性的傾向，人的行為與思考的特徵，個人的道德，以及個人的人格、生理、心理與情緒的品質（Metzger, 2006, p. 14）。從情緒智慧（emotional intelligence）的概念出發，能「處理好自己」（taking care of oneself）的，才是有智慧且情緒穩定的校長（Bloom, 2004）。因此，知識、技能、性格是校長專業發展所必須學習和培養的內在和外在必能，可用作評鑑校長專業成長的指標。

校長的專業成長雖然要與組織的發展結合，但重點是個人的成長。Metzger（2006, p. 15）界定個人成長為：為使個人生活能更均衡和有意義而培育的各個層面的個人內涵。因此，研究校長的個人成長過程，要同時探討校長的領導及其專業發展之間的均衡意義。Metzger（2006, pp. 15–16）提出個人成長的六個課題，可作校長專業成長的參考：

1. 均衡（balance）——平衡個人生活與專業工作，懂得管理時間；
2. 自我實現（self-actualization）——有自信，令自己更快樂；能處理好自己，並充實心靈與自我；真誠；能衡量自己是否已達到既定成就，以及是否具有全方位功能；
3. 自我改進（personal improvement）——針對自己的內在自我成長，重新開始學習與發展自我；

4. 價值 (value) —— 能認知和澄清個人信念、自己所具的特質、各種事物的價值，知道緩急輕重；了解自己，並能與「自我」和諧共處；
5. 聚焦於內在 (inner focus) —— 強調心靈與精神上的祥和、生活的意義，關注個人的整體性而非外在表象，與心靈共處；
6. 關係 (relationships) —— 能藉個人願景激發領導行為，並對自己的行為加以省思；能使自己隨時充滿活力；能關照自己的需求，亦能為他人服務；知道在批判時不傷害他人；心境自由；確信自己能掌控生活的步調。

那麼，究竟應如何評鑑校長的專業成長？除了自我評估 (self-assessment) 和反思 (reflection) 外，行政人員亦可在評鑑過程中設定持續性的修正目標。因此，校長評鑑應予以系統化，要鼓勵校長追求專業成長、自評與反思 (Brown & Irby, 1995)。另外，就如何協助校長學習以增進其領導知能方面，「以學校為主的專業發展」(school-based professional development) (National Staff Development Council, 2000)，和「以問題為導向的學習」策略與課程 (Bridges & Hallinger, 1995; Hallinger & Bridges, 1997, p. 13) 亦值得參考。

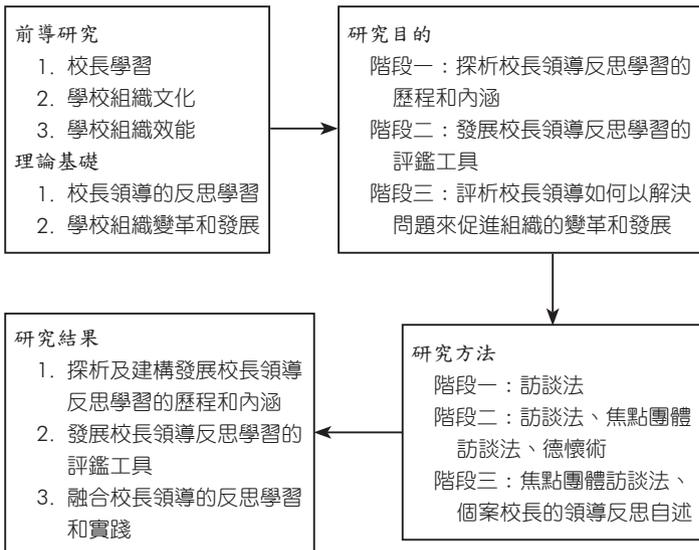
據此，校長個人成長及其專業成長之間的關係密切。將校長個人成長及其專業成長的關係結合有其意義與價值，因為個人成長所要培育的各種內在特質，以及生活上的均衡和意義，同時亦顯現在校長的個人成長過程及其領導及專業發展之間的均衡意義。諸如校長的生活與其專業成長及領導的均衡、自我實現、自我改進、價值觀，與其心靈與精神的內在祥和與意義，以及與人我之間或領導行為等的社會性關係，都顯示校長的個人成長和專業成長之間關係的融合性。

研究方法與實施

研究架構

本研究基於校長學習、學校組織文化及學校組織效能的相關前導研究，並以校長領導的反思學習與學校組織變革和發展的學理論述基礎，導引出本研究的目的。接着，以適當可行的研究方法達成研究目的，並應用於校長領導的實務現場。圖二顯示本研究的概概念架構。

圖二：研究概念架構



研究方法

本研究依三個不同研究階段所要達成的研究目的，分別採用以下方法。

階段一：訪談法

本研究階段旨在探析校長領導反思學習的歷程和內涵。研究方法是立意取樣的方法，選取6位校長（2位女性、4位男性，有1年以下至15年經驗）及1位教師為訪談對象。除了對校長領導的反思學習案例故事的訪談資料予以分析外，亦會參考相關文獻，初步探析校長領導反思學習的歷程和內涵（張慶勳，2008a）。

階段二：訪談法、焦點團體訪談法、德懷術

基於階段一的研究結果，研究者建構校長領導反思學習的評鑑指標，並編製成「『校長領導的反思學習指標：以處理問題為導向的反思』：學校實務場域——校長實踐自我檢核問卷」（下稱「校長實踐自我檢核問卷」），以作階段三個案校長自我反思評鑑之用。

本階段的研究方法與研究樣本說明如下：

1. 訪談法——訪談法是選擇研究對象作訪談，以確定研究的具體目的與問題，了解校長領導反思學習的歷程，並初步建構校長評鑑的指標。本階段以立意取樣的方法，與3位能提供豐富資訊的個案校長進行訪談和對話，以了解校長領導的反思學習和領導實務。除了蒐集資料和進行編碼、分析、詮釋外，研究者亦不斷從回饋、省思的循環過程中，將所蒐集的資料與文獻相互融合，藉以達成下述具體目的：（a）繼續深化了解校長領導的反思學習歷程和內涵；（b）初步建構評鑑校長領導反思學習的指標。
2. 焦點團體訪談法——本研究方法基於文獻回顧和評析，以及在與個案校長訪談和對話中所建構的初步評鑑指標上，繼續進行焦點團體訪談，以之為建構校長領導反思學習評鑑指標和標準的前置作業基礎。

為有效進行焦點團體訪談，研究者根據成員屬性，組成校長焦點團體，針對本研究主題，與焦點團體成員進行開放式的描述和對話，藉此蒐集資料並加以分析，漸次將評鑑指標和標準加以聚焦，再以德懷術建構校長領導反思學習的評鑑指標和標準。

據此，研究者選擇具代表性的中、小學校長，分別於2008年11月19日、11月21日及12月12日，於台中市文山國民小學（共10位校長參與）、屏東教育大學（共12位校長參與）及台北市私立復興實驗高級中學（共13位校長參與）進行焦點團體訪談，目的是使前述訪談結果更能符合教育現場的實務需求，亦能進一步據之以建構校長領導反思學習的評鑑工具。

3. 德懷術——本階段以前述訪談法和焦點團體訪談法所初步建構的校長領導反思學習評鑑指標與標準，選取26位校長為對象，經過三次德懷術的應用，建構以解決問題為導向的校長領導反思學習指標，並使之更具效度和操作性，編製成「校長實踐自我檢核問卷」，以作階段三個案校長自我反思評鑑之用。

階段三：焦點團體訪談法、個案校長的領導反思自述

本階段主要將所發展和設計的校長評鑑問卷，應用於校長領導的反思學習和專業成長上，並進而從校長領導的反思學習，評析校長的自我反思，俾能將理論、研究與實務相互融合；此外，亦提出檢討和改進之道，用作本研究與教育現場實務上的回饋機制。

本階段的兩種主要研究法和研究樣本說明如下：

1. 焦點團體訪談法——本研究階段邀請8位國小校長（3位女性、5位男性，包括初任的至任職多年的校長）參與團體焦點訪談（2009年10月8日和2010年

5月14日)。研究者於2009年10月8日的焦點團體訪談中，根據階段一所建構和發展的校長領導反思學習循環回饋圖及該圖內涵，以及根據「校長實踐自我檢核問卷」，分別向參與團體訪談的校長說明，使他們了解本研究的主要目的，亦使他們能以之作校長領導反思學習的基礎。而在校長經由2009年10月至2010年4月期間每個月都對自我領導作反思自述以後，研究者於2010年5月14日再邀集校長進行第二次焦點團體訪談，進一步作後續研究。

2. 個案校長的領導反思自述——研究者先請參與焦點團體訪談的8位校長填答「校長實踐自我檢核問卷」，並對自我領導作反思自述，然後據此分析校長領導反思的內涵和相關問題。

資料編碼與意義

以下將會說明資料編碼的方式及其意義，以及記錄資料的方法。

資料編碼方式和意義

本研究將所蒐集的資料予以概念化和歸類統整後，從開放編碼（open coding），逐漸進入主軸、選擇及歷程編碼的階段（參見Strauss & Corbin, 1998）。表一列出資料編碼的方式及其代表的意義。

表一：資料編碼方式和意義

項目	編碼代號	代表意義
資料紀錄類別	自我反思	個案校長的自我反省思考
提供資料對象	校長1	第一位個案校長
提供資料日期	201003	2010年3月

據表一所示，「自我反思，校長1，201003」即表示第一位個案校長於2010年3月所提供的自我反思資料。其他資料編碼及碼號所代表的意義，依此類推。

記錄資料的方式

本研究的訪談紀錄，是對某一主題深度匯談結果的紀錄。例如，研究者在歷次焦點團體訪談與個案校長的訪談過程中，都會向研究對象說明本研究的脈絡背景和Research目的，同時提出訪談的主題或大綱。訪談並非採僵化固定的一問一答方式，而是先以一主題為核心，並以深度匯談方式，由此一主題擴及其他論題，因此研究者認為每次訪談都是一種心理的對話，或是一種心靈的深度匯談。

資料分析策略

本研究的資料分析策略如下：

1. 單一個案、問題分析——在訪談的單一個案、問題分析方面，有對研究個案所提出問題的分析，亦有針對其教育和辦學理念、領導策略的理念等的脈絡性分析。
2. 統合不同人對同一問題的分析——本研究統合不同個案校長對同一問題的觀點，分析相關問題。例如，有關分析「校長如何運用領導的反思學習」這主題，即採用統合不同個案校長對同一問題的分析策略。

研究倫理的考量

對於研究個案的匿名問題，以及資料內容是否公開或保密等議題，處理方法如下：

1. 研究個案的匿名處理——本研究對個案校長採匿名處理，以校長1代表第1位校長，校長2代表第2位校長，如此類推。這樣，可避免個案校長因擔心使用真實姓名而產生困擾。

2. 資料紀錄內容是否公開或保密——本研究對來自任何途徑的資料，凡涉及損害名譽或有所誹謗的言語、文字，研究者在不損原意或避免失真的原則下，皆不予公開。亦會徵詢當事者的意見作必要的取捨，以保護受訪者、當事者及所涉及的人、事、物，以確保研究倫理得以維護。

基於以上的研究倫理原則，本研究在進行過程中，對個案校長所陳述的諸如學校人事糾紛，或是涉及學校內外具感性的人或事，都會徵詢個案校長，妥善處理，以維護當事人的私隱。

研究的真實性和可靠性

以下說明確保本研究資料的真實性和可靠性的方法：

1. 多次訪談——本研究經由三次與不同地區的校長和專家進行焦點團體訪談，並請學者專家與校長進行三次應用德懷術的問卷填寫，編製成「校長實踐自我檢核問卷」。此外，邀請8位個案校長以七個月時間，每個月都填寫該問卷並作自我反思。經此歷程，研究者可從焦點訪談的過程和內涵，了解校長領導反思學習的實然與應然問題，並能從德懷術問卷調查的過程，以量化的客觀數據，建構填答者對問卷題項的共識基礎。

此外，研究者亦可從個案校長多月以來對其領導反思和學習的自我反思中，試圖發現個案校長對同一事件或同一理念的前後多次循環回溯是否前後一致。若前後一致，則表示個案校長對某一事件或理念的觀點穩定、可靠；若非前後一致，研究者會再進一步深入訪談，以探尋個案校長的觀點是否已經改變，俾能保證研究的真實性和可靠性。

2. 建立研究者和參與者之間的良好關係——在研究過程中，研究者和參與者以友善及誠懇的態度，建立良好

關係，使參與者樂於提供真實可靠的資料，以確保本研究的真實性和可靠性。

3. **三角檢證**——本研究以三角檢證統合不同人對同一問題的觀點，從而分析個案校長如何進行領導反思學習的相關議題。此外，亦融合訪談、觀察、文件檔案紀錄及相關文獻，以作本研究分析及詮釋的基礎。基本上，本研究採用的三角檢證研究策略，包含多元化的資料蒐集來源和形式、研究個案的自我省思、研究現場觀察對象和受訪者的感受，又採用交錯分析和詮釋的策略，以確保研究的真實性和可靠性。
4. **個案校長的檢核和回饋**——為使分析的資料更能符合個案校長所要表達的意涵，研究者把焦點團體訪談或自我反思等所蒐集的資料轉錄成逐字稿文本後，會請個案校長檢閱以核實是否正確。這一步驟除了可檢證資料的分析和詮釋是否正確外，亦使研究更可信賴。而在檢閱逐字稿文本的過程中，研究者與個案校長因顧慮到研究的倫理考量，會對一些資料的呈現和分析、詮釋有所取捨。

校長領導的反思學習歷程和內涵

從校長的專業成長和學校的經營實務看，要成為一位真正的領導者，必須經過學習與反思。從訪談資料和文獻對話的分析得知，校長領導的反思學習是校長「知、思、行、得」四者循環回饋的歷程；校長將反思學習內化為形而上的哲思，並以之為誠於中的教育理念，以及形而下教育實踐能量的起始點與動力根源，進而建構成一兼融形而上、誠於中與形而下的整體、循環反思學習體系，而這正是要成為一位真正的領導者必經的過程（張慶勳，2008a，頁231）。

以下將分析和詮釋校長領導反思學習「知、思、行、得」四者循環回饋的歷程和內涵。

就「知」的層面而言，不論是從歷史名人的領導或領導理論，還是參照中國古書記載，「學與思」及「知行」都是相互伴隨的，「知、思、行、得」要在同一個時空進行才會成功。誠如一位校長所說：

不論是轉化領導型的甘地聖雄，明朝的知行合一或知行分離，還有現今常因知行分離所以表裏不一、行為常常脫軌，因為知裏面缺少了思的成分。（訪談，校長2，20080922）

《論語·為政》裏面有提到「學而不思則罔，思而不學則殆」，所以「學」跟「思」是相伴的，那麼「知」跟「行」也是相伴的，所以「知、思、行、得」要在同一個時空進行才會成功。（訪談，校長2，20080922）

這是形而上的哲思問題，同時是形而下的實際行動問題；亦即是說，「學思」及「知行」是兼融形而上、誠於中與形而下的體系。它與Schön（1983）提出的「在行動中反思」（reflection-in-action）和「反思行動」（reflection-on-action）理念一樣，認為我們不僅要在行動中同時反思，也要為未來的行動省思。因此，校長領導反思學習兼融形而上、誠於中與形而下的體系（張慶勳，2008a，頁230-231）。

就「思」的層面而言：

「思」就是指頓悟，就是指領導者在面對需要思考的時候，忽然領悟到這個思考決策是對的，就會成為領導者的一種思維。（訪談，校長2，20080922）

但是人的思考有表象與深層之分，「現在，在教育現場中一直有表面上的迷失，表面是比較膚淺的」（訪談，

校長2，20080922），假如「頓悟只是一番話而已，也只是表面而已」（訪談，校長2，20080922）。深層的思維習慣與個人的修為有關，因為「若是領導者過去修練夠的話，其思考就會用看到的現象去統整出背後的價值；當修練到一定程度時候，就會像是天外飛來一筆、天上的甘泉一樣出現」（訪談，校長2，20080922）。因此，「校長領導可從學校教育層面的思維，進而到教育相關系統的思維，再提升至天地人一體的思維，而構成一具有整體性與系統性的深層思維架構」（自我反思，校長2，20081102）。所以，思考涵蓋思考對象的內涵及其背後所蘊含的象徵性意義。

就「知與思」的關聯性分析：

若是活在很小的空間裏面，所認識的會很有限，知的層面不夠廣，那思的層面就會不夠透徹，這樣在知的層面就有困難了。（訪談，校長2，20080922）

所以這個時候，「學習是要跨層次、科技整合的，尤其是一個領導者在哲學方面的素養也是很重要的」（訪談，校長2，20080922）。因此，領導者的「知與思」要能認識所處場域的深層情境義涵，除了要學習外，還需要有哲學的素養來引導學習。

在「學習」方面：

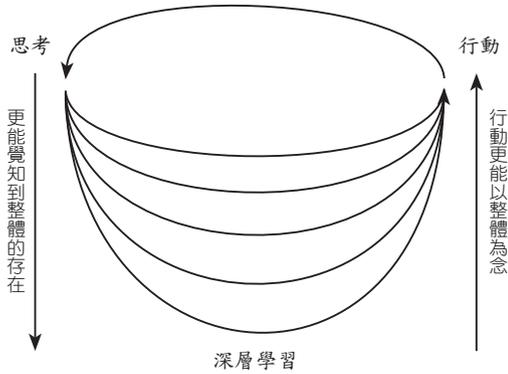
從領導者來看，他會不斷地去挑戰不懂的地方，在不斷挑戰的過程中他也在不斷地思考，思考會成為個人的習慣和特質。狄卡爾說「我思故我在」，因為有思考才会有存在的意義，所以彼得〔即Peter Senge〕提到的學習，不是指一般的學習，而是指比較深層有涉及到信念的學習，才會在中國的文化觀念中得到論證。（訪談，校長2，20080922）〔按：在訪談過程中，研究者與校長2討論到Senge, Scharmer, Jaworski, & Flowers（2004）書中的內容〕

這一段話指出，領導者的思考是一種學習，亦可以是個人的習慣和特質。思考可以使人的存在有意義，而意義的存在則需要深層的思考與學習。

人的存在和價值跟我們是否有深層的思考 and 學習有關。Senge et al. (2004) 融合了中國哲學思想和它們之間的知識基礎，再經過深度匯談（即Senge所提出學習型組織的五項修練），建構出深層思考和學習的U型理論。在中國哲學思想中，他們是以《大學》的「知止而後有定，定而後能靜，靜而後能安，安而後能慮，慮而後能得。物有本末，事有始終，知所先後，則近道矣」為主要核心概念（Senge et al., 2004, pp. 180–181），探討如何面對與觸動組織變革的深層動力，如何進行從頭腦到身心靈的思考與行動學習，進而成為一位真正的領導人。要成為領導者，必須改善心智模式，從固有思維中提升，脫離思考的積習慣性，並藉深層思考覺知到整體的存在，同時在行動中以整體為念。誠如張慶勳（2008b）的研究指出，校長在策略領導與規劃的過程中，須將策略思考轉化為具體的操作方案，並付諸執行，亦要與學校組織內外環境的相關人員互動磨合和對話。校長的教育和辦學理念，更是型塑學校願景，詮釋學校建築、教學和各項活動等圖騰所具有的象徵性意義的基礎。因此，校長在技術操作性、人群社會性、教育專業性、政治磨合性及文化象徵性等領導力所具有的意義，在策略領導與規劃的過程中彰顯無遺。這即是校長領導「思」與「行」的融合。

Senge et al. (2004) 所建構發展的U型理論，包含從「懸掛、轉向、放下、接納、結晶、建構原型、體制化」等有銜接性的七種核心能力，並經由「感知、自然流現／浮現、實現」的過程而轉化認知，轉化自我與意志，進而轉化行動，達到體現新事物的境界（參見圖三、圖四）。據此可知，《大學》中的「知、止、定、靜、安、慮、得」與Senge et al. 所建構發展的U型理論，以及本研究所提出校長

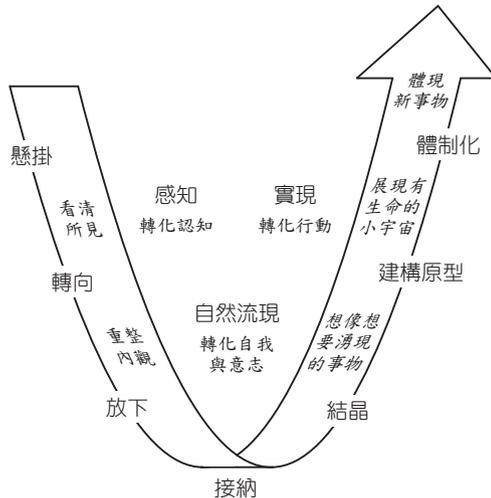
圖三：深層思考



更深層的學習讓個體與組織更能覺知到，有個更大的整體不但存在，而且不斷地發展演變。同時，行動亦逐漸成為創造另一種未來的部分。

資料來源：Senge et al. (2004, p. 11)。

圖四：U型運動的七種能力



資料來源：Senge et al. (2004, p. 219)。

領導反思學習的「知、思、行、得」理念，實是互為融合、精神相通的。

此外，本研究經由建構校長領導的反思學習評鑑指標而編製成「校長實踐自我檢核問卷」。在問卷中，校長領導反思學習中「知、思、行、得」各層面有下面的具體內涵。

「知」層面的具體內涵有：

1. 洞察感知能力——校長對學校所發生的問題有洞察先機的敏銳力。
2. 先驗認知背景——校長具有處理學校所發生問題的脈絡背景與經驗，並能類推至處理相關問題的能力。
3. 知識架構體系——校長處理學校相關問題所具有的系統性知識和能力。
4. 轉化認知架構——校長能將處理問題的既有模式轉化成具體計畫或行動方案。

「思」層面的具體內涵包括：

1. 策略性思考——校長通盤考量學校所發生的問題後，能掌握問題的核心，並思考有效處理的策略。
2. 學習型思考——校長能超越自己舊有的心智模式，透過與同仁的討論，運用系統性思考，有效處理學校所發生的問題。
3. 象徵型思考——校長在思考處理學校所發生的問題時，能維護學校教育的核心價值，以及蘊含學校文化的象徵性意義。
4. 全人化思維——校長在處理學校所發生的問題時，能從人性化的角度思考。

「行」層面的具體內涵有：

1. 思考力——校長在處理學校所發生的問題時，具有主動及脈絡性思考的能力。

2. 規劃力——校長具有規劃並提出處理學校所發生問題的行動方案的能力。
3. 執行力——校長能將處理學校所發生問題的行動方案予以貫徹執行的能力。
4. 檢核與回饋——校長在處理學校所發生問題的歷程中，以及在處理完成後，能落實檢討機制，並與同仁分享經驗。

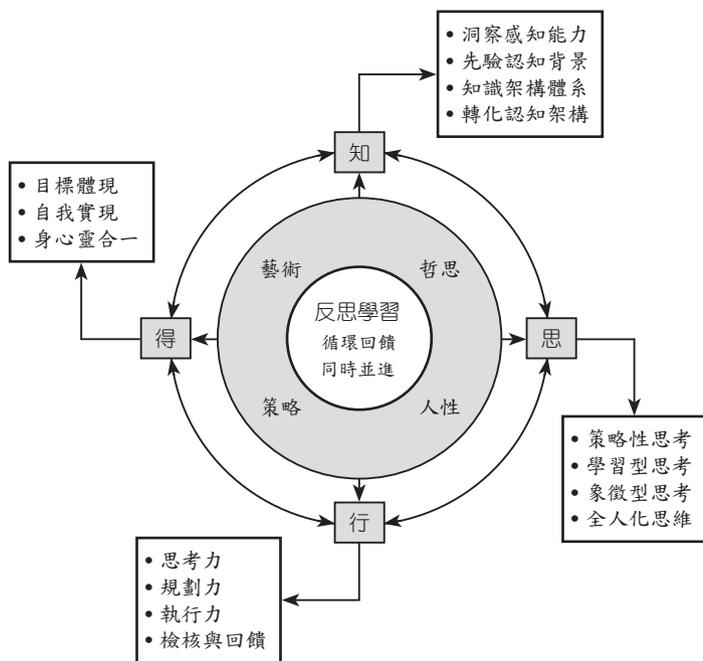
「得」層面的具體內涵包括：

1. 目標體現——校長在處理學校所發生的問題後，能達成預定目標，提升學校效能。
2. 自我實現——校長在處理學校所發生的問題後，能達到專業上的自我成長和成就。
3. 身心靈合一——校長在處理學校所發生的問題後，能達到個人生理及心理上的滿足與和諧。

圖五顯示本研究建構與發展的校長領導反思學習循環回饋過程。在這過程中，以「反思學習」為核心概念，以形而上的「哲思」為根源，以「人性」的基本假定為切入點，以「策略」為導引的方向，以「藝術」為形而下的具體運作，以「知、思、行、得」為反思學習的動能。

在「知」方面，反思學習者要對問題情境和脈絡有洞察感知能力和先驗認知背景，能建構及改良知識架構體系，能涉獵跨學科知識，有科際整合的學與思，並具有轉化認知架構的能力，俾能在解決社會問題時，運用到包含宏觀學問和實踐策略的統觀知識架構體系。

在「思」方面，反思學習者要有策略性思考，以培養策略規劃與執行的能力；亦須以學習型思考改善心智模式，超越自我，破除慣性思維與習性，而能兼具思考對象的內涵及其背後所蘊含象徵性意義的系統性思考，進而能達到從頭腦到身心靈的全人化思維。



在「行」方面，反思學習者同時具備思考、規劃、執行、檢核與回饋等能力。這些能力是校長的領導理念與實踐融合的關鍵銜接點，亦是彰顯型塑校長領導力的重要因素。

在「得」方面，是反思學習者在學校經營、個人專業成長等目標的體現，它可以說是一種自我實現，以及「知、思、行、得」全人化思維身心靈合一的彰顯。

校長自我反思的綜合評析

以下將綜合分析個案校長在「校長實踐自我檢核問卷」中所做的整體性反思自述。

校長角色的轉變：從行政領導到課程領導

校長的角色已從強調行政領導的功能轉變到課程領導，而且是學校行政功能的核心。例如一位校長感覺到：

過去校長的角色強調行政領導的功能，在課程改革之後，校長對於課程的領導反而是學校行政功能的核心。（自我反思，校長1，201001）

因為行政是為了支持課程與教學的存在。（自我反思，校長1，201001）

這位校長並舉例說明：

如果校長對於課程的理解無法有較深層的認識，學校課程發展顯然會受到限制。而學校本位課程的發展也不是計畫的擬定就完成課程的發展，許多相關行政的配套措施仍需要實踐，如教師的專業進修、學生的學習背景、課程發展所需的經費、時間的投入等等都需要整體性脈絡思維的思考、資源整合、時間的應用，單一層面的考量無法解決多層面的學校經營問題。（自我反思，校長1，201001）

因此，校長的角色漸漸從傳統的行政領導轉移至課程領導。

校長的意念引領校務作為

校長應以全面的思維，綜觀全局，思考學校的脈絡背景，不斷檢視和反思學校的現況和問題，以及學校現在和未來的發展。誠如張慶勳（2008b）的研究指出，學校領導者不僅要做「對的事」，亦要把事情做對，且在兼顧領導與管理的過程中，以學校的歷史發展、社會環境的轉變、教育改革和解決學校內外環境的問題為切入點，對學校做全面、

綜合、整體及方向性的思考，進而提出操作性的規劃設計與執行計畫的方案。校長要發揮領導力，除要融合策略領導和規劃外，更須具備彈性和應變的能力；亦即是說，校長必須能夠從心理層面的轉念出發，不可僅聚焦於學校發展的面向。例如，一位校長體會到：

個人要能轉念，不可聚焦於學校發展的局部，而應考量整體的發展進步，也應與過去相比現在有無更進步，同時更要認知學校進步與發展是長期累積的結果，不斷檢視與反思學校現況問題，思考學校現在與未來的發展。（自我反思，校長1，201003）

這位校長分析說：

在擔任校長期間，處理現在問題，讓學校發展能有所傳承。影響校務發展的因素眾多，校長的領導需要結合校內外的資源整合，凝聚共識，建立共同遠景，才有長遠發展的可能，而這校務發展的歷程當然也要有心理的準備，不可能是完全順遂，需要有所努力，甚至是需要有所突破才能讓學校教育目標與學校發展與時俱進，不斷成長、不斷進步、不斷精進。（自我反思，校長1，201003）

這亦是強調，在校長領導的反思過程中，心理層面的「意念」（包含「轉念」）對導引校長領導行為的重要性。

落實校務經營理念以發揮校長領導效能

校長認為，校務經營的辦學理念有時不見得能完全做到。例如，一位校長說：

關於校務經營的辦學理念落實，在這部分不見得能完全的做到，但有時事情發展的結果又超乎自己的預期想法。（自我反思，校長1，201003）

其中又以「對『人』的領導是個人覺得是最困難的部分」（自我反思，校長1，201003），因為：

人的問題沒有解決，就會影響事務與計畫的執行，如何讓同仁能在各自工作責任與目標上盡心努力，成就學校組織目標，又能兼顧同仁個人需求，有時會面對兩難的困境。（自我反思，校長1，201003）

這位校長認為，這種現象：

就如同有些計畫的落實會有妥協與折衷，協商要完全落實原先計畫目標的難度很高。因為個別部屬的工作準備度與能力、人格特質與眾不同，雖有充分溝通，還是會有力有未逮的情形，這些情形還是會存在。（自我反思，校長1，201003）

事實上，強調領導實務的落實一直是校長們的自我要求。誠如另一位初任校長亦強調，領導必須「要落實，不便宜行事」（自我反思，校長5，201001），「落實才是改革成敗的重要關鍵」（自我反思，校長5，201003）。由此可知，校長的領導雖然秉持其教育和辦學理念，但是校務經營的辦學理念能與落實執行互相呼應，才是校長領導效能的發揮。

校長的成長背景影響其學校經營的想法和做法

在自己擔任校長的任內，個人察覺到不同學校有不同的情境，對於自己想要實踐的教育願景與教育理念，也會有所調整，而不是一成不變。但一些個人的成長背景也會影響自己在經營學校上教育實踐的想法與做法。（自我反思，校長1，200911）

例如：

個人有鄉下長大的背景，對於學校的教育實踐秉持樸實實際的做法，總覺得領導者應以身作則，身體力行，才能為同仁所信服，否則只是空口說白話。
（自我反思，校長1，200911）

校長教育理念和辦學理念的取捨，受其個人成長背景影響，進而牽動經營學校的想法和做法。

初任校長的心聲：型塑文化的思維和做法

誠如前述，校長的成長背景及其教育和辦學理念，會牽動校長經營學校的想法和做法。下文以一位初任校長為例，探析其如何經營學校。

從校長的角色出發，解讀學校組織文化

初任校長在型塑學校組織文化的過程中應扮演何種角色？校長所持的心態又是如何？一位剛到任的校長指出：

到這所學校已經四個月了，對我而言，從一開始急着想從外來者的角度，感受這所學校的文化；以這樣的方式看待學校文化，會有某種程度的效果。漸漸地，我開始融入這所學校的文化中。（自我反思，校長5，200911）

這位校長先以外來者及客觀的角度切入，試圖解讀學校組織文化。這一觀點與Kaufman & Herman（1991）從社會及社區由外而內的宏觀觀點切入，對學校經營所採取的策略性規劃思維是相通的。亦即是說，校長不僅想以局外人的角度解讀學校組織文化，亦希望從整個社會文化的外來者觀點，做好校長領導的角色，因而能以策略性思考進行策略性的領導與規劃，深耕學校組織文化。因此，身為學校經營者，校長「深知，我是一個組織文化的塑造者，要塑造

新文化，改變舊有的文化，必須深入到組織文化的深層假定中」（自我反思，校長5，200911）。雖然如此，要深耕學校組織文化並不容易，誠如這位校長體會到：

但是也往往愈融入、愈深入到組織的文化，愈不易發現其文化假定。這是一種弔詭現象，所以我必保持一種醒覺狀態，對組織文化中的核心價值，採取一種辯證反思的批判態度，進得去出得來。（自我反思，校長5，200911）

因此，校長就在這種進出學校組織文化的過程中，不斷調整思維及心態。

型塑沒有「中性」的行政文化

校長秉持上述領導理念，在處理學校所發生事件的過程中，解讀與型塑學校組織文化。首先在型塑行政文化方面，校長認為，行政運作機制亦是學校組織文化的一部分，不良的行政文化滲入學校組織文化中不是一件好事。況且，行政沒有模糊的空間，假如校長的行政作為有「中性」的現象，將會帶來不利後果。所以校長以型塑積極正向的學校組織文化思維指出：

行政作為沒有所謂「中性」的現象。亦即，任何的行政要不是讓組織成員對行政產生信任，要不就是對行政產生不信任，沒有「中間」地帶，這對學校經營而言是非常重要的。因為便宜行事、習以為常到形成文化，總是在細微的事件中慢慢累積，不斷滲入到組織文化中，不可不慎。（自我反思，校長5，200912）

所以，校務經營的細微過程不斷累積，終會型塑出學校組織文化的特質。因此，校長平時的校務決策與舉措，應緊守「態度堅定」、「果決明確」和「不和稀泥」等原則，以型塑沒有「中性」的行政文化。

校長以變革領導的思維帶領學校改革，指出：

變革領導也是我到校以來一直進行着，目前的階段是鬆動原則的思維，而我覺得在鬆動的過程就是要落實，不便宜行事，一個學期來，漸漸有所改變。
(自我反思，校長5，201001)

在這改變的過程中，校長一直都注意哪些「奇特吸引子」更能產生蝴蝶效應²，例如：

職員的考核是組織激勵的一環，常說要注意蝴蝶效應，我則更注意哪些奇特吸引子更能產生蝴蝶效應，例如獎懲、考核、團隊運作時不同意見的處理、成員的耳語等等都是重要的吸引子。(自我反思，校長5，201001)

而且在「組織中最忌諱便宜行事，因為便宜行事容易變成習以為常的思維，以致於最後形成組織的文化慣性，在變革時自然有所阻力」(自我反思，校長5，201001)。因此，校長變革領導不是一場「革命式」的學校改革，反而是一種以平時累積小型變革成效，最終導致組織整體革新的真實動能。

以體恤與關懷了解組織變革的步驟和策略

從學校組織所做的強弱機危(SWOT)分析過程中，校長以體恤與關懷的心態，了解組織變革的步驟和策略。例如，校長看到：

SWOT分析如果能夠讓同仁參與，同仁這才發現分析的難度，更能體諒行政人員分析時的用心，也更能促進校園良性的文化。(自我反思，校長5，201002)

而且認為：

組織中的穩定狀態，在改革歷程中，必須使之解凍，解凍的策略正是領導者的智慧。在解凍的過程中，有些組織不可見的深層文化就會冒出來，讓我更能了解原來的組織文化，過程中的抗拒現象更是值得注意。（自我反思，校長5，201002）

因此，為避免組織變革流於形式與敷衍，校長應從組織的分析中切入變革領導，以體恤與關懷的心態了解成員需求，方能得到各成員都認同的變革步驟和策略。

改變及型塑優質的教師文化

激發同仁參加教師專業評鑑，亦是改變教師文化的契機。校長可依事件的發展過程，隨時調整自己的領導策略。例如：

激發同仁參加教師專業評鑑，協助同行是改變教師文化的契機，唯雖然一再溝通，成果似乎有限；我改用另一個策略，讓少數同仁因信任行政的功能，而期望帶動自願的願力。所以是溝通在先，後面的落實才是改革成敗的重要關鍵。領着做，協助問題解決，獲得信任，才是學校經營、增進同仁對行政信心的不二法門。（自我反思，校長5，201003）

因此，校長領導組織走出「平庸文化」的枷鎖，可着墨於單一變革事件的經營過程，從改變及型塑優質的教師文化切入，使變革動能源源不絕。

校務事件處理過程的校長反思

校長從反思處理學校所發生事件的過程中，根據事件產生的原因，提出解決的策略或方法。同時於解決事件的

反思過程中，亦會思考校長領導及專業成長等相關議題。以下根據校長在解決學校問題的過程中的反思內涵，歸納出一些重點。

一秉真誠，妥用轉化領導策略

校長對某一位主任未依規定請假而擅自休假的處理過程，以「『人情留一線，日後好相見』，且基於轉化領導『關懷』的精神，並未對該主任太過苛責」（自我反思，校長2，201002）。他認為：

因為部屬畢竟在我忙碌不在學校時或我看不到的時候，也會付出許多努力，身為領導者並無法獎勵到他所作的努力，所以在其犯錯時也不該立即無情的指責。會認為自己緩和的處理方式是對的，是有原因的。（自我反思，校長2，201002）

因為校長「一秉真誠，開學後，我看到該主任真的比以往更賣力、更積極，這是令人欣慰的」（自我反思，校長2，201002）。

教師的個性影響學校組織文化的型塑

「對於教師對話較少的問題，其實是一直以來存在的問題，而就我理解，這是同仁個性的問題」（自我反思，校長2，201001）。這是一位校長以他的學校所作的分析，他指出：

行政同仁普遍內斂到趨近於保守，因此在六班小學校中，雖有三分之一強的菁英老師善談、能談，但並未能形成一種文化。再加上曾有組長替換問題（有人上有人下）、行政同仁長久以來的一些心結問題，並非說化就化。而近年政策面與教育行政單位要求的配合事項，也是影響行政同仁扮演專業對談引導者角色的

重要原因。行政同仁個性問題，也是我在領導上的限制，以身作則、服務型、願景型、僕人型……，彷彿限制並無法有效解決；我也自我反思，是自我領導出問題嗎？（自我反思，校長2，201001）

所以，這位校長感受到：

從一些事情來看，行政領導所講的特質論，真的很重要；人格特質，有時不是他人可以感染、可以教導得來的，就如同「教育萬能論」我不會全然接受一般。因此，或許不光是願力的問題，還有能力的問題。（自我反思，校長2，201001）

校長認為，這是能力和願力的問題，他用彼得原理（即如果你在一個位置上勝任，就可能給往上提拔；如果你不勝任，就會留在這個位置，再也得不到晉升）來說明，該校「姑且不講能力，至少從這裏來看願力，顯然是不足的。在小學校，行政人員身兼數職，確實很容易產生彼得效應。因此，校長扮演教導者的角色很重要，而且得更積極兼採關懷與介入才行」（自我反思，校長2，201001）。

解決問題，建立領導「威信」

校長感受到：

現在的學校組織成員來說，必定有所批判，不再是全然權威的服從，甚至是會在學校會議時，公然質疑與批判校長的領導作為是錯誤的。個人就曾經碰過學校同仁質疑獎懲不公，資訊不透明公開，所幸在個人平時就能依真正、真實的表現與同仁實際的參與和付出，做公平正義的敘獎〔指校長對學校教師就某一事件表現優異的獎勵〕，未有任何差錯，並將所有敘獎資訊公開，包含個人的敘獎資訊都公開，從此沒有再有同仁提出質疑。（自我反思，校長1，200911）

據此，校長認為：

對於問題的處理能當機立斷，能以誠信服眾。沒有使用個人權威宣稱獎懲權是校長的權力，以真誠誠實的平易作風，化解同仁的猜疑。因此，當校長不能只是憑藉個人法職權來面對學校行政問題，真正能以一步一腳印、務實的態度面對學校問題，才能可長可久的解決問題，建立真正的領導「威信」。（自我反思，校長1，200911）

充分授權，分層負責，建立部屬的自信

「當校長雖是領導者，難免經常要做許多大大小小的決定，但也不能大小攬權，大事小事讓部屬事事請示；需要充分授權，分層負責，讓部屬也有學習做決策的機會，培養一、二級主管有自我決定的機會，也讓其能為自己的決定負責任，二方面培養部屬做決定的自信心」（自我反思，校長1，200912）。例如：

部屬問我要求校長做決定時，我則鼓勵他們：「你們決定就好，如有困難就告知，個人會盡力協助你們解決問題」。經多次觀察這樣的領導作為，反而讓部屬建立對自己工作的自信。久而久之，來找校長協助的情形愈來愈少，校務工作推動也就愈來愈順利。部屬也能就自己的工作領域獲得工作成就感與滿足。（自我反思，校長1，200912）

因此，「領導者不應管太多，適當的放手讓部屬有發揮的空間，才是更好的領導方式」（自我反思，校長1，200912）。

廣徵意見提供策略

校長在做決定時，未必能全盤掌握事件的關鍵重點，有時所做的決定亦非全然正確，所以：

會多問問校內同仁、家長對某件事物的看法，從多元的見解中研擬可行的方案。或者與校長同儕之間詢問其曾經處理的案例，尋求協助，透過以上多元的方式，問題大致都得到適當的處理與解決。（自我反思，校長1，201004）

這是校長解決學校問題時做決定的方法之一。

校長掌握關鍵重點和程序以處理事件

校長對學校所發生事件要有敏銳的洞察力。例如，校長得知學生於教學途中意外受傷，即能「立即趨前關心，當下察覺在場同仁處理速度不夠明快，立即指示訓導組長將學生送到保健室」（自我反思，校長2，200911）。在事件發生後，校長則「就整個事件來看」（自我反思，校長2，200911），再次反思處理事件的過程。例如：

校長刻意不談歸罪問題，而與校護和組長研商送醫處理流程——訓導組長先去電119後，緊接着電知家長並詢問就醫醫院，此處理頗得宜——除了及時掌握情況外，也可讓家長感受學校對學生受傷這件事情的重視，這就家長對校方疏忽的諒解來說非常重要（過去校長有協助老師處理車禍後續事情的經驗，勤快、真誠與直接的關心，對事情後續發展有正向影響），更何況這事件學生是零責任。（自我反思，校長2，200911）

此外，校長亦在處理事件的過程中，思考過去的作為是否對處理該次學生受傷事件有所助益及關連，而認為：

校長也自認平日與社區互動良好，每天在大門口看路隊與家長鄉親見面打招呼所建立的情誼，會讓溝通與關懷更顯真誠，有助於學校、家庭與社區事務的處理。（自我反思，校長2，200911）

在處理好另一學生意外受傷事件後，校長省思認為：

事後看來，同仁對學生活動的敏感度不夠，而事後的處置在連繫上和心態上仍多可議之處。校長在處理事情的過程，策略想得廣，全面思考，但也不好苛責同仁，多以說服、教導方式讓同仁配合處理——專家權的發揮。（自我反思，校長2，201003）

這是校長在處理學校所發生事件的過程中及事後都作了反思的事例。

學校校舍改建工程的經驗與考驗

校長就學校工程作自我期許與反思，認為「這一切都是新的經驗，相信自己可以獲得許多寶貴經驗」（自我反思，校長4，200911）。就連動土的日子亦藉由宗教的力量，由大廟決定，甚至因而牽動縣長和教育處行政人員的行程，這可說是校長幾經思考後的決定。例如，他以：

動土的日期由大廟來決定，原本很怕讓社區家長覺得校長迷信，可是經過大廟的認可，心中反而覺得安心。曾有學校大興土木，很多高人提供意見，逼得建築師只好一再修改設計，最後只好也聘請一位高人代替發言，事情並沒有因此告一段落，但校長的難為與為難，真的感同身受。本來也有人要提供一些參考意見給我，但我很簡單的提出自己信神，一切以大廟意見為依歸，事情似乎變得沒有那麼複雜。當大廟決定兩週後動土，一切都進入緊備狀態，連約縣長的時間都要面對秘書的質疑：怎麼只有一個時間？一句大廟決定的，就讓縣長幕僚立即開會，調整縣長行程全力配合，宗教的力量真的很大。一切在神明的護祐下，非常順利，雖然很忙，甚至連19日的地震都毫無感覺，但都順利平安。（自我反思，校長4，200911）

隨着校舍建築工程開展，校長亦不斷在各個面向上思考如何使工程進展順利，同時亦能使教師、學生、家長、社區人士及縣政府教育處皆滿意，着實「在經驗上，在資源上，在策略上」都費盡心思（自我反思，校長4，201001）。校舍工程每個月都有重點工作，「掌控與老師參與」同時並進（自我反思，校長4，201002），而自始至終都須「掌握工程進度與工程品質的平衡點」（自我反思，校長4，201003）。從這位校長的反思，除看到校長反思的歷程外，亦了解到學校改建的過程。

校長與教師對處理事件有不同的思考點

校長與教師或其他同仁對處理學校所發生事件的態度，以及解決問題的方法，常會有不同的思考點。例如，校長指出：

當主任向我反映關於學校課程計畫的相關問題，諸如學校彈性節數的安排與應用，在不同角色與立場上，教師關注的是將節數安排用完，而我則思考安排甚麼學習內容對學生學習成就才有幫助。（自我反思，校長1，200912）

此外，教師只關注個別年級課程安排的問題，我則思索整體學校課程的連續性與學習的繼續性。（自我反思，校長1，200912）

其他諸如處理學生意外受傷時，學校護士、主任及校長的思考與處理方法（自我反思，校長2，201003），或是處理學校午餐問題（自我反思，校長6，200911），又或學校人事問題（自我反思，校長6，201002）等，都會有不同的思考點。

從一位校長歷次的反思自述，可歸納出以下重點：該

位校長強調，處理學校發生的事件，必須充分掌握信息，包括第一時間的相關關鍵信息（人、事、時、地、物），衝突事件中當事人的看法（如主任之間、教師與家長之間對處理衝突和相左意見的看法），甚至對衝突雙方的心理等，都要充分掌握（自我反思，校長3，200911至201004）。其次，該位校長一貫秉持「誠心與勇敢面對所有挑戰，並妥善處理時間與空間因素的關連性，激發工作的革命情感」（自我反思，校長3，200911至201004）的態度，積極以「鞏固家長班級向心力，積極溝通並尋求支持」，「積極建立親師溝通管道」，「積極輔導與激勵，激發教師動力」，「擬訂工作時程，依工作時程進行和檢核」（自我反思，校長3，200911至201004）。由此可見，校長常會對事件有不同於教師及其他同仁的思考點。

校務問題解決策略的思考，需要時間沉澱

校長處理學校發生的事件需要有耐心：

有些計畫也不是一蹴可成，需要時間的沉澱與等待。所以當校長要有規劃與策略的思考，要有分析整合的能力，對事情做通盤與深入理解，所規劃的課程計畫，實踐的可能性與有效性才會提高。不停思考問題的層面，不斷探討解決問題的方案，成為擔任校長日常思維的一部分。（自我反思，校長1，201001）

校長領導一定會遇到大小不一的事件，有的可以有效處理，有的則可能需要長時間分階段處理，並無法立即處理。因此，個人處理學校問題，有時會有一段時間的沉澱，從中再思考如何突破，有時會有意想不到好方法、好策略出現。（自我反思，校長1，201004）

亦即是說，「在領導的關鍵時刻要沉得住氣」（自我反思，校長6，201002）。校長的校務決策，雖說有很大

比例是在時間與情境壓力下的「垃圾桶決策」，但仍有校長可為之處，例如爭取思維的時間與空間，讓思緒得以沉澱，問題解決的策略內涵方得以開展與周延。

反思學習與專業成長

反思深化領導和經營的內涵，
實踐獲得回饋和前進動力

校長在經營和領導學校的過程中，能體會到反思是專業成長歷程中最重要的一環，例如：

隨着擔任校長的年資愈來愈深，自己對於校長工作的責任與工作重點也愈來愈能掌握，不過仍需不斷成長；而自己的專業成長方式，則來自於多元的方式：與同儕相互分享討論是最常採用的方式，有時也會閱讀相關文獻；參加研習演講也是普遍的過程。不過這些也有可能止於淺化的了解與認識，最重要是要經過實踐的歷程，最好是親身經歷，成長的強化程度與經驗最深刻；而反省則是專業成長歷程中最重要的一環，未經反省的成長，只是順勢的成長。沒有轉化的知識，只會帶來更多校務淺化經營的疑慮。（自我反思，校長1，201004）

因此，「反省才能深化校長領導經營學校的內涵，在實踐中反省的成長才是真正回饋與前進動力」（自我反思，校長1，201004）。

成就感和榮譽感伴隨反思與學習而獲得滿足

「當學校各項問題都能獲得解決、改善與進步的時候，個人工作的成就感、榮譽感也就一一出現」（自我反思，校長1，201002）。例如：

從學校老舊校舍重建這樣重大工程的推動過程中，面對經費不足，校舍學生安置，家長、社區對學校重建的意見等等不確定的因素，令人產生了很多疑慮與不安。但經過抽絲剝繭，前前後後不斷思考，與同仁對話，與社區溝通對談，與縣府長官、建築師等不同團隊和個人努力協調，幸好問題與困難都能一一解決、克服，並有了較具體與清楚的工作時程和方向，大致循較好的方向發展。（自我反思，校長1，201002）

「在清除這些困惑與疑慮之後，當想法逐漸轉化成做法，正一一實踐時，這樣的工作成就感是唯有真正參與過程者始能體會的」（自我反思，校長1，201002）。尤其是「在問題一一處理與解決的過程，不單是工作目標達成的滿足感，透過參與的歷程，個人各方面的專業在成長，經驗在累積，相信日後處理問題的能量與能力會更強；這些無形累積的成果，都是很多思考、反思、參與的結果與成果。很高興有這種學習的機會，把危機變為轉機與生機」（自我反思，校長1，201002）。

校長經由學習而彰顯領導能力，並從解決問題中，成就自我，亦即如「擔任校長一職的確需要很多能力，用這些能力來經營學校發展，同時也成就校長在這職務上的歷練與人生的經驗，而這些都是不斷學習、經常反思、與同仁同儕不斷討論的結果」（自我反思，校長1，201003）。因此，校長的工作成就感與榮譽感，是伴隨着反思和學習歷程而獲得的心理層面的滿足。

再次分析與省思

校長隨角色轉變而解讀並型塑優質學校組織文化

校長所扮演的角色已從行政領導者轉變為教學領導者和課程領導者。不論是初任校長或是有多年經驗的校長，

都可以從局內人或局外人的角度切入，解讀學校組織文化，進而型塑學校組織文化。

校長所欲型塑的優質學校組織文化，包括諸如沒有模糊地帶的行政文化、具有專業學習的教師文化，以及和諧的學校組織氣氛等。這些學校組織文化都可藉由處理學校所發生的事件，彰顯在Schein（2004）所提出有關組織文化的基本假定、價值觀與人工製品上。例如，校長領導常在有關學校組織成員人性的基本假定，以及價值性應然與如何作為的實然之間，進行反思與學習。因此，校長在角色變得多元化的過程中，解讀並型塑優質的學校組織文化。

校長意念引導校務規劃與作為， 進而深耕學校組織文化

校長以全面的思維，綜觀全局，思考學校的脈絡背景，不斷檢視與反思，以其「意念」（含轉念）引導校長領導作為的重要心理動能，進而融合策略領導和規劃，落實校務經營理念，型塑學校組織文化。這是發揮校長領導力的良方，亦是將校長領導思、知、行予以融合的型塑領導力過程（張慶勳，2009a）。

校長領導可從事件的前、中、後三個層面反思

從校長的自我反思陳述中，可以歸納出校長領導的反思包含三個層面：

1. 學校發生事件之前的自我省思——這包括諸如校長個人的成長背景、社會環境的變遷、校長的教育理念和辦學理念，亦即是校長就學校所發生的事件及處理該事件時的先驗知能予以反思。
2. 處理學校所發生事件過程中的反思——這包括校長察覺所發生事件的敏銳度，以及解決問題的過程是否合乎必要的行政與人道關懷程序等。

3. 處理學校所發生事件過程後的反思——這是指校長對自身的教育和辦學理念、領導策略，以及過去的作為再次省思。

校務事件的項目包括必須計畫者和毋須計畫者

從上述校長處理的事件，可歸納為必須計畫者和毋須計畫者兩類，前者有學校工程、校務評鑑、行政人員調整工作，以及學校內外公共關係等；而後者則包括一些突發的非計畫事件，如處理學校教師之間的衝突並協助解決問題、教師請假、學生在學校午餐、教師教學過程，以及在教學環境（校園、教室）中發生的意外等。

校長領導反思各有不同切入點

前述各項校長領導的反思，有些從學校歷史發展脈絡與校長的個人成長背景為切入點予以省思；有些從整體性的思維着手，例如初任校長思考如何型塑優質的學校組織文化；亦有些從學校正在發生的事件（如學校工程建築的長期進行，或是某一突發事件等）為省思的重點。

校長領導反思各有不同的切入點，亦都有各自的思維脈絡和理念。例如，校長因各自的成長背景及對教育理念의堅持，在處理學校所發生事件的過程中，都有自己的原則及方法，而且在解決問題的過程中，都在型塑學校組織文化。

校長領導的反思與學習成長相輔相成

校長領導的反思能深化校長領導經營學校的內涵，並在實踐中得到回饋和前進動力，而且伴隨反思與學習，校長在工作中亦得到成就感和榮譽感。校長都認為，「意念」和「轉念」是引導校長領導經營學校的動能，所以校長不僅

重視經營學校的領導策略硬實力，亦強調校長本身的心理和修為等軟實力，這些都是校長領導反思的結果。由此可知，校長領導的反思與學習成長相輔相成。

結 論

從分析相關文獻的學理論述與研究，以及學校行政運作機制的實際執行面可知，社會變遷和教育改革牽引學校組織產生改變。學校為適應外在環境的變化，須從統整學校組織內部環境開始，而這些內外環境的變遷便是牽引校長領導學校變革和發展的新思維。校長扮演引導學校變革發展的領航者角色，以策略思考為切入點，轉化為具體的行動，深耕學校組織文化，引領學校變革和發展。

學校組織的變革和發展與學校組織文化的蛻變如影隨形，且在組織變革過程中亦牽引着組織成員及組織的學習，學校組織的學習及組織個人的學習不斷跟隨着組織及校長的學習成長。因此，學校組織變革和發展與學習型組織是融為一體的。

在學校組織變革和發展的過程中，校長是學習的領導者，而組織成員是學習者。校長的角色正在改變，不僅是行政領導者，亦已趨向擔當教學領導者、課程領導者的角色。因此，校長的角色具有多元化的特色。校長必須不斷反思和學習，並能從解讀和評估學校組織文化的過程中，有效解決學校所面對的各項問題，引導學校變革和發展，以適應社會變遷及教育改革。

校長透過解決學校所發生的問題，促動學校組織變革和發展，即在經由「知、思、行、得」四者循環回饋、同時並進，兼融形而上、誠於中與形而下的整體、循環反思學習體系，體現全人思維的歷程。而在領導反思學習的歷程中，

校長不僅在儲備領導力的能量，亦啟動領導力的動能；它是一種學習成長的過程。

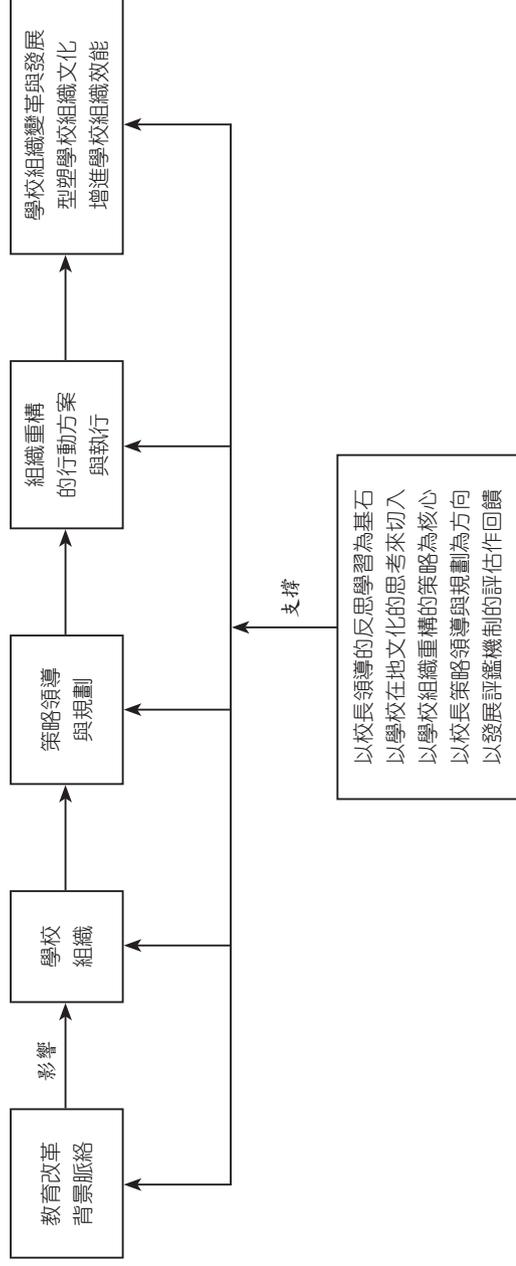
從本研究可知，校長領導的反思學習是校長的一種個人修為，是校長學習成長的歷程，是成為真正領導人的必備條件。反思學習與學校組織文化互為融合，就會引導出學校組織變革和發展的潛在領導力動能。因此，以校長領導的反思和學習為切入點促進學校組織的變革和發展，是校長領導的核心所在。

為型塑學校組織文化，並引領學校變革，校長須以校本文化領導策略，深植文化於人心，以之為領導學校組織變革發展的動能。而欲發揮校長的領導力，基本上須以校長的領導反思學習為校長儲備領導力能量的根源，將校長領導的思維與行動相互融合，進而深耕學校組織文化，增進學校組織效能，引領學校變革和發展。

基於前述的學理論述和教育現場實際執行層面的分析，本研究已初步建構校長領導反思學習的歷程和內涵，編製出檢核校長領導自我反思的問卷，並把問卷應用到個案校長的實務操作層面。雖然如此，研究者仍想繼續深入了解校長領導反思學習的歷程和內涵，探索校長如何儲備領導力的能量，及啟動校長領導力的動能，藉以探索校長如何解讀和評估學校組織文化，分析校長如何運用領導策略深耕學校組織文化，領導學校變革和發展。再者，研究者進而探索和分析學校變革和發展的樣貌，評鑑學校變革和發展達成所預定進步目標程度的精進結果，以使研究更具理論與實務基礎，並使校長領導反思學習和評鑑能更緊密結合，從而構建具有系統性的研究結構。

據此，研究者試圖建構出學校變革發展的思維與行動研究概念架構圖（見圖六）。該圖強調未來研究應聚焦的

圖六：校本文化深耕的策略領導與規劃：學校發展的思維與行動研究概念



方向，以校長深耕學校組織文化，引領學校組織變革和發展的「背景與脈絡」、「思維與行動」以及「結果與評鑑」的思維架構，構成互為連結的層面和循環的歷程。同時，支撐架構「以校長領導的反思學習為基石；以學校在地文化的思考來切入；以學校組織重構的策略為核心；以校長策略領導與規劃為方向；以發展評鑑機制的評估作回饋」，引導整體研究。研究者將朝着結合校長領導和學校發展的思維與行動，探析校長領導的策略與規劃，深耕學校組織文化的取向，繼續研究下去。

註釋

1. 本研究所指的「形而上」與「形而下」乃取自《易經》中「形而上者謂之道，形而下者謂之器」的概念。「形而上」是指人們對世界的本質所持有的基本假定或觀點，或對某一本質所持有的信念或所具有的核心價值，它常是引導我們探究世界的根源。例如，認為世界的本質是物質的，或世界的本質是觀念的等，是本體論所要探究的問題。至於如何探究世界的本質，理性主義者認為要透過理性的邏輯推演去認識世界的本質，經驗主義者則主張通過直觀經驗去把握世界的本質。這些對某一本質或現象所抱持的觀點，以有系統的論述成為該社群共有的思想與論點，而這些思想與論點則導引出人類社會的思維與行動。基於以上的思維脈絡，教育研究者或教育工作者如何融合教育的本質與現象，以及思維與行動，並將所持有的教育哲思運用到教育現場，進而達成教育的目的，則是我們所要思考的課題。

從「形而上的哲思」導引至「形而下的操作技術」層面之間的連結，筆者以「誠於中」予以串聯而構成一完整的體系。「誠於中」意指專業的知能與敬業的態度；這是一種專業的、誠懇專一的態度，以及

誠意正心的修為。這種持續的實踐與修為，將可讓人領悟孔子一以貫之的精神，領受無形與有形趨於和諧一致的境界。

真誠領導者的特徵是重視誠意正心的修為。本研究強調，校長的領導反思學習是「知、思、行、得」四者循環回饋、同時並進，再兼融形而上、誠於中與形而下的整體、循環反思學習體系，體現出全人思維的歷程。

2. 「奇特吸引子」與「蝴蝶效應」是「混沌理論」(Chaos Theory)的特徵之一。該理論由美國麻省理工學院氣象學家羅倫茲(Edward Lorenz)教授於1972年提出。「奇特吸引子」意指自然界存在着一些極不穩定、複雜且令人難以捉摸的因子；而「蝴蝶效應」原意是指「巴西的蝴蝶展翅，德州就可能颶颶風」，亦即是說，在如同氣象之類的動態系統中，小小的變化就可能引發巨大且往意想不到的結果。引申而言，就是自然界的系統本身是混亂而無規則的，當中充滿了許多未可預知的事件，就算很微不足道的行為，亦可能影響深遠或掀起軒然大波。

參考文獻

- 張慶勳(2006)。《校本文化領導的理念與實踐》。高雄，台灣：復文。
- 張慶勳(2007)。〈校長培育與專業發展：校長學習成效評鑑之設計〉。載《國立台北教育大學2007教育行政論壇國際學術研討會會議手冊及論文集》(頁253-271)。台北，台灣：台北教育大學。
- 張慶勳(2008a)。〈校長領導的反思學習案例故事〉。載《2008教育領導與學校經營發展研討會論文集》(頁227-240)。埔里，台灣：暨南國際大學教育政策與行政研究所。

- 張慶勳（2008b）。〈學校在地文化深耕的策略領導與規劃案例故事〉。載《2008策略規劃與教育改革國際學術研討會論文集》（頁225-237）。台北，台灣：淡江大學教育政策與領導研究所。
- 張慶勳（2009a）。〈校長反思領導：型塑領導力的認知歷程與意義〉。《教育行政論壇》，第1卷第1期，頁157-173。
- 張慶勳（2009b）。《校長領導的反思學習與評鑑》。行政院國家科學委員會專題研究計畫（計畫編號：NSC97-2410-H-153-004-MY2）。
- 陳木金（2007）。〈問題導向學習法與反思學習法在校長學習之應用〉。載《國立台北教育大學2007教育行政論壇國際學術研討會會議手冊及論文集》（頁237-252）。台北，台灣：台北教育大學。
- Bloom, G. S. (2004). Emotionally intelligent principals: Addressing the affective demands of newcomers through one-on-one coaching. *School Administrator*, 61(6), 14-17.
- Bridges, E. M., & Hallinger, P. (1995). *Implementing problem based learning in leadership development*. Retrieved from ERIC database. (ED400583)
- Brown, G., & Irby, B. J. (1995). *Administrative portfolios: A contemporary construct for evaluation*. Retrieved from ERIC database. (ED400247)
- Fenwick, L. T., & Pierce, M. C. (2002). Professional development of principals. *ERIC Digest*. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2004-1/principals.htm>
- Hallinger, P., & Bridges, E. (1997). *Problem-based learning: Resources for urban school leadership training*. Retrieved from ERIC database. (ED414363)
- Kaufman, R., & Herman, J. (1991). *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Lancaster, PA: Technomic.

- Metzger, C. (2006). *Balancing leadership & personal growth: The school administrator's guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National Staff Development Council. (2000). *Learning to lead, leading to learn: Improving school quality through principal professional development*. Retrieved from ERIC database. (ED467224)
- Nicholson, B., Harris-John, M., & Schimmel, C. J. (2005). *Professional development for principals in the accountability era*. Charleston, WV: Edvantia.
- Pisapia, J., Reyes-Guerra, D., & Coukos-Semmel, E. (2005). Developing the leader's strategic mindset: Establishing the measures. *Leadership Review*, 5, 41–68.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Senge, P. M., Scharmer, C. O., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2004). *Presence: An exploration of profound change in people, organizations, and society*. New York, NY: Society for Organizational Learning.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yeo, R. K. (2007). Problem-based learning: A viable approach in leadership development? *Journal of Management Development*, 26(9), 874–894.

Promoting School Organizational Change and Development: Based on the Reflection and Learning of Principal Leadership

Ching-hsun CHANG

Abstract

Based on the research context and the literature review, this research used deep interview, focus group, and Delphi technique to explore the process and implications of principals' reflection and learning, develop its evaluation mechanism, and then apply the mechanism in educational setting for analyzing how to promote school organizational change and development through problem solving. The research findings show that principals not only solve problems, but also encourage school change and development through reflection and learning in leadership. The "cognition, reflection, action, acquisition" framework constructs the process and implications of principals' reflection and learning. Meanwhile, the framework connects the three levels of metaphysics, authentic attitude, and operative skills and embodies a whole-person thinking and feedback system. Principals' leadership through reflection and learning is the core to school organizational change and development. Finally, the conceptual framework of studying the thinking and action in school organizational change and development was constructed for future reference.