

校長專業發展課程設計理念 與教學方法之探討

討論人：林明地

國立中正大學教育學研究所副教授

在以往，經常發生的現象是，校長比較不重視他們自己的專業發展，未能瞭解到其專業發展對整體組織健康（health）的長期意涵。（但是）在今日，相當清楚的是，自我發展（self-development）比自我犧牲（self-sacrifice）還要來得重要。（譯自 Collarbone, 1998, p. 335）

（校長）通常覺得工作坊（workshop）極具激勵作用、且具成效，並假定其（領導）效能多多少少會因參加工作坊而自動地提昇。然而，通常工作坊（所學到）的經驗消失的速度快得令人驚訝。校長（從實施專業發展方案的場所）回到學校，帶著些微的洞見，但卻已經開始消逝。（譯自 Evans and Mohr, 1999, p. 530）

壹、導論

學校校長在教育改革過程中被寄予厚望，他/她們被期望能帶領學校從事革新工作。但是，各界對校長任務與角色重要性的說法，並沒有伴隨著相對的注意力於校長專業發展的議題上（Neufeld, 1997），國內教育改革的努力所提供校長學習適應環境變遷的機會亦相對較少。另外，校長接受專業發展方案後，是否意味著會自動地改變其行為、態度或技能，以提昇其領導效能，且因而成就有效能學校？其專業發展在課程設計與教學方法上，需作何種考量，以提昇其成效？本文首先說明校長專業發展的必要性，以校長領導的影響，以及國內教育改革措施對校長職位與工作所產生的衝擊加以佐證；其次指出校長專業發展方案成效評估的規準；第三提出校長專業發展課程設計與教學方法可考量事項的建議；最後結論除作一綜合整理外，並提出設立校長專業發展中心的構想。

貳、校長專業發展的必要性

因為校長領導的影響（impact）確實存在；而且面對越來越變動不拘的外在環境，校長必須與時俱進，因此校長的專業發展有其必要性。

一、校長領導的影響

不管是從實際觀察的經驗而言，或從實證研究的結果來看，比起學校的任何

人，校長仍扮演比較顯著的角色（Daresh, 1997；Leithwood, et al., 1994；Richardson, et al., 1996）。在實際觀察方面，我們經常看到學校老師隨著校長的調動而遷調，甚至亦發現學生的轉進轉出也受到校長更替的影響。就實證研究成果而言，林明地（民 89）曾分析近 30 年來（西元 1970-1999）有關校長領導影響的實證研究，以直接從事資料蒐集的研究發現為基礎，分析到底校長領導影響是否存在？若影響存在，影響的內容為何？以及影響的變化情形如何？結果發現：

1. 校長領導對學校的人員、過程與結果是可以發揮影響的

在所分析的 79 篇研究文獻中，幾乎所有的研究均發現，當校長領導實際（不管是特質、行為、型式等）有所不同時，學校人員的行為、態度、甚至價值，以及學校的過程與結果就有可能顯著不同。某些特定的領導實際常比較有可能產生正向積極的影響。……

2. 校長領導的影響範圍廣泛

從對象而言，本文發現校長領導所影響的對象包括學生、教師、家長或學校社區、校長自己、以及整體學校組織。就影響的內容而言，近三十年來的研究發現，校長領導對學生的學習、學業表現、以及行為表現，對教師的溝通滿足感、工作滿意（足）、（職業）疏離感、倦怠感、需求滿足、角色衝突、溝通窘境、服務精神、工作士氣、組織承諾、工作動機、工作態度、服務熱忱、以及參與決定意願、教學效能、以及與校長的互動，對家長或學校社區對學校的態度、參與實際、彼此互動、以及對學校的支持，對校長工作滿意、溝通效能、決定合理性、領導滿意度、以及領導效能，對學校的組織氣氛、組織文化、組織革新、組織績效、組織目標達成程度、團體績效、校務推展成效、決定品質、以及內部穩定與外部支持，均可以發揮影響。……（頁碼未知）

二、國內教育改革措施對校長職位與工作所產生的衝擊

近來學校外在環境的快速改變，加上教育改革各項措施漸漸形成法令、規定加以落實，使得「變遷」（change）似乎已成為校長生活與文化的一部份（Lemley, et al., 1997），這對於校長這個職位與工作的衝擊相當大。比較顯著的衝擊包括：

- （一）校長的角色必須轉變：由原來的行政主管，轉變成為首席教師兼行政主管（行政院教育改革審議委員會，民 85），扮演課程領導者的角色，跟隨著的是必須將權力與學校成員共享。另外，在終生學習、學習型學校之追求的使命中，校長必須扮演設計師、僕人、與教師的角色（Senge, 1990），如此的改變不可謂不小。
- （二）校長的工作不確定性增高：從原本派任、遷調的措施，朝向遴選的制度，當遴選不成功時，必須回任教師，校長工作的穩定性銳減。
- （三）校長的績效責任加重：教育改革朝向以學校為基礎的管理，使得原屬於教育行政單位必須負的責任轉移到學校了。例如教科書的選擇、教師的遴選、九年一貫課程中有關學校本位課程的規劃與推動、「小班教學精神」方案的推動等等，按照我國社會的價值觀念，校長仍是負最大績效責任的人選。
- （四）校長面對家長與社區的壓力越來越大：家長希望參與的呼聲增高，學校與外在

環境的接觸增加，形成一股外在監督的壓力。各項法令規定家長與社區的參與變成法治化了，校長是學校組織的中界者，或守門員（gatekeepers）（Deal and Peterson, 1994），其所面對的壓力必然增高。

(五)校長被期望必須領導學校，將「學校組織」轉型成為「學習型機構」，與此機構相關的人員共同學習，而非僅僅注意學生的學習就夠了。

(六)校長領導行為的道德考量日漸重視。

可見我國近三十年來有關校長領導的實證研究發現，校長領導對學校的人員、過程與結果是具有影響的，而且從對象、內容而言都影響廣泛。其次，校長面對越來越多的衝擊，使得校長專業發展的必要性大大提高。校長於職前訓練所學到的知識、技能、以及本身特質，隨著外在環境的不斷改變，已無法因應，而必須持續更新。再紮實的職前培育或儲訓，當校長面對持續變動的外在環境，及漸漸升高的要求時，其適用性將逐漸降低。傳統零碎、無計畫、以及急就章式的在職訓練（inservice training, INSET）的概念，必須由持續專業發展（continuous professional development, CPD）所取代（West-Burnham and O'Sullivan, 1998）。

但是我們必須考慮的問題是：校長專業發展（方案）的成效良窳（品質的好壞）如何判定？為使校長從專業發展方案結束回到學校後，其專業實際能有所改變，在課程設計以及教學方式上必須考量哪些理念呢？茲分項說明如下：

參、校長專業發展方案成效評估的規準

校長專業發展必須要考慮「產生實質改變」（make a genuine difference）的理念。所謂實質改變是指校長在參與專業發展方案以後，能在領導與管理的知識、技能、行為、態度，及/或特質上有所改變（包括對舊有的更具信心，以及新的改變），並能在學校情境中加以落實（Evans and Mohr, 1999；Leak, et al., 1997）。這已涉及Guskey（2000）專業發展評鑑的第四層次——參與者使用新知識與技巧的層次。¹作者認為這樣的成效評鑑規準，可以超越傳統比較熟悉的參與者滿意度評鑑（屬Guskey 專業發展評鑑的第一層次），而檢視專業發展是否產生真正的影響。

在諸多改變中，較常被提及的具體改變項目包括（Daresh, 1997；Evans and Mohr, 1999；Sergiovanni, 1995；Zetterman, 1999）：

- 一、質疑其日常（習以為常）專業實際的習慣與能力；
- 二、反省思考的能力；
- 三、與其他校長以及學校同僚分享專業實際的意願、習慣，與能力；
- 四、情境類化處理問題的能力；
- 五、自我效能感（self-efficacy）的提昇；
- 六、更進一步學習的意願、能力、與方法：這包括從多重管道、不同人身上學習；
- 七、知道求助的管道，以及真正求助的勇氣；
- 八、道德與倫理判斷能力。

總之，這些期望中的具體改變，即在塑造一種更新的文化，可作為成效評估的重要規準，更可當做校長專業發展方案課程內容以及教學方法設計之參考。

肆、校長專業發展課程設計與教學方法可考量的事項

校長專業發展課程設計與教學方法主要涉及「校長需要（知道）什麼」，以及「他們如何學會其所需學習的內容」二大問題。無可諱言地，校長專業發展的理念與諸項措施亦參考其職前培育以及職前訓練方案的內容，以及教師專業發展的措施。茲先敘述部份學者的意見，再予以歸納。

首先，Daresh (1997) 和 Tanner 及其同僚 (1995) 曾提出一些歸納性的看法，認為在校長專業發展的課程內容方面：1.應強調反思技巧 (reflective skills) 的發展；2.應協助校長獲得道德與倫理判斷的技巧；3.應以成人學習的原則引導課程實際；4.應彼此連貫、統整、以及符合邏輯的順序；以及 5.應更強調學校教與學過程的學習。在教學活動方式方面：1.採行以問題為基礎的學習 (problem-based learning, PBL)：其特徵是，以真實問題為學習起點，所應獲得的知識應圍繞在問題，而非學科內容，校長（不管是個別地或集體地）應承擔其教與學的主要責任，而大部份的學習是在小組的情境中產生的。2.應讓校長擁有更多臨床學習 (clinical learning) 的機會；3.以有經驗的校長擔任良師 (mentors)；4.以小組的方式追求其課程目標的達成；5.應利用真實評量的技術 (authentic assessment techniques) 追蹤校長的進步情形；6.職前培育應包括在專業發展的範圍內。

另外，Leithwood 等人 (1994) 曾依照 Schon (1987) 的概念，將學校領導發展區分為「在高地上」(on the high ground) (屬於目標明確、技術性可以解決的問題，前有研究所建立的知識較多，可依經驗加以解決的問題)、以及「在沼澤中」(in the swamp) (相對較複雜、目標不明確、缺乏問題解決的程序等問題)。因此「在高地上」成功的校長發展方案的課程內容與傳遞方式 (delivery system) 的特徵包括：1.對學校領導能有「以研究為基礎」的統整觀念；2.有系統地評估顧客（校長）的需求；3.維持目標本位的焦點；4.與有效能學校的原則關聯；5.模擬角色責任；6.包括實用知識；7.提昇社會與專業互動；8.多方面利用評估的過程；9.努力評估方案的影響。而「在沼澤中」的專業發展方案目標則是獲得問題解決的專業知識，其所採用的教學方法則為問題解決的教學方法。這樣的區分似乎隱約指出校長專業發展應兼顧技術性的管理技巧，以及象徵性的領導技藝之學習。

Goldring 與 Rallis (1993) 指出，未來動態學校 (dynamic schools) 校長的領導發展根本要素，在方案設計方面應：以需求為基礎（重視校長的需求）、以規準為基礎（亦即結果本位的取向）、以研究為基礎（校長涉入知識的發現與傳達的過程，而非消極地吸收固定知識）、技能發展（學習特定技能，使其成為學習者，包括反思學習、應用多元架構、以及助長授權與能）；而有關校長所應培養的內容，亦即領導的導向包括：強調助長學校內部領導、在層級間取得平衡、充分利用學校外部管理、領導具評鑑概念的學校、以及瞭解教育的社會脈絡等，茲以表一加以顯示：

表一 領導發展的主要成分

方案設計

- 以需求基礎 (needs based)
- 以規準為基礎 (criteria based)
- 以研究為基礎 (inquiry based)
- 技能發展 (skill development)

領導取向

- 助長學校內部領導 (facilitating the internal leadership of schools)
- 在層級間取得平衡 (working within the hierarchy)
- 充分利用學校外部管理 (optimizing the external management of schools)
- 領導具評鑑概念的學校 (leading the evaluation-minded school)
- 瞭解教育的社會脈絡 (understanding the social context of education)

資料來源：Ellen Goldring and Sharon Rallis (1993), p. 112

Evans 與 Mohr (1999) 指出校長專業發展方案的七大信念，其中與課程設計與教學方法比較有關的有：校長的學習雖屬個人的，但卻以在「小組中工作，最易達成效果，雖然尊重校長的思考與聲音，但仍須推促校長超越其習以為常的基本假定、考慮以教材為基礎的討論，而非述說故事即可、在公開場合的反省思考相當關鍵，以及嚴謹的計畫是保障彈性實施的利器等。

美國 Vanderbilt 大學 Peabody 學院的校長中心是由該大學的「領導與組織學系」(the Department of Leadership and Organizations) 所支持的，它擁有學校領導領域國際知名的教授，包括 Joseph Murphy 與 Philip Hallinger 等人，經常於暑假或特定時間舉辦短期的講座、研討會、工作坊等，提供學校校長專業發展的機會。該中心校長專業發展方案的主要特徵包括：1. 強調以問題為基礎的學習。2. 利用情境模擬 (simulation)，以自學、團隊學習的方式解決實際問題，並透過模擬程式，得到立即回饋。3. 以實務為取向。4. 強調校長思考能力、研究能力、以及反省能力 (Vanderbilt University, 2000)。

在英國，全國師資培訓署 (Teacher Training Agency, TTA) 於 1997 年在學校領導者國家標準 (National Standards for Headteachers) 的規範下，引入一種新的資格稱為國家校長專業資格 (證書) (National Professional Qualification for Headship) (NPQH, 1998)，要求校長必須符合此資格，並在英格蘭與威爾斯設立十一個評量中心 (Assessment Centre) 與訓練發展中心 (Training and Development Centre)，提供校長在能力、技能、與特質上的專業評量、訓練與發展 (Lodge, 1998)。這種資格與證書的引入，代表英國政府已察覺到校長之訓練與發展的重要性，如此才能使校長接受極具挑戰的重要角色。Collarbone (1998) 指出，建立 NPQH 的新資格，是基於大多數人同意的學校校長標準，用以訓練與發展未來的學校校長，期望這樣

的標準具有全國一致的命令性質。其主要目的是希望校長的專業發展能夠是有計畫的（planned）、一致的（consistent）、以及彼此連貫的（coherent）。

在訓練方案中，領導的主要領域（key areas of headship）包括：1.學校的策略性方向與發展（strategic direction and development of the school）；2.教與學（teaching and learning）；3.領導與管理教職員（managing and leading staff）；4.有效率地與有效能地運用教職員與資源（efficient and effective deployment of staff and resources）；5.績效責任（accountability）。雖然這些規定比較著重於校長資格規定與職前培訓，但對於在職校長的專業發展亦具啓示作用。

英國教育與勞工部（Department for Education and Employment, DfEE）並已發佈將於 2000 年底開始成立全國學校領導學院（National College for School Leadership）（DfEE, 2000），負責發展領導技巧、建立學校領導者網絡、支持校長的生涯發展、提供國際化的觀點、引導學校領導議題的討論與爭辯、並投入或委託領導議題的研究與探討。可見英國政府對學校領導地位重要性的重視。

歸納而言，校長專業發展方案的課程設計理念，除需把握目標與策略性任務外，其應把握的主要理念包括：以校長的學習需求為核心、更強調學校教與學過程的學習、強調核心課程並保持彈性內容、強調倫理道德議題、強調人際互動的關係、課程設計時應考慮如何真實評量，以及同時強調技術性管理以及象徵性領導（Beaumont, 1997；Clark and Clark, 1996；Daresh, 1997；Goldring and Rallis, 1993；Harington-Lurker, 1996；Leak, et al., 1997；Lemley, 1997；Tanner, et al., 1995；Wimpelberg, 1990）。在教學方法方面，即設法使校長成為真正的學習者，除了傳統的講授等方法之外，考慮採用成人學習的型式、採行以問題為中心的學習、個案教學法、採行一種「旋轉門的取向」（或漸進發展的取向）、融入情境模擬的方法、實施直接觀察必提供回饋的作法、鼓勵公開地反省思考、小組方式的學習，以及行動研究（林天佑、吳清山，民 87；林文律，民 88a；88b；Boccia, et al., 1997；Goldring and Rallis, 1993；Polite, et al., 1997；Lemley, 1997；Murphy, 1992；1998；Smith and Piele, 1996；Vanderbilt University, 2000）等。

一、課程設計理念

- (一)以校長的學習需求為核心：重視事前需求評估、以及實際知識（practice knowledge）。
- (二)更強調學校教與學過程的學習（特別是學會科技利用於教學，以及其他有關教與學的新興政策內容）。
- (三)強調核心課程並保持彈性內容：主要的核心領域例如包括溝通、課程教學與學習環境、訂定目標執行評鑑、組織與管理、個體與組織成長與發展、以及問題解決與作決定（Leak, et al., 1997）。但因需求不同，故需依校長的需求保持彈性（Goldring and Rallis, 1993）。
- (四)強調倫理道德議題：因為校長領導本身就具有道德意義（林明地，民 88c），所以需強調倫理道德觀念與思考方式的培養。
- (五)強調人際互動的關係：包括個人、職務、以及學校組織的人際互動關係。
- (六)課程設計時應考慮如何真實評量。

(七)同時強調技術性管理以及象徵性領導。

二、教學方法

(一)融入成人學習的型式：如具彈性的教與學型式、互動學習等。

(二)以問題為中心的學習：細節如本文前所述。

(三)採行個案教學法：透過個案問題的界定、資料蒐集、分析、解決策略的提出、討論、試行、評鑑等，展現校長的技藝知識（craft knowledge）。

(四)採行一種「旋轉門的取向」（a revolving door approach）或漸進發展的取向（developmental approach）：Goldring 與 Rallis（1993）主張未來的學校是動態的學校，所需的校長是可以負責任、面對衝擊的校長（principals-in-charge）。所以校長的培育與發展方案必須放棄直線式的訓練方式，超越證書的基本規定，而追求一種終生學習，持續專業成長的「旋轉門的取向」，亦即校長持續地參與（進進出出）於不同發展活動。與其相近的概念有「階段式的設計」、「三明治方式的設計」，以及增加「臨床學習」等。主要目的是將專業發展的時間拉長，終其一生，且有實作、驗證的機會。

(五)融入情境模擬的方法：情境分析、角色扮演、提供回饋等。

(六)實施直接觀察並提供回饋的作法：為找尋並建立良師，以及關鍵朋友（Bolman and Deal, 1993），以配對的方式，讓不同地區的二、三位校長可以互相觀察其在第一線的實際所作所為（而非告訴校長應如何作為），並提供回饋，可以協助校長的反省思考。

(七)鼓勵公開地反省思考：包括公開分享實際、討論實際作為、傾聽回饋意見。

(八)小組方式的學習：包括帶領小組，以及接受他人帶領的學習經驗。

(九)以行動研究的方式，提昇其研究能力。

最後，為使課程設計以及教學實施能有計畫、具統整性，且確實按計畫實施，作者建議每一方案應設一召集人，負責方案的統整性，並於事前邀集所有參與發展方案實施的人員，事前討論、協調，以使「該有的都有」，並於真正實施階段，隨時檢視進行狀況、隨時加以修正補充、評鑑。

伍、結語

本文敘述校長專業發展課程設計以及教學方法的考量。因為校長領導的影響實際存在，以及國內教育改革措施對校長職位與工作所產生的巨大衝擊，所以校長專業發展有其必要性。校長專業發展方案成效評估的主要標準包括校長是否學會質疑其日常（習以為常）專業實際的習慣與能力、反省思考的能力、與其他校長以及學校同僚分享專業實際的意願、習慣，與能力、情境類化處理問題的能力、自我效能感的提昇、更進一步學習的意願、能力、與方法、知道求助的管道，與真正求助的勇氣、以及道德與倫理判斷能力。

校長專業發展課程設計可考量的事項包括：以校長的學習需求為核心、更強調學校教與學過程的學習、強調核心課程並保持彈性內容、強調倫理道德議題、強調人際互動的關係、課程設計時應考慮如何真實評量、以及同時強調技術性管理以及象徵性領導。在教學方法方面可考慮融入成人學習的型式、以問題為中心的學習、

採行個案教學法、採行一種「旋轉門的取向」或漸進發展的取向、融入情境模擬的方法、實施直接觀察並提供回饋的作法、鼓勵公開地反省思考、小組方式的學習、以及以行動研究的方式，提昇其研究能力。

最後作者提出成立校長專業發展中心的呼籲。為使校長能夠領導未來的動態學校，校長必須以身作則投入終生學習的專業發展，因此有必要成立校長專業發展中心（林明地，民 88a），其主要理由包括：

- 一、因為校長領導的影響事實上存在，因此其專業發展亦相對重要。
- 二、代表學校領導研究領域對於校長領導實際知識重視的表徵，因為學校校長在未來的校長專業發展中心的規劃上，佔有舉足輕重的地位。
- 三、可以設計符合校長學習的課程以及教學活動方式，提高校長學習效果。
- 四、有利於建構學校行政實際的專業社區（林明地，民 88b）。
- 五、校長專業發展中心可以成為校長的資訊蒐集、傳達中心、經驗互享中心、所需問卷、評量工具的發展中心、亦可以成為校長實務問題的協助解決中心等，有助於校長學校領導。
- 六、可以規劃適合於解決學校實際問題的課程內容，建立實際知識（theories of practice）。實際知識所形成的理論之特徵包括（Sergiovanni, 1984）：
 - （一）實際的理論是統整的：例如同時強調規範與描述科學的價值與有用性，且特別強調其彼此的連結。
 - （二）實際的理論強調理解（understanding）的增進與實際的改善：瞭解到真理（truth）對於傳統科學的重要性；但主張，事實上真理也是由人們從文化的觀點，在概念上加以決定的。所以事實具有社會建構的特性，其意義可能因人而易，所以對事實及其意義的理解是學校行政實際改善的先決條件。
 - （三）實際的理論強調朝向目標的行動：以有限度的合理性（bounded rationality）取代絕對的合理性（absolute rationality）。因為學校行政所面對的是動態的情境，強調過程與行動的感覺，有助於目標的達成。
 - （四）實際的理論著重於教育行政與組織分析的獨特面向：對於情境脈絡的特殊性給予關心、理解，並維持其敏感性。
 - （五）實際的理論關心「發生了什麼」（what "is"）：對真實世界與其如何運作從事確實的與可信的觀察與描述，且重視人際互動關係。
 - （六）實際的理論關心「應如何」（what "ought" to be）：價值為何？標準如何運用？實際的理論是用以改善事情、達成高標準、追求較佳生活，所以關心應如何的議題。
 - （七）實際的理論關心「發生了什麼」、「應如何」對人們的意義為何（what is and ought "mean"）：人們如何解釋「發生了什麼」？以及對「應該如何作為」有何看法？因為就是這種意義的解釋對人們的行為產生無比的影響力。

附註

1. Thomas R. Guskey (2000) 將專業發展的評鑑區分為五個層次：第一為參與者的反應（喜不喜歡、滿不滿意）；第二為參與者的學習（習得預期學習目標、知識、技能、態度或信念的程度）；第三為組織的支持與改變（包括許多面向，例如組

織政策、資源...與提供的時間等支持)；第四為參與者使用新知識與技巧的層次(應用於實際)；以及第五為學生學習結果(對學生學習的影響。)

參考書目

- 行政院教育改革審議委員會(民85)。**教育改革總諮議報告書**。台北市：行政院教育改革審議委員會。
- 林文律(民88a)校長職務與校長職前教育、導入教育與在職進修。發表於**現代教育論壇(四)：校長專業教育與專業發展**。國立台北師範學院承辦。
- 林文律(民88b)教育行政人員培育的新潮流。發表於**迎向千禧年---新世紀的教育展望國際學術研討會**。中正大學教育學院，嘉義。
- 林天祐、吳清山(民87)。**學校行政領導人才的培育**。發表於**教育行政論壇第二次研討會**。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所主辦，南投。
- 林明地(民88a)教育行政領導。載於王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇合著，**教育行政**(頁59-98)。高雄市：麗文。
- 林明地(民88b)建構學校行政實際的專業社區。**學校行政**，創刊號，69-73。
- 林明地(民88c)重建學校領導的倫理學觀念。**教育政策論壇**，2(2)，129-157。
- 林明地(民89)校長領導的影響：近三十年來研究成果的分析。**國科會研究彙刊人文及社會科學**，12(2)。
- Beaumont, J.J., (1997). Issues in urban school district leadership: Professional development. *Urban Education*, 31(5), 564-581.
- Boccia, J.A., Ackerman, R., & Christensen, C. (1997). The Lowell Leadership Academy: Meeting the challenges of urban school leadership. *Urban Education*, 31(5), 545-563.
- Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1993). *The path to school leadership: A portable mentor*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Callarbone, P. (1998). Developing a leadership programme for school leaders: An NPQH assessment centre manager reflects. *School Leadership & Management*, 18(3), 335-346.
- Clark, D.C., & Clark, S.N. (1996). Better preparation of educational leaders. *Educational Researcher*, 25(8), 18-20.
- Daresh, J.C. (1997). Improving principal preparation: A review of common strategies. *NASSP*, 81, 3-8.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DfEE (2000). *National College for School Leadership: A prospectus*. [On-line] Available: <http://www.dfes.gov.uk/ncsl/prospect.htm>.
- Evans, P.M., & Mohr, N. (1999). Professional development for principals: Seven core beliefs. *Phi Delta Kappan*, 80(7), 530-532.
- Goldring, E.B., & Rallis, S.F. (1993). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change*. Newbury Park, CA: Corwin Press.

- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harrington-Lurker, D. (1996). Training for principals, too. *Electronic Learning*, 16(1), 43.
- Leak, L.E., Peterson, W.O., & Patzkowsky, L.R. (1997). Developing leaders for urban schools: *The Baltimore experience*. Urban Education, 31(5), 510-528.
- Leithwood, K., Begley, P.T., & Cousins, J.B. (1994). *Developing expert leadership for the future schools*. London: The Falmer Press.
- Lemley, R. (1997). Thoughts on a richer view of principals' development. *NASSP*, 81, 585, 33-37.
- Lodge, C. (1998). Training aspiring heads on NPQH: Issues and progress. *School Leadership & Management*, 18(3), 347-357.
- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation: Reframing the education of school administration*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Murphy, J. (1998). Preparation for the school principalship: The United States' story. *School Leadership & Management*, 18(3), 359-372.
- Neufeld, B. (1997). Responding to the expressed needs of urban middle school principals. *Urban Education*, 31(5), 490-509.
- NPQH(1998). *Overview of the NPQH*. National Professional Qualification for Headship.
- Polite, V.C., McClure, R., & Rollie, D.L. (1997). The emerging reflective urban principal: The role of shadowing encounters. *Urban Education*, 31(5), 466-489.
- Richardson, M.D., Lane, K.E., & Flanigan, J.L. (1996). Teachers' perceptions of principals' attributes. *The Clearing House*, 69(5), 290-292.
- Schon, D.A. (1987). *Educating reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: *The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Sergiovanni, T.J. (1984). Developing a relevant theory of administration. In Sergiovanni, T.J., & Corbally, J.E. (Eds.), *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice* (pp.275-291). Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T. (1995). *The principalship: A reflective practice perspective* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, S.C., & Piele, P.K. (1996). *School leadership: Handbook for excellence*. Eugene, OR: ERIC.
- Tanner, C.K., Keedy, J.L., & Galis, S.A. (1995). Problem-based learning: Relating the "real world" to principalship preparation. *The Clearing House*, 68(3), 154-159.

- Vanderbilt University (2000). <http://peabody.vanderbilt.edu/depts/del/general/>.
- West-Burnham, J., and O'Sullivan, F. (1998). *Leadership & professional development in schools: How to promote techniques for effective professional learning*. London: Pitman Publishing.
- Wimpelberg, R.K. (1990). The inservice development of principals: A new movement, its characteristics, and future. In Thurston, P.W., and Lotto, L.S. (eds), *Advances in educational administration (Part B)*. Greenwich, CO: Jai Press Inc.
- Zetterman, J. (1999). Transformation for principalship. *Primary Voices K-6*, 8(2), 36.

緬甸的華文學校

楊蕙菁

「我們萬萬沒有料到緬甸那兒有上百萬的華人」曾志朗說，為了讓華人子弟能學習華文，在緬甸政府禁學華文的限制下，以宗教的名義在瓦城開辦「孔教學校」；而他們到達的當天，正是孔教學校的結業典禮，全校師生唱著「天下為公」這首校歌。

當地華人告訴曾志朗，華人子弟在那裡能夠識字，都要感謝一位八十多歲流落在那裡的台灣人——雲南同鄉會名譽會長吳中康，如果不是他一個月拿出一根金條請老師，孩子們就不能上學，事實上，這位也擔任孔教學校校長的吳老先生愛心不落人後，儘管身處窮困區，九二一地震發生後，他立即打電話到台灣，說要幫忙。

「他們那麼窮了，吳老先生還從鞋子裡拿出四千美元，捐給我們救災，他的心意真是令人感動。他藏錢的事如果被當地的反抗軍知道，是要搶斃的，」曾志朗說。

那次緬甸行，曾志朗等人為當地教師上課，同行中的一位台灣退休老師深受感動，回台後捐了十萬元給瓦城孔教學校。後來，曾志朗等人與僑委會聯絡，現在將安排緬甸的華人教師來台接受培訓，幫忙改善師資水準，也撥款充實當地學校的課桌椅設備。

因為曾志朗等人幫忙緬甸當地華人培訓教師及籌款，吳中康前幾天寫信告訴曾志朗，現在從孔教學校畢業的學生人數已突破六千人，校舍也能擴建為千坪的現代化建築。曾志朗則希望，能動員退休老師到緬甸教學，提升當地的師資水準。

除了基礎教育，他們也從高等教育著手，希望雙向並進改善大陸的教育環境。他們與香港華基基金會合作，由港華基金會對大陸重點大學的社會科學院和教育的碩、博士班學生及指導教授，每校廿多人，發給每人一年約三千人民幣（相當於新台幣一萬兩千元）的獎學金；不過，領取獎學金的前提是：論文題目必須以大陸內部的教育問題為主，以培養他們對國內問題的掌握力。目前包括北京大學、北京醫科大學、瀋陽大學、東北大學、上海華東師大、第二醫科大學等校，都有學生接受這筆資助。

只要有心，人可以創造制度，而非讓制度控制人。十二年來，所有參與認識的人，不論來自台灣、大陸或美國，都抱著做義工的態度四處奔走在偏遠地區的農村裡。「我們自己做不到的事，就不會求別人做。」喬龍慶認為，因為大家的敬業精神讓這個計畫走下去。

（摘自曾部長專訪）