

第二章 文獻探討

蔡進雄（2004）曾以領導者更迭的觀點說明新任校長就職後可能會面臨到的問題。其中他認為大致上而言，新任的領導者大約要在六個月的蜜月期之後，才會採取變革的行動，同時，除非新的校長擁有不同於前任領導者的能力，否則新任校長對於組織績效的提升將難以有較大的影響，意即若新任校長能力較佳，組織績效就能改善，反之則反。倘若以領導者更迭的看法分析新舊任校長經營校務風格的不同來看待初任校長的問題，可以說初任校長所要面臨到的挑戰將更加艱難，因此初任校長該如何讓自己盡快適應於組織的環境，並且發揮其領導能力，是研究校長學議題時一大核心問題。以下茲就初任校長的專業發展需求與職前培育制度兩大主題進行分析與探討，以試圖建構未來我國高中初任校長職前培育制度之圖像。

第一節 初任校長專業發展需求

有關初任校長專業發展需求的主題，本節首先由校長角色轉變之觀點切入，進一步探討隨著校長角色的改變，初任校長所面臨到的專業發展需求為何。

壹、校長角色之轉變

若以開放系統的觀點來看待學校組織，學校組織自然無法孤立於社會而生存，因此，社會的轉變勢必衝擊學校原有的生態，促使學校組織隨之變革，以因應社會的潮流。根據蓋浙生（2002）的看法，他認為目前學校組織性質之所以會產生轉變，來自於外在環境環境的衝擊有：一、後現代主義與後結構主義的興起所造成；二、科層體制的式微；三、將學校組織視為緊密連結的系統，而非如以往將其定位為鬆散結合的組織；四、開放系統的觀點取代封閉系統的想法；五、訴求將學校建構為一個有效能的學習型組織。

隨著學校組織性質的轉變，勢必將造成組織內團體成員的角色定位與互動模式隨之改變，進而產生一個新的校園生態環境，而當中校長角色的轉變，張德銳（2001）即指出在面對學校組織變革時，當前校長較適宜的領導方式應該是採行轉型領導與促進型領導來帶領組織成員，同時亦須落實組織高度參與的歷程，如此方能因應大環境對於校長應有作為的要求。校長角色的轉變並不只是發生在國內，以下茲就國內外的情況進行分析，以瞭解當前社會對於校長角色的期許為何。

Wilmore（2002）以歷史的角度分析校長角色的轉變是由過去的首要教師（principal teacher）轉變為學校組織的管理者，而後又改變成為學校成功的催化劑。原因在於以往的校長僅被要求維持學校的組織和運作，故校長的角色只是一個校園行政服務的供應者。但隨著社會的改變，科層體制的成長，政策與法令規則的日益增多且複雜化，校長變成必須為維持學校平順運作負責，因此校長角色轉化為學校組織的管理者。最後因應美國危機中國家（A Nation at Risk）的發表所造成的衝擊，校長的角色從學校的管理者再度轉變為學校成功的催化劑，將焦點聚焦於學校的績效責任與學生的成功上。

Whitaker（2003）則以國際的比較觀點來檢視校長角色的轉變。他分析西方國家的教育改革發展，發現造成校長角色轉變的原因可以歸結為五類：

一、學校本位管理

例如在紐西蘭，隨著學校本位管理的提倡，雖然絕大多數的校長支持自治權的增加，但這樣的改變卻也造成校長們更大的壓力和工作負擔，例如 Anderson（1997）的調查即指出：多數校長反應他們的最大壓力來自於必須和董事會一同工作。同樣地在美國，Brown（1992）亦指出受去中心化運動最大影響的人即是學校的校長。美國校長的角色從老闆（boss）轉變為促進者（facilitator），並且和老師間原本的主從關係和孤立開始演變成建立合作與一致的關係。

二、處理管理與領導間的緊張

國際的教育改革趨勢造成校長的角色越來越偏向管理者的角色，進而壓縮校長的領導者角色。例如在英國，因為校長管理者角色的增加，導致校長少有時間去從事專業的領導角色；在美國，也因為校長管理角色的增加，致使校長有很少的時間去進行教學領導。

三、績效責任的增加

校長越來越必須為學生的成就負起責任，特別是要面對學生測驗成就所帶來的壓力。在美國，Kochan、Spencer 與 Mathews（2000）等人指出，有關校長角色挑戰與改變的覺察研究報告中，對校長最大的影響就是增加績效責任的要求於他們的身上。許多州正將學校或學區貼上「高表現」或「低表現」的標籤；在愛爾蘭，對校長角色最主要的改變就是績效責任，特別是在國家稅收的運用監督上，因為納稅人會想知道他們的錢是如何以及被花費至何處。

四、與家長、社區關係的改變

介於學校和外界間的界線已經越來越被穿透，致使校長必須花費更多的時間去與家長和社區互動。而這主要的改變包含與家長和社區成員一同工作於合作決定會議中、與商業團體互動，以及行銷學校。Whitaker（1998）指出，美國學校的校長正更加緊密地去和社區機構互動，目的在贏得必要的資源。

五、學校選擇

學校選擇權的推動，特別是教育券和磁鐵學校的出現，導致校長面臨到更多的壓力去贏得與維持學生人數。例如在英國，雖然許多家長樂意於擁有更多的選擇權去教育他們的孩子，但學校選擇權的執行正戲劇化地影響著校長的角色，對校長首要的衝擊便是如何去將學校行銷，以吸引家長的注目與選擇。

在國內，隨著行政院教育改革審議委員會於民國八十年初為我國教育改革掀起序幕，校長的角色近年來產生莫大的變化。教育改革諮議報告書中首度挑戰傳統校長的角色，強調校長不應該僅是單純的行政主管，而應該同時承擔起教學領導的責任（行政院教育改革審議委員會，1996）。歸納近十年來教育改革對我國校長角色的衝擊，原因有（林明地，2002a）：

1. 校長工作不確定性的增高；
2. 角色面臨轉變；
3. 績效責任加重；
4. 來自家長與社區的壓力增大；
5. 必須兼重領導與管理；
6. 道德考量的提升；
7. 來自學校本位管理的壓力；
8. 課程與教學改革的壓力；
9. 其他校長同僚專業發展的壓力；
10. 專業團體成長的壓力；
11. 研究成果所產生的壓力。

楊振昇（2000）則認為在學校組織當中經常存在著科層體制與專業自主兩者間的衝突與對立，加上隨著近來教育改革的熱潮，校長更必須去除傳統的權威心態，尊重依法成立的教師會與教評會，以適應當前新的校園生態。徐孝恭（2004）亦指出面對當前的教育改革，校長必須作全方面的思考與領導，改變自己的心智思維模式，作一個具有彈性、轉化能力與柔軟性高的人。

針對高中校長角色轉變的部分，蘇清守（1998）指出我國高中教育近年來受到四個因素的衝擊，致使高中校長的角色有必要調整。此四個衝擊分別是：(1)高中型態與功能的轉變；(2)課程的修訂與調整；(3)法令規章的變動；(4)高中隸屬層級之變動。對於校長角色的影響則是校長必須學習順從權責的轉移，善用領導的藝術，並且能時時自我調整與成長。而在善用領導藝術部分，他特別強調高中校長在法制領導和人文領

導兩部分需進行加強，如此方能勝任高中校長一職，由此可知校長角色的轉變是屬於全面地，並非只侷限在部分層級的校長。

周仁尹（2003）根據文獻探討及學校行政實務工作者、教育學者等人的看法與自身的體驗指出，目前我國中等學校經營領導困難的原因分為內部因素與外部因素兩方面，分別是：

一、 內部因素

- （一）行政倫理日漸喪失；
- （二）工作量日益增加；
- （三）工作方式改變；
- （四）工作尊嚴受挫；
- （五）專業準備度不足；
- （六）角色期望落差大；
- （七）部分行政流於僵化；
- （八）校長領導風格。

二、 外部因素

- （一）教育法令的修訂繁複；
- （二）教育制度變革快速；
- （三）教育行政單位對學校經營的不當干預。

由上述分析可知，目前高級中學校長的辦學壓力極大，再加上近年來國內校長遴選制度的實施，對於校長角色的衝擊亦不可小看。根據劉永堂（2003）針對我國高中、高職與特殊教育學校相關人員的研究調查發現，高級中等學校校長遴選制度的實施，優點方面是可以促進校長的專業成長，但隨之而來的卻是校長的媚俗化，缺乏改革魄力。故，高中校長該如何在此中間拿捏，考驗著校長的辦學智慧。

綜合上述可知，校長角色的轉變是國內外一致的趨勢，當代的校長所要面臨的挑戰已不可與日同語。因此，如何為教育界掄才，培育優質之學校領導人才已成為為世界各國推動教育改革中的首要之務。

林明地（2002a）分析學界對校長工作特性的研究經歷四個階段，但此並不意謂著後階段即取代前階段，實際上各階段是有並存的可能性，不過大致上而言，仍可區分其時間先後。四階段分別是：

第一階段：校長工作的定義注重在強調學校良好運作的行政過程、功能或行爲。此時期以 Gulick 所提出的 POSDCORB 爲代表。

第二階段：強調校長所應具備或精通之能力。例如美國全國小學校長學會曾於 1986 年發表「中小學校長應精通的能力」（Elementary and Middle School Proficiencies for Principals）報告書中列出校長應精通的十類與七十四種能力。

第三階段：對於校長角色與責任的界定係以校長在學校應完成的任務與應達成的目標來定義，較重視校長辦學的成果，而忽略過程。

晚近對校長工作的研究則轉向強調校長「實際上做了什麼」，以界定校長的角色和責任。

而從上述四個階段我們可以發現各個時期對於校長角色定位之不同，但也因爲角色定位的不同，我們對於校長所應具備之能力要求即有所差異。當代從事校長職務的人，林明地（2000a）將之歸納共需同時扮演五種角色，分別是：教育者、行政管理者、文化領導者、專業社群的一份子與校長個人自己。從中我們可發現瞭解到校長角色扮演的多樣性。再者，我們亦可以觀察到在同一個時間內，校長所要扮演的兩角色間可能會產生衝突，此時校長該如何調適好自己的心態，適時地扮演好自己的角色，確實考驗著校長的智慧。尤其對於初任校長而言，如此多的職務要求，初任校長能否順利轉化自己身份，攸關著學校辦學能否步入軌道。

至於在初任校長角色定位與工作執掌上，何福田（2004）曾系統性地闡述初任校長所應具備的治校理念與具體作法。他認爲初任校長在進入一個新的學校時，必須掌握五件事，如此才能使學校的運作上軌，對於初任校長而言同時能提升其辦學信心：

一、 瞭解學校

初任校長在帶領學校之初，首先必須先對學校的人、事、物進行瞭解，方能研擬出確切可行的學校願景或校園發展計畫。因此，瞭解學校成爲初任校長首要之務。而瞭解學校的方法有：蒐集學校資料、運用 SWOT 分析法深入瞭解學校、運用 SWOT 矩陣法研擬治校策略，以及拜訪關鍵人物。

二、 走馬上任

校長之職責不論學校規模之大小，都必須負擔起學校辦學成效良窳的責任。因此，好的開始是成功的一半，初任校長若能順利就職，接手校務，對於初任校長辦學的自信與自我效能將有助益。

初任校長在走馬上任前後需注意的事項有：策劃交接典禮、準備就任演說、聽取單位簡報、慎聽私下建言、詳閱書面記錄，並且善用會議決定。

三、 推動校務

對於推動校務的方法有三：(一) 校長扮演火車頭之角色，帶領或拖著學校團隊向前進；(二) 校長扮演值星官的角色，走在團隊的身旁，偶爾下達口令以調整部隊之行進方向和速度，而此種推動校務的方式，是校長辦學最爲省力的方法；(三) 校長走在團隊的後面，推著大家走。然而無論是採行何種領導方式，校務的推動是校長職責之所在，故在推動校務時，初任校長應該能體察全校同仁之需求、掌握年度校務事項、研訂學校發展願景、研訂學生成長指標、擴充學校公共關係，以及確定校長領導風格。

四、 化解矛盾

在校園當中會產生的問題無非是：傳統與創新的問題、要不要改革以及改革所要面臨的阻力問題、校內原有非正式組織去留問題，以及同

仁功過獎懲等問題，此皆為初任校長或在職校長必然面對的問題。故初任校長在化解矛盾的方面需留意：面對傳統、推動改革、面對非正式組織、處理獎懲案件。

五、 決定去留

依目前的法令，校長任職滿四年一任後，即將面臨回任教師或重新參加遴選之問題，故，初任校長無論辦學如何，四年後仍必須考量到日後的生涯規劃。但依何福田的觀察，有些初任校長在任職未滿一年、或只有半年時，就產生去留的問題，由此可見，校長工作如人飲水、冷暖自知，必須親臨現場，才能感受到校長工作的真實性。對此問題初任校長應該慎思：選擇志業的考慮因素、考慮學校需要、斟酌個人情況。

Daresh 和（1989）Playko 則是透過能力的觀點，去界定初任校長所應具備之技能。他們運用德懷術的研究方法，針對美國俄亥俄州的行政主管進行研究，研究結果集中於三個層面：社會化於行政的領域，專門的管理技術和自我覺察的能力。三者之間又以自我覺察的能力最為重要，例如校長應該如何去評價校長實然面中角色的工作責任，進而對比於校長角色的應然面。其次重要的是社會化的能力，諸如校長如何去發展與其他學校社區中的組織或機構的積極關係，最後初任校長還必須具備的能力即是管理的能力，像是如何針對學生和職員去建立計畫方案。

由以上的分析可知，候用校長在通過校長遴選之後，並不意謂著日後的校長之路就能平步青雲。初任校長必須更加戰戰兢兢，踏穩每一步，才能順利勝任校長一職。

我國台灣省政府教育廳就曾察覺到初任校長入職後是否能勝任工作此問題的重要性。為避免台灣省國民中學初任校長考績考核流於形式，致使國中初任校長行政效能的考核評分過於主觀，因此曾委託顏秉璵等人（1992）發展台灣省國民中學初任校長行政效能評量工具。研究過程經歷文獻探討、半結構訪問、問卷調查與座談會等方式，最後所發

展之評量工具分為四部分：(一) 學校組織氣氛評量表、(二) 校長的行政能力與敬業精神評量表、(三) 學校行政日常表現評量表，與(四) 學校教育目標的達成評量表。不同的評量表又可細分出各自的評量指標，例如在針對初任校長個人行政能力部分的評量係依據校長的「領導能力」、「管理知能」、「社區關係能力」、「溝通能力」與「敬業精神」五分項指標評定。國中校長行政效能的評分公式則為：

$$\left(\text{學校組織氣氛量表 } X1 + \text{校長的行政能力與敬業精神評量表 } X3 + \text{學校行政日常表現評量表 } X3 + \text{學校教育目標的達成評量表 } X3 \right) \div 10$$

然而，台灣省政府教育廳雖然重視到初任校長的入職狀況，但其所採行的因應措施卻是藉由成績考核的方式，去避免初任校長行政效能過低，而不是採行積極的輔導措施針對初任校長之專業發展需求進行輔導，如此對初任校長而言，恐怕對其工作勝任的助益不大。

綜觀上述的分析，可以發現到隨著校長角色的轉變，國內外對於校長的能力要求與日俱增，因此越來越不容許初任校長在擔任校長職務時透過嘗試錯誤的方式以磨練自己的能力，反倒是越來越重視校長的職前培育，企圖透過校長職前培育制度的洗禮，使初任校長能儘快步入軌道，以提升其工作勝任的適應情形。下文便先針對初任校長的專業發展需求進行分析和討論，以瞭解初任校長在工作適應上可能遇到的問題為何，進而會產生何種專業發展需求。而在討論高中初任校長需求前，必須先定義專業發展需求的概念為何。

貳、初任校長專業發展需求

以下首先就初任校長專業發展需求一詞進行解釋，進而再分析國內外的初任校長在校長專業發展需求上之情形，以瞭解初任校長於就職校長一職後可能出現的困境以及專業發展之需求。

一、專業發展需求之意涵

吳清山指出要提升校長的行政領導品質必須從專業發展著手，而所謂的校長專業發展其用意即是在幫助校長建立專業地位，並且能在受到尊重、支持與鼓勵的情境下，不斷展現其卓越的能力與績效（劉金山、林淑萍，2001）。由此段話的內容可知，專業發展的概念將有助於校長行政領導能力的提升，但何謂專業發展以及何謂專業發展需求，此兩概念的定義必須先加以釐清，方有助於瞭解初任校長的專業發展需求所指為何。

首先對於專業的定義，學者有從職業的角度、組織的角度，以及人員的角度三方面去進行探討。林天祐（2004a）總結了上述三種不同的觀點，認為專業的內涵主要包含以下八項：提供重要的社會服務、具有獨特且系統的知識體系、需要經過長期的訓練、成員不斷成長進修、享有相當程度的自主權、訂有明確的倫理信條、有自治與自律組織、成員經過制度性的選擇。

校長一職是否屬於專業？學者給予肯定的答案。例如陳木金（2002）認為校長的專業能力可以由七項指標進行考察：運用較高級的心能、受過長期的專業訓練、自我要求不斷進修、高度參與提升專業水準、以服務社會為重、遵守道德規約，以及視教育為終身志業。而施宏彥（2001）則認為校長除具備教師的教學專業之外，尚包含以下的特徵：屬於高度的心智活動、具有特殊的專長領域、具備專門的職前訓練、需不斷的在職進修、永久性的職業、自定其應有的規準、以服務社會為目的，以及具有健全的專業組織。由此可見，校長一職的確屬於專業工作。

而所謂的專業發展之概念，林志成（2001）解釋專業發展的概念時特別強調其不應該僅是指知能不足的補充而已，更重要的是它是一個有目的的、高度互動的、被認可的，並且被持續的專業成長系統歷程。他強調專業發展理念的特性為：

1. 有目標的、有意圖的、正向革新的歷程；

2. 持續的歷程；
3. 系統化的歷程；
4. 多元化的內容與歷程；
5. 授能的歷程。

而江彥儒（2002）則是歸納相關學者的看法，認為專業發展的概念包含成長、反省、學習、以及更新的意涵，其實質內涵是在促使個人對自我現況做出反思，並且與自我潛能進行對話，以對環境的要求做出因應。進一步推衍專業發展需求的概念，即是指對於在環境中所面臨到的問題做出積極的反應

綜合上述兩位學者的講法來分析初任校長專業發展需求的概念可知，所謂的初任校長專業發展需求其實是著眼於校長職務本身的專業性，必須經過長時間的職前訓練以及不斷的在職進修，方能因應環境對其工作的要求。尤其對於初任校長而言，因為係屬新手上路的階段，如何將職前教育所學應用至學校實務現場，考驗著校長活用知識以及社會化的能力，然而分析相關文獻可發現，初任校長在就職校長一職之後，普遍而言都會面臨到部分的困境，進而產生專業發展上之需求，此時必須透過自我的反省與學習，才能促使自己的能力提升至符合環境的要求。因此，校長的專業發展不僅涵蓋在職進修的階段，更包含職前訓練的養成階段。

張德銳與丁一顧（2003）曾指出，近來我國校長專業發展活動之所以受到重視，其原因有：學校本位管理的推動、九年一貫課程的實施、校長遴選制度，以及終身學習與學習型組織概念的影響。因此，校長在專業發展需求上顯然有強烈的需要性和必要性。而其二人又同時指出，校長的專業發展至少應包含三個階段的成長，分別是職前培育、導入輔導與持續的專業發展，三個階段中各有各的專業發展管道與方式，成效亦不相同。

在瞭解校長專業發展需求的概念之後，以下便針對國內外有關初任校長專業發展需求的項目進行分析，以進一步釐清和整理出初任校長在擔任校長一職時可能面臨之入職困難，進而推導出其專業發展上之需求。

二、初任校長之專業發展需求

Parkay 與 Rhodes (1992) 曾針對 12 位初任校長進行個案研究，歸納出初任校長的六個主要壓力來源為：(1)專業的不足，(2)管理任務，(3)教職員與行政團隊，(4)政治，(5)學生，與(6)家長。其中以專業不足的壓力最大，其來源有二：一是來自於角色的要求，校長懷疑自己是否能符合校長角色的要求；再者，工作的不確定性亦是造成專業不足的壓力來源。

Daresh (1997) 綜合有關初任校長的研究發現，初任校長皆有一個顯著的一致性反應：指出自己挫折於有關基礎的專門管理技巧上，因為最終他們發現他們所知道的並不像他們以為他們自己應該知道的多，致使進入學校現場後，才發現自己能力之不足。因此，初任校長表達出期待去知道更多有關預算及人事管理的議題。

除此之外，初任校長亦期望自己有很少的困難社會化於自己的新角色和責任。初任校長在學習領導的同時，也期望能儘快地去適應於他們的新同事和新組織。

Bolam (2002) 針對匈牙利、荷蘭、挪威、西班牙及威爾斯五個歐洲國家的初任校長進行調查，調查結果發現下述九項內部校務的處理是所有初任校長當中至少有 25% 感受到嚴重或十分嚴重的問題：

1. 處理有關校園建築的問題；
2. 管理自己的時間；
3. 處理廣泛的工作領域；
4. 教室工程與過程的觀察；

5. 處理學校的財務資金；
6. 改善課程制定與資源；
7. 制定良好的學科標準；
8. 制定、改善學校的內部會議；
9. 處理好重大的決定。

Lashway (2003) 則歸納有關第一年上任的初任校長所面臨問題之相關研究分析發現，所有的描述皆指出初任校長會經歷到強烈的與無情的壓力，致使他們必須調整他們在教科書中所學的領導理論，以適應到真實的世界。因為初任校長經常會害怕自己一時的不注意，而導致危機的出現。

再者，初任校長的壓力並非單純來自於過量的工作負擔而已，同時也來自於需要快速的融入新的學校文化之中，因為每個學校都是一個獨特的組織，擁有自己的文化、環境與特色，因此初任校長不只是一要學習如何去使事情被做，更重要的是要讓事情可以在此學校被做。初任校長必須儘快從陌生人變成內部的人，很快地領悟到學校當中未顯現於外的規則。最後研究也發現，許多初任校長亦反應感受到強烈的孤獨感，無法像新任教師般，可以從老師中得到支持。

Weindling (馮丰儀譯，2003) 指出英國國家教育研究基金會針對一百八十八位中學校長進行長達十年，共三階段的研究發現，英國中學初任校長所提出的主要困難來源為：前任校長的風格與實踐、學校建築、與成員的溝通協議、營造學校公共形象、與處理不適任成員等所引發的問題。其中最大的挑戰是來自於前任校長的陰影籠罩於新任校長的時間比初任校長預期的還要久，對於在學校內要推動變革或創新，都必須先嘗試改變學校文化。除此之外，初任校長入職的第一個月屬於「驚訝」的時刻，初任校長會試圖於校園文化、人員與脈絡中，發展出自我的認知地圖。

以上的分析皆是國外針對中小學初任校長適應困難的分析。至於專門針對高中初任校長部分的研究，Parkay、Rhodes、Currie 與 Rao（1992）曾使用問卷調查法，針對美國 113 位高中初任校長進行研究發現，初任校長面對的挑戰有來自於內部與外部，但最大的困難就在於如何去實現他們的教育目標。因為即便是他們多麼的努力，可是學校有很多的問題還是會讓他們無法持續地去集中注意力和精力在教育目標的實現，進一步地，這問題就影響到校長在有關教育平等對待上的處理態度。

國內學者分析中小學初任校長主要的適應困難則有（Lin，1997）：

一、角色與任務的過量，以及時間管理的問題

校長不只是領導者，領導學校去發展願景，並且為學校描繪出未來的景象和方向，在此同時，校長也是一位管理者，必須處理許多幾乎有關所有行政事務的文書作業，例如如何編列預算以及如何進行協商。除此之外，校長又扮演著教學領導者的角色，提供教師在課程與教學上的支持與協助。因此，校長在同一個時間要扮演如許多的角色，很容易造成校長工作負荷量過大與時間分配上的問題，尤其對於初任校長而言，剛取得校長職務，蜜月期未過，就得立即承擔起如此多的責任，對初任校來說的確是一大挑戰。

Lin 並引用 Lyons 的話解釋為什麼初任校長總是覺得時間不夠於處理那麼多的事務，原因在於：

1. 沒有經驗；
2. 缺乏有系統的時間安排；
3. 行政工作本身的要求和時間上的耗費；
4. 職務授權的不當。

二、領導更迭與校長社會化的不易調適

在學校內，人員更換最為頻繁的即是校長，即便校長來來去去，學校內的其他成員仍大多不動如山，新的校長一到任，不只是校長要熟悉

新的學校環境，學校的成員相對也要學習去熟悉新的校長。因此，新的校長到一所新的學校後，所要面臨的問題即是如何去領導成員。例如 Macmillan 發現，初任校長和職員間會產生認知上的差異與距離或疏離感的問題。再者，部分教師也會利用初任校長對校務的有限瞭解，故意隱瞞或保留部分重要的資訊，而要求初任校長做出正確的決定（引自 Lin，1997）。

三、不易掌握改革的契機

所謂新官上任三把火，或許初任校長對於經營學校有其雄心壯志，欲開往繼來，成就非凡的功業，但如此的企圖往往事與願違。例如 Lin 曾引用其他學者的看法指出校長遇到的最大困難就是興革管理，而且研究也發現，改革時間和速度的不當，將會影響到原本教學與行政的運作，進而不利於改革目標的達成。

四、面對不同團體之要求

學生、教師、家長、教師團體或社區都是校長辦學時所要面對的利害關係人。校長該如何去滿足或平衡不同團體間的需求或利益，考驗著初任校長的智慧。

五、孤立感

如同 Lyons 所言，孤立感對於校長而言，就像是一個驚訝和衝擊，校長將會發現在學校內並沒有人可以和他沒有顧忌地分享和討論學校內的問題（引自 Lin，1997）。孤立感進一步會導致校長恐懼於做出錯誤的決策，因為身旁並無可信任和可靠的人可以提供建議。初任校長必須學習忍耐孤獨，並且學會如何和自己對話。

六、缺乏回饋

孤立的問題同時導致初任校長缺乏來自精神上或專業的支持；因為

缺乏回饋，初任校長就像是在黑暗中摸索般。

林文律（1999a）再根據與三十一位國民小學現職校長的訪談指出，初任校長常見的困難有：

1. 師資與如何提升教學品質的問題。
2. 學校設備缺乏，校園綠化一團糟。
3. 總務、會計與人事相關業務、法令的問題。
4. 未曾擔任過總務工作，導致領導校務時較為吃力。
5. 老師兼任行政工作的問題。
6. 經費拮据，如何爭取經費的問題。
7. 學校文化適應與更新的問題。
8. 人事糾紛與主任認同的問題。
9. 主持會議之經驗不足。
10. 臨場演說之能力不足。
11. 因為考核制度的存在，擔心犯錯。
12. 若在偏遠地區服務，則會有交通問題。

張德銳與丁一顧（2003）指出初任校長最常表現的狀況為：孤獨、焦慮、挫折感、懷疑自己的能力，以及對工作有不確定感。

賴慧玲（2002）在研究英國初任校長領導與管理專業進修方案應用在我國的可行性時，運用問卷調查法與訪談法也發現我國國小初任校長之工作挑戰與困擾多與人的因素有關。常遇到的問題包含：課程教學設計、資源爭取、組織的溝通協調、政策之推動與自我時間管理的困擾。

另外，李瑞明（2001）則是以質性研究的方式，就自身擔任國民小學初任校長的親身經驗，透過對自己日記內容的分析與省思，剖析初任校長在就職一個月內的心路歷程：

1. 「先求穩定再求發展」的心態；
2. 重視人際關係的「前置作業」；
3. 校務行政工作的「不確定感」；

4. 一位「邊做邊學」的初任校長；
5. 力求「謹言慎行」的行爲舉止；
6. 無法「兼顧家庭」的兩難困境；
7. 「迎新懷舊」的矛盾複雜情緒；
8. 職務角色改變的「自我調適」；
9. 面對未知未來的「前程規劃」；
10. 面對全新環境的「自我期許」。

其中雙引號的部份，諸如「不確定感」、「邊做邊學」或「自我調適」所反映出來的問題，皆和本節相關之文獻分析結果不約而同，可見初任校長在入職適應上，大致上會遇到的問題相類似。然而也因為初任校長會有上述問題，進而反映出其專業發展之需求。

以下茲就國內外學者所指出之初任校長的專業發展需求彙整如下表 2-2：

表 2-1 初任校長專業發展需求

學者	年代	初任校長適應困難
Parkay 與 Rhodes	1992	<p>初任校長的主要壓力來源：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 專業的不足； 2. 管理任務； 3. 教職員與行政團隊； 4. 政治； 5. 學生； 6. 家長。 <p>其中以專業不足的壓力最大，其來源有二：角色的要求；工作的不確定性。</p>
Daresh	1997	<ol style="list-style-type: none"> 1. 專門管理技巧能力之不足； 2. 社會化。

表 2-1 (續) 初任校長專業發展需求

Bolam	2002	<ol style="list-style-type: none"> 1. 處理有關校園建築的問題； 2. 管理自己的時間； 3. 處理廣泛的工作領域； 4. 教室工程與過程的觀察； 5. 處理學校的財務資金； 6. 改善課程制定與資源； 7. 制定良好的學科標準； 8. 制定、改善學校的內部會議； 9. 處理好重大的決定。
Lashway	2003	<ol style="list-style-type: none"> 1. 工作負擔壓力大； 2. 理論與實務的差距； 3. 社會化； 4. 孤獨感。
Weindling	1999	<ol style="list-style-type: none"> 1. 前任校長的風格與實踐； 2. 學校建築與成員的溝通協議； 3. 營造學校公共形象； 4. 處理不適任成員。
Lin	1997	<ol style="list-style-type: none"> 1. 角色與任務的過量，時間管理的問題； 2. 領導更迭與校長社會化不易； 3. 不易掌握改革的契機； 4. 面對不同團體的要求； 5. 孤立感； 6. 缺乏回饋。
林文律	1999	<ol style="list-style-type: none"> 1. 師資與如何提升教學品質的問題； 2. 學校設備缺乏，校園綠化一團糟； 3. 總務、會計與人事相關業務、法令的問題； 4. 未曾擔任過總務工作，導致領導校務時較為吃力；

表 2-1（續） 初任校長專業發展需求

林文律	1999	<ol style="list-style-type: none"> 5. 老師兼任行政工作的問題； 6. 經費拮据，如何爭取經費的問題； 7. 學校文化適應與更新的問題； 8. 人事糾紛與主任認同的問題； 9. 主持會議之經驗不足； 10. 臨場演說之能力不足； 11. 因為考核制度的存在，擔心犯錯； 12. 若在偏遠地區服務，則會有交通問題。
賴慧玲	2002	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程教學設計； 2. 資源爭取； 3. 組織的溝通協調； 4. 政策之推動； 5. 自我時間管理的困擾。
李瑞明	2001	<ol style="list-style-type: none"> 1. 先求穩定再求發展的心態； 2. 重視人際關係的「前置作業」； 3. 校務行政工作的「不確定感」； 4. 一位「邊做邊學」的初任校長； 5. 力求「謹言慎行」的行為舉止； 6. 無法「兼顧家庭」的兩難困境； 7. 「迎新懷舊」的矛盾複雜情緒； 8. 職務角色改變的「自我調適」； 9. 面對未知未來的「前程規劃」； 10. 面對全新環境的「自我期許」。

由上表 2-1 的歸納可知，即便世界各國校長制度迥異，但無論是國內或國外的初任校長在就職的適應情況上都會面臨到一些困難，也因為如此，妥善依據初任校長的專業發展需求規劃校長職前培育制度，將有助於初任校長加速從手忙腳亂上戰場的生手狀態晉升至駕輕就熟本精華的專家狀態。

除此之外，針對文獻分析也發現國內對於初任校長的研究多是侷限於國民中小學校長之研究，有關高中初任校長的研究則並未有專門之論述出現。然而在國外，Parkay、Rhodes、Currie 與 Rao 等人早已於 1992 年即開始針對此議題進行探討，同時也發現高中初任校長在就職狀況上，同樣會面臨到類似中小學初任校長的專業發展需求，因此，國內必須加速針對此議題進行研究，以探索我國高中初任校長專業發展需求與建構職前培育制度的需求性與可行性如何。

最後，有關國內外初任校長之研究，可以以初任校長之社會化歷程模式分析做一總結，以鉅觀瞭解初任校長專業發展需求上之演變。下面以 Hall 和 Parkay（1992）所建立之模型進行說明。

Hall 和 Parkay 曾針對 12 位初任校長進行個案研究，試圖建構初任校長生涯發展之模型，如圖 2-1。然而，此模式解釋的前提為：

1. 校長在不同的發展階段開始他們的生涯。意即，雖然大多數的初任校長發展開始於倖存階段，但也有部分的校長是在更高的階段開始。
2. 初任校長的生涯發展是以不同的速度進行發展，並非所有人皆等速。
3. 沒有單一的的因素決定著初任校長的發展階段。
4. 初任校長也有可能同時處於很多的階段。此模型的假設是建立在初任校長其行為中，展現最為主要的取向，而來判斷去所存在的階段。

大體上而言，初任校長的社會化歷程經歷倖存、控制、穩定、教育的領導與專業的實現五個階段。在倖存階段，初任校長體驗到教育現場的震撼，使得自己處於缺乏信心的狀態，憂心本身能力的不足，以及擔心是否能儘快融入學校文化中，在在對於初任校長而言皆是挑戰。而後才慢慢控制住局面。

同樣的研究結果也反映在 Day 和 Bakioglu 於 1996 年的研究中（引自馮丰儀譯，2003）。他們針對美國 196 位校長進行問卷調查，同時訪談其中 34 位校長，發現初任校長的領導發展模式共包含四個階段：

1. 初任階段：理想化、不確定和調整。

2. 發展階段：強化與擴展。
3. 自治階段。
4. 醒悟階段。

其中初任階段大致要經歷三年的時間，才能比較順利進入發展階段。在初任階段，初任校長最主要要經驗的兩大過程是：從工作中學習與適應學校文化脈絡。

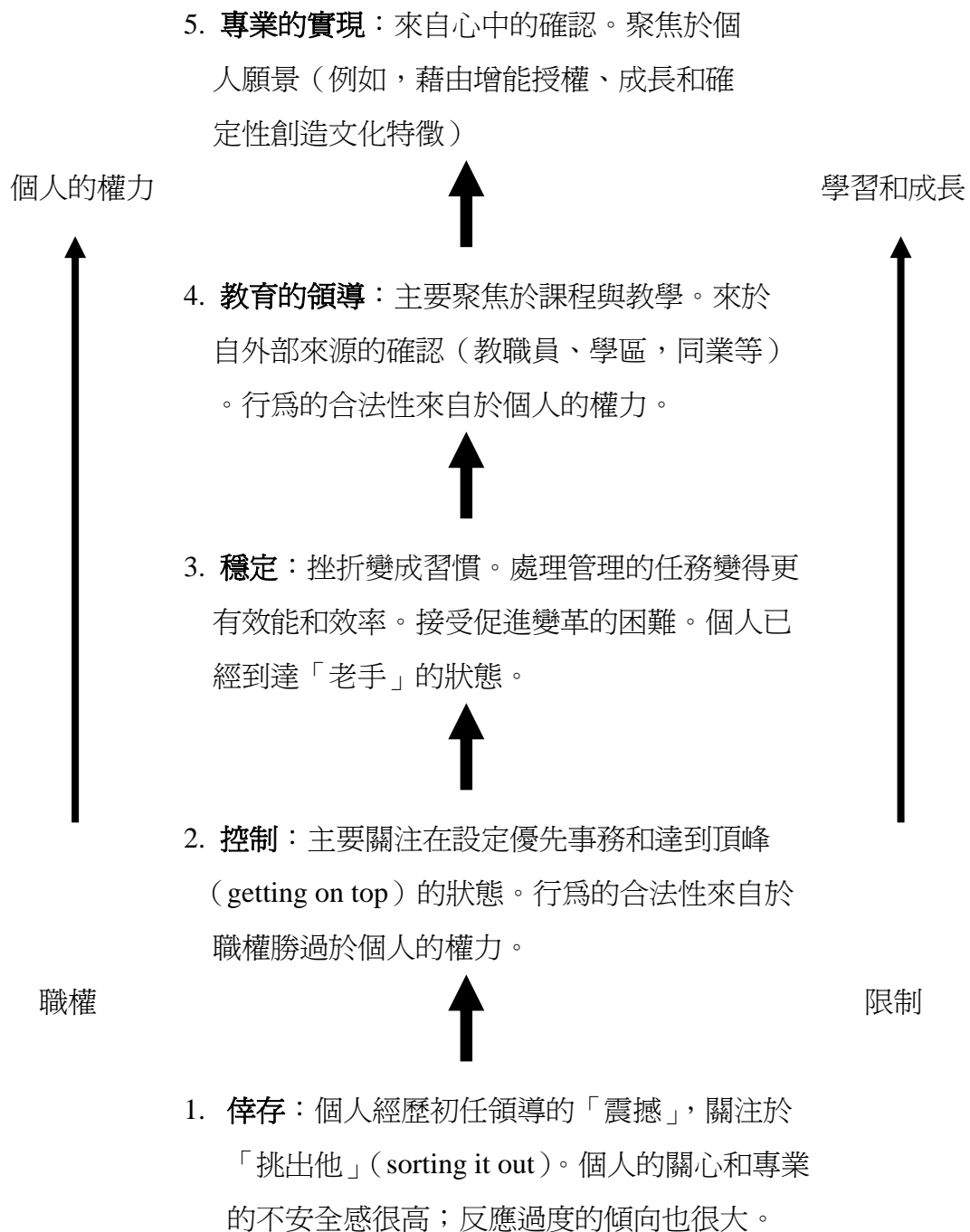


圖 2-1 初任校長社會化歷程模式

資料來源：*Becoming a Principal: The Challenges of Beginning Leadership* (p.352), by F.W. Parkay & G.E. Hall (Eds).1992, Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

綜上所述，無論是以鉅觀的初任校長社會化模式來分析初任校長的專業發展需求，或是以微觀的角度研究初任校長在入職上的困難，其結果都發現初任校長於踏入校長辦公室開始的一段時間內，或多或少都會面臨到一些專業發展上的困境，因而產生心理上的需求，企圖去克服之。但是，上述所引用分析的國內外資料，其研究對象多是概括性的針對中小學初任校長進行研究，並未明顯區隔中、小學初任校長在專業發展需求上之不同。尤其是國內的研究，幾乎都是針對國民小學校長為對象進行研究，但其研究結果是否能類推至中學的初任校長卻不得而知。

對於高中初任校長專業發展的探索，在本節當中似乎僅有 Parkay、Rhodes、Currie 與 Rao 等人於 1992 年的研究可以支撐本研究的動機，告訴我們高中初任校長也會有專業發展之需求。但是畢竟國外高中校長的產生方式或是對校長的角色定位仍有些許異於我國之處，因此並無法直接證明說我國的高中初任校長也會有同樣的專業發展需求產生。

反觀國內的研究又多是集中在國民小學初任校長的研究，但是國民小學校長與高中校長的產生方式又有所不同，不同的產生方式是不是會對初任校長的專業發展需求產生不同的影響，正是本研究所討論的重點之一。例如，國民小學校長的來源，多是國民小學的主任參加校長甄選而遴選上校長一職，所以確定國民小學的初任校長真的都是「初任校長」，其校長年資從擔任校長職務開始起算。但高中初任校長的來源卻不同，其來源可以是教育行政機關人員、國中校長、高中主任或是大學教授，以類比論證的方式來說，或許來自教育行政機關的人員或是高中主任、大學教授在擔任高中初任校長時，確實如同國小初任校長般，校長資歷是從此開始，因此其必須適應校長的生活模式，學習如何去扮演好校長的職務。但是來自原本服務於國民中學的校長來說，已有多年校長的資歷，在轉化為高中初任校長時，其所面臨的專業發展需求是否會相同於原先完全沒擔任過校長的人，正式本研究的動機之一。

再者，高中學校類型比起國民中學或是國民小學又相對來得複雜，分為普通高中、完全中學、綜合高中與其他類型，不同的學校類型是否

會使初任校長的專業發展需求不同，在國內這議題也並未受到討論。若單純只是以國外的研究或是國內小學初任校長的研究結論就來試圖說明高中初任校長的專業發展需求，恐怕有失偏頗。

除高中初任校長專業發展需求的議題之外，另外一項受到忽視的議題即是高中校長的職前培育制度，誠如在研究動機中所試圖做的類比說明，為什麼國民中學或是國民小學的主任要擔任校長之前，至少還必須接受為期數週的儲訓課程，但是高中主任在擔任高中初任校長前卻無須接受任何的職前培育，究竟其道理何在，的確值得探討。倘若說高中校長的來源都是國民校長，似乎還可以瞭解因為國民中學校長本身即擁有多年的校長資歷，因此對於校長的職務與角色並不陌生。可是來自於高中主任或是教育行政機關之人員從未擔任過校長的職務，為什麼不需要接受職前培育，就能假定其能勝任校長的職務，背後的意識型態令人百思不解。

經詢問我國台北市教師研習中心的蔡長豔先生後得知，其認為最大的原因乃是因為法無明定擔任高中校長需接受職前培育制度，但他亦認為高中校長也要接受職前培育將是未來的趨勢。由此可知，高中校長職前培育制度之建構將可能是未來行政機關施政的重點之一，因此以下一章茲就國內外有關校長培育制度的相關文獻進行方式，以試圖為我國高中校長職前培育制度建構出一初步的制度藍圖。

第二節 高中初任校長培育制度

王如哲（2003）在比較英國、新加坡與美國的校長專業發展制度設計時發現，無論是採中央集權的英國或是採地方分權的美國，對於校長的培育與專業發展均相當重視。他山之石可以攻錯，王如哲認為其對我國的啓示應必須同時重視中小學校長的職前訓練與在職專業發展，如此才能因應社會的快速變遷。由此可知，校長培育中的職前培育制度與在職進修對於校長專業發展之重要性。

然而，在探討校長職前培育制度的建構之前，首先有兩個議題需要處理，分別為校長的能力指標與培育課程的知識基礎問題。校長能力指標關係著培育制度目標的設定，因為只有當我們知道我們需要的是怎麼樣的校長時，我們才能依據此能力指標，去設計和規劃校長培育制度，反之，倘若我們連校長該具備之能力為何都不知道時，又將如何建構校長職前培育制度，因此在探討校長職前培育制度前需先處理校長能力指標的問題。再者，校長培育制度中課程的設計，亦是延續著校長能力指標後同時要被處理的問題，任何的課程設計，背後都不免隱含特定之意識型態，因此，究竟校長培育制度的價值取向該為何，亦是需要討論的議題。

壹、校長能力指標

誠如林文律在學校領導人才培訓課程計畫之研究的專家諮詢座談會上所指出，培育制度的建構首先要面對的問題是界定我們需要什麼樣的校長，當此圖像完成之後，方能將培育制度的學習目標明確列出。同場座談會上，蔡長豔也持相同的看法，他藉著釐清校長和主任角色的不同，以突顯出校長所應有的角色定位（引自陳木金，2004c）。由此可見，在建構校長培育制度之前，必須要先瞭解校長所應具備的能力為何。以下茲就國內外不同地區的校長能力規準進行分析。

在英國方面，林天祐（2004b）依據英國目前正在研擬修正的學校校長標準指出，該國認為校長應扮演六大角色，分別是創造未來、學習與教學領導、發展獨立與合作關係、組織管理與經營、掌握績效責任，以及強化社區伙伴關係。每一個角色領域中又均包含知識與人格特質兩大項，例如在創造未來領域中就含括七項知識與七項人格特質的標準。在整個校長標準所要具備的知識能力共有 44 項，人格特質方面共 48 項，而這正是英國認為校長所應具備的能力所在，此六大角色的界定，亦將影響著英國的校長培育制度之建構。

美國對於校長能力標準的要求，根據潘文忠（2004）對於有關美國證聯會相關文件的分析，指出美國對於校長能力的標準係著重於建立學校發展願景、倡導專業發展的教育方案、統籌資源創造有效能的學習環境、結合社區並流通社區資源，以及瞭解並回應教育的外在脈絡。具體的呈現在證聯會所設定的準則上，其對校長所應具備的領導能力分為六大項目：

標準一：學校行政人員是位教育領導者，透過促進發展、闡述、實踐和服務一個受到學校社區認同與支持的學習願景，以促進所有學生的成功。

標準二：學校行政人員是位教育領導者，透過提倡、滋育與維持學校文化與有利於學生學習與教職員專業成長之教育方案，以促進所有學生的成功。

標準三：學校行政人員是位教育領導者，透過組織、運作與資源的管理，以確保一個有效率並且有效能的學習環境，以促進所有學生的成功。

標準四：學校行政人員是位教育領導者，透過與家庭和社區成員的合作、回應多元社區利益及需求，並流通社區資源，以促進所有學生的成功。

標準五：學校行政人員是位教育領導者，透過瞭解、回應及影響外在較大的政治、經濟、法律及文化脈絡，以促進所有學生的成功。

標準六：學校行政人員是位教育領導者，透過以篤實、公平及倫理

的方式行動，以促進所有學生的成功。

日本學者 Hamada (2002) 指出該國對於校長所應具備的能力並未有明確的界定。然而，依據他與其他學者的研究認為未來日本校長所需的能力應包含：一、組織的維持與控制；二、自治的學校管理：其中包含學校危機管理、設定教育目標與計畫、組織成員與組織的有效運作、人際關係協調、與社區和家庭的合作、來自教育行政機關的人力與財力支持、學校評鑑的利用、以及人力資源發展與教育領導；三、基礎的與專門的知識：內含學校經營的理論與專門的知識，以及學校領導的理論與專門知識；四、洞察力與才能。

香港教育統籌局 (2003) 認為二十一世紀校長所需要擁有的能力有釐定次優與目標、策劃與組織、自我反思與自我評估、批判性與創意思考、有效的溝通技巧、提供建設性與精闢的回饋、共同決策、權力下放、建立文化凝聚團結力量、協商、激勵士氣、樹立楷模、督導與監督、員工考績、資料收集與分析、以及提升學校形象等共十六項能力，應用在校長持續專業發展的架構中，教育統籌局歸納出培育校長所需的六項領導才能範疇為：一、策略方向及政策環境；二、學與教及課程；三、教師專業成長及發展；四、員工及資源管理；五、質素保證及問責；六、對外溝通及聯繫。

而在蘇格蘭的部分，蘇格蘭的校長領導標準則包含專業價值觀、經營管理功能與專業能力三部分。各部分的內涵如下 (The University of Edinburgh, 2000)：

- 一、在專業價值觀部分，強調校長必須具備能持續、表達及辯護專業教育價值觀；能成為學校內的專業領導模範，並且能終身學習；能具備最新教育發展及管理議題的知識與理解。因此，校長應對教育價值觀有所承諾，表現出對終身學習及永續專業發展的承諾，並且在多方面具備知識和理解。
- 二、經營管理功能部分，強調四項關鍵能力：教學管理、人事管理、政策與計畫管理，及資源與財務管理。此四點為校長的主要功

能。

- 三、在專業能力方面，則分爲人際能力與智慧兩大部分。人際能力重視校長能表現信心及勇氣，創造及維持積極正面的氣氛，激發及鼓舞他人，有效溝通，同理心，及團隊價值及任務的能力。智慧則包含搜尋及使用資訊、策略性思考、明智判斷及合理作決定、界定並解決問題，與展現政治洞見。

上述是不同地區對於該國校長能力指標的界定，而此能力指標同時也影響到培育制度的設計，因爲目標不同，所需要的課程規劃就會有所差別。然而反觀國內，我國目前尚未有一套公認的校長能力指標可資遵循。依據我國目前有關國小校長的儲訓課程目標來分析，陳金生和林明地（2002）認爲其所欲培養候用校長的基本能力有：1.自我學習能力、2.發展良好人際關係能力、3.組織、思考及發表的能力、4.實務經驗、5.語言表達能力、6.瞭解績優學校的特色及教育行政機關的運作情形、7.培養服務的觀念和態度。而在台北市教師研習中心方面，民國 89 年該中心針對儲訓班校長的能力指標評鑑係以基本能力、執行政策能力、教學領導能力、經營學校能力、溝通能力以及人際關係能力六項指標進行評鑑（引自單小琳，2002）。可見我國目前對於校長所應具備的能力看法尚未一致，以下即是針對國內不同學者的看法進行分析，以試圖瞭解身爲一位校長其所應具備的基本能力究竟爲何。

林文律（1999b）透過訪談與文件分析的方式認爲校長所應具備的能力至少應包含下列數項能力：

- 一、 建立學校願景的能力；
- 二、 領導全校同仁共赴目標的能力；
- 三、 透過教職員發展活動，塑造學校成爲學習型組織的能力；
- 四、 生涯規畫與終身學習的能力；
- 五、 領導能力；
- 六、 統觀全局的能力；
- 七、 洞察入微的能力；
- 八、 通權達變的能力；

- 九、 進行心智管理，運用高層思考的能力；
- 十、 營造一個富有思考文化的學校環境的能力；
- 十一、 能發揮影響力，建立一個良質的學校文化的能力；
- 十二、 教學能力；
- 十三、 教學領導能力；
- 十四、 行政能力；
- 十五、 行政指導能力；
- 十六、 有效執行上級政策的能力；
- 十七、 熟悉各種法令規章；
- 十八、 蒐集、分析、組織資訊的能力；
- 十九、 推動校務改革的能力；
- 二十、 公共關係的能力；
- 二十一、 人際溝通的能力；
- 二十二、 解決紛爭的能力；
- 二十三、 主持會議的能力；
- 二十四、 有效運用時間的能力；
- 二十五、 財務管理的能力；
- 二十六、 評鑑的能力；
- 二十七、 處理危機的能力；
- 二十八、 校園規畫與學校建築的能力；
- 二十九、 決策能力；
- 三十、 問題解決的能力；
- 三十一、 研究能力；
- 三十二、 挫折容忍力；
- 三十三、 分析、批判與反省的能力。

從以上三十三項能力來看，校長所應具備之能力可謂是全方面的。這也難怪美國 Education World 網站所發表的 ABC Book of the Principal's Job 一書中會以英文字母 A 至 Z 二十六個字母為首的單字形容校長職務的繁雜，其中 A 指的即是校長就像是一個雜技演員（Acrobat），必須走在鋼索上，同時間要玩弄許多雜耍，例如預算、社區關係、人事管理、學校建築

等事務 (Education World, 2004)。不過還好林文律 (2001) 認為校長的領導能力，先天和後天的比率大約為 30 比 70，亦即校長的能力 70% 還是可以透過後天的培育養成。

陳木金 (2000) 則是從英國國立領導學院的功能分析我國中小學校長的專業能力指標共五項，分別為：校務計畫、組織發展、行政管理、教學視導、以及公共關係。

張明輝 (2004) 以後現代的觀點分析校長所應具備的關鍵能力有：策略管理能力、執行力、注意力、默默領導力、教育行銷能力、科技運用能力，以及創新管理能力。由此七個能力可發現，張明輝是比較從近來管理學發展的角度去評析後現代校長所應具備的能力。當中，他亦指出校長的關鍵能力除個人人格特質是與天俱來的外，其他的能力多是可藉由後天的培育而建立。

王如哲 (2002) 則是以知識經濟時代的觀點，強調學校領導者必須具備一些重要的能力，才能有助於學校知識管理的成功。這些能力包含：校長必須積極參與學校知識管理，知道如何協助教師建立知識管理的願景；學校領導者必須瞭解知識管理如何有利於達成學校目標；學校領導者必須知道如何運用學習以支持現存的學校核心能力，並且進一步建立新的能力。總之，學校領導者在知識經濟的時代當中，所以具備的能力即是知識管理的能力。

吳清山與林天祐 (2003) 就校長所應扮演的角色及所應發揮的功能而言，認為校長的能力規準應包含以下五項：一、行政管理；二、教學領導；三、課程發展；四、道德領導；五、公共關係。

我國國立教育資料館所建置之校長專業發展資源網站，其中對於國民中小學校長專業能力發展標準有六：校務發展及評鑑、行政管理、教學領導、學校公共關係、人格特質與態度與專業發展 (國立教育資料館，無日期)。惟其僅係針對國民中小學的校長所建構之能力指標，對於高

中校長而言是否同樣適用，仍須加以檢證。

但就我國官方文件來看，對於高中校長及國民中小學校長的能力規準則無分軒輊。我國官方的正式文件可以從兩個方面來探討。

首先，就民國九十三年九月十六號所修正之公立高級中等以下學校校長成績考核辦法第四條，對於校長的成績考核有五個向度，分別是：執行教育政策及法令之績效、領導教職員改進教學之能力、辦理行政事務之效果、言行操守及對人處事之態度，以及其他個案應列入考慮之項目，此可以說是從法令的觀點來瞭解校長所應具備之能力。

另外，就教育部於九十三年所主辦的校長卓越領導獎而言，教育部所界定的卓越校長規準為：教育理念、經營策略、校園氣氛、辦學績效、發展特色（教育部，2004），亦可視為對校長能力之要求。

在有關單純以高中校長能力指標為研究主題的論文方面，林上渝（2003）曾運用文獻探討與懷德術等研究方法，建構出我國高中校長辦學績效之評鑑指標。此指標相對而言，其實亦等同於對我國高中校長辦學能力之要求標準。林上渝所建構的指標內涵共有六大向度、四十九項指標，其六大向度為：教育領導、課程領導、教學領導、行政領導、學生學習，及公共關係與相關成員滿意。

綜觀上述我國學者對於校長能力內涵之分析，雖有所不同，但實質上而言內涵相去並不遠。張德銳、王保進與丁一顧（2002）歸納我國有關校長專業發展的相關問卷調查研究，發現雖然在校長專業能力發展標準上不盡相同，但大體上而言最常被提及的內容為：行政管理、公共關係、教學領導、校務發展、教育新知，與道德與人格修養六項。此結論與上述陳木金及吳清山、林天祐的分析相當接近，可見校長的能力指標學者間仍可以化約出彼此能共同接受的最大公約數。即便張明輝談到校長所應具備的能力有策略管理能力及執行力等多項管理能力，但其實他也只是將校長的能力侷限於行政管理此向度來進行細部分析，但大方向

並無不同；同樣地，王如哲的分析也僅是就知識管理的概念來析論校長在知識經濟中所應具備的能力，大方向同樣無太大的差別。

將國內與國外針對校長能力指標的要求進行比較，其實我們亦可發現其實質內涵大同小異，就誠如秦夢群曾比較美國各學會對於校長任務的要求後，指出其要求與我國的規準皆相當類似。唯一要論略有不同之處，即是美國的校長對於社會的變遷需立即反應，才能符合各學區選民的期待，而在我國一位四平八穩的校長，即便蕭規曹隨依然能安穩地擔任校長一職（秦夢群，2004）。但近年來隨著教育改革對於學校組織之衝擊，或許以往的校長確實能蕭規曹隨，不思創新，依舊能安穩地坐在校長的位置上，但現在隨著校長遴選、校長評鑑或校務評鑑的實施、在在都是要求校長拿出辦學績效，因此我國校長對於社會的變遷必須保持敏感度，方能符合社會對校長一職的期待。

貳、校長培育制度之知識基礎

王麗雲（2000）於整理近來美國學界對教育行政知識基礎的反省相關文獻時發現，不同的知識基礎，會導致不同的教育行政人員培育課程內容，例如持科技理性知識論者，將特別強調以理論與研究方法的教學為主，反觀持實踐者知識論者，將會以教育實務與教育問題的研討作為培育課程的內容。綜觀兩派的觀點，其所爭議的論點為：

第一，可預測性的問題，究竟教育行政的研究能否如自然科學般，建立起放諸四海皆準的預測模式？

再者，有關知識建構的社會與政治面向上，依後現代主義的觀點認為知識是存在於特定的社會脈絡中，並無所謂真正的真理存在，在某個狀態中為真的知識，在另一個時空中不必然為真，況且知識的建構都有其政治性，涉及到權力的分配，是故，官方所建立的培育制度知識基礎背後，是否偏袒於為特定人所服務？

第三，崇尚實踐論之知識論者亦認為，教育行政本身為結構不全的領域，在教育行政專業中充滿了複雜與界定不清的情境，因此持科技理性知識論者所強調的靜態和規範性的知識，是否真的有助於應付實務變

動複雜的教育情境？

在分析過上述的爭議點後，王麗雲提出下列數點建議以作為建構教育行政培育課程的改革方向：

- 一、 對於教育行政知識基礎應採更為開放的觀點，容許不同典範間的競爭。
- 二、 課程設計上，不侷限於強調知識的吸收，更要協助行政人員發展學習能力。
- 三、 課程內容上，應擴展與整合不同來源的知識內容。
- 四、 重視實務經驗，強調從行動中學習。
- 五、 以學生為中心的教學。
- 六、 測量的目的在瞭解學生的問題解決及改進教學的能力，而非記憶、背誦的能力。
- 七、 結構上重新規劃大學獎賞制度、課程規劃和教育行政系所與學校間的關係。

秦夢群則指出校長培育制度當中最受到爭議的部分即是培育課程內容與教法。從知識論的觀點而言，以往的校長培育課程內容受到邏輯實證論的影響很大，致使在方法論上強調：一、以假設驗證的方法研究問題；二、採用操作型定義；三、堅持理論中立的原則；四、著重以統計方法進行研究，以及五、強調價值中立原則，認為教育研究必須排除主觀的道德議題。然而以上五點主張所建構的校長培育制度卻受到日後採後實證典範與後現代理論觀點的學者普遍質疑。其對於校長培育制度走向的影響為（Chin，2002）：

- 一、棄守價值中立的原則，容許主觀性的倫理以及道德等議題加入課程中討論。
- 二、放棄以往以發展策略的作法控制成員，改以要求校長學習如何與學校成員互動，並參與學校的次級團體。
- 三、採用各種新式的方法訓練校長，例如同僚學習、個別教導等。
- 四、教學方法多元化，不在侷限於傳統式的演講法。

如同上述學者的分析，Ronald 和 Hallinger 亦指出現在已經有不少的研究者採用不同的研究取向來探討有關學校研究的知識和學理基礎，例如實證主義的研究取向是著重於工作本質與行政人員效能的分析，研究方法係採用結構功能論的觀點，而詮釋主義則是著重於研究學校組織成員意義的合理化過程，批判情境論相對重視誰的利益受到照顧此類的問題。雖然研究方法呈現多元，但目前存在的最大一個問題即是：該如何統整不同哲學觀點和方法論所產生的研究發現（李安明譯，2004）。

不過在國內校長培育制度的部分，漸漸可以發現受到上述學界的批評之後，我國校長培育制度也慢慢走向多元的形式，不是僅是侷限於傳統的儲訓制，各大學院校也開始辦理校長培育班，共同負起培育校長的職責，而此兩類培育方式之不同，下文將有詳盡之討論。但在此可以發現，我國的校長培育制度的確是越來越呈現多元的局面，同樣在課程內容或是教學方法上，也不再只強調理論課程的教導或是單採講述法的教學方式，而是以能力本位的培育模式逐步取代過去知識本位的校長培育模式。其發生改變的原因，就是源自於上述學者的批判。

但無論校長培育的知識基礎為何，其最終還是要扣回校長能力規準來設計相關的培育制度及課程，因為校長能力規準決定校長培育制度取向為何。而在我國目前的校長培育制度大體分為儲訓制與培育制兩類，兩者的哲學觀與實施方式上因其辦理的時程以及目標之不同而有別，以下茲就其不同進行說明。

參、校長職前培育制度

完整的校長培育制度應包含「職前教育—導入教育—在職教育」三部分。但分析我國現行校長培育制度的設計，林文律認為我國尚未真正進行校長培育，目前有的僅是職前訓練而已（羅曉雯，2001）。由此可見我國校長培育制度仍在建構發展中，校長的專業發展制度並未獲得重視。然而，對於國民中小學初任校長而言，至少現存的制度上還規劃有儲訓制度，可以提供中小學初任校長就職前的一般知能訓練，沈進發

(2001) 針對台北縣國民小學初任校長的調查亦發現，校長普遍認為現存的職前教育尚可以符應他們的入職需求，可見校長就職前的短期儲訓仍有其一定的功效。但反觀在高中初任校長的部分，國內卻並未有系統地規劃高中初任校長的職前培育制度，或許對於曾擔任過國中校長的人而言，可以比較快上手，但對於其他來源的校長，是不是能很快適應校長一職，的確值得我們省思。

目前國內針對國民中小學校長培育制度之規劃，可分為甄試儲訓制、甄試培育制與培育甄試培訓制等類型。甄選儲訓制為大多數縣市所採行，甄選培育制則為台北縣與宜蘭縣採行，台北市目前所採行的制度則為培育甄選儲訓制。

但大體上而言，國內對於校長的職前培育制度簡單分類，可分成儲訓制與培育制兩類。兩者的主要差別在於儲訓制的對象明確，而培育制則涵蓋篩選培育對象的歷程，再者培育制的時間較儲訓制的時間長，在課程設計上也有差異（施宏彥，2001）。

進一步的說明，就像陳世哲與劉春榮（2005）所說甄選儲訓制度的功能是在為取得校長資格的人員所做之職前訓練，本質上較偏向工具導向，課程設計亦偏重就任時所需之知識、能力及態度之準備。而培育制度則係以專業培養為特色，兼具理論與實務的功能，對於有志擔任校長職務之人員，可經由長期的專業訓練，輔以透過認證制度，以篩選出適當之學校領導人才。

然而，國內近年來對於行之多年的校長儲訓制度評論不斷，以下先就儲訓制之優缺點進行分析。首先，在優點的部分，相關的研究有：

（一）林文律（1999a）藉由與三十一位國民小學校長的訪談指出，儲訓制度的優點是將一群即將要當校長的人聚集在一起，分享彼此的專長，並體會到自己該學的事物還有許多，因此進而會以高標準要求自己；同時在儲訓過程中，可以認識一些好朋友，有助於日後工作上的互相扶持與協助。林文律亦相當肯定由研習中心針對

初任校長一些基本的知能所進行為期八至十週的培訓，在儲訓課程科目的規劃上具有結構性（羅曉雯，2001）。

- (二) 李俊湖（2002）評論儲訓制度之特點為能在很短的時間內，讓儲訓校長瞭解教育新知、教育行政及學校行政等相關理論，進而有助於校長的校務領導；團體活動的設計，有助於培養校長組織、計畫、溝通、協調的能力，並從中學習如何與人互動，有利於校長之校務推動；資深輔導校長的設置則有助於經驗的傳承。
- (三) 魏昭雄（2003）為瞭解我國國中校長對於職前儲訓課程之相關意見，特別針對雲嘉南五縣市的公立國中校長進行問卷調查。研究結果發現國中校長普遍認為職前儲訓課程對其工作有中高程度的影響，尤其是在對「擔任校長工作的信心」部分影響在大。而在工作領域層面，職前儲訓課程對其在「行政領導」、「行政溝通」與「校務規劃」方面影響最大。
- (四) 許美雲（2004）以參加 89 年至 91 年三年間的國民小學儲訓校長為研究對象，研究發現國小校長對於職前培育課程的整體規劃滿意程度頗高，尤其是儲訓期間學員的經驗交流，對日後擔任校長職務將有更深的瞭解，並且能更具信心。

再者，有關儲訓制度缺點部分的批評有：

- (一) 李俊湖（2002）認為儲訓制度的問題為：
 1. 課程規劃：欠缺需求評估；零碎；過於理論化、強調行政，忽略課程與教學、未重視反省思考的能力；實習課程設計不當。
 2. 課程實施：缺乏互動；未顧及個別化學習；儲訓未視為成人學習與終生教育歷程。
 3. 課程評鑑：缺乏深入的評鑑；評鑑結果束之高閣，未被重視。
- (二) 林海清（2002）檢討校長儲訓制度的問題有：專責培育的機關與課程闕如；未建立教育行政證照制度；儲訓制度不健全；校長職前教育之模式未落實；課程設計過於偏重專家學者的講述；課程內容忽略校長為教學領導者的觀念與能力培養；缺乏準校長實習制度；儲訓課程的成效檢討與回顧尚待加強。
- (三) 李安明（2002）針對台灣省與台北市、高雄市在八十六與八十七

學年度的校長培育課程進行分析和比較，指陳我國校長培育制度的缺點有：1.無法提供校長發展教學領導的課程；2.過份強調行政管理導向的理論課程；3.缺乏長期性與實地導向的校長實習課程。

透過上述的分析可以發現，校長儲訓制並非完全不可取，當然它有它的缺點，但並不意謂它沒有任何優點，原本社會中就不存在一個十全十美的制度。對於儲訓制度的評價，以林文律（2002）的分析最為中肯。其指出校長儲訓與校長培育之不同在於因為期程之不同而致使課程之深度有所不同，另一方面對於校長實習之方式、深度、廣度也有不同的影響。但歸結問題的本源，儲訓制度與培育制度的不同其實是源自於本質的不同，本質不同，所呈現出的校長培育哲學與內涵自然就不同。例如儲訓課程通常僅有八週左右的時間，在如此短的時間內，自然首要考量是如何在短時間之內培育出一位具備基本能力之候用校長，但培育制不同，各大專院校所開設之校長培育課程時間多長達一至二年，在時間上自然比較有充足的時間針對學員的需求進行各方面的發展。校長培訓究竟係要採行儲訓制或是培育制，當看我們對於校長職務專業性的認定。

再者，有關對於校長職前培育制度的批評，無論是背後的意識型態和課程設計等方面，國內外都有學者對該國的培育制度提出針砭。但誠如 Shipman（2002）所言，如果美國的大學教授能把批評培育制度有多差的時間，拿來發展與改善培育制度，這將使得培育制度趨於更加完善。

在國內，由於學界與實務界這幾年的努力，我國校長培育制度逐漸走向多元化，不在只是短期見效的校長儲訓制度，在台北市已首開先例與大專院校同步合作，辦理中小學校長的培育工程。而在傳統的儲訓制度上，亦非全然沒有改變，例如國立教育研究院就曾委託政治大學陳木金教授針對學校領導人才培訓計畫進行整體的總體檢，企圖讓儲訓制的成效更為提升。就誠如林文律教授先前所述，兩者因為時程的不同，自然在培育的哲學觀上或是課程規劃上有所差異，但無論如何兩者皆有其存在的價值。

以下茲就校長培育制度的目標、參與人員、主辦機關、時間、承辦單位、實施方式、實習課程，與師傅校長年資、配對方式以及課程設計方式進行說明，以試圖建構出我國未來高中校長職前培育制度之藍圖。

一、目標

陳金生與林明地（2002）整理台北市、高雄市與台灣省辦理國民小學校長儲訓班的資料，歸納出我國國民小學校長儲訓制度的目標有：1. 培養高尚品德與擔任卓越校長之教育專業能力、2. 瞭解當前教育政策與教育改革思潮、3. 熟悉國小教育行政理論及培養候用校長具備行政實務能力、4. 培養具有行政與教學視導之能力。

魏惠娟（2003）亦是透過文件分析的方式，發現我國國中小校長儲訓班的目標完全相同，主要都是在於涵養高尚品德、陶融教育專業精神、瞭解當前教育政策、探討教育新知、研討學校行政理論與實務，以及瞭解學校行政運作。

是故，我國校長培育制度的目標可謂兼顧認知、情意及技能三方面的學習。認知層面重視學校領導理論的學習，情意方面重視專業品德的培養，而技能方面則是強調實務操作的能力。

二、人員

何福田曾批評我國以往的校長培育制度並未規劃有不同的培訓方案，導致不論學員的身材高矮胖瘦或是功夫深淺，皆需要接受相同的培訓計畫，如此對其幫助究竟有多大，卻不得而知（引自陳木金，2004c）。但就學界的觀點而言，應該依據學員先備知識的不同，規劃適合其研習的課程，方能將培育制度的效能提升至最佳的狀態。

尤其是倘若未來我國推動高中校長培育制度更應該依據人員的不同設計不同的培訓計畫。例如曾經擔任過國中校長的人員，是否需要和

原先服務於教育行政機關之人員或是先前擔任高中主任之人員一同接受培育，甚或是說即使其都必須接受高中校長職前培育制度，但在課程規劃上是否應有所不同？再者，擔任實驗高中的高中校長，是否也需要接受高中校長職前培育制度。在在都是值得關心的議題。

三、主辦機關

蔡金田（2003）曾比較我國新舊校長儲訓制度的差別，他指出以往由台灣省統一辦理的方式，其優點為學員來自全省各縣市，因此透過同僚的專業分享與經驗交流，將有益於擴大校長日後辦學的深度及廣度，師資陣容堅強，課程結構紮實，同時其輔導員來自全省的績優校長，其經驗和風範深具啓迪和輔導的功能。反觀新的儲訓制度，委由各縣市自行辦理，在學員的經驗交流上，將有所侷限，而且在師資方面也較具地域性，使得課程結構相對較為鬆散，輔導員也多是來自於該縣的校長，經驗分享或是行爲啓迪上也就有限。

因此，未來在規劃高中校長職前培育制度的同時，應該考量究竟應由教育部統一辦理為宜，還是由各主管教育行政機關各自辦理即可。尤其是我國公立高中的隸屬層級廣泛，有國立高中、市立高中，以及縣立高中，倘若各自分開辦理，是否將導致人才無法交流之情況產生。

四、時間

我國現有的校長儲訓制度時間大約都介於八至十週。根據陳金生與林明地（2002）針對 406 位國小校長問卷調查結果發現，75%的校長傾向於不贊成延長儲訓時間。

李中玉（2002）同樣運用問卷調查的方式，調查 94 位參加民國 88 年後新制國小校長儲訓班的校長，研究發現校長普遍認為校長儲訓的週次以八週為宜。

許美雲（2004）以參加 89 年至 91 年三年間的國民小學儲訓校長為問卷調查研究對象，針對 203 份有效問卷進行分析，結果呈現校長普遍認為校長儲訓的時間以八週為宜。

王碧義（2002）以台中縣國民中小學教育人員及家長為問卷調查對象，422 份有效問卷的分析結果，研究對象對於校長的儲訓時間多數認為十週為宜。

綜合上述的相關研究報告可知，曾經參與過校長儲訓制度的現任校長普遍支持儲訓時間維持在八至十週。

五、承辦單位

李中玉（2002）的研究發現儲訓課程由行政機關舉辦和由學術單位舉辦，其課程取向將有所不同，縣市政府自辦的著重於行政實務，而學術單位則是偏重於理論。

謝文全與王麗雲（2003）曾運用問卷調查法調查 418 位專家學者、教育行政機關人員，以及中小學校長，問卷結果呈現 38.8% 的填答者認為應由獨設的校長培育中心或專業發展中心辦理，另外 38.3% 認為應該由設有教育行政相關系所或學程的大學院校辦理，對於由教育主管單位或教師研習會等單位辦理的支持意見僅有 2.7%。不過謝文全和王麗雲的此項研究資料，並未提供進一步的分析，我們並未知道專家學者或各級學校校長在此選項上的差異，甚至不同層級的校長是否意見有所不同，由此無從得知。

但從李中玉的研究結論來看，似乎培育制度交由教育行政機關辦理或是交由學術單位承辦，其重心將有所不同。探究其原因，其實應該與培育制度的型式有關係，就如同前文所分析的，倘若是儲訓制的培育制度，其精神本來即是強調在短時間之內培養準校長一般知能，課程自然著重實務取向。但若是學術單位所辦理的培育制模式，因為時程較長，

參加的人員並非立即要擔任校長之人員，故在課程設計上，有較長的時間就學術層面分析領導、管理與行政的理論議題。

六、實施方式

過去我國校長儲訓課程的實施方式，多是偏重專家學者的講述方式，對此學者多有批評。楊振昇（2001）即指出能夠從眾多競爭者中脫穎而出參與儲訓課程的學員，在教育資訊的收集和專書的研讀上勢必早已投入許多，因此專家學者的講述，可能也僅具複習的效果，對於準校長而言並未能產生實質的學習成效。職是之故，楊振昇建議校長儲訓課程應採取互動式的教學方式，以及重視反思習慣與能力的培養。

單小琳（2002）歸納國內民國八十九年至九十一年有關校長培育的論文，指出建議儲訓課程採用多元方式教學是普遍研究的共同結論，教學方式包含融入討論、以問題為本的學習、個案分析及多媒體教學等。

林明地（2002b）認為校長專業發展課程中應採行下列的教學方式，方能有助於校長在認知和行為上產生實質的改變：1.融入成人學習的型式；2.以問題為中心的學習；3.個案教學；4.採行旋轉門取向或漸進發展的取向；5.情境模擬方法；6.直接觀察並提供回饋；7.鼓勵公開的反省思考；8.小組學習，以及9.行動研究。

魏昭雄（2003）採用問卷調查的方式，調查雲林、嘉義及台南等地105位國中校長對於職前儲訓課程的看法發現，國中校長對於課程的教學方式較為接受的有經驗分享、即席演講與討論法等，評價較差的授課方式則為視聽欣賞、講授法以及團體活動。

同樣的問題，在陳金生與林明地（2002）的調查發現，較受到學員歡迎教學方式為經驗分享、教育參觀和討論法，而學員反應較差的教學方式則為講演法、團體活動及書面報告。

由上述的分析可見，目前的培育制度實施方式逐漸強調多元教學模式，重視動態學習與互動的歷程，能力本位的教學方式逐步取代知識本位的教學模式。

七、實習課程

在謝文全與王麗雲（2003）針對 418 位研究樣本的問卷調查結果，28.7%的人認為在培育課程中，實習課程的搭配模式以修課、實習、再修課的模式為宜，而 26.3%的人認為修課與實習同時進行為宜，由此資料可知，修課與實習同時進行的模式較為大家所接受，問題僅在於如何搭配，究竟是邊實習邊修課好，還是採行修課一段落後先去實習，然后再返回課堂繼續修課好，這兩種模式在謝文全與王麗雲的調查中並未做進一步的統計分析，比較其意見差異性。

然而此種融合理論與實務方式的三明治課程安排方式，學者相當肯定其功效，認為如果在學校領導人才培育上能推行此制度，將能創造出多贏的局面（吳清山、林天祐，2003）。

八、師傅校長

校長職前培育制度當中推行師徒輔導制，針對師傅校長的部分，將涉及三個議題，分別為師傅校長的年資要求、與學員的配對方式，以及師傅校長參與培育課程的制度設計方式，以下分別說明。

（一）年資

就心理學的角度而言，專家與生手的差異在於背景知識的多寡，因為背景知識所建構出來的基模，將有助於專家主動去收集有用的資料，並且將它放置在適當的位置上，而組合成有意義的資訊（洪蘭，1999），所以專家在問題解決的能力上往往比生手來得熟練，其原因即在此。但專家的養成並非是一朝一夕即可培養而成，其需要時間的歷練，方能成為某一領域的專家。應用至師徒輔導制中師傅校長的選擇，師傅校長必須具備豐富的實務經驗，才能指導學員在問題解決上的技巧和思考邏

輯。而決定師傅校長是否有豐富的實務經驗的指標之一，即是其擔任校長的年資為何。

丁一顧與張德銳（2002）針對台北縣市 200 位國民小學校長的調查研究顯示，校長們普遍認為擔任師傅校長的年資應該在八年以上適合。

（二）配對方式

師傅校長與學員的配對方式攸關著師徒輔導制的實施成效。張德銳與簡賢昌（2001）認為輔導者與被輔導者的成功配對原則，可以考慮以下三個要素：

1. 相同的學習風格，使輔導者與被輔導者易於溝通並有效分享經驗。
2. 不同的領導風格，使受輔導者能學習到不同的領導經驗。
3. 相同的教育哲學理念，使受輔導者能在輔導者的協助之下，闡明和釐清自己的辦學理念。

除此之外，張德銳與簡賢昌亦提出四點配對原則之迷思，供有權機關在進行配對時能多加避免：

1. 性別：以為女性受輔導者僅能與女性輔導者配對。
2. 學校層級：以為同樣得學校層級才能配對。
3. 年齡：以為輔導著的年齡一定要大於受輔導者。
4. 服務地點：以為受輔導者與輔導者的服務學校地點一定要接近。

以上四點，張德銳與簡賢昌並不認為其為決定配對方式是否成功的關鍵因素。但是在丁一顧與張德銳的另外一份研究結果卻顯示，實務界校長的想法跟上述的原則有部分的落差存在。丁一顧與張德銳（2002）曾針對台北縣市 200 位國小校長進行問卷調查，以瞭解其對校長導入輔導制度之意見為何。題目當中問及有關師傅校長與初任校長的配對考量因素上，現任校長的看法如何，在回收的 141 份有效問卷結果顯示現任校長認為最重要的因素依序為 1.同是小學階段（73%）、2.相同的教育哲學或理念（47.5%）、3.同一服務地區（37.6%）、4.年齡差距不要過大（31.2

%)、5.不同的領導風格 (29.8%)、以及 6.同一性別 (12.1%)。

現在問題就出在結果如何解釋，或許此研究結果張德銳與簡賢昌就能解釋為果然是迷思所造成的，現任校長們對於配對原則的認知仍有不足。但此資料的另一種解釋，或許也可以讓我們進一步地瞭解到現場校長的看法，知道如何的配對原則將是最有益於其學習。

但就配對的方式來看，丁一顧與張德銳的調查結果顯示，70.9%的小學校長贊成由教育行政機關提供名單，而後再由初任校長依據自己的情況選擇師傅校長。應用至校長職前培育制度上，在配對方式的規劃，也可以考量此方式。

(三) 課程設計

師傅校長參與校長職前培育制度的程度與時機，一般而言可分為三類：1.全程參與，2.獨立安排師傅校長授課時間，及 3.僅在實習階段提供輔導。而三類課程設計方式，各有其優缺點，就第一類方式而言，若是找現任的校長擔任師傅校長，全程參與培育制度課程可行性不高，但其優點為可配合講師的理論課程，輔以提供親身的實務經驗，讓學員能對理論與實務都有所瞭解，相互印證。第三類的課程設計方式，則是現在我國國中小校長儲訓課程中最常採用的模式。我國學者王如哲曾在學校領導人才培訓計畫座談會上表示，倘若師傅校長能在專業課程階段即加入，配合教授的理論教導，提供實務知識，將會帶給學員更多的收穫(陳木金，2004c)。

以上十點是針對校長培育制度層面所進行的討論，透過對現有培育制度資料的分析，以瞭解我國目前國民中小學校長培育制度規劃之情形，以及未來可能的發展趨勢。再以此分析結果進一步試圖去建構我國高中校長培育制度之內容，畢竟目前在我國高中校長培育制度的概念是空的，倘若沒有在任何基礎的前提下去討論此制度，將流於各自表述的窘境，故以現有的培育制度為藍圖，規劃未來的高中校長培育制度，將有其參考價值。

第三節 高中初任校長職前培育課程科目

本節的重點在探討高中校長職前培育制度中培育課程該如何規劃，首先先針對校長所應具備的專業套裝知識體系進行分析，進而再探討目前實務界的作法，以茲對照。

壹、校長專業套裝知識

陳木金（2004a）認為在探討校長專業套裝知識時，有六個課題需要進行處理，進而才能從中瞭解到校長所應具備之知識基礎：

- 一、校長必須思考學校的發展，包含學校願景以及各種中、長程計畫之擬定。
- 二、校長必須發展團隊學習。
- 三、校長必須進行管理工作的分析。
- 四、校長必須建立公共關係，包含校內、校外以及與媒體之關係。
- 五、校長必須盡好專業責任。
- 六、校長必須增加參與學生活動的時間，以發展良性互動之關係。

由上述六個面向切入，陳木金以後現代主義解構的觀點，將校長專業套裝知識解構為校務發展、行政管理、教學領導、公共關係，與專業責任五種學校領導與學校經營的知識。倘若是以知識本位模式的概念來分析，陳木金（2004c）則指出學校領導系統知識的圖像可分為信念系統、人的系統、組織系統、溝通系統與行動系統五類學校領導知識。

楊振昇（2001）認為校長所應具備的專業知能包含：一、一般教育知能：因為校長必須扮演教學領導的角色，所以必須熟悉一般教學知能；二、專業組織知能：面對教師會、家長會以及教評會，校長必須瞭解有關談判、協商的技巧；三、行政領導知能，其內容包含概念知能、人際知能與技術知能。而此三方面的知能，在我國儲訓制度的課程規劃上，大致上皆能顧及，反倒是在教學領導方面的課程則有待加強。

謝文全(2003)則以為教育行政人員所應具備的知識包含理論知識、技術知識、策略知識、內透知識、生涯知識、地區知識、個人知識、隱性知識、批判知識與異類知識，而這些知識皆需要透過培育課程去安排傳授。

上述是學界對於校長職前培育制度之課程科目的規劃，但長久以來，國內學者對於校長職前培育制度的課程批評最力的一點即是，校長培育課程與校長所需的知能落差太大，造成理論與實際不合(李安明，2002；林明地，2002b)。這樣的批評不只存在於國內的培育課程，在國外亦有相同的問題，例如單小琳(2002)即指出美國接受校長培育的學員也反映課程過於理論化，造成新的校長在面對真正的衝突情境時仍然束手無策，無法面對面與人溝通，且無法處理學校當中情緒化的問題，因此美國近來的作法，即是增加見習課程、實驗專案與實習計畫，目的在給予學員給多的真實情境練習，將所學的理论能應用至真實情境中。

針對理論與實務落差的批評，Bredeson(2002)卻有獨到的見解。他引用Lewin的話「沒有什麼東西像好的理論如此實用」一來作詮釋，認為好的校長培育課程應該是具有實務上的理論及理論上的實務之特色。由於受到理論運動的影響，致使理論與實務的區隔，才讓人誤以為理論只存在大學實驗室中，而實務則是被排除在外，但事實並非如此，理論和實務其實是結合在一起的，理論乃是從實務的現象中試圖建立出一個共通的法則，但其目的並非是要脫離實務，況且理論的建構同時也需要實務來驗證，所以理論與實務並非是二元對立的。就像Bredeson強調理論化的概念也一直存在於有經驗的校長生活中，資深的校長總是不斷的在反省他們做什麼、如何做，以及為什麼做，經過如此不斷的反思，進而發展出解釋和引導實務的瞭解方法，是故理論只是嘗試去化約複雜的經驗，而非排斥實務。

同樣的概念引伸至培育課程中，培育課程的設計是基於我們從現場的觀察和有經驗校長的回饋，發現這些課程的安排將有助於校長更快適應校務工作，因此做如此的課程安排，目的也是在於透過理論與實務的

互相對照，讓準校長能藉由理論去更快參透實務現象。但又誠如權變理論學者所言，世界上並無絕對最好的理論指引，因此理論只能作為一個大方向的指引，準校長們能必須在實務當中去印證和檢視理論，這也是培育課程中設計有實習課程的理由所在。

Walker（2003）對於理論與實務脫鉤的看法則是，他認為理論與實務會差生落差的原因有以下幾點：一、教育行政與領導的知識基礎薄弱。校長培育課程的知識基礎多是偏向於應然面，缺乏以為學校為本位的實證基礎。同時更嚴重的現象是，亞洲國家的校長培育制度，在理論、架構、想法以及提出的人員上，幾乎都是引自於英國和美國的制度，亞洲國家並未發展出本土的培育制度，因此，培育課程所教導的理論，自然與當地的文化脈絡有所落差；再者，辦理校長培育制度的單位往往也將培育課程安置在規範層面裡，以應然的面向來界定培育課程，認為自己的想法就是實務的現象，所以才會導致培育課程與實際的學校脈絡相差過大，造成理論與實務的失聯。

不過即使 Walker 在〈校長專業發展：經由設計是否較佳〉一文中如此批評培育制度中理論與實務的落差，但他最後的結論仍是肯定校長培育制度的價值和意義。他認為可以透過校長的參與來改善上述的現象。

對於類似的問題，Forsyth（2003）也提出自己的看法。他引用 Oakeshott 的想法，將知識分為技術性知識與實務性知識兩類。而目前校長培育課程的內容明顯是偏向於前者，而忽略實務性知識的重要，造成此現象的最主要原因，培育課程的內容設計，多是從理論的觀點去評析問題，而非是從實務的觀點去看待問題，例如他舉例學校財政學的課程，課程的重點偏重於研習那些歷史性的法律案如何影響政府的補助政策，或是政府對學校補助公式該如何計算，卻遺忘去探討政府的財政政策是如何去影響學校的發展，或是為什麼學校會越來越需要政府的補助。前者的授課內容傾向於理論性的分析，而後者的內容才是真正貼緊於學校的實務觀點。

因此，Forsyth 認為要改善上述問題的方法有三：第一，技術性的知識應該以學校行政實務的中心，避開科學、財政、法律或是組織學的理論。再者，教授培育課程的學者必須願意花時間去瞭解實務中發生的問題，而非劃地自限於學術的象牙塔中；最後，關於學校行政人員的培育，應該促成學區與大學間的真正合作。

綜合上述的分析，傳統校長職前培育制度之課程內容所面臨到的批評，在我國也時有所見，最主要的問題即是理論與實務的不合，導致許多校長在培育單位所學的知識，到了實務現場卻淪為無用武之地。但從前述幾位學者的分析可知，校長培育制度中所教導的理論知識內容並非絕對與實務無關，問題在於該如何活用所學的知識。此點的討論，在前一節有關儲訓制與培育制兩者的討論中已有略微說明，亦即培育制度當中校長專業知識的內容該偏向理論或實務，有一部份跟培育制度的內涵有關係，倘若以儲訓制來說，其課程內容自然是偏向實務取向。

同時為避免理論與實務落差太多的問題產生，國內學者近來也致力於改善培育制度的規劃，例如增加實習課程的時間，讓學員可以理論與實務相互對照；再者，師傅校長的規劃，可以補足課程內容偏重理論的問題，由師傅校長提供切身的經歷，以符應理論的內容。除此之外，在教學方式上，教學方式也逐漸呈現多元化的傾向，採用以問題為導向的實施方式，來啟發學員的思考，強調能力本位取代知識本位。因此，理論與實務間其實並非是對立的，問題只是在於如何使理論的內容能與實務產生連結。透過教學方式或是其他方式的改變，將有助於兩者間的對話。然而，在規劃校長職前培育制度的課程科目時，還是必須先瞭解校長所需的專業套裝知識為何，方能建構出一套適合於職前培育制度之課程教導的知識體系。

貳、培育課程科目

在理論層面，謝文全（2003）分析教育行政人員培育課程的形式應包含學科教學與行政實習兩部分。而學科教學上宜區分為教育基礎、教

育研究方法、教育行政專業與生涯發展四領域。各領域所涵蓋之課程如下：

1. 教育基礎課程：社會潮流與世界趨勢、教育社會學、教育哲學、教育史、課程與教學、多元文化、反省批判等。
2. 教育研究方法：研究方法導論、量化研究法、質性研究法、教育統計等。
3. 教育行政專業課程：教育行政哲學、教育行政倫理、教育決策與至執行、教育計畫、領導與管理、溝通與協調、組織行為、人力資源管理、管理心理學、教育（學校）評鑑、學校行政、總務經濟與財政、課程與教學領導、學校營繕工程、知識管理、教育公共關係、教育與行政法規、教育或學校效能、教育視導、策略管理、教育行政學、危機管理、專家反省實踐等科目。
4. 生涯發展課程：生涯規劃、生活調適（情緒管理、壓力管理）、生涯發展、認識自己與身心保健等科目。

而在實務面上，有關我國中學校長的培育課程科目，茲先以台北市政府教育局委託台灣師範大學所辦理之台北市中等學校校長培育班的高中職校長培育課程科目進行比對，其課程規科目劃如下（台灣師範大學中等學校校長培育與專業發展中心，無日期）：

（一）必修（必修 6 學分）

1. 校長領導理論與實務
2. 教育學理論基礎
3. 當前教育政策
4. 課程與教學領導

（二）一般選修（選修 16 學分）

1. 危機與衝突管理
2. 各國教育發展趨勢
3. 教育政治研究
4. 教育與行政法令
5. 課程發展與評鑑
6. 教學發展與評鑑

7. 青少年發展與輔導
 8. 課程與教學革新趨勢
 9. 成人發展理論與實務
 10. 人力資源管理理論與實務
 11. 家長與社區人力資源運用
 12. 學校財政
 13. 非營利組織募款與行銷
 14. 知識管理與學校行政
 15. 校園規劃
 16. 政策及方案評鑑
 17. 教育組織變革
 18. 校務發展計畫與校務評鑑
 19. 創新管理與學校革新
 20. 學校文化
 21. 學校公共關係
 22. 溝通理論與實務
 23. 協商與談判
 24. 學務理論與實務
 25. 教務理論與實務
 26. 輔導理論與實務
 27. 總務理論與實務
 28. 校園行動研究
 29. 學校行政倫理
 30. 教育英文
 31. 企業管理及其在教育上的應用
- (三) 專業選修科目 (選修 10 學分)
1. 高級中學校務專題研究
 2. 高級中學校長臨場實習
 3. 高級職業學校校務專題研究
 4. 高級職業學校校長臨場實習

除台北市的作法之外，台灣省中等學校教師研習會所規劃之國中校長儲訓課程分為博雅素養、國民教育政策、教育專業知能、學校行政專門知能、學校行政實務與綜合休閒活動六大類（黃新發，2005）。各類別的課程內容為：

1. 博雅素養課程：教育人員的法律素養、教育人員的科技素養、教育人員的生活禮儀、藝術欣賞、行政中立、多元文化教育、經濟發展與兩岸關係。

2. 國民教育政策課程：當前國民教育政策、九年一貫課程理念與實踐、小班教學精神與實踐、地方教育發展方向與重點工作、基本學力測驗與多元入學方案、終身教育的學習體系、國民教育法與教育基本法簡介、生命教育，與認識技職教育。

3. 教育專業知能課程：教育問題行動研究、主要國家國民教育改革動向、九年一貫課程統整與實作與實作、創造思考與批判思考、學校評鑑與教學績效評估、特殊教育的規劃與實施、人權與兩性教育的理念與作法、資訊融入教學、教訓輔三合一的理念與實踐、校園暴力問題與防治策略、教育發展指標的建立、環境教育規劃與實施、兩性教育的理念與作法、認識青少年。

4. 學校行政專門知能課程：課程與教學領導、中國式的管理藝術與運用、決策原理在學校行政的運用、學校行政溝通與協調技巧、學校本位與特色的建立、人際關係、衝突管理與危機調適、傳媒與表達藝術、會議領導技巧、全面品質管制在學校行政的運用、學校行銷理念、情緒與壓力管理、學校行政人員的倫理素養。

5. 學校行政實務課程：校務發展計畫的研擬、學校建築理念與規劃、學校營繕工程監造要領、政府採購法令與實務、學校事務管理實務、學校預算編列與執行、行政程序法解析與實務、學校公文書處理、學校行政實務專題研討（總務、教務、訓輔）、學校經營專題研討（如何整合社區資源、國中行政主管如何推動教育改革、危機處理）、學校行政實務實習、外埠參觀。

6. 綜合休閒活動課程：始（結）業式、儲訓業務報告、期中（期末）評量、專書研讀（儲訓）心得寫作、綜合座談、聯課活動、自治活動（班會、週會）、聯歡晚會、社團活動（電腦、即席演講）、獨立研究

(行動研究)、童軍木章訓練。

雖然上述所臚列的課程科目看起來相當多元，但就其實質核心內容而言，理論和實務的作法在校長職前培育制度之課程科目的規劃上相差並不多。而此現象與蔡長豔所言恰好符合，蔡長豔曾指出無論是比較國內或國外的校長培育課程科目，其實該有的我國校長培育制度中也有，只是問題的重點在於該如何拼湊而已（引自陳木金，2004c）。故以下的分析將把焦點移轉至各項課程科目的重要性進行比較。

上述所列的課程科目如此的多，究竟在培育時間容許的範圍內，那些科目屬於較重要，需要加強或優先排入的課程的科目，此方面可以透過使用者的角度來分析，方能以更宏觀的視野以瞭解校長職前培育課程之建構可行性如何。

謝文全與王麗雲（2003）曾經為瞭解我國高級中等以下學校校長對於培育制度之看法，透過問卷調查法，針對學校行政人員、教育行政人員與學者專家進行研究，結果發現若以校長培育課程科目的重要性而言，領導與管理、危機管理、教育法規、組織與組織行為、教育政策、學校總務、課程與教學及學校營繕工程等科目被視為非常重要之科目。次為重要的科目則為知識管理、學校公共關係、社會潮流與世界趨勢、學校行政實習、教育社會學、教育研究法、教育政治學及教育史哲。上述課程，謝文全與王麗雲將之歸類劃分為教育脈絡或基礎課程、校長實習相關課程、校長個人成長相關課程與學校行政實習四類。

沈進發（2001）則針對台北縣國民小學初任校長的調查發現，初任校長對於目前職前教育所提供之課程需求程度皆很高。若依需求程度排列，依序為「營繕工程與財務採購」、「危機管理」、「溝通協調技巧」、「學校建築與校園規劃」、「校務專業處理模式」、「行政管理與運作」、「學校預算之編列與執行」、「同僚工作不力的處置」、「教學領導」、「學區與家長問題的處理」、「學校文化的融合」、「形象管理」、「時間管理與目標制訂」。

陳金生與林明地（2002）針對 406 位國小校長的調查研究發現，50% 以上的受試者認為我國校長儲訓制度中應該再增加的課程科目有：校園危機處理、校長心理壓力調適、學校公共關係、學校本位課程發展、教育行政領導、學校總務、教育行政決定、教育行政溝通、人際關係，以及學校主計的課程科目。

從上述三份研究報告可以發現，儘管研究者所設計讓受試者所勾選的課程科目有些許的不同，但研究結果顯示，有部分重疊的課程科目普遍為現任校長認為十分重要的課程，這些科目例如有學校的危機管理、學校總務、學校營繕工程、組織領導與管理，以及教育政策與法規等課程科目。

以現任校長的角來規劃校長職前培育制度之課程科目，將有助於初任校長的工作勝任情形。因為畢竟現任校長是身處於實務現場當中，因此對於其認為能力上尚不足之處，可以透過其意見的表示，作為日後培育制度之課程內容加強的重點。而我國目前在高中校長培育制度方面並未有任何系統性的規劃與設計，故高中校長認為職前培育制度中所需的課程科目是否與國中小學校長相同尚不得而知。在我國高中校長主任研習的部分，教育部中部辦公室僅設計有四天三夜的研習課程，但其成效為何，尚待進一步的檢定。

參、高中校長與主任的研習課程現況

雖然我國在高中校長的培育部分，尚未建構出具體、制度化的培育模式，但教育部中部辦公室對於高中的校長與主任有定期地舉辦為期數天的座談會，以提升校長與主任的專業能力。表 2-2 是教育部中部辦公室於民國 93 年 8 月 25 日至 8 月 28 日為我國國立高級中學校長與主任所舉辦之研習會課程表。研習課程的目標為培養宏觀識見，啟發學校願景，與掌握經營策略，授課內容方式則是強調理論與實務並重，重視知能傳授與經驗分享。

對於我國教育部中部辦公室的用心的確值得肯定。定期規劃相關的研習課程供現任校長與主任參與，將有助於校長與主任之專業發展，況且參與的主任也可能是未來的校長。只是在此研習課程的設計之外，更進一步建議我國教育行政機關應該以培育人才的觀點去規劃高中校長職前培育制度，以協助初任校長能儘快勝任校長的職務，減少嘗試錯誤學習之階段，如此將不僅有利於初任校長的工作勝任，同時亦有助於我國高中教育之發展。

表 2-2 九十三年學年度第一學期國立高級中等學校校長及主任研習課程表

時間	八月二十五日(星期三)	時間	八月二十六日(星期四)	時間	八月二十七日(星期五)	時間	八月二十八日(星期六)
09:00 10:00	報到	08:30 12:10	創造力與領導 講座：國立中山大學人力資源研究所教授 陳以亨	08:30 12:10	全方位優質經營 (經驗交流) 講座：私立龍華科技大學學務長羅文基 助理講座： 國立馬公高中校長林亨華 國立西螺農工校長施溪泉	08:30	總務業務(採購與工程)
10:00 10:20	開幕 中部辦公室 專門委員劉源明					10:10	講座：行政院公共工程委員會企畫處處長 楊錫安
10:20 10:30	休息					10:10 10:30	休息
10:30 12:10	業務科重點工作 報告 講座：中部辦公室 第一科科長蔡志明 第二科科長林東征 第三科科長林文昌					10:30 12:10	綜合座談 主持人：范政務次長異綠 列席： 中部辦公室許副主任志銘 中部辦公室第一科科長蔡志明 中部辦公室第二科科長林東征 中部辦公室第三科科長林文昌 中部辦公室會計科科長莊貴玉 中部辦公室人事科科長邱東坡
12:10 14:00	休息						
14:00 15:40		14:00 15:40	高中校園學生諮商專業與學生事務工作 講座：教育部訓育委員會常務委員 陳金燕	14:00 15:40	永續校園 講座：成大建築系教授江哲銘		
15:40 16:00	休息	15:40 16:00	休息	15:40 16:00	休息		
16:00 17:40	經驗傳承 講座： 國立中興高中校長陳健鏘 國立溪湖高中蔡慧登 國立豐原高中曾英三	16:00 17:40	經驗傳承 講座： 國立彰化啟智校長陳志福 國立秀水高工校長梁光雄 國立台中高工校長陳金進	16:00 17:40	多元文化與教育之探討 講座： 民族管理學院院長董春發		
17:40 18:30	休息						
18:30 20:00	後期中等教育之剖析 講座：范政務次長異綠	18:30 20:00	自由聯誼	18:30 20:00	自由聯誼		

資料來源：教育部中部辦公室蔡孟宏督學提供。

第四節 高中初任校長職前培育之師徒輔導制

在本章第二節的部分，本研究已針對師傅校長所應具備的年資條件，以及師傅校長的配對方式、課程設計方式作一簡單說明，本節僅就師徒輔導制的概念以及現狀進行闡述，分析實施師傅校長制時，究竟師傅校長所該具備的能力特質為何，據此以做為我國未來推動高中校長職前培育制度遴聘師傅校長的參考規準。

壹、理論基礎

師徒輔導制的規劃可由三個角度說明其理論概念。

首先，就延續管理的角度而言，所謂的延續管理係指有效的將組織成員的專業知識移轉、傳承，以使組織的知識能不斷的累積和延續(吳清山、林天祐，2005)。亦即，資深的組織成員往往都擁有豐富的實務經驗，倘若因為其離職而將知識帶走，對於組織的發展而言，恐怕會有不利的影響，因為新進成員又必須從嘗試錯誤中開始學習，透過時間的磨練，以慢慢累積起自己的處事經驗。但是這過程中，或許有許多問題，前人已經有一定有效的處理方式，假使前人能做好傳承的工作，將縮短新手自行摸索的時間，而這道理也正像是韋伯認為科層組織之所以要做好檔案管理的理由所在，不會因為前人的離去，而使組織一切從新開始，但韋伯的說法是較偏重於書面的檔案資料，其實校長有許多豐富的實務經驗是無法記錄於書面資料當中，例如會議記錄，僅能得知會議的結論為何，但卻無法窺視到校長在當時是如何思考、做決策，因此延續管理的概念並不侷限於書面檔案的製作，更重要的是能有效的將前人的經驗移轉至新手。

延續管理的概念應用在培育制度中的師徒輔導制時，強調的是知識的垂直移轉，資深校長具備有豐富的實務經驗，無論是成功經驗或是失敗經驗，對於準校長或初任校長而言，都將是寶貴的學習經驗。

再者，就知識管理的概念來說，知識管理將知識分為顯性知識和隱性知識兩類。顯性知識是指可以透過文字或語文表達出來的知識，本身具有結構性和明確性，可以觀察；而隱性知識則是指個人經由長時間累積而獲得的心得，未經文字或語文表達出來的知識（謝文全，2003）。換言之，上述所說的書面檔案知識是屬於顯性知識，可以觀察得到的，但是校長所具備的實務經驗知識，大部分可能是隱性知識，是無法言喻記錄於書面檔案中。

隱性知識的概念應用在師徒輔導制中，特別強調知識管理中的共同化和外化概念。所謂的共同化係指師傅校長將其內隱的知識轉移給學員們，學員們再將接受到的知識轉化為自己的內隱知識，而外化則是師傅校長將穩性知識轉化為顯性知識，透過知識地圖或故事題材的方式，讓學員能瞭解到其所隱含的知識系統。透過如此的方式，亦可以達成延續管理所強調的知識移轉與延續的理念。

師徒輔導制的心理學基礎則是認知學徒制的概念。所謂的認知學徒制係指一位具有實務經驗的專家在一個真實的社會情境脈絡中，引領新手進行學習，經由專家的示範和講解，以及新手的觀察與主動學習，加上透過彼此的社會互動，讓新手主動建構知識學習的過程（吳清山、林天祐，2005）。簡而言之，認知學徒制的概念其實是結合認知心理學之概念和傳統技職教育師徒制的概念，強調藉由師傅的教導，學徒能主動及不斷的反省學習。陳木金（1995）則進一步指出認知學徒制的教學模式非常適合應用於學校文化體系的教學活動。

何俊青（2004）歸納多位學者的看法，認為認知學徒制的特徵有：啟發式的內容、情境學習、示範與闡明、教導及回饋、鷹架與淡出、反思、探究、逐漸增加次序的複雜性、問題解決，以及團體合作的運用。

透過上述學理的分析，可以發現師徒輔導制運用在校長職前培育課程中，將有助於學員的學習，不管是從延續管理的角度來說，或是知識管理、認知心理學的概念來分析，師傅校長的最大功能則是能將其豐富

的實務經驗傳授給未來的初任校長，同時其所提供的實務經驗亦可以印證在培育課程中所學的理论知識，透過理論知識與實務知識的對話，將有益於提升未來初任校長的入職適應狀況。

然而，學理上所談論的師徒輔導制就學術面而言構想相當好，但落實在實務現場時，我們卻經常可以發現其成效並不如理論上來的好。探究其原因，其實正如同陳嘉彌對於師徒制的批評一樣，如果師徒制要能成功推行，有其先決條件，倘若這些條件都不成立師徒制將失其功效。

陳嘉彌（2002）曾提出師徒式教育實習是否可以促進教師專業成長的問題，將其引伸至校長職前培育制度中，我們亦可問師徒輔導制的推動，是否將有助於學員或為未來初任校長的學習與專業成長，答案如同陳嘉彌所言，必須建立在三個前提上：

- 一、師徒制是一種社會化互動的學習型態，需要較長時間的浸潤及參與，才能讓有意願採用師徒學習的人感受到對方的影響及改變。
- 二、師徒學習是一種人際互動的經驗，無論是正面或是負面的經驗，參與者透過自我反省及思考，逐漸建構與調整個人的思維及行為。
- 三、改變是一種長時間的動態歷程，無法以短時間的參與、片段的觀察，或是其他短暫的訪談或是調查可以覺察，而是需要透過個體深刻的體驗、反省才能感受到改變的發生。

上述三個前提其實正是師徒輔導制成功的關鍵所在，無論師傅校長的經歷多麼豐富，假若師傅校長不願真心去指導學員，校長培育制度中推行師徒輔導制將只是浪費彼此的時間，無助於未來初任校長能力的提升。

貳、實務狀況

陳木金（2004b）認為學校領導人才培訓計畫中推動師傅教導，將有

四個 Better 的效果，分別為：Better reward、Better training、Better support，以及 Better leadership。

同時，在陳木金(2004c)所主持的學校領導人才培訓計畫研究案中，無論是參與座談會的學者專家或校長，甚或是接受訪談的校長皆對於職前培育制度中推行師徒輔導制多加肯定，例如有高中校長認為職前培育課程當中無法涵蓋的內容，可以由師傅校長來傳授，其內容包含：校長的身教、領導歷程與經驗、與上級政府的互動、經營技巧與策略、以及人際網路的建立。以上所舉的內容皆是偏向於隱性的知識，不容易於理論課程中傳授，因此由此可知推動師徒輔導制的重要性所在。

而就台北市教師研習中心的實際經驗，蔡長豔、黃惠美與李柏圍(2002)認為推動師徒制實習於儲訓課程中，可以達到的預期效果為：
1.藉由對現場經驗的強調，可以培育理論與實務兼具的校長、2.師徒間的團隊合作學習，有利於工作團隊，共同學習、3.透過不斷地互動與反思，有助於養成知、行、思的習慣，不斷追求卓越。

台灣省中等學校教師研習會的經驗則是發現，在主任儲訓課程中，應用師徒制實習的原理於主任師傅輔導制度的建立，學員一致相當肯定師徒輔導制的功效與意義(黃新發，2005)。由此兩個實務現場的經驗可見，師徒輔導制對於準校長的培育的確有正面之功能。

然而，即使在職前培育制度中推動師徒制立意良好，但Malone(2001)曾指出研究發現並非是所有的人都適合去擔任師傅校長的角色。因此如何選取好的師傅校長，進行師徒制學習，將是培育制度設計的一大核心問題所在。Malone認為好的師傅校長通常展現一定的特質，例如他們有能力去指導(coach)、倡議(sponsor)，並且就像是角色楷模(role model)。

蔡秀媛(2000)亦指出美國在為初任校長遴選輔導校長時，最重要的考量並非是能為初任校長提供任何答案的人，而是能不斷與人分享經驗和專業知能，同時能聆聽和學習的人。因此輔導校長在美國的角色必

須擔負起：1.提供建議、2.溝通觀念、3.諮商輔導、4.帶領領導、5.以身作則、6.保護維護、7.改進技巧的責任。

張德銳及簡賢昌（2001）認為師傅校長可以扮演的角色有顧問者、主動溝通者、指引者等多種角色，但無論如何適任的師傅輔導校長特徵應為：

1. 具備豐富的行政經驗，且被同儕認為是有效能的校長。
2. 具備良好的領導品質。
3. 能對受輔導者提出正確的問題，而非只是回答問題。
4. 對行政問題能有多元的解決對策。
5. 能協助受輔導者表現得更好。
6. 能示範不斷地學習與省思。
7. 對學區的政治與社會生態有所掌握與瞭解。

丁一顧與張德銳（2002）曾針對台北縣市 200 位國小校長進行問卷調查，以瞭解校長認為成功輔導校長之特徵為何，結果發現 141 位有效樣本認為一位成功的師傅校長所應具備的特徵依序是：足夠的校長經驗、開放溫暖的人格特質、協助初任校長的意願及熱誠、對教育生態有所掌握與瞭解、能持續不斷的學習及省思、具有良好的領導品質，最後為能接受各種不同的問題解決策略。

吳清山亦曾針對台北市教師研習中心所舉辦之校長儲訓班的師傅校長和候用校長分別調查其希望師傅校長具備的人格特質與能力。在師傅校長的調查方面依序為：專業素養、教育理念、成熟圓融、操守清廉，以及溝通協調；候用校長則期望師傅校長的能力及特質依序為：教育理念、專業素養、溝通協調、成熟圓融，以及操守清廉。可見兩者的觀點相當一致，均認為上述五項特質對於師傅校長而言相當重要（引自蔡長豔、黃惠美、李柏圍，2002）。

綜觀上述相關的文獻可知師傅校長所應具備之特質有：

1. 具備豐富實務經驗

2. 具備領袖特質
3. 表現開放、溫暖的人格特質
4. 能指出初任校長問題所在，而非僅是回答問題
5. 能接受其他可能，而非認為自己的處理方式就是唯一解答
6. 實施方法多元化
7. 能激勵初任校長發揮潛能
8. 能表達自己對初任校長之期許，不擔心青出於藍
9. 塑造願景
10. 對大環境有明確的認知
11. 願意投注時間和精力在專業發展領域
12. 能不斷學習和反省思考
13. 具有堅定的信念
14. 對自己的能力有自信
15. 對自己的期許高

本節的討論首先從師徒輔導制的學理基礎進行分析，瞭解師徒輔導制在學理的建構上的確有其實施的意義。再者，對照於現場實務經驗也發現，師徒輔導制應用於校長職前培育制度確實能產生一定的功效，有助於未來初任校長的工作適應情形。然而，並非所有的人都適合擔任師傅校長角色一職，故如何去遴選合適的師傅校長，是本節的重點所在，依據文獻分析的結果可以發現，師傅校長所應具備的能力特質一般而言應包含 15 項，而此 15 項能力特質各自的重要性程度為何，即為本研究所著眼的研究重點之一。

就第二章的文獻分析整體而言，其文獻資料多是集中在以中小學校長為主要研究對象，無論是在初任校長專業發展需求的部分，或是現行的校長職前培育制度部分，國內外研究幾乎是將重點放置於中小學校的校長身上，並未有太多專門針對高中校長所進行的研究報告出現。本研究在第二章文獻分析的部分，主要立意是希望以現有的研究結果來試圖對初任校長專業發展需求或是校長培育制度做一番基礎的瞭解，進而以此作為探討高

中初任校長專業發展需求與職前培育制度建構之先備知識。同時再以此知識基礎，進一步應用於高中初任校長專業發展需求與職前培育制度的部分，透過研究設計瞭解國內校長對此議題之看法。