

國民小學校長教學領導運作之責任探究：以新竹縣市 3 所國小為例

李安明

摘 要

國科會（現為科技部）專案計畫三年計畫「國民小學校長教學領導權責概念與運作之研究」的第二年計畫，其研究焦點為「教學領導運作之責任」層面。本研究係透過學校訪談方式，共訪談新竹縣市 3 所國民小學校長、主任及教師共 9 位，研究聚焦於探討國小校長在執行教學領導時，其所運用的責任類型、搭配各種權力使用之責任類別，以及當責之層級運用。重要的研究發現共計五項，包括：（1）受訪的三位校長的教學領導作為較強勢，屬於直接領導類型，但大多是在提供大方向與核心概念時展示直接領導的作為，（2）在執行教學領導作為時，受訪校長大多採用「賦權當責」的方式，將重要任務託付可信任的專業成員執行，並要求其當責，（3）研究發現不同的責任屬性有交互轉換與擴散的現象，例如由分責到當責，或當責到分責，但受限於受訪學校數，目前僅發現有分責擴散至當責的現象，尚未發現有當責退縮為分責的情形，（4）研究發現兩所學校的校長 S5 與 S6 均採用校長當責到夥伴分責，再進一步推展至夥伴當責的責任作為，（5）在當責的層級部分，本研究發現 S3 校長著重「個人當責」，而 S6 校長則較重視「團隊當責」。

關鍵詞：校長教學領導、賦權當責、授權分責、當責層級

Forum of Educational Administration

June 2016, Volume8 Number1, pp1-33

A field study on the practice of accountability of three elementary school principal instructional leadership in Hsinchu City and County.

An-Min Li

Abstract

This study is the second-year study of a comprehensive three-year research program, with its major focuses on exploring the nature and concept of accountability and responsibility and their application in the area of instructional leadership within elementary schools , through a design of interview of 9 elementary principals. directors and teachers. The major findings are as follows:

1. Three principals all demonstrated direct instructional leadership behaviors on the area of direction-guiding and conceptualization.
2. Three Principals all adopted “empowerment with accountability” strategy and let the trusted and professional experts to implement operational tasks.
3. This study found that accountability and responsibility can be exchanged and furthermore, people with responsibility can be encouraged to be more accountable for their works. .
4. Both principals serving S5 and S6 adopted “hold principal accountable first and then facilitate partner responsible and finally hold partner accountable” model to implement instructional leadership tasks.
5. In terms of the level of accountability, this study found that S3 principal focused on “personal accountability”, while S6 principal emphasized more on .”team accountability”.

Keywords: Principal Instructional Leadership, Empowerment with Accountability, Delegation with Responsibility, Accountability Levels

壹、研究動機與目的

教育大環境的變革使得校長的工作處境變得更為惡劣，複雜、不穩定的權力生態結構與嚴苛的課責系統均直接衝擊到校長推動校務革新。例如，我國自 1990 年代以來推動許多重大的教育改革，接續制訂與修改《教師法》、《教育基本法》、《國民教育法》、《高級中學法》等諸多法律與辦法，已實質的改變學校權力結構的制度框架，學校校長由傳統的首長制，轉變為兼具首長制及委員制，學校重大決策多需經由多元互動與協商進行。更有甚者，私人辦學以及家長教育選擇權已日漸受到重視，家長「問責」能力的提昇與教育社群對學校教育日益嚴苛的品質要求，而日趨嚴重的少子化問題更促成國內未來教育的趨勢加速朝向「市場化」與「績效化」發展。民主與多元參與固然能提高決策的品質，然其對處於第一線的校長而言，卻也常常面臨「有責無權」或「權責不稱」的困境。此外，在權力運作部分，基於不同利害關係人立場所提出的權力主張，如校長行政裁量權、教師專業自主權、家長教育選擇權，以及學生受教權等，常常出現權力衝突情形，尤其是在各種權力運作不良的狀況下，校園內極容易出現競逐權力的政治行為，除對校務發展產生負面影響外，更造成學校組織成員人際關係的疏離。由於校長工作環境已產生劇烈的變動，校長在許多重大的專業決策上，沒有充分權力，卻需承擔許多額外的專業責任，在扛責無力的情形下，許多青壯年校長萌生退休念頭，根據 2012 年 8 月中的各項資訊顯示，國內正掀起一股國中小校長的退休潮，人數高達三成，造成學校行政人力的大斷層。面對上述問題，其因應對策之一即在於重新檢討現代校長的「權」與「責」，及其在校園中的運作概況。

進一步檢視校長的領導權責，學者指出校長被賦予執行的領導工作太過於多元，除了傳統的行政領導外，尚須負責推動課程改革與實施教學領導，而這些學科教學領導的內容均與課程發展及創意教學有關，係屬於相當專業的領域，非一般受過行政培訓的領導者所能勝任（莊勝利，2005）。但是，身為一校之長，責無旁貸，必須為學校整體的課程發展與教學成效負起總體績效責任。因此，校長在確保課程與教學品質上，「應有哪些權與責」也應該加以釐清，以避免校長成為「有責無權」的受害者。

Hoy 與 Miskel(2003)在其《教育行政學：理論、研究與實際》(Educational Administration: Theory, Research and Practice)一書的第十一章〈學校領導〉(School Leadership)曾指出領導定義上的爭論與領導者及行政人員之間得區分以及他們如何花揮影響力有關。很明顯的，不當行政人員也可以成為領導者。反過來說，不是領導者的個人也可以當行政人員。有些學者主張領導與行政人員是兩種完全不同的概念。換言之，就法職權而言，傳統上認定校長即領導者，應推動各項領導，包括教學領導，但若如上述學者所言，不是學校的行政人員如校長、主任或組長，亦可以成為教學領導者。此即呼應近年來學者所主張的「教師領導」(teacher

leadership) 的概念(張德銳, 2010)。總而言之, 學校領導模式已進入「多元架構」的範式, 誠如 Leithwood 與 Riehl (2005) 所述, 學校領導主要是由校長與教師共同行使, 但也可能分布在其他人身上, 亦即校長領導、教師領導及分布領導。

綜上所述, 教學領導的執行權責應不自限於校長與行政人員, 更應擴及學校的教師, 此一趨勢亦呼應了鄭燕祥(2003)所提出「領導應採多元多層面研究」的主張, 以及賴志峰(2012)所提出的「共治模式」。

承上所言, 研究者認為值得研究的議題是: 若校長只是推動教學領導的成員之一, 透過學校校長、主任、組長與教師共同治理的教學領導模式, 其組織成員(校長、行政人員、教師)在推動教學領導六大層面時, 相對應的權責各為何? 據此, 本研究進一步要探討的是, 在「間接」模式中, 組織成員是採用「部分分權分責」共同分擔權責方式, 抑或是以「完整授與權力與責任」的「賦權」與「當責」方式來推行教學領導。

此外, 研究者(李安明, 2014)在科技部專案研究「國民小學校長教學領導權責概念與運作之研究」的第一年研究發現, 校長在實施教學領導時, 不僅使用直接教學領導與間接教學領導, 並視其領導成員的成熟度與不同的時間點(不同階段)交互使用前述兩種領導模式。另外, 搭配教學領導的主要權力基礎來源大致可歸納為個人、職位、及人際互動等三類, 領導者較常使用的權力種類依次為專家權、參照權、法職權、資訊權、獎賞權、政治權、關係權及轉化權等多項權力。基於「權責相稱」的理念, 本研究的另一項研究動機在於探究搭配國小校長教學領導權力運作時的責任類別, 在教學領導六大工作層面中, 當責的層級分類與運用, 以及分責的責任分布概況。

基於上述動機, 本次研究的具體的研究目的如下:

1. 探討國小校長教學領導所涉及的責任類型及分類基準。
2. 探討搭配國小校長教學領導權力運作時的責任類別。
3. 探討校長在實施教學領導時, 當責層級的運用概況。
4. 探討校長在實施教學領導時, 當責與分責交互運用概況。

貳、名詞釋義

一、校長教學領導

本研究中對於「校長教學領導」的定義, 係指校長與教師所知覺到之校長教學領導行為, 採用「廣義的教學領導」觀點, 包括(1)「直接主導」的教學領導行為, 如: 校長直接參與授課、示範教學、親自進入教室內觀察與指導教師教學等, (2) 透過「授權分責」、「賦權當責」等「間接」方式所實施的教學領導, 如: 部分授權或全權賦予他人(如教務主任、專業

教師或具備與授權或賦權項目專業知能的組織人員)從事與學校教與學之改進措施,及(3)「多元共治」的教學領導作為,如校長、行政人員與教師共同實施教學領導作為。其內涵共分為六大層面:

1. 發展教學任務與目標:指校長能致力於發展學校教學任務與目標的程度。
2. 確保課程品質:指校長能支持學校教師進行課程研發、並確保課程實施品質的程度。
3. 確保教學品質:指校長能有「教學第一」的理念,確保教學活動正常進行、建立學習評量回饋機制的程度。
4. 促進教師專業成長:指校長能支持與鼓勵教師進修成長的程度。
5. 增進學生學習氣氛:指校長能鼓勵與支持所有增進學生學習動機、提高學習效果活動的程度。
6. 發展支持性的工作環境:指校長能爭取並善用各項資源,支持教學活動順利進行的程度。

二、「授權分責」

係指學校校長透過學校既有的分層負責體系,將教學領導的工作進行行政的分工,並以間接授權的方式,使學校成員從事被授權的各項教學領導工作,並要求被授權的成員依分責的原則對其所進行的工作負責。

三、「賦權當責」

係指學校校長依照教學領導各項工作所需的專業程度,選擇具有專業知能的學校成員,賦予其完全之權力,專責特定項目的工作。學校校長必須對其所選擇的專業人員與其所負責的事項,承擔總責。

四、「當責層級」

係指「個人層級」、「個體層級」、「團隊層級」、「組織層級」以及「社會層級」等五個層級,其中「個人當責」係指個人主動的執行責任範圍外的工作,不僅為他人所信賴,也同時信賴他人,並對其成果具有強烈的績效感;「個體當責」係從團體中來檢視每一個個體的當責程度,強調在工作組合中,一個個體與其他個體與整個團體間群我與互動的關係,換言之,不僅要先能做好個人當責,更要進一步的相互配合,支援他人;「團隊當責」強調「共同責任制」,團隊成員間相互當責,互信互賴,透過互補與共同承擔來達成綜效;「組織當責」係透過當責文化的建立與堅強的當責領導者,確保組織內的每一個人均能認同當責,並確實執行個人當責、個體當責以及團隊當責中所扮演的角色與責任;「社會當責」係指組織在進行當責的活動時,對其運作時所可能影響的利害關係人,以一種自律與公開承諾的方式,回應其需求並取得其信賴。

參、文獻探討

本文獻探討依序探討校長教學領導之意涵、當責與分責及當責的層級等內涵。

一、校長教學領導之意涵

國內外教學領導的界定大致可分為「狹義」與「廣義」兩種觀點，但就國內目前所採用的教學領導定義而言，大致採用「廣義」的教學領導的定義。

(一)「狹義」的校長教學領導定義

校長教學領導相關文獻資料顯示，校長教學領導概念係源自於美國的「有效能學校」(Effective schools)時期，也因此，研究者大致依學校教師教學效能及學生表現成就的效能觀點來界定教學領導。較狹義的教學領導觀點將校長的作為侷限在課室內教學、輔導教師教學、課程設計與學生學習活動等層面上。反觀台灣教學領導概念的發展，「教學領導」一詞，最早亦是由「教育視導」及「教學視導」逐漸發展而來(鄭進丁，1986)，針對此一現象，Murphy(1988)指出教學視導有別於教學領導，如果將二者劃上等號，就容易低估前述其它教學領導相關作為的價值(引自楊振昇，2004)。

美國學者Edmonds於1979年曾說過一位稱職的教學領導者，應該花大部分的時間在教室中觀察教師的教學，並且經常提供改進教學的建議。這與目前國內的教學視導意義相近，藉由教學現場的實務了解，校長扮演首席教師或師傅教師角色以指導現場教師，並提升其教學能力。其次，就校長擔任教學領導的「資格」而論，Hallinger(1992)認為校長是被期望具備與課程及教學有關的知能的領導者。校長可透過其課程與教學的專業知能，提供學校計畫相關知識資源，直接介入教師教學以促進教學之改革，給予教師及學生高度的期望，密切的管理與督導課堂內的教學、整頓學校課程，以及時時關心學生的成長。而楊振昇(2004)認為教學領導係專指校長個人所從事與教師教學、或與學生學習有直接關係的行為或活動。McEwan(2003)也提到，有效能的教學領導者了解他們本身參與教學的重要性。他們會進入教室直接教學，向同仁與學生展示他先是一位教師，其次才是一位校長。

由以上國內外學者對教學領導之界定觀之，他們大致將校長教學領導界定在教師的教學的層面上，傾向於主張校長應直接進入教室現場示範或提供直接的指導。換言之，狹義的校長教學領導行為聚焦於教學觀察、教學視導與教學評鑑等層面上。

(二)「廣義」校長教學領導定義

廣義的教學領導是以校長的所有行政作為為範圍，而其間接或直接影響教師教學或學生學習之相關活動均包含在內，這也包括授權他人以促進學生學習成長的活動。

李安明（1999）將校長教學領導定義為：學校校長界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善措施，以達成學校教育目標之歷程。

蔡玲玲（2003）認為教學領導是指廣泛的教學領導。意指對於涉及教師「教」的品質提升與學生「學」的維護，校長在學校所從事的所有決策或作為，以及與師生互動的歷程。教學領導包括理念與行為兩部份，理念方面包括：（一）校長職務與教學相關者的定位。（二）對教師教學與學生學習所抱持的信念。（三）對學校未來發展方向的規劃與展望。行為方面包括：（一）對學校教、學活動的規劃、支援及提升。（二）增進教師教學成效與學生成就的種種努力與行為。

黃錫隆（2004）校長教學領導，係指校長為提昇學校整體教學效能，根據一套教育理念及價值觀念，透過凝塑學校教學願景、營造教學支持環境、促進課程教學發展、落實教學領導評鑑、提昇教師教學專業及激勵學生學習成就等積極領導作為的運作，發揮實際的影響力，直接或間接的主導、參與學校有關課程與教學活動的各項策略，進而提升教學品質，達成學校願景的動態歷程。

唐忠義（2005）綜合國內外學者的觀點，將教學領導定義為校長確認自己的角色職責，根據個人的教育理念，糾合教師意志，擬定教學目標，共創有利的教學情境，並能不斷鼓勵教師熱忱參與教學活動，增進學生學習效能，達成學校教育目標的所有運作歷程。蔡慶文、范熾文與林清達（2006）將校長教學領導的意義界定為：校長將提升教學理念融入學校行政的理念與實務中運作，藉著發展學校任務與目標、確保課程與教學品質、增進學生學習氣氛及發展支援學校與社區關係的工作環境等領導作為，來增進教師教學效能，提升學生有效學習，追求卓越學校效能。

鄧秀珍（2007）綜合國內外專家學者看法，將校長教學領導定義為：校長透過領導行為的運作，發揮領導的力量，提升教師專業效能，增進學生學習效果，達成學校教育目標之歷程。黃上芳（2008）綜合國內外學者學者的論述，將校長教學領導定義為：校長教學領導並不僅限於校長進行與教學有直接相關的領導，而是就教師而言，需能促進教學成效；就學生而言，需能提升學習效果；就行政人員而言，需能提高教學與學習之行政效能等所有與教學有直接或間接相關的領導措施與活動來實現教育目標的動態歷程。而以發展學校教學任務與目標、確保課程品質、提升教學效能、塑造支持性的工作環境、增進學習氣氛及促進教師專業成長等明確方針為校長教學領導之範疇。

黃雅琳（2009）綜合學者觀點，將教學領導定義為：教學領導是為達到預定之教學目標，提升學生學習成效所做之領導行為，為達目標所採取之各項策略、措施及活動，內容包

括：提供教師教學的優良環境及所需資源，如人事管理、行政支援、規劃研習活動以增加教師教學效能；打造適合學生的學習環境；督導教學課程之設計與實施等等。張國強（2010）綜合國內外學者學者的論述，將校長教學領導定義為：校長為提升學校整體教學效能，藉由發展學校教育目標與任務，確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為，採取主導，直接參與或授權他人的方式，用以提升教師教學效能，改進學生學習成效，進而達成學校教學目標的歷程。

仰瓊宜（2010）綜合國內外學者學者的觀點，校長教學領導係指校長為提昇辦學校能，以整體性的發展及概念上的啟發為著眼點來領導教學，關心學生學習狀況，營造支持性的教學環境、進行教學現場與歷程的教學視導，確保課程與教學品質，並且建立學習型組織，共創願景，鼓勵並協助教師專業成長，增進學校效能之提昇，促進教育目標達成的種種作為。

為能系統性的呈現國內學者對教學領導的界定方式，本文以「廣義」與「狹義」的分類方式，將近五年來研究者的界定方式列表呈現，如下所示：

表 1 近 7 年校長教學領導狹義與廣義的定義（依年代先後排列）

學者	定義	狹義	廣義
周欣怡(2014)	本研究對校長教學領導的定義為：校長發揮個人教育理念、專業素養，以直接或間接的方式從事與學校相關之領導行為與措施，目的為發展學校的任務與目標，確保教師教學品質，提升學生學習成效，此外，營造支持性的工作、學習環境，促進教師專業成長，提高辦學品質與效能，期達成學校發展目標及願景。		◎
鐘文峰(2014)	本研究將「校長教學領導」定義為：校長透過直接的領導行為，間接的行政措施或授權教師間互動，協助教學相關活動有效進行，以鼓舞學生有積極的學習動機，增進學生良好的學習成果，進而達成學校教育目標之歷程。		◎
陳育立(2013)	校長教學領導係指學校校長與教師共同為學校的願景，透過校長直接、間接或授權他人等方式來促進教師的教學及提升學生得學習成效，進而提昇學校的成效。		◎
邱世祺(2013)	校長教學領導是指校長為了提升教師教學效能、增進學生學習成效、發展學校願景並提供指導角色、教學功能及各項資源整合行為，採直接與間接的方式對教師及學生進行相關教學與學習之領導行為與措施，進而達成學校教育目標的動態歷程。		◎
李麗琦(2012)	本研究所指的校長教學領導，係指校長直接或間接展現其領導作		◎

學者	定義	狹義	廣義
	為，運用行政措施，或授權教師之專業學習社群運作，以發展教學任務與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成教育目標達成的歷程。		
郭小蘋(2011)	本研究將教學領導歸納為：校長以輔導者、回饋者和協助者的角色，透過直接或間接的領導行為，提升整體學校效能，協助教師改進教學的品質，促進學生的學習成效，以達成教育目標之歷程。		◎
仰瓊宜(2010)	校長教學領導係指校長為提昇辦學校能，以整體性的發展及概念上的啟發為著眼點來領導教學，關心學生學習狀況，營造支持性的教學環境、進行教學現場與歷程的教學視導，確保課程與教學品質，並且建立學習型組織，共創願景，鼓勵並協助教師專業成長，增進學校效能之提昇，促進教育目標達成的種種作為。		◎
高苙騰(2010)	根據以上研究者對於校長教學領導定義的發展，個人認為校長教學領導的定義為：校長基於個人教育的理念、專業素養，以直接或間接的領導相關措施與行為，致力於發展學校願景與目標、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業成長、提昇學生學習成效、發展支持工作環境等，以期提高學校辦學之品質，達成教學目標的動態歷程		◎
張國強(2010)	本研究歸納出「校長教學領導」之定義為：校長為提升學校整體教學效能，藉著發展學校教育目標與任務、確保課程品質、確保教學品質、促進教師專業發展、增進學生學習氣氛及發展支持的工作環境等領導作為，採取主導、直接參與或授權他人的方式，用以提升教師教學效能、改進學生學習成效，進而達成學校教育目標的歷程。		◎
王心玫(2009)	本研究採用廣義定義看法，將教學領導定義為「幼稚園園長依據自身教育理念與專業知能素養，透過直接或間接的領導行為，進而參與、示範、影響及改變或進行教學相關之各項改進措施與作為，進而提升教師教學品質，達成學校效能之歷程。」		◎
陳志順(2008)	學校校長根據自己教育理念及校長個人的價值觀，透過直接教學進行教室教學或間接的領導行為來影響、參與、示範或從事與學		◎

學者	定義	狹義	廣義
	校教學有關之各項改進教學措施，進而提升教學品質，達成學校願景之歷程。		
黃上芳(2008)	本研究對校長教學領導的定義為：校長教學領導並不僅限於校長進行與教學有直接相關的領導，而是就教師而言，需能促進教學成效；就學生而言，需能提升學習效果；就行政人員而言，需能提高教學與學習之行政效能等所有與教學有直接或間接相關的領導措施與活動來實現教育目標的動態歷程。而以發展學校教學任務與目標、確保課程品質、提升教學效能、塑造支持性的工作環境、增進學習氣氛及促進教師專業成長等明確方針為校長教學領導之範疇。		◎

如上表所示，目前國內外關於校長教學領導研究大部分的都以廣義觀點來定義。此外，楊振昇（2004）指出狹義的校長教學領導忽略了相關行政活動的價值，並侷限了校長教學領導的功能，丁文祺（2007）和張國強（2010）認為狹義的校長教學領導定義，較不涵蓋學校整體領導對於教學之間接功能，且忽略了教學以外的相關因素，另外，仰瓊宜（2010）、李麗琦（2012）、邱世祺（2013）、周欣怡（2014）等人亦認為狹義的校長教學領導忽略校長辦學上的宏觀因素。

綜合上述，本研究從廣義角度來界定教學領導，以符合現今對於校長教學領導概念的研究趨勢。據此，本研究採用廣義的方式，將校長教學領導界定為：校長直接或間接展現其領導作為，運用行政措施，或授權教師之專業學習社群互動，以發展教學目標與任務、確保課程品質、確保教學品質，促進教師專業發展，增進學生學習氣氛、發展支持的工作環境，以促成教育目標達成的歷程。

（三）校長教學領導的內涵

一般而言，國內外有關教學領導的內涵分析，大致採「內涵層面」的觀點。有些研究者提出三層面（楊振昇，1999），有些研究者提出五層面（李玉林，2001；曾增福，2003）。此外，李安明（1999）研究歸納大多數研究的內涵層面，以原Hallinger與Murphy所提出之教學領導架構為基礎，將原有的四大層面擴充為六大層面，以因應日趨多元開放的教育情境。而國內研究者（張碧娟，1999；黃錫隆，2004；曾增福2003）認為以六大層面的內容較能含括校長教學領導的行為，也較能符合國情。基於此，本研究嘗試以六層面的觀點來統整國內外研究者所提出的內涵，列表如下：

表2 校長教學領導內涵層面分析（依年代排序）

年代	學者	任務內涵分類項目				
		發展教學 任務與目 標	確保課程 品質	確保教學 品質	促進教師 專業成長	增進學生 學習氣氛
1994	魯先華			✓	✓	✓
1996	張德銳	✓	✓	✓	✓	✓
1999	李安明	✓	✓	✓	✓	✓
1999	張碧娟	✓	✓	✓	✓	✓
1999	楊振昇	✓	✓	✓	✓	
2000	林明地			✓	✓	✓
2001	李玉林	✓	✓	✓	✓	✓
2002	高博銓	✓	✓	✓	✓	
2003	曾增福	✓	✓	✓	✓	✓
2004	黃錫隆	✓	✓	✓	✓	✓
2007	鄧秀珍	✓	✓	✓	✓	✓
2008	蔡進雄	✓	✓	✓	✓	✓
2010	仰瓊宜			✓	✓	✓
2010	高笠騰	✓	✓	✓	✓	✓
2011	郭小蘋	✓	✓	✓	✓	✓
2012	李麗琦	✓	✓	✓	✓	✓
2013	邱世祺	✓	✓	✓	✓	✓
2013	陳育利	✓	✓	✓	✓	✓
2014	周欣怡	✓	✓	✓	✓	✓
2014	鐘文峰	✓		✓	✓	✓
1987	Hallinger & Murphy	✓	✓	✓	✓	✓
1990	Murphy	✓	✓	✓		✓
2000	Blase & Blase	✓	✓	✓	✓	✓
2003	McEwan	✓		✓	✓	✓

如上表所示，國內研究大致採用六層面的模式進行教學領導的相關研究。據此，本研究

教學領導亦以六大層面，即：1、發展教學任務與目標；2、確保課程品質；3、確保教學品質；4、促進教師專業成長；5、增進學生學習氣氛；6、發展支持的工作環境，來界定校長教學領導的行為層面。以下就各層面的內涵加以說明：

- 1、發展教學目標與任務：指校長能發展學校教學任務與設定目標的達成程度。
- 2、確保課程品質：指校長能積極參與課程相關活動，並對學校教師進行課程研發的支持、以確保課程實施品質的程度。
- 3、確保教學品質：指校長能有「教學評鑑」的理念，鼓勵教師教學研究，確保教學活動正常進行。
- 4、促進教師專業發展：指校長運用策略鼓勵教師進修成長，與支持的程度。
- 5、增進學生學習氣氛：指校長利用活動或計畫，提高所有學生學習動機、增進學習效果活動的程度。
- 6、發展支持的工作環境：指校長能開源用於教學上，支持教學活動順利進行的程度。

二、「授權分責」與「賦權當責」之「權」與「責」的意涵與概念分析

（一）「授權分責」與「賦權當責」之概念差異

傳統的管理理論強調「授權主要的目的在於授責」，然而現代的賦權領導觀點則是「賦權主要的目的在於賦責」，兩者之間的差異在於「授權」係基於行政控制權的分擔與責任的分散，但是，「賦權」則是「權力的完全賦予」與「完全責任的承擔」，此即張文隆（2008）所倡導的「當責」觀點，有鑑於執行力的關鍵要素之一在於建立團隊成員的現代權力與責任觀，亦即成員應具備「承擔責任需比應得的權力要來得多，先有責任才能享有權利」的概念，因此領導者當務之急乃在於如何使其組織成員能「勇於當責」，挑戰高績效的任務目標。基於此，另一個探討的重點在於現代領導者應有的「責任觀」。為能區隔「授權分責」與「賦權當責」的差異，研究者以「教育績效責任」與「企業當責」兩種責任觀點進行項目比較，並透過三項「權」與「責」相關議題的深入剖析，作為未來探討教學領導「權」與「責」的概念建構基礎。

（二）「分責」與「當責」之差異分析

為便於比較「教育績效責任」與「當責管理」兩種責任觀點，研究者參考吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）與葉連祺（2005）等學者所提出的教育績效責任觀點，將之與張文隆（2008）所提出的「企業當責」觀點進行重點式的逐項比較，依序於表3列出兩種責任觀點之「責任界定」、「責任觀點」、「探討重點」、「基本要素 vs 責任元素」、「基本模式」及「優缺點」，嘗試透過對照式的分析，呈現兩者在觀點與作為上的異同之處。

表 3 「教育績效責任」與「企業當責」之概念分析與比較

比較的項目	教育績效責任	企業當責	分析
界定	績效責任 = 績效 + 責任 著重「成果責任」，即個人或單位對於職責範圍內的工作成效與成敗負起完全責任，即個人要對本身行為的結果負責，單位要對單位整體的表現負責。	當責 = 負責 + 「奉獻」 + 成果 除了強調「交出成果」之外，更強調「承諾」與「行動」的層次，即所謂的「當責不讓」。	兩者皆強調「成果」，即績效責任者或當責者的「成果責任」，但當責部分則更進一步的強調「主動承諾與奉獻」的層面，追求更進一步的「自主感」、「責任感」與「成就感」。
責任觀點	複合名詞： 強調績效責任的意涵，將每一項任務的負責人及其應負責的事項與對象界定清楚	動詞： 強調如何「當」責，亦即當責者要透過承諾與行動交出成果外，更應「當責不讓」，培養更多能「當責」的成員	教育績效責任強調「靜態」的責任分工，針對某一職位或任務，指出其應做之事或成果，而當責觀點則強調責任的「行動實踐」與「責任的轉換」
探討重點	誰要為績效責任負完全責任： 探討特定的教育「績效負責者」應在何種特定的情境下（circumstances），以何種態度（manner）對特定的「教育利害關係者」負責「哪些特定事項」	「當責者」與「負責者」責任範圍之釐清： 提出「當責」的觀點，除了釐清責任之外，探討兩者之差異並主張負責者為「專業責任」，係特定專業人士對特定任務負責，而當責者為「完全責任」，除需對其所聘用的專業者與其任務事項之完成負總責外，亦需承擔專業責任外任何責	兩者皆強調「負總責」的概念，即需對利害關係人負責，績效責任觀強調「負責者」其對利害關係者的責任義務，而「當責」的責任觀特別強調「其負責的範圍不只是任務的完成，更需對其所找的『人』，即『負責者』完成工作負責」

比較的項目	教育績效責任	企業當責	分析
		任。	
組成要素 vs 責任元素	1. 只有特定績效角色者才需負責 2. 績效責任與成員所扮演的角色有關 3. 僅對特定教育利害關係者負責 4. 利害關係人對績效責任者有「道德規範」期待(目前國內並無「績效責任法」,因此無「明確法定」期待) 5. 績效責任者需對特定教育利害關係者提出績效報告 6. 依據績效成果,提出獎懲	1. 強調成果責任 2. 對自己承諾的事項負起全責外,更要「確保執行者(他人)能完成任務」 3. 強調目標的正確性,即做對的事 4. 強調比責任歸屬更深、更廣的責任意涵,如整體責任、最終責任等 5. 責任範圍包括明確與「不明確」(即「負責者責任範圍外」的「不管責任區」的整體責任。 6. 通常由「一個人」負最後成敗總責,意味者當責「不能與人共享」	教育績效責任強調「績效責任者」與「利害關係者」兩者的角色與責任義務,企業當責則強調「當責者」責任的「層次與範圍」
基本運作模式	績效責任實施的程序依次為: R: Report: 專業負責人提出績效報告 E: Evaluation 接受評鑑 A: Accountable 責任	企業當責的程序依次為: T: Trust 建立信任 C: Commitment 許下承諾 A: Accountability 當責(通常強調以「ARCI」的責	教育績效責任強調「證據本位」(evidence-based)的評鑑、責任歸屬及獎懲,係以「專業負責人」為核心的責任分工架構,相對的,當責模式強調當責前的「信任建立」與「承諾」,並以「當責者」為重點的「阿喜原則」(ARCI)運作

比較的項目	教育績效責任	企業當責	分析
	歸屬與究責 C:Control 根據成果 獎懲與提出改善 (強調「棒子與紅蘿蔔」)	任架構當責) R:Results 交出成果 (先強調「信任」、 「承諾」，而後「當責」)	
優缺點	優點：細部執行責任明確、透過角色分工以確定責任歸屬，與獎懲連結，易於控制。 缺點： 1. 過度強調「證據」與「總結性成果」，忽略績效執行過程中成員的投入情形， 2. 以學校領導者、行政人員及師生共同為學生學習成果負總責，對「最終責任」或「總責」的界定較為籠統，容易出現無人願意承擔總責的窘狀 3. 當成效不如預期時，容易出現「究責」現象，陷入「受害者循環」之中。	優點：當責者與負責者責任分工明確，在當責之前強調信任的建立與承諾，負責者勇於做事，當責者勇於承擔成敗之責。 缺點：當責者的責任區塊複雜而不明確，亦即需承擔「負責者」責任區塊外的「三不管責任區或灰色責任區」，讓當責者陷於高風險的責任之中。	兩者的缺點均在「責任不明確」之處，教育績效責任的「不明確」之處在於總責的界定，而當責者「的不明確」之處責在於其面對「三不管責任區」時，必須一肩承擔無法預期成果的高風險責任。

註：ARCI 為組織中不同的責任角色，分別為「A」：負任務總責成敗的「當責者」，「R」：授權執行任務的「負責者」，「C」：任務決定與執行前「被諮詢者」及「I」：任務決定後或活動進行後「被告知者」。

透過表 3 的分析，可明顯的瞭解教育績效責任觀點與企業當責觀點的差異，雖然兩者皆以「accountability」為本，其最終目的亦是在使經營者承擔責任，但是，若就責任的層次與範圍而言，教育績效責任較著重特定「專業者」的「成果責任」，而當責觀點較側重「經營者」之「如何當責」。

其次，為進一步對「當責」與「分責」兩個概念作出更明確的區隔，研究者針對「義務承擔與成果承諾」、「負責的對象」、「執行與成果」、「目標達成的有效性」、「責任定位、釐清與歸屬」、「實施階段的責任體認」、「責任層次」、「責任的歸屬者」及「操作流程與順序」等項目，列表進行比較如下：

表 4 「負責」與「當責」差異分析表

對照的項目	負責 (responsibility)	當責 (accountability)
義務承擔與成果承諾	有義務採取行動或有所產出	有承擔與確保所採取的行動能交出成果的任何責任
負責的對象	承諾係為自己而定，對自己承諾的負責事項負責	承諾是為自己與他人而定，不僅需對自己承諾的事項負起全責，更要「確保執行者（他人）能完成任務」
執行與成果	負責確實執行被交付的任務	不管如何做，有責任交出成果
目標達成的有效性	把事情作對：強調有效率 (efficiency)	做對的事情：強調有效性(effectiveness)
責任定位、釐清與歸屬	相對於「當責」的一種更精確的責任定位，利於管理者釐清責任歸屬	比責任歸屬更深、更廣的責任意涵，如整體責任、絕對責任、最終責任等，相對於「負責」，由於執行過程中充滿許多「無法掌控的因素」，因此其責任區的界定範圍較為模糊與不確定
實施階段的責任體認	組織中的「專業人員」(specialist)認為其職責在於執行特定任務或上級分派的工作，並順利完成	無論任何原由，當責者必須體認與接受任何任務與活動的責任
責任層次	被授權執行者有清楚的授權「責任區」	責任層面包括明確與「不明確」(即「負責者責任範圍外」的三不管責任區或灰色責任範圍)的整體責任。
責任歸屬者	在「當責」下，由許多不同的人承	當責者通常由「一個人」負最後成敗總責，

對照的項目	負責 (responsibility)	當責 (accountability)
	擔不同的責任，如由「R1」、「R2」、「R3」三人分別負責不同的任務	意味者當責「不能與人共享」
操作流程與順序	強調「銳西法則」：即 RACI，其排序依次為： R：Responsible (負責者) A：Accountable (當責者) C：Consulted (諮詢者) I：Informed (告知者) 以「R」負責者為核心，企業主急切的找負責者來推動新政，卻相對的忽略「A」當責者角色的重要性，即「做了再說，邊做邊修正」的思維	強調「阿喜法則」：即 ARCI，其排序依次為： A：Accountable (當責者) R：Responsible (負責者) C：Consulted (諮詢者) I：Informed (告知者) 以「A」當責者為核心，先找「對」的當責者，在透過當責者依照任務的屬性找「R」負責者，即「先找對人放在對的位置上就對了」的思維
時人時語	某執政黨行政院長：政府能夠「保證」的，就是所承諾的提供工作機會，一定會在今年內如期做到，最後的成果與努力，則是由人民來做檢驗。(引自林毅璋、陳曉宜、王寓中，2009 年 2 月 28 日，「自由時報」，A4 政治新聞版) 註解：做了再說，成功不必在我	美國總歐巴馬 (Barrack Obama)：為錯誤付出代價的日子已經來臨，但我們也要把握此時此刻，為美國的前途負起總責 (That day of reckoning has arrived, and the time to take charge of our future is here)。 (引自潘富堅、黃君儀，2009 年 2 月 26 日，「中國時報」，A3 國際新聞版) 註解：不管以前如何做錯，到此為止，我全部承擔

資料來源：修正自張文隆 (2008)。當責 = Accountability：ask the accountability advantage！(頁 80-93)。台北縣：中國生產力公司。

綜上所述，當責層次強調成果至上，不論過程中遭遇多少困難，一定要呈現成果，相對的，負責層次的要求較為寬鬆，僅止於執行被交付的任務，意味著只要執行了，不論結果如何，就算沒有功勞也有苦勞。更重要的是，在當責層次上，強調對個人本身與對他人的承諾，不僅個人要全力以赴，更要交出令人滿意的成果，而在負責層次上，僅止於對自己承諾，即便未完成被交付的任務，只要自己問心無愧即可。

其次，在學校組織的實際作為上，透過上述兩大責任區塊的責任釐清，學校組織中的教

學領導者應在授權組織成員進行各項教學領導任務或相關活動時，釐清領導者與被授權者的責任範圍，若僅是「部分授權」而非「完整的賦權」予組織成員，就不應要求其承擔全責，使其成為「責任的受害者」，但如此作為的反效果則是組織成員變得「無擔當」，無法勇於面對挑戰與克服困難，更悲情的是，若任務執行的成效不佳，領導者尚須扮演「當責者」，承擔任何的後果，亦可能成為另一位「責任的受害者」。為了避免團隊成員的領導者與成員落入「責任受害者」的循環圈，領導者必須進一步思考如何應用分散式領導所強調的「協力合作」與「角色交流與互換」，依照教學領導六大層面的實務需求，釐清每一項任務的「負責者與當責者」，並嘗試透過兩者的協力合作與不斷的角色交流與互換，促成角色的「正向」演化。

三、當責的層級與運作

本研究的另一研究焦點在於探討校長在學校實施教學領導時，其所運用的責任類型若歸類為「當責」時，其當責使用的概況。針對當責的實施，張文隆（2006）曾指出當責的運用可概分為五種形式，即「個人」、「個體」、「團隊」、「組織」及「社會」當責。陳啟榮（2013）也主張透過前述的當責五層級的層次提升，可以促使組織中的成員從「自我經營」，進而「經營團隊」，最後達成「造福社會」的目標。

其次，針對五層面的意涵而論，綜觀張文隆（2006）與陳啟榮（2013）兩人的論述，前者提出概念與觀點的釐清，後者則進一步提出可行的作法。據此，研究者縱整兩者的論述如下：

- 1、「個人當責」是當責的基礎，係指個人主動的執行責任範圍外的工作，不僅為他人所信賴，也同時信賴他人，並對其成果具有強烈的績效感。個人當責的實踐路徑有三，其一為重視績效成果，強調「什麼是我可以貢獻的？我的貢獻能否顯著的影響組織的績效？」，其二為重視中間過程，強調「能將個人當責應用於實際工作與生活中」，其三為重視動機與各項投入的掌控，強調「我還能多做什麼，以自我超越並交出期望的成果」。
- 2、「個體當責」強調工作組合過程中的人我互動關係，係從團體中來檢視每一個個體的當責程度，重視在工作組合中，一個個體與其他個體與整個團體間群我與互動的關係，在實踐的過程中，不僅強調要先能做好個人當責，更要進一步的相互配合，支援他人。
- 3、「團隊當責」強調「共同責任制」，團隊成員間相互當責，互信互賴，透過互補與共同承擔來達成綜效，團隊當責應強調 3 個習慣，其一為重視雙贏，其二為先瞭解他人，再要求他人瞭解自己，其三為總是追求「綜效」。
- 4、「組織當責」係透過當責文化的建立與堅強的當責領導者兩要件來確保組織內的每一

個人均能認同當責，並確實執行個人當責、個體當責以及團隊當責中所扮演的角色與責任，在建構組當責文化部分，共包含六大步驟：首先是將當責列為組織的核心價值觀，其次為界定當責，持續釐清，並訓練各階層成員，第三為將當責融入工作與生活中，每日踐行，第四為以具體方案與作業流程，以「賦權」方式系統性持續推動，第五是重視獎勵措施與制度，第六則為提供即時回饋。在當責領導部分，其作法需依循三原則，即身先士卒並成為學習楷模，公開承認無法控制每一件事，以及勿陷入極端的應用。

- 5、「社會當責」強調組織當責後，其運作對教育社群中「所有利害關係人」的影響，亦即強調組織的社會責任，當組織面對利害關係人時，透過對外公告成果及其影響成效報告，以一種自律與公開承諾的方式，回應其需求並取得其信賴時，該組織就能從社會責任的層級提昇至社會當責的境界。

另外，在當責的運作部分，Daniel(2006) 在其「讓員工們為其成果當責：忙碌經理人的速成秘訣」《Keeping employees accountable for results: Quick tips for busy managers》一書中揭示組織中的經理人可以透過「SIMPLE」的六項步驟來促進組織成員為其成果當責，其中，S 代表「設定期望」(Set expectation) 意指在事前先為成員設定明確的目標以減少事後的認知落差，I 代表「要求承諾」(Invite commitment)，M 代表「衡量進度」(Measure progress)，P 代表「提供回饋」(Provide feedback)，L 代表「連結成果」(Link to consequence)，E 代表「評估成效」(Evaluate effectiveness)。此外，Stringl 與 Swiatck (2011)在專書「經理們，現在能聽見我說的話嗎？」《Manager, Can you hear me now ?》中指出經理們應隨時隨地準備好擔任「當責教練」，運用各種方法來傳達當責的重要性，並將這種作法內化為習慣。前述各項作法均可提供本研究在學校現場觀察的參照指標，以判定在領導的引導之下，被領導者是否能從負責者轉變為當責者。

肆、研究設計與實施

一、研究方法概述

本研究透過學校訪談方式蒐集質性資料並進行逐字稿分析。鑑於國內教學領導的相關研究並未針對校長在實施教學領導的「責任運作實況」進行系統性的分析，因此本次研究工作的重點在於先透過文獻探討，先彙整一般領導的責任概念與類別，再以此為基礎，分批訪談桃竹苗四縣市不同服務地區的國小校長、主任與教師，以了解其在教學領導的責任概念與類別。

二、研究對象

受限於訪談的時程與逐字稿分析與文本撰寫的時程，本次報告僅呈現「已完成逐字稿」的受訪對象，包括新竹縣市 3 位學校校長、3 位學校主任及 3 位學校教師，共計 9 位（以粗黑體字呈現）。整體接受訪談的人員與編號整理如表 5：

表 5 桃竹苗四縣市受訪人員編號

地區	學校	代碼	姓名	代碼	日期
桃園市大溪區	大○國民小學	S1	蕭○陽	P1	20150612
			吳○緯	A1	20150702
			林○喜	T1	20150702
桃園市中壢區	中○國民小學	S2	陳○平	P2	20150604
			趙○林	A2	20150630
			吳○敏	T2	20150630
新竹縣竹北市	竹○國民小學	S3	吳○珠	P3	20150424
			江○芸	A3	20150508
			翁○容	T3	20150508
新竹縣竹東鎮	員○國民小學	S4	郭○玄	P4	20150610
			溫○蘭	A4	20150610
			劉○雅	T4	20150610
新竹市	竹大附設○○國民小學	S5	廖○華	P5	20150529
			羅○華	A5	20150605
			連○琪	T5	20150605
新竹市東區	東○國民小學	S6	黃○鴻	P6	20150520
			李○穎	A6	20150527
			張○僑	T6	20150527
苗栗縣卓蘭鎮	景○國民小學	S7	呂○晶	P7	20150611
			劉○姐	A7	20150611
			蔡○憶	T7	20150611
苗栗縣公館鄉	鶴○國民小學	S8	許○峯	P8	20150625
			李○貞	A8	20150625
			陳○怡	T8	20150625

註：以粗黑體字呈現者為已完成逐字稿分析並呈現於本文的受訪人員，以黑色字體呈現者為「已完成逐字稿」，但尚未進行編碼分類分析的受訪人員。

三、研究工具

鑑於本研究需進行訪談，因此編製半結構式訪談大綱，訪談大綱內容共包含四大主題，內容如下：

- 1、校長實施教學領導時所涉及的責任類型及分類基準為何？
- 2、校長在實施教學領導時，其搭配權力運作時的責任類別為何？
- 3、校長在實施教學領導時，其所運用的當責概念，是否有不同層級的運作方式？
- 4、校長在實施教學領導時，各項工作的分責比例概況為何？

四、資料處理方式

(一) 訪談資料部分

首先針對訪談資料進行逐字稿分析，擷取重要內容，進行摘述並加以編碼。其次，針對摘述內容加以統整，以開放編碼、主軸編碼及議題編碼的方式，逐步釐清與建構主要議題之內容。最後，將與主議題相關之資料統整，置於文中，其文本分析過程如下圖：

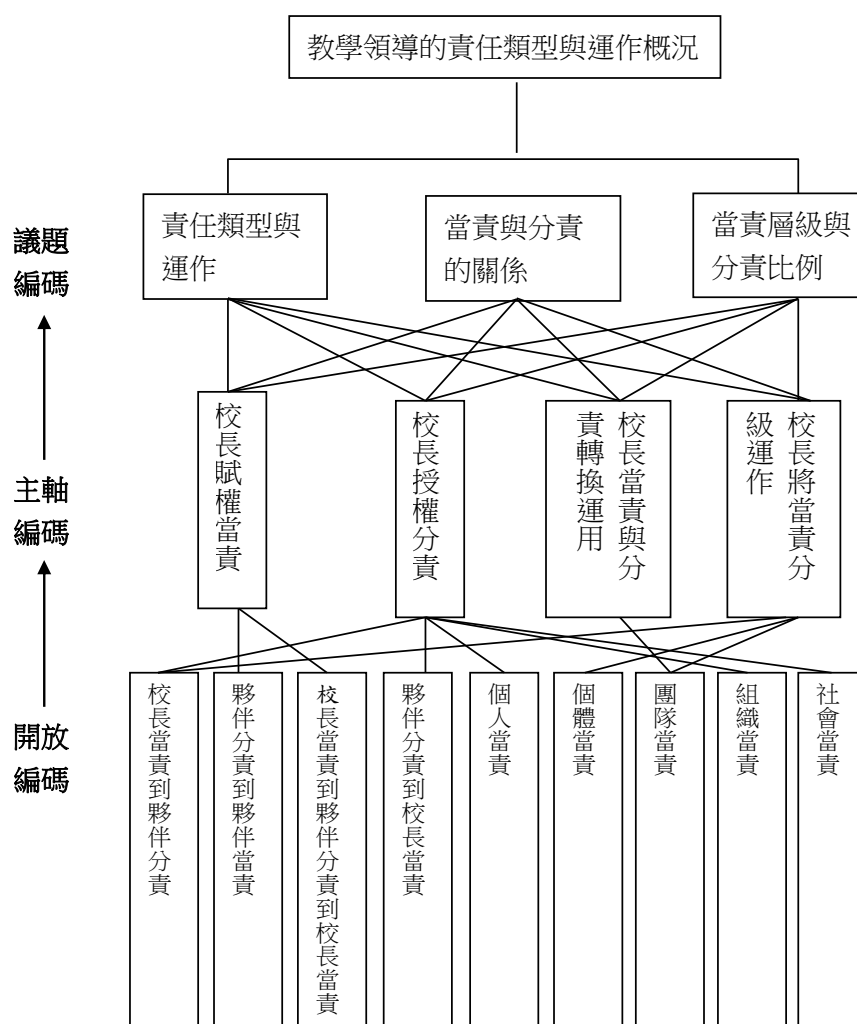


圖 1 編碼與議題建構歷程範例

伍、研究結果分析

本研究根據訪談大綱四大主題，將 9 位受訪校長、主任及教師的回應資料分類分析，歸納出下列主要的研究結果。

一、S3 部分

校長採用「直接領導」與「間接領導」方式發展教學目標與任務，並在間接領導部分以「賦權當責」的權責搭配方式運作。

1-1 直接領導

這個我會主導，但是應該是說我之前，因為開會不可能當天才去討論事情嘛，一定事前就要查很多的提案，所以比如說我對學校未來的崗位課程我有一些想法像我希望說，因為我在我們新竹縣是，我在英語輔導團，像下個學年我會申請一個外師。(S3P320150424) 另外我希望，我們本位課程也可以去做一些食安的課程，環境的課程，所以這個部分我會去主導這樣子的一個議題，那至於執行的方式這部分就可以在會議中去討論 (S3P320150424)

因為我覺得校長他在這一塊也許因為他在涉獵比較深，然後也接觸比較多，可能看的東西都比我們來的深入，**那其實也是很好的一個方式就是可以直接給我們的話，就是可以指引我們想要往哪個可以往哪個地方走**，那當然這當中，就是似乎不見得像校長所想的，老師們都願意配合幫忙，但是我覺得校長還釋出還蠻大的誠意，就是願意一起來做這件事情，所以他，你說的，就是，你如果覺得是老師，校長的那個直接領導的，那個東西，倒是在國際教育裏頭看得，比較能夠看的到，對(S3A320150508)

她（校長）提供的資源，我覺得主要是在校長想法耶，校長很多想法都還蠻活的，有時候我們討論不出來的東西，跟他討論一下，好像就感覺就有，就開始有一點想法出現，因為他接觸英語這一塊時間很久了，他是新竹縣英語領域的副召集人，對所以我覺得他還蠻有他的想法的，有些想法還不錯，雖然很累，他來後我們英語變還蠻累的。(S3T320150508)

是校長告訴我們的，阿其實我們一開始因為這件事情有跟他討論過，我們覺得校長你要接工程是不是應該問過我們，然後你這次沒有問，就是直接告訴我們說要辦了，然後公文就給我們看，我們有跟他講過這件事，就是以後要接工程都不可以，就是先跟我們講一下，那我們如果願意才講，可是其實一開始有一點點這樣子，但是到後來似乎我們討論的過程，我覺得感覺是還蠻愉快的，就是可能討論營隊很多活動後來大家就接受了，就開始營隊活動甚麼，每一次開會討論就感覺還 OK。(S3T320150508)

沒有，就是她甚麼都沒有講，因為我們就是前兩年，舊校長在的時候，校長都會來問我們，「你想不想要引進外師，大家都覺得多一事不如少一事，就覺得不要，可是這個校長他來，他就直接告知我們說，「明年會有一個外師來哦，就是他完全沒問，就是直接引進對阿。(S3T320150508)

1-3 間接領導與賦權當責

有些教務事項，除了職責所在需負責推動外，我會想將這項業務擴大，例如，在閱閱讀教育的推廣上面，其實可以更多的面向跑出來，那至於在閱讀上面，我們會想試說，因為我們學校曾經有閱讀作為特色的一個申請，那但是其實都老師直接去深入到老師直接去領導孩子做閱讀的指導，那其實我還更希望說如果，因為以前，我們現在其實我們的模式會比較像是說，我做這個然後我會希望學務跟輔導可以一起幫忙，然後結合大家的力量，比如說你說是分工也好，說是合作也好，就是在這樣子的，互相協助底下，可以讓那個東西更扎實，然後大家不會這麼的累，就互相協助...(S3A320150508)

它叫做開創幸福社群，完全不知道它內容再講甚麼的一個社群，就是我做甚麼都可以，那個社群的主要目標其實是，以往，它的前身就是生命教育的那一群，然後其實生命教育已經發展到，課程加上影片加上繪本的整理，適合六個面向的，那個我們大概都已經做完了，那做完之後就在想說要做甚麼，所以就想說請我們的專輔導師來協助，他對於植物療法，園藝治療的那個方向他有一些想法，那其實那個東西他也是可以跟我們的自然課程，或者是各年級的綜合領域課程然後作結合的東西，所以我們就會讓他們，請那個專輔導師來協助那一年的課程成長這樣。(S3A320150508)

針對營隊的是跟校長開的，那社群我們討論主題，從開學到現在兩次還三次社群，一次是討論考卷，就是出題，然後一次是討論聽力，就是大家的聽力，還有一次是甚麼我忘記了，最前面那一次，就是針對我們五個自己在教學上。...教務處沒有強迫，教務處只有說學校需要成立三個社群拉，三個以上，然後我們本來不打算成立的，像我們去年就沒有成立，前年有，前年我們有成立英語的，但是前年成立的英語，除了我們五個英語老師之外，還有大概七八個不是英語領域的老師，然後就是可能英語的運作上就不是很，就是要顧及到以前那一些老師，不是英語領域的，所以運作的沒那麼好，所以去年我們就沒有辦了，然後今年我們覺得，我們還是需要一個時間可以共同討論，所以今年我們又辦，然後今年我們就在辦之前，就先把主題列出來，然後本來一開始會有許多老師想要參加，但是因為看到我們的主題，可能覺得太硬了吧，所以後來只剩兩個老師。(S#T320150508)

其次，在訪談的過程中，研究者發現校長以當責層級中的「個人當責」層次來推動教學領導。

1-5-1 個人當責

但是又不是說我去面對老師講，所以我剛才說，因為以大學校來說，校長不太可能直接，每個會議直接去跟老師講，就是我要確保我的主任是清楚我的方向的，那我的主任會去，然後他規劃這個會議的時間，會議的議程甚麼的，我們會討論，那實際上在開會執行的人是主任，(S3P320150424)

二、S5 部分

校長主要採用直接領導與賦權當責的方式來推動，值得特別關注的是，從訪談的過程中，研究者發現當責與分責的概念不僅是可以相互流動，且責任是可以「擴散的」，例如校長從「校長當責」推展至「夥伴分責」再促使「夥伴當責」。以下分別說明之：

1-3 直接領導與賦權當責

他非常有自己的想法，就是基本上校長，第一個他很清楚自己要做甚麼，他很清楚他的架構也都很清楚，他讓我們這個幫忙協助推行的第二層的，就是說我們一級主管的部分，我們都會很清楚知道他要做甚麼，但是他希望我們在布達再去做的時候，是不要那麼急的，是把概念把他發想出去，協助他推展，但是要有，有點柔軟，因為他覺得是幾形塑出來的東西，才是真正要的東西，(S5A520150605)

校務評鑑的檢討會，校務評鑑的檢討會是四十五天召開一次，召開一次，這個校務評鑑的檢討會是我來的第一年就評鑑，那這個是附小自發性的評鑑，這個它是一個校務發展的自我評鑑，雖完做完之後，但是我覺得它很重要，那在那個校務評鑑部分，以往的校務評鑑，做完了就做完了，可是我們校務評鑑做完之後就開始，針對校務評鑑的我們自己要做的一些發展，搭配擴大行政會議來討論，來做檢討，這個是這個是三大會議裡面是不一樣的，這個都是直接，直接領導，好那再來就是其他的領域會議或者是社群的一個方式的運作，社群來講，我通常是一個欣賞者，一個陪伴者的角度去參與它，所以就這樣子看它，但是有的社群我又很強力的主導，(S5P520150529)

校長他是每一個學校的社群他都會去參加，一開始的時候他是很努力地想要盡量每一個都去，然後有想要每一次都去，但是實際上是真的沒有辦法這樣配合，所以他其實就是，為我除了參加生活還有參加語文團隊，校長他也會出現，會來看上課，然後會跟大家一起坐著聽大家討論些甚麼...我的感受度是，我覺得他有他的專業素養是很高的，因為他

其實，沒有課本以後，他其實其實時不時就會偶爾經過一下看我們在上甚麼，或是會來跟我們討論，比如說像我之前來上班的路上阿，在校門口遇到校長就開始問我，你們班那個課，就是他其實很認真投入，然後參與度也很高，他的專業度也夠，他會跟我們分享，可能聽過的案例，然後他帶過的情況。(S5T520150605)

1-4-3 從「校長當責」推展至「夥伴分責」再促使「夥伴當責」

生活課程的社群，我就很強力指導，因為我們在生活課程這邊包含 97 課綱，97 課綱的一個微調，那這邊的方式上面，不是很清楚的話，那我就告訴他這個到底怎麼做，這個指標怎麼去發展，有的課程甚至於教科書不要用，我很強力的要求不準用教科書，後面才能用，阿這個是生活課程社群部分，那但是方向定了之後，老師已經開始運作，那這個時候我又變成了一個欣賞者的角度，沒有去做很深的、方向的一個干預，因為正確了我就放手，其他任老師發展，這個領導的行為部分就有很大的的一個調整，在專業部分。(S5P520150529)

因為這邊是一個小學校，他只有六個班，嗯六個班來上 PETER PETER 的一個主題課程是很容易的，所以那個概念就是一個學校型的一個概念，那剛好這個校區非常適合，所以校長想的就是兩校區不一定要做一樣的東西，我們的整個架構還是叫做，我們跟世界做朋友，但是架構下我們除了一般課程，我們還有另外的特色課程，例如這邊有語文團隊，這邊有數學團隊，這邊有生活團隊，那我們那邊就是 PETER PETER，類似這樣，然後這邊的這個語文團隊數學團隊，是別的教授來帶的，那我們那邊是校長親自去帶的，他親自去領導的，那在基本上這個就是，像我剛剛講八月，七八月的時候校長就不斷的跟我們去做...校長大概做概念的佈達以後，就是由我這一邊，那我這一邊大致上我就會去把我們現在的課程，跟 PETER 的課程做一個轉換，這個轉換的目的是，第一個讓老師知道其實他就是跟九年一貫是一樣的東西，例如他的國語課，我們叫國語課，他叫說話課。(S5A520150605)

嗯剛開始當然是（校長）主導性強阿，因為很多概念我就講，這是一個新鮮的東西，大家不是很熟悉，所以他一定要很清楚地去傳達一些東西，那慢慢地到現在其實我們到後面幾次的社群工作坊，校長基本上就是陪同分享討論，嗯就這樣，我們每次會提出我們工作的情形，會去分享去檢討，那校長基本上他就是主持會議去聽去了解去讚美去鼓勵，對就是用這種形式，那如果我們有家長參與的就是校長就是解答者，像家長有甚麼疑問或甚麼。(S5A520150605)

因為生活這種主題式的課程，他其實也是邊跟著小朋友發生的狀況去調整課程內容，所

以其實校長給的是一個觀念，他給的是一個概念，學生用他們有興趣的主題，然後我們有時候在旁邊推一把指引他們方向，但是還是要能夠把握到生活課程的中心，就是要在實際的情境之中，用那五感的體驗，去學習，最主要還是在看能力，所以我們是一直在一邊教，一邊在調整，我們課程的方向要怎麼做，其實除了生活的開會以外，我們也是都會老師私下聊，我們班進行的怎麼樣，有時候校長也是會來參與跟配合，之前我們班是沒有，但是書雯老師帶一個活動，那個時候就是要請校長答應讓他們可以去做這個實驗，小朋友他們是真的經過討論，怎麼去跟校長說，誰代表說，然後校長也真的是在那個時間點參與在課程裡面。(S5T520150605)

我覺得他是把他的想法跟觀念給大家，然後讓我們在這個同樣的觀念裡面，讓我們一起去想怎麼讓課程更精進的時候，他其實就慢慢抽手...例如我們在開會討論評量的規準，那個時候校長也跟著出現，等到我們有困難的時候有時提的時候他會出來，之前也是有時候我們在進行的時候，他也會在旁邊看或是跟我們聊一下... (S5T520150605)

三、S6 部分

如同 S3 的校長，S6 校長推動教學領導的方式大致也是遵循「校長當責」到「夥伴分責」，再從夥伴分責進一步促成責任的擴散至「夥伴當責」，但是值得特別注意的是，在當責的層級中，有別於 S3 校長僅限於「個人當責」的層次，S6 校長已經推展到「團隊當責」的境界。

1-4-3 從「校長當責」推展至「夥伴分責」再促使「夥伴當責」

我都是用一些策略，好我找到一個定點，一個學群裡面一定可以找到一個兩個，兩個人就可以互相的討論知識，他慢慢就會感染旁邊的人，然後我還有一個策略，我把新人擺在一起，就像雞蛋擺在一籃，這個也是一個風險，就像我把新人通通放在五年級，你知道嘛，所有五年級，我要運作甚麼運作甚麼，然後他們進來要讀四本物專書，我規定的，你要進來這個要入進隨俗，很快地進來你要讀四本書，一個翻轉教育 1.0，翻轉有到 2.0，先翻轉 1，翻轉 2，這是兩本，有效閱讀 3，還有一個 OO 革命，這四本，他們去年來了 12 個老師，必讀，自己去買，這是你們自己要的專業成長，那今年我們進來要 10 個，前年開始進來 10 個，去年進來 10 個，今年在進來 10 個，明年進來 10 個，因為寒假退休 5 個，不是我逼他的，是他自己覺得玩不下去了，自己覺得年紀到了時間到了，他可能還有其他的人生規劃，這對我來講是一個刺激，你看要改變一個氛圍，校長是這樣子的努力，這樣的投入，他不投入他自己不好意思，他會說校長，我很不好意思我要回到家庭，怎麼樣怎麼樣，我說，我尊重，所以新人來都在一籃有一個風險是甚麼，他兩年以後就要走人，怎麼辦，這個就是我訓練得很好的，你就走了，這是我的痛，可是一籃

有一個好處，他們是在地，他在地，這是一個技術吧，所以這個也是我想要思考的，(P620150520)

我覺得其實要體諒校長，他其實是身兼整個學校的重擔拉，他不是只有課程拉，所有的學務輔導總務都是很大的一塊，尤其在這麼大的學校，所以其實校長當然，他都會參與我們在做這件事情，但是我覺得主要的方向掌握還是必須在教務主任，不然他要教務主任做甚麼，所以在教學卓越的方面，這方面就是我的專長拉，就是課程與教學，對所以我們團隊的整個，我們會在 dropbox 跟 line 裡面做最即時的討論，不可能都實體開會嘛，那我們會定期聚會就是做工作分配跟工作確認，還有整個工作的檢討，但是實際在執行時候，因為他很長一段時間，每一個人分工都很細，主要是由我來督導這樣子，跟調整方向，但是校長主要會採取，讓我們跟他匯報結果，那他會引進，比如說他是比較做後設監控的這個部分，直接監控是我嘛，那後設的部分比如說，他以大的方向來看，他可能會認為，這一次的書面這一次的訪視這一次的簡報報告需要邀請哪一位全國性的專家來協助我們，對我覺得校長主要是做這個後設的部分，那他很相信我所以他都交給我來做。(A620150527)

年資很深的老師，想要他們一起來這樣子，可是我覺得他也苦無辦法，因為畢竟他是一人之力，那我們這麼多人其實，你說真的很多人像要這樣子跟他做，其實有一點困難，可是我覺得他還蠻鏗而不捨的，他都是利用很多很多的機會，不斷的，說實在是苦口婆心啦，然後製造很多很多的機會給大家，這是真的，然後慢慢的，其實那中期的時候，尤其他來的第二年、第三年的時候，我覺得反彈聲浪很大因為大家開始感受到壓力，可使我真的覺得一句話，就是壓力就會壓出潛力來，老師，其實他也引來很多外在的資源，幫助我們學校老師，那老師他也在內部發覺一些，比如說包括我，都讓我們有機會說把我們原來自己在教室裡面覺得，其實運作得還不錯的一些模式，有機會去跟很多老師共同分享，比如說我們在備課的時候，他會讓我們老師把她會去看到很多老師他可行的點，然後慢慢讓我們去帶領其他的，不管是資深的老師或是剛剛新進的老師，都給他們有一點點的啟發。(T620150527)

5.6 年下來，其實我想老師都有感覺，我們在這樣子一塊氛圍下面，你久而久之就會感染到那樣子的氣氛，所以其實我自己有感覺我們從剛開始的那兩年，到現在第二任的 5.6 年這樣子，其實老的想法都已經不太一樣了，所以這中間我覺得，有時候想一想，我也曾經會覺得說，幹嘛那麼愛比這樣子，可是我覺得那個比，是一回事，可是你知道那個比的情況下，就會 PUSH 老師去想，其實你的教學裡面有沒有應該要 IMPROVE 的地方，當大家都沒有去想這塊的時候，就是那個操作模式就是這樣一直跑，可是當我們有一個

力量去推我們的時候，其實我們就會去思考說我們怎樣的方法，可以跟外面的東西是接軌的，所以大家又會慢慢地接受，然後我覺得，甚至有一些老老師，就會有時候，當然就是他不曾跟校長講啦，這是我們就是偶爾老師之間，再談，其實他們都會很感佩他，就是年紀這麼大還願意，也慢慢的能夠接受他啦，剛開始其實我知道很多老師都，包括我，會覺得，唉呦，幹嘛一直做這個，好煩喔，這樣子，因為已經很多事了，是當第三年第四年的紛亂，其實到現在 5.6 年大家都已經慢慢地要上軌道了，我覺得這是還蠻了不起的地方，(T620150527)

1-5-3 團隊當責

所以我們一個禮拜的一個課程，那我們還有**共同備課**，**全校備課**，在學期結束以後，另外學期開始之前，譬如說你一學期來講，你七月底八月初，一定全校會回來備課，備課是怎麼備呢，就是說下學期的課程，每一個學群你的語文有四個單元，有數學不管幾個單元，好你就要先備好，自然還有科任，自然還有體育都一樣，我們會先請三個組別，譬如說一年級我們可能會請他生活課程，你先來發表一個單元就好，你怎麼做，社區探索甚麼等等的，然後中年級我們可能也請他語文的大單元的來分享，中年級，那高年級我們可能請數學，大部分是數學因為高年級數學實在有一點挑戰，我們請他先分享以後大概有一個模組，老師有清楚以後，前半段我們大概都有半天，我說共同的大概半天的半天，大概一兩個小時，分享完以後，各學群帶開，各領域帶開，你可能整天，原則上我們是三天，那你要怎麼在哪裡備我們都 ok，但前面一定要先聚焦，這是我們全校共同備課，這也是我們新竹市唯一的一個學校有這樣子做，可以這樣子做，但是**共同備課**有一個好處，很多火花，首先是，因為我們有 12 個班級，或 11 個班級都可以，我們三班三班是一組，三班三班一小組裡面，可能國語文有四個大單元，這三個小組裡面就負責一個單元，他負責一個單元裡面就有四個單元就分配完，他研發以後他備課以後，他要跟其他的人分享，跟同選的人講，不是跟全校，因為四個單元每個都要上阿，那我準備第一單元我來跟你們分享，跟其他的第四班第五班到第十二班，分享以後你們有沒有甚麼意見，又可以加一些元素或資料，沒有的話我們就暫時這樣的模式來上，可是這樣的教學當中會發現一些問題，再回來修正，他們有學群會議，一個月一定會有一次學群會議，所以學群會議他們有共同不排課時間，大家針對課程方面做一個修正，總修正，所以我們這個比較大特色就是**共同備課**，再來分到各學群各領域還有各科任老師自己去帶開備課，所以一個共同備課可能花比較多時間拉，可能大概三天左右，那自己找時間找地點，(P620150520)

陸、結論

根據上述訪談的文本分析與歸納，本研究獲得五項主要結論，摘要說明如下：

- 一、受訪的三位校長的教學領導作為較強勢，屬於直接領導類型，但大多是在提供大方向與核心概念時展示直接領導的作為。
- 二、在執行教學領導作為時，受訪校長大多採用「賦權當責」的方式，將重要任務託付可信任的專業成員執行，並要求其當責。
- 三、研究發現不同的責任屬性有交互轉換與擴散的現象，例如由分責到當責，或當責到分責，但受限於受訪學校數，目前僅發現有分責擴散至當責的現象，尚未發現有當責退縮為分責的情形。
- 四、研究發現兩所學校的校長 S5 與 S6 均採用校長當責到夥伴分責，再進一步推展至夥伴當責的責任作為。
- 五、在當責的層級部分，本研究發現 S3 校長著重「個人當責」，而 S6 校長則較重視「團隊當責」。

參考文獻

- 丁文祺（2008）。國民中學校長教學領導、教師社群互動、教師專業實踐與學校效能關係之研究。高雄師範大學成人教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 王心玫（2009）。幼稚園園長教學領導與教師創意教學關係之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士班碩士論文，未出版，台中市。
- 仰瓊宜（2010）。離島國中校長教學領導之行動研究。國立台南大學教育經營與管理研究所澎湖碩士班碩士論文，未出版，台南市。
- 何姿瑩（2007）。國民小學校長權力運用之研究—以領導卓越國小校長為例。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，台中市。
- 吳清山、黃美芳、徐緯平（2002）。教育績效責任研究。台北市：高等教育。
- 李玉林（2001）。桃園縣國小校長教學領導角色知覺與實踐之研究。國立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，2（2），158-203。
- 李安明（2009，5月）。發揮領導執行力：建構現代領導的權力與責任觀。載於國立台灣師範大學教育政策與行政研究所與國立台灣師範大學教育學系主辦之「教育行政的力與美」國際學術研討會論文集（頁113-127），台北市。
- 李明來（2008）。國小校長領導風格、權力運用與教師組織變革支持度關係之研究。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文，未出版，台南市。
- 李麗琦（2012）。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班論文，未出版，新竹市。
- 周欣怡（2014）。國民小學校長教學領導之個案研究。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投市。
- 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**，1（44），143-172。
- 林明地（2005）。校長領導、權力運用與關懷專業。**教育研究**，132，59-69。
- 林梓鈴（2009）。桃竹苗四縣市國民小學校長領導權力運作方式與學校效能之研究。國立新竹教育大學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 邱世祺（2013）。桃竹苗地區國民小學校長教學領導與教師情緒勞務之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班論文，未出版，新竹市。
- 高苙騰（2010）。桃園縣校長教學領導與教師創新教學之研究。國立新竹教育大學教育學系

教師在職進修課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。

高博銓（2002）。析論校長的教學領導。**中等教育**，53，66-81。

張文隆（2008）。當責=Accountability：ask the accountability advantage。台北縣：中國生產力公司。

張國強（2010）。臺中縣國民小學校長教學領導與教師專業學習社群互動之相關研究。未出版碩士，國立臺中教育大學教育學系，台中市。

張碧娟（1999）。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。

張德銳（1996）。對「中小學學校之經營」之評論。**教改通訊**，19，9-12。

莊勝利（2005）。我國中小學校領導的新思維：教師領導。**學校行政雙月刊**，40，17-29。

郭小蘋（2011）。校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析。國立中興大學教師發展研究所碩士論文，未出版，台中市。

陳木金、蔡文杰（2004）。國民小學學校經營混沌現象敏銳度對組織權力關係重建之預測研究。**教育與心理研究**，27（3），483-505。

陳志順（2008）。台北縣國民小學校長教學領導與教學組織變革關係之研究。未出版碩士，國立新竹教育大學教育學系碩士班，新竹市。

陳育利（2013）。特殊教育學校校長教學領導與教師工作績效之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班論文，未出版，新竹市。

陳啟榮（2013）。當責內涵及其對行政機關的貢獻。**164，T&D 飛訊**，1-16。

曾增福（2004）。桃園縣國民中學校長教學領導與學校效能關係之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

黃上芳（2008）。桃竹苗四縣市國民小學校長教學領導需求評估之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士班，未出版，新竹。

黃坤政（2000）。教評會之實施對國小校長對權力運用策略影響之調查研究。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，2000，新竹。

黃宗顯、陳麗玉、徐吉春、劉財坤、鄭明宗、劉峰銘、郭維哲、黃建皓、商永齡（2008）。**學校領導：新理論與實踐**。台北市：五南。

黃雅琳（2007）。國民小學校長教學領導與教師創新教學關係之研究。國立教育大學社會科教育學系碩士班，未出版，屏東。

黃錫隆（2004）。台北縣國民小學校長教學領導策略之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

- 黃錫隆（2004）。台北縣國民小學校長教學領導策略之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊振昇（1999）。我國國小校長從事教學領導概況、困境及其因應策略之分析研究。**暨大學報**，3（1），183-236。
- 楊振昇（2004）。近十年來教育組織變革對教學領導之啟示。**教育政策論壇**，7(2)，107-130。
- 葉連祺（2005）。掀開教育「績效」的面紗：績效意涵和發展之檢視。**教育研究月刊**，131，95-108。
- 蔡玲玲（2003）。國小校長教學領導之研究——一位國小校長的個案分析。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 蔡培村、武文瑛（2004）。**領導學：理論、實務與研究**。高雄，麗文。
- 蔡進雄（2008）。教學領導與課程領導關係與整合之探析。**教育研究月刊**，167，93-103。
- 蔡慶文、范熾文、林清達（2006）。國小校長教學領導與教師教學效能之研究。**花蓮教育大學學報**，23，29-48。
- 鄧秀珍（2007）。校長教學領導之理論與實務。**南投文教**，26，48-51。
- 鄭進丁（1986）。國民小學校長角色之分析。台南：復文。
- 魯先華（1994）。國民中學校長教學領導之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 謝文豪（2006）。國民小學變革有利及障礙因素之剖析及變革能力內涵之建構。**花蓮教育大學學報**，22，159-183。
- 鐘文峰（2014）。苗栗縣國民小學校長教學領導與教師效能之相關研究。國立台中教育大學教育學系課程與教學碩士班論文，未出版，台中市。
- Blase, J. & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Hallinger, P. & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional
- Hallinger, P. (1992). The evolving role of American principals: From managerial to instructional leaders, *Journal of Educational Administration*, 30(3), 35-48.
- McEwan, E. K. (2003). *Seven steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin press, Inc.
- Miller, B. C. (2006). *Keeping employees accountable for results: Quick tips for busy managers*.

New York, NY: AMACOM.

Murphy, John A. (1988). Improving the Achievement of Minority Students. *Educational Leadership*, 46(2), 41-42.

Stringl, D. & Swiatek, F. (2011). *Managers, can you hear me now? Hard-hitting lessons on how to get real results*. New York, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.