

# 國小校長推動特色學校之歷程： 微觀政治領導矩陣之探究

陳幸仁

國立中正大學師資培育中心暨前瞻製造系統頂尖研究中心

台灣近年來經歷少子化對學校經營的衝擊，為了挽救部分學校面臨關閉的困境，教育部推動中、小學發展學校特色的政策，藉以化危機為轉機。校長身為學校首席領導人，自然成為推動特色學校的主要舵手。本研究試圖從微觀政治領導矩陣的理論架構，分析校長在推動特色學校的過程中，利害關係人知覺其領導效能為何。研究發現，威權領導容易令行政人員知覺校長專斷獨裁，但在教育改革浪潮下，有時卻是不得不然的領導方式；校長採行敵對領導，傾向任用偏好或想法接近的成員擔任行政主管，容易造成教師疏離甚至對立；催化領導是說服教師推動特色學校常用的領導取向；而民主授權領導既尊重教師意見亦能提升同僚能力，又給人關懷並重視弱勢學習，堪稱最佳的領導取向。

關鍵詞：特色學校；微觀政治；微觀政治領導矩陣；學校領導

## 前言

少子化衝擊教育發展已是不爭的事實。根據台灣教育部統計處資料顯示，近十年台灣小學學齡人口不斷減少，2002 年學齡人口有 1,918,034 人，但到了 2014 年，學齡人口的數量已降至 1,252,706 人，共減少了 665,328 人（教育部，2015，表 A1-4）。鑑於少子化造成若干學校校園空間閒置，或造成學校關閉後任由荒廢而無人聞問，近年來台灣教育部推動「國民中小學整合空間資源與發展特色學校」教育改革（下稱教改）方案，透過推動特色學校發展，期盼能活化校園閒置空間，並規劃結合社區在地化的特色課程平台，以體驗學習和促進城鄉交流學習帶動本土遊學風潮，最終希望特色學校的發展能永續經營，並與在地社區產業文化的民間業者形成伙伴關係，賦予在地社區重生。

推動特色學校，絕非台灣獨有，而是受到全球化教改風潮所致（陳幸仁，2005）。其他國家或地區，如香港、美國、英國等，都有推動類似的改革。例如，香港學者

李榮安、麥尚玲、黃炳文（2005）所編《香港校本改革：前線的探索》一書，探討香港如何在校本課程的基礎上發展優質、具特色的課程，建立特色學校（黃炳文，2005）。美國則發展磁力學校（magnet school），目的在試圖發展特色課程，重拾家長對公立學校的信心（張明輝，1997；楊思偉，1997）。英國則推動專門學校（specialist school），促使學校在特定專門領域發展出有效能的課程與教學，並進行創新，進而成為學校的特色，並達到提升成就標準的目標（陳怡如，2014）。

近年來，台灣教育當局亦致力推動特色學校的發展，教育部自 2007 年度開始着手進行「推動國民中小學營造空間美學與發展特色學校」<sup>1</sup>計畫，於 2015 年已進入第三階段第三年實施。值得矚目的是，教育部推動特色學校的成效受到民間雜誌評選與報導。2009 年《親子天下》雜誌便公布全台灣 300 所特色學校，《商業週刊》亦在同年評選全台灣百大特色小學（實際上選出全台灣 104 所公立〔含公辦民營〕的特色小學）。其中，教育部推動特色學校評選的目的，是期望能營造國民中、小學創新及豐富的學校特色風貌，尤其對於少子化而產生的閒置教室與空間，能發揮創意予以活化利用，並引入學校在地社區的自然、生態或人文資源，進而塑造具有美學導向、品牌引領的優質學校。至於評選指標及評分比例，分別是「建構論述與課程實踐」、「教育領導與人力資源」、「課程規劃與空間美學」、「創新教學與特色遊學」、「社區資源與整合運用」及「特色效益與延續發展」等六項指標，其中「課程規劃與空間美學」與「創新教學與特色遊學」的評分各佔 20%，其餘四項指標則各佔 15%，加總為 100%。這幾年來獲選為特色學校的不乏許多小型學校，它們如何在少子化衝擊下成功轉型為特色學校，值得深入研究與探討。

在推動特色學校的過程中，可從微觀政治學視角探討學校領導的運作歷程。雖然微觀政治學着重組織內外相關利害關係人的權力互動分析，但是學校組織的發展往往受校園外教改政策的導入與實施影響，因而探討學校組織的微觀政治，必然與鉅觀政治（亦即教改政策的發展與導入）密切關連，而特色學校的推動便是個典型例子。推動特色學校着眼於教改政策的導入與要求，促使校長不得不正視這一鉅觀政治的影響。然而，任何鉅觀教改政策或課程革新，在學校落實時都會遇上不少阻力，影響變革成效，實不容小覷（陳幸仁、許惠茹，2011）。因此，校長在推動特色學校時，如何運用領導作為，尤其台灣較少以微觀政治領導視角來探討校長領導作為，值得進一步深究。

校長推動特色學校過程中，其領導取向與推動成效有密切關連。Joseph Blase & Anderson（1995）倡議的微觀政治領導矩陣，提出四種領導取向，即威權領導、敵對領導、催化領導、民主授權領導。這四種領導取向關乎：校長如何解讀組織文化、個人特質、社區關係、組織發展願景等因素？如何綜合判斷與應用才能順利推動特色學校，使之獲致一定成效？校長是否可能在不同時機和情境，運用不同的微觀政治

領導取向來推動特色學校？運用微觀政治領導矩陣來探討特色學校的推動是值得加以深究的。

## 文獻回顧

本研究主要是從微觀政治領導矩陣來探討國民小學（下稱國小）校長在特色學校的推動。因此，文獻回顧聚焦於特色學校推動與校長領導的相關性、從微觀政治視角探討學校領導，以及探討微觀政治領導矩陣在學校領導的應用。

### 推動特色學校與校長領導的相關性

在尚未探討校長如何推動特色學校發展之前，有必要先討論特色學校的源起，接着探究特色學校與校長領導的關連。<sup>2</sup>

特色學校的源起，不外乎與學校本位課程發展及近年來少子化的衝擊有着密切關連。學校本位課程發展，通常運用 SWOT 分析，針對學校與周圍社區資源等的情境分析後，主要找到學校可資發展的優勢課程（葉連祺，2006）。而特色學校的發展，通常將此等優勢課程轉化為學校特色課程。<sup>3</sup> 然而特色學校發展的相關課程與活動，絕不能背離教育的本質之一，亦即關注正義與關懷弱勢。尤其位於偏鄉的學校，受到少子化的衝擊甚大，若能建立特色學校，應能創造具有一定吸引與市場競爭力的場域特色課程，營造出學校經營的品牌價值（吳清山、林天祐，2009；林志成，2010）。例如，余育盈（2010）曾研究屏東縣一所發展特色課程的偏遠國小，發現個案學校以生態當成特色課程主軸，引援在地國家風景管理處的公共資源，發展生態主軸的遊學教育，並將在地原住民文化與技藝融入各課程領域中，透過多元行銷管道（例如電視台報導、參與校外競賽與展演等），逐漸提高個案學校的知名度。

更重要的是，特色學校的成效關鍵仍繫於校長領導。教育部鼓勵辦理特色學校的發展，如何落實並能發揮成效，關鍵在於校長如何領導。易言之，學校經營的績效，校長領導至為關鍵，因而特色學校經營的績效，校長如何推動與領導的重要性不證自明，誠如西諺有云：「有甚麼樣的校長，就有甚麼樣的學校」。身為學校領導人，校長須擁有洞察鉅觀教育生態的素養，知悉教育大環境（如少子化、市場化）的衝擊，還要能轉化鉅觀政治危機為微觀政治契機。因此，特色學校的推動，主要關鍵仍是校長是否能扮演身先士卒的火車頭角色，透過催化領導來結合身教與言教，如此，教師有了標竿楷模作學習典範，便能心悅誠服給帶領推動。此外，特色學校的推動須結合在地化文化、產業、資源等，因此積極經營社區關係，將學校和社區視為合作夥伴，皆有賴校長持續帶領與關注，積極引進社區資源，才能建立家校熱絡的互動。總之，校長是學校經營的火車頭，面對大環境的挑戰（包含少子化衝擊和教育當局的

力倡壓力），尤其來自教育當局不斷加強對學校的問責（彭新強，1997），自當帶頭以身作則。不過，校長在一所學校的任期最多八年（一任四年，僅能連任一次），是否能避免某位校長雖然推動發展特色學校，但在離職後卻變成了曇花一現？惟有令特色學校發展不因校長調職而產生人亡政息的遺憾，達到特色學校的永續經營，以符合特色本身具有永續性、獨特性、教育性的本質（林天祐，2009），這亦是校長在推動特色學校時須嚴肅面對的課題。

### 從微觀政治視角探討學校領導：微觀政治領導

上文指出特色學校的推動有賴校長領導。然而，隨着時代演變與領導理論更替，學校領導不能脫離權力基礎與權力關係；近來不少學者開始引入政治衝突觀點，探討學校領導的另一個研究途徑，這是微觀政治領導（micropolitical leadership）興起的緣由（Jo Blase & Blase, 2002; Joseph Blase, 1991; Joseph Blase & Anderson, 1995）。根據相關文獻，有三點可以說明為何微觀政治領導受到重視：（1）微觀政治領導本身即有弔詭且對立的領導行為意涵；（2）微觀政治領導關注到教育改革下的學校權力生態重構；（3）微觀政治領導乃政策推動下領導實質的檢視。

#### 微觀政治領導本身即有弔詭且對立的領導行為意涵

西方哲學家懷海德（Whitehead）探究知識的演進過程，認為：

在正式邏輯中，矛盾（contradiction）意指失敗的表徵；但在真正知識的演進中，矛盾卻意味着邁向勝利過程中的第一步（引自 Cameron & Quinn, 1988, p. 1）。

上述是懷海德提出邏輯的基本定律之一：矛盾律（Law of Contradiction），其假定是沒有任何命題既真且假，但是命題本身卻經常充滿矛盾。人類在進行所謂理性思考之際，通常會出現「非此即彼」的判斷。雖然這有助人類對於複雜的情境脈絡，透過這簡化的思維模式以應付多變的環境，但是過於依賴簡化的思維容易使人無法應付弔詭、矛盾的社會情境與社會變遷。領導行為亦如是。校長面對校園內外多變複雜的教育生態，使得領導行為亦具有弔詭的特性。Deal & Peterson（1994）認為，校長領導的「弔詭」觀念強調一種能同時擁抱看似敵對兩端的能力。因此，校長經常藉由融合差異及看似衝突的角色，得以處理複雜難題，而展現在領導作為上，亦經常時而控制，時而民主，時而又可能展現魅力且以身作則的風範。Joseph Blase & Anderson（1995）提出微觀政治領導矩陣的四種領導取向（威權、敵對、催化和民主授權取向，詳細

內涵見「微觀政治領導矩陣在學校領導之應用」一節），即富有弔詭且看似對立兩端的領導取向。因此，透過微觀政治領導視角來探討學校領導，可以窺探校長領導本身存在着弔詭和挑戰，並考驗校長領導能力。

### 微觀政治領導關注到教育改革下的學校權力生態重構

Lindle (1999) 曾說：「教育改革政策帶來微觀政治學研究的沃土」(p. 175)。學校是推動教改政策的主要場域，但教改勢必帶來變革，而變革帶來的不確定性為學校組織權力生態埋下改變的因子(陳幸仁，2013；Joseph Blase & Björk, 2009; Malen, 1995)。其實，教改政策進入校園，同時需要回應家長更多的意見與批評，使教師更為脆弱和易受攻擊(黎萬紅、盧乃桂，2002；Kelchtermans, 1996)。但這往往忽略了校長亦承受更多壓力與挑戰，變得脆弱和易受攻擊的情況何嘗不是與日俱增？近年來，研究者探討教師會運作或家長參與校務決策，它們都對校長領導帶來很大的挑戰(陳幸仁，2008a, 2008b；Chen, 2009)。誠如林明地(1999)所言，觀察現今與未來的社會發展與鉅觀政治氣候，學校領導者應放棄權力控制模式，多採取權力激勵模式，並追求權力分享模式，使學校成為真正民主的地方。然而，組織由各種利益團體和個人組成，學校領導人如何在推展權力分享的同時，又能儘可能得到不同利益團體和個人的支持，化解彼此可能存在的歧見與衝突，這就是微觀政治領導的藝術了。<sup>4</sup>

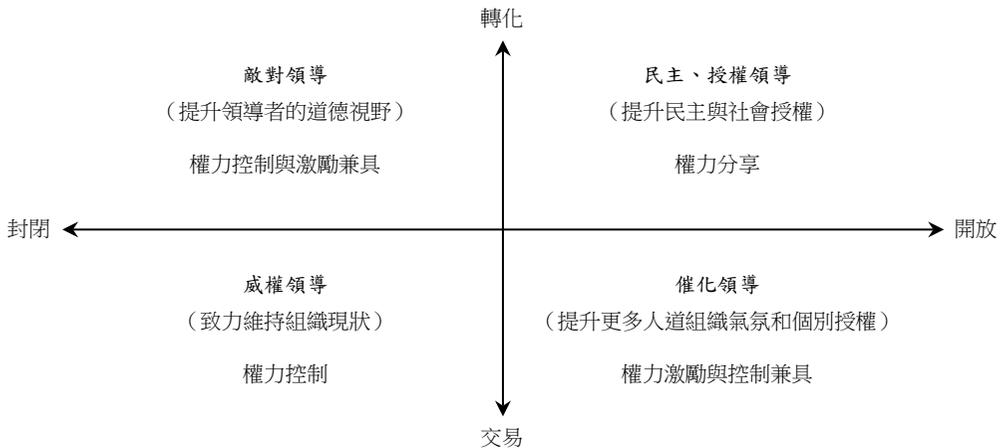
### 微觀政治領導乃政策推動下領導實質的檢視

這部分主要強調許多教育政策與改革，並不能檢視與考量學校組織實踐的困難程度，因而通常導致「上有政策、下有對策」，而這往往構成學校領導的威脅。例如，Boyd (1991) 曾指出：「在學校中實際執行政策者可能重塑政策甚或抗拒政策意圖」(p. vii)。換言之，教師是教育政策的主要執行者，然而教育政策的制定未能實際考量執行面的困難，因而教師通常會修改政策，以符合他們實際可以執行的想法與作為。對於學校領導而言，如何化解教師的抗拒心態，或者實際地能更貼近教師在執行過程中可能面臨的問題或困境，校長領導推動時就需要跟教師協商和溝通。正如有些學者(Bacharach & Mundell, 1993; Ball & Maroy, 2009) 分析校長領導和教師心態往往呈現不同的「行動邏輯」(logics of action)，亦即校長領導關乎科層體制下績效責任邏輯(bureaucratic logic of accountability)，教師則關注專業自主邏輯(professional logic of autonomy)。校長領導着重於政策推動的績效，而教師則在乎專業自主是否受到更大威脅。基於此，探討校長推動特色學校時，若以微觀政治領導視角切入，應可更能貼近校園真實的權力生態，檢視特色學校推動的真正面貌。

## 微觀政治領導矩陣在學校領導之應用

微觀政治領導矩陣是由 Joseph Blase & Anderson (1995) 提出的領導理論。據他們的分類，以領導型態（封閉或開放型態）和領導目的（交易或轉化目的）交織成四種領導取向，稱之為微觀政治領導矩陣（micropolitical leadership matrix）（見圖一）。在圖一 X 軸左端，領導者採取封閉型態，通常顯示出權力專斷與支配的權力行為；在 X 軸右端，領導者採取開放型態，展現出權力分享的權力行為。另外，在 Y 軸上端，領導目標是致力轉化，領導者視本身為組織變革的代理人，帶領組織挑戰現況，改造組織文化；在 Y 軸下端，領導目標是致力交易，領導者雖然企圖進行組織變革，但較重視透過利益交換來進行領導行為。

圖一：Joseph Blase & Anderson 所發展的微觀政治領導矩陣



資料來源：Joseph Blase & Anderson (1995, p. 18)。

上述由 X 軸（假定為封閉－開放的領導型態）和 Y 軸（假定為交易－轉化的領導目標）交叉架構出微觀政治領導矩陣，在該矩陣裏分成四類領導取向，每一取向所著重的領導風格互異，即：着重民主、授權領導（democratic/empowering leadership）的開放轉化取向（open transformative approach）；着重催化領導（facilitative leadership）的開放交易取向（open transactional approach）；着重敵對領導（adversarial leadership）的封閉轉化取向（closed transformative approach）；以及着重威權領導（authoritarian leadership）的封閉交易取向（closed transactional approach）。

封閉交易的領導風格呈現以威權領導的強烈色彩，強調組織目標維持現狀、忽視教師、壓抑對話、透過正式結構與制度來行使控制。由於校長與教師之間互不信任，這種惡性循環更加深了雙方間對抗的氣氛，使學校瀰漫着恐懼、不安與逃避。這類校長不容許有任何侵犯組織規範與控制的事情，亦不允許任何可能論辯的觀點與利益

（尤其是反對者利益）的出現。換言之，這類校長無法容忍其他可能觀點的闡述，惟有校長本身所界定的觀點和利益才合法（Ball, 1987）。Ball 認同 Hunter（1980）的說法，認為這類校長強調維持現狀（*maintaining the status quo*）是組織發展最基本的任務，他們不惜任何代價，堅持與維護既有政策和程序，而「傳統」即代表着珍視的核心價值。校長的封閉作風使組織發展受到限制而沒有變革的遠景，而其交易作風建基於正式的獎懲規定。校長控制和操縱的作為，使整體學校表現呈現負面的氛圍，例如教師士氣低落、參與度低和被禁錮發聲。

封閉轉化取向的領導風格，其為封閉在於這類校長不願與教師分享權力，而其為轉化是由於他們具有強烈的意識型態承諾，雖然「表面上」鼓勵教師討論和更開放的對話，但絕少真誠溝通，長久下來便呈現出敵對領導的氣氛。Joseph Blase & Anderson（1995）引用 Donmoyer 的研究，發現這類校長往往是「富熱情但具支配性人物……與人經常擁抱和拍背」，但通常是「家長式領導者（*paternalistic leaders*），成就許多教育方案」（p. 19）。換言之，這類校長因富熱情而看似具有某種魅力（*charisma*），具有高度自信，富自我見解，活力十足；若是與校長具相同理念者，通常是校長的親信或朋友，反之則被視為敵人（*friends or foes*）。謝金青（2003）亦有類似研究發現，觀察到台灣兩所小學的校長呈現家長式領導風格，展現威權領導，具體作為如：「校長對於經常有意見的老師不滿意，因而藉此殺雞儆猴，建立領導權威」、「我才是權力及資源的決定者」（頁 12）。久而久之，在公開對話過程中，辯論或對話便隱含了校長本身的立場、選擇或偏好，或者反對者的利益和意識型態，若與校長立場相同則受到鼓勵或獎賞。亦因此，校長往往起用親信而發展成支配聯盟（*dominant coalition*），掌握絕大多數資源，直接監控部屬，而對於組織議題的討論者往往視為異議分子，不見容於以校長為中心的支配聯盟。在敵對領導的氛圍下，似乎逐漸在學校組織內形成了「敵或友」、「好或壞」及「對或錯」，強烈描繪出學校組織內利益或者意識型態的交換。這類校長往往在組織任務不成功時，就將失敗結果歸因於部屬失誤，並究責於部屬。

至於採開放交易取向領導風格的校長，兼具權力控制和權力激勵。他們一方面運用權力控制、微觀政治操作，將組織發展的遠景（這類遠景多符應教改下倡導特色學校的發展）透過說服的催化效果，使教師共同合作。學校決策和政策制度往往在校長和資深管理團隊的討論中完成。易言之，學校決策與政策制定掌握在行政人員上，教師對於校內重要決策如何產生，若非保持距離而認為那是行政人員的事，便如 Weber（1948）所指「官僚行政是一種『秘密開會』（*secret sessions*）」（p. 233）。另一方面，這類校長又會運用權力激勵，期能增加參與校務決策與促進較人性與專業的氣候。Joseph Blase & Anderson（1995）進一步認為，開放交易取向的領導風格是一種「規範－工具領導……以引發教師之順從，因而權力運用是控制的，但卻激勵



## 研究設計與方法

本研究以特色學校發展為背景。特色學校的發展可能是由校長的意志而發起，亦可能是學校體認大環境的影響（例如少子化衝擊），因而不得不順應發展。無論是哪種發起方式，校長都扮演重要角色。基於此，本研究採立意選取個案方式，進一步規劃受訪人員，主要納入個案學校的教師兼行政人員（主任和組長）和部分曾擔任行政人員的教師，排除個案學校校長受訪，以求較客觀呈現校長推動特色學校的領導作為。<sup>5</sup>

本研究透過研究者任教於大學碩士在職專班的研究生同學與認識校長的介紹，一共得到十位教師兼行政人員同意受訪，他們分別來自四所小學（即 AA 小學、BB 小學、CC 小學、DD 小學，皆化名），這四所小學在縣市層級的訪評得到相當良好的績效。十位教師兼行政人員的選取，其中 DD 小學主要透過研究者認識的校長居中介紹，其餘三所則由研究生認識與轉介而得。DD 小學所選取的受訪教師，主要承辦該校特色課程的業務推動，由於是校長引介，為了降低來自校長的壓力，訪談地點選在研究者服務的大學，應可避免在原服務學校的人情或權力階層的壓力。

AA 小學位居都會市區，學區內醫院與公務機關林立，文教風氣相當興盛，家長社經地位頗高，因而該校推動閱讀計畫成效卓著，獲得閱讀磐石獎。BB 小學位居都會郊區地帶，學校位處自然生態豐富地區，因而該校力推以生態為特色課程主軸，並進行跨課程領域課程地圖的建構，近年在生態教育上獲得成效，榮獲教育部特色學校特優獎勵。CC 小學鄰近某縣市的科學園區，附近有幾家知名電子科技大廠，而學區家長多半都服務於科學園區，因而該校利用此一優勢，順勢推動將多學科領域以資訊融入教學當中，近年在資訊融入教學的成效卓著，獲得教育部教學卓越獎殊榮。DD 小學屬某縣市偏鄉小學，近年來學區內新住民比例逐年升高，這些新住民多半來自東南亞國家，在跨國婚姻下，婚配所生育的下一代（亦即新住民子女）在 DD 小學的生源比例亦逐年升高；基於此，該校乃以多元文化教育為特色課程主軸，透過跨課程領域以建構學校本位課程發展基礎，在近年校務評鑑中獲得特優獎勵。表一分別是這十位教師所屬小學及其教育服務背景。

進行質性研究，深度訪談是一項重要的資料蒐集方法。深度訪談通常植基於訪談大綱，再以追問方式使受訪者吐露更重要的真相。本研究所設計的訪談大綱，主要根據微觀政治領導四種取向（威權領導、敵對領導、催化領導、民主授權領導）的理論基礎，並以特色學校為脈絡背景而設計產生（見表二）。

在表二中所呈現各類領導取向的訪談問題，透過教師兼行政人員知覺個案校長的領導過程，可能因人、因時、因情境、因校長本身的特質、因學校組織文化的特性、因特色學校運動的思潮等因素，致使校長可能有不同的微觀政治領導取向，或威權，或敵對，或催化，或民主授權。具體而言，表二的訪談大綱分為五大主題，主題一

表一：受訪教師兼行政人員的教育服務背景

化名	訪談日期	所屬小學	職務	服務年資
甲主任	20130318	AA 小學	教師兼主任	12
乙組長	20130318	AA 小學	教師兼組長	10
丙老師	20130318	AA 小學	級任教師	7
丁主任	20130325	BB 小學	教師兼主任	15
戊組長	20130325	BB 小學	教師兼組長	12
己主任	20130411	CC 小學	教師兼主任	11
庚組長	20130411	CC 小學	教師兼組長	10
辛老師	20130411	CC 小學	級任教師	15
壬主任	20130415	DD 小學	教師兼主任	16
癸組長	20130415	DD 小學	教師兼組長	13

註：丙老師和辛老師皆曾擔任組長。訪談日期如 20130318，表示 2013 年 3 月 18 日。

主要訪談教師兼行政人員在知覺校長推動特色學校時，所抱持的理念與運用的策略為何；主題二至主題五則分別以威權、敵對、催化、民主授權等四類領導風格，詢問受訪教師兼行政人員知覺其校長推動特色學校的微觀政治領導取向為何。

本研究的資料分析主要是從受訪資料中，針對教師兼行政人員對校長推動特色學校的過程，找到有關校長領導行為，並將之給予「主題編碼」，例如威權領導、敵對領導、催化領導和民主授權領導。此外，反覆從十位受訪教師兼行政人員的訪談稿中找到多數提及的主題，便可歸納成一個「主題類別」。例如，多數教師兼行政人員提及校長領導時，校長傾向任用親信，因而可歸類成「偏好親信」此一類別。

質化研究需要對資料予以信實度檢核，方能確保資料具有信效度。為了達到信度標準，本研究主要以個別資料為分析單位，然後再從不同受訪者的受訪資料中找出共通主題。例如，多數受訪教師兼行政人員提及校長會任向親信擔任行政處室主管，則此等資料便具有一定信實度。不過，研究者亦須注意受訪者對不同校長的領導風格會因為自身的知覺不同，而形成對不同校長領導風格會有不一致的解讀。

因此，本研究主要選取教師兼行政人員為研究參與者，一則他們較熟悉特色學校的業務推動內容，二則因為他們較常與校長互動，較能知覺校長的領導風格。但亦因如此，每校僅選取 2-3 位教師兼行政人員，就其知覺而推論該校校長的領導風格為何，這是本研究的限制。

## 研究結果與討論

本研究主要以微觀政治領導矩陣為分析架構，探討十位教師兼行政人員知覺所服務小學校長的領導行為。以下就四種領導取向分別說明。

表二：國小教師兼行政人員知覺該校校長運用微觀政治領導矩陣的訪談大綱

<p>主題一：知覺校長推動特色學校之微觀政治領導</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知覺校長為何要推動特色學校？如何解讀校長推動之理念？</li> <li>2. 知覺校長如何解讀服務學校之組織文化？又後續有何因應策略？</li> </ol>
<p>主題二：知覺校長推動特色學校之微觀政治領導取向之一：威權領導</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知覺校長在推動特色學校過程中，曾有威權領導行為或事例（例如控制、專斷、較獨斷等行為）？舉例與說明。</li> <li>2. 推動過程是否未能徵詢教師意見（例如特色課程為何、如何辦理等）？上述威權領導行為或事例，是否曾引起教師抗拒？舉例與說明。</li> <li>3. 服務過之學校有校級教師會？曾有抗拒事件嗎？過程為何？</li> </ol>
<p>主題三：知覺校長推動特色學校之微觀政治領導取向之二：敵對領導</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否任用親信而未能考量大多數教師的心聲與立場？舉例與說明。</li> <li>2. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否對部分教師不信任，造成校長和這些教師常處於敵對狀態？舉例與說明。</li> <li>3. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否未能體恤部分教師部屬的付出？舉例與說明。</li> <li>4. 在推動過程中，是否察覺校長只要求教師配合，卻未能關懷教師的付出？而且還責難教師不配合？（請舉例說明校長領導作為與教師如何因應）</li> <li>5. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否會責難教師，將過錯卸責？舉例與說明。</li> </ol>
<p>主題四：知覺校長推動特色學校之微觀政治領導取向之三：催化領導</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否經常強調當前學校經營面臨危機，並期許教師亦能體認，並給予認同的意見？舉例與說明。</li> <li>2. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否能將願景規劃，在公開場合使全校了解，並充分徵詢教師意見，而教師亦能給予相當多意見？舉例與說明。</li> <li>3. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否能鼓勵分享和形塑合作文化？舉例與說明。</li> </ol>
<p>主題五：知覺校長推動特色學校之微觀政治領導取向之四：民主授權領導</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否能經常徵詢教師意見，且能接納意見，進而樹立採納雅言的楷模？舉例與說明。</li> <li>2. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否能關懷教師參與過程中遭遇的困難或需求（如資源），並積極解決教師這些困難或需求？舉例與說明。</li> <li>3. 知覺校長在推動特色學校過程中，是否能以身作則，經常提點教師勇於任事與尋求創新，並能提攜後進？舉例與說明。</li> </ol>

資料來源：研究者根據文獻探討歸納整理而編擬。

## 威權領導易使學校改革招致負向觀感

威權領導的校長相當堅持自己主張與做法，無法容忍同仁其他可能觀點的闡述，執着於校長本身所界定的觀點和利益才是合法（Ball, 1987）。在幾所學校推動特色學校的過程中，看見校長們的領導風格，不外乎是主導特色課程的發展，強力改變組織惰性文化氣息。例如，乙組長描述所遇到的校長為了推動以足球為特色課程的領導風格如下：

校長上任後，就很積極改變學校以往給人的觀感。他發現以往學校是足球出了名的……到了第二年後，他就很積極地想推動體育班。我覺得他很強勢，一心想要成立體育班，卻沒有考慮很多老師的想法。（乙組長，20130318）

同校的甲主任則提到該校校長察覺部分資深教師不積極，企圖整頓校風，常常在公開場合意有所指針對資深教師加以批評，但亦招致資深教師對校長的不滿：

有些資深老師，確實想着要退休，沒有積極在經營班級或管學生……新到的校長，覺得要改變組織文化，必須要加強課程領導，因而推動特色課程，想要帶動老師們一起來革新學校文化……他〔校長〕因為在別的學校得了獎，受到上級的肯定，遴選到本校後，就想要有番新作為、新氣象。可是，一些資深教師還是常常在公開或私下反對他的想法，認為他太專制了，我也這麼覺得。他就覺得要改變這些資深老師的想法，至少其他老師不要受到影響。（甲主任，20130318）

另外，在不同小學服務的戊組長，點出共事的校長行事作風亦很專斷，多數老師敢怒不敢言，但由於校長積極任事、親力親為，底下的行政團隊雖然壓力很大，但辦學績效受到家長肯定，為學校帶來好名聲：

洪校長〔化名〕來本校後，剛開始大家都很反彈，覺得她很專斷，老師們也不太敢表達意見……不過，這幾年在她的主政下，特色學校的推動確實獲得很多家長的肯定，甚至有些學生轉過本校來就讀。（戊組長，20130325）

與甲主任和乙組長同校的丙老師，則觀察到該校校長非常不好溝通，相當堅持己見，開會時候經常自己在談如何發展特色學校，而且講個不停，卻沒有老師願意表達看法或意見。雖然為了符應教育當局推動特色學校的政策，實際上卻沒有太大的課程變革，仍是採取維持現況、不變應萬變的領導作風（Ball, 1987）。以下是丙老師的訪談感言：

校長很愛講自己如何發展特色學校，如何又如何，而且常常講到會議應該要結束了卻還在講，美其名曰口口聲聲說要發展課程、要規劃校園藍圖……但就是沒有老師願意配合……因為他〔校長〕上任的第一學期，有幾位老師在會議上發言、表達意見，但最後卻也沒有獲得重視，久而久之，沒有老師願意說甚麼了〔即表達意見〕。我感覺，校長或許也能感受到沒有老師願意和他對談吧！（丙老師，20130318）

從上述訪談顯示，為了推動特色學校，威權領導作風的校長經常表現出較支配和主導的行事風格，容易剛愎自用、堅持自己主張和想法。在某種程度上，類似 Joseph Blase & Anderson（1995）所言，校長傾向控制和操縱的作為，容易令教師參與度低，

亦會禁錮教師發聲。然而，戊組長提及，若非校長威權領導，該校推動特色學校就不可能獲得家長的口碑，是否應該思考，威權領導都有其適用的時機！

### 敵對領導來自校長任用偏好或傾向家長、或想法接近者

Ball (1987) 指出，敵對領導風格的校長經常任用親信為主要的行政主管或組織核心成員，因彼此理念和利益相符而發展成主流的次級團體，但對於理念不同或意見相左的成員，則被他視為異議分子，不見容於以校長為中心的支配聯盟。戊組長提出與他共事的校長的領導作為：

我們的校長喜歡用自己原先服務的主任，她〔即林主任，化名，現擔任教務主任〕是原先和校長從某某校調來的，並且將原本擔任教務主任的郭主任調為輔導室主任，林主任調為教務主任……很多推動特色學校的事，都是校長和教務主任的想法，我們參與的老師好像只是去聽聽，〔校長和教務主任〕根本不希望我們有太多意見。（戊組長，20130325）

在另一所學校服務的丙老師，亦提到類似的校長作風，校長喜歡任用與其理念和做法一致的成員擔任重要幹部。丙老師提及這位校長的領導風格：

校長不僅很強勢的推動特色學校，而且經常會提起他以前服務學校如何推動特色學校的發展……校長想把從以前服務學校的那套〔特色學校〕的作法，拿到這裏〔這所學校〕來實施。我覺得應該要他〔校長〕先了解老師的意願程度……總覺得他〔校長〕只會用聽他想法的人，像去年就把李主任〔化名〕從學務調到教務，但原先教務調到輔導，輔導調到學務，人事大搬風……就因李主任很能抓住校長的心。（丙老師，20130318）

跟戊組長同校的丁主任，則觀察到校長會向家長靠攏，經常將家長意見擺在第一位置，反而不太重視教師的聲音，亦常令部分教師和家長產生對立。Joseph Blase & Anderson (1995) 認為，具有敵對領導風格的校長，與他具相同理念者通常是其親信或朋友，反之則為敵人。因此，經常視家長為重要伙伴，忽視校內教師的心聲，容易令教師心生怨懟：

在推動特色學校過程中，有家長提出一些想法……校長好像就是怕家長反彈，還是……就比較向家長靠攏，老師們覺得有些想法，好像也比較沒有力量，校長也沒有聽進去〔採納〕。我覺得校長可能在以前學校，就聽說那邊的家長講話較大聲，所以習慣靠向家長那邊。（丁主任，20130325）

丁主任繼續提及共事的校長相常倚重教學組長，甚至提拔教學組長擔任代理教務主任，更淘汰老人換新秀，令人感覺校長的領導風格大大影響其人事任命權：

比如行政方面，因為那時的行政都做蠻久，就比較動不起來。所以她〔校長〕在第二年吧，所有行政人員幾乎都換掉。像是教務主任原先是教學組長，就起用為代理教務主任，當時老師們私下都覺得校長太強勢了，但也因為強勢，反對的力道後來也不了了之……幾乎是跟美心〔化名，即代理教務〕，他們〔校長和美心〕常常兩個一直去規劃課程發展的方向，我們就只配合……（丁主任，20130325）

由上述訪談資料顯示，誠如 Ball（1987）認為，傾向採用敵對領導風格的校長，往往起用親信，汰換與自己理念或做法相異的同仁，進而發展成主流聯盟。此外，這類校長視與自己理念互異的同仁為異議分子，他們無法受到校長青睞或賞識。

### 催化領導乃說服教師們推動特色學校常用的領導取向

推動特色學校的發展，首要改變教師的態度。Joseph Blase & Anderson（1995）指出，運用催化領導行為，通常將組織發展的遠景透過說服的催化效果，期使教師能共同合作。因此，為了符應教改下倡導特色學校發展，多數受訪教師都提及校長領導行為不會僅受限於某種領導風格，為了推動特色學校，催化領導成了主要的使用策略。首先，透過催化、說服方式，令教師們認知上能理解與接受發展特色學校的必要。例如，癸組長提到他所任教學校校長的談話：

校長常告訴我們，市區學校距離之間很近，其實蠻競爭的；一個特色學校在發展，學校整個會有動能，組織之間比較會激盪一些火花，學校比較有往前進步的動力……最近一些縣市政府在倡導學校要發展特色學校，如果學校能有特色，應該可以吸引家長送子女來就讀。（癸組長，20130415）

催化領導不僅是理念的催化與傳達，通常亦伴隨着帶領成員一同改變與學習。因此，不僅要提升教師的道德參與感（Greenfield, 1991），更要放下身段，形塑校園成為一個學習共同體：

他〔校長〕常告訴我們，他身兼輔導團召集人，自己服務學校，就是要成為別的學校來參訪觀摩的，因此，他來之後，就希望每個學年二週一次，和校長共學，一起討論如何利用學校資訊設備，在數學教學上，充分應用上。我覺得，校長常說，領導就是學習，和老師們一起學習如何在教學上精進，讓老師們感覺到，校長真的在實踐學習領導。（己壬主，20130411）

在丙老師任教的學校，與她共事的校長以閱讀作特色課程來推動，更引進家長會這股人力資源，由家長擔任說故事媽媽或說故事爸爸，久而久之提升了學生的語文能力，更得到教育當局肯定。Joseph Blase（1993）認為，催化領導是學校領導者先設定組織目標，並努力符應教改方向，以提升學校效能的有效領導方式：

校長調任到學校後，一直倡導大家要提升孩子的閱讀興趣，而且校長真的是行動派……例如，他為了提升本校閱讀風氣，積極號召家長組成志工團，每天都有一群家長，有利用早自習時間，有利用午休時間，或整班，或在午休帶小團體，讓孩子覺得閱讀是快樂的事……學校去年就得到閱讀磐石獎……現在學校已成為本市閱讀種子學校。我覺得校長會主動積極爭取資源或人力，以增加本校以閱讀做為特色課程的效益。（丙老師，20130318）

此外，CC 小學的庚組長提到，共事的校長能知人善用、掄才用人，能借重教師專長，並充分授權這些具備專長的教師帶領全校同仁，在幾個課程領域上發展特色課程：

他〔校長〕有調查全校老師的特色和專長，他是希望盡量大家能發揮自己的專長。像有幾位老師，在藝術領域可以帶老師們來推動特色課程，像是小玉老師〔化名〕藝術方面、林老師在英文方面……學校在幾個課程上，逐漸發展特色起來，也很受到家長的歡迎，感覺上學校比以往更有活力。（庚組長，20130411）

同校的己主任提及該校在發展特色學校的過程中，並沒有受到少子化衝擊而減班，甚至因為在師資與課程上已發展出特色，參與校外競賽佳績頻傳，進而吸引更多家長將子女送入該校就讀：

校長常跟我們同仁提到，現在少子化很嚴重，要不斷地催生學校經營的危機意識，避免生源減少……今年我們很慶幸，並沒有減班，只是對附近的學校要說抱歉。不過，因為校長這四年非常積極爭取校外資源，使得學校不只有一個社團，而且參加社團後能獲得校外獎項，學生們漸漸在學習上展現自信心起來……我覺得，校長來之後，一再強調要發展幾項特色課程，尤其是一些原本就是校本課程的，再想辦法請到更好的校內外師資……尤其是現在已有了一些不錯的成果，更要持續發展和珍惜……（己主任，20130411）

從上述受訪資料發現，運用催化領導風格的校長以發展特色學校為組織發展的遠景，經常藉由道德說服、不斷講述發展特色學校的必要，以催化教師，改變其心智模式。除此之外，受訪者所提及的校長經常身先士卒，帶頭示範，一同帶領同仁實踐

願景。然而，這類校長不論在校務推動的方向或意見的主導上，依然佔有支配地位，不若民主授權領導風格較重視部屬意見與關懷差異和弱勢學生。

### 民主授權領導尊重意見又能提升同僚能力， 給人關懷並重視弱勢學習

民主授權領導風格重視溝通過程，亦重視同仁們的意見，不會成為校長「一言堂」（亦即只有校長的談話與意志，完全漠視教師同仁的意見），這點是民主授權領導和催化領導的不同處。透過授權，使教師能承擔責任，做權能兼備者（Joseph Blase & Blase, 1994）。例如：

有些校長口頭上說授權，其實根本是無為……就是放手讓主任組長做，但結果卻不負責，也未能善盡督導……我覺得魏校長〔化名〕就不同，他會和同仁一同討論，如何來推動特色課程，如何將特色課程與他校做區隔、讓外界立刻就想到是本校推動的特色課程。校長的授權領導是真的能提升老師們的能力，如何將本校學生家長的新住民身份和多元文化元素，融入教學之中，而校長能帶領大家一同學習，一同討論如何提升多元文化教學的能力……（癸組長，20130415）

同校的王主任亦對魏校長的領導作風表示高度肯定。她提及校長會定期跟學年老師對話，主動提出問題或疑難，共同商討解決方法。Ball（1987）認為民主授權領導風格的校長通常採取「開門政策」，校長主動親近同僚，教師們自然而然常至校長室會談。因而，在教師眼中，這類校長散發出「真誠」與「魅力」：

魏校長和其他我遇見的校長，真的很不同……他一來本校服務，就和大家商量，希望每週有一節課，可以將學年老師到校長室聚聚，用簡單茶水方式，一方面讓同仁感覺校長想真心和老師們同在一起，重要的是，他會主動提出學校的一些狀況，或者老師們對校務上覺得有質疑地方，一起來面對，希望行政和老師不會是對立的……校長這些年，我們都覺得很多問題或疑難，常在和校長面對面溝通後，獲得解決，也能稍為減少和校長及行政的對立。（壬主任，20130415）

民主授權領導重視同仁們民主參與決策過程，在參與過程中能激發心智思維，提出創意點子，對於推動及實踐彰權益能的理念，能具體落實（Reitzug, 1994），亦有助於特色學校的推展：

校長給人感覺就是不會很獨斷……例如，他常在開會的場合，提到如何讓活動有些變化、有些創新的東西，他會先給一些想法，但是不會就一定得依校長的想做才行……

像最近運動會的各班進場，他希望能有別以往進場方式，希望家長也能參與，讓運動會像是嘉年華的樣子……老師們也都提出一些看法，最後授權各學年提出版本，像這樣，感覺上，校長提出一些點子，又不會讓大家覺得那是校長要的，也能將老師們的想法和做法，共同呈現出來……總之，校長會尊重同僚意見，廣徵大家意見做決定（庚組長，20130411）。

關懷弱勢亦是民主授權領導的內涵之一。這類校長深切體會弱勢學生的學習機會不可輕言放棄，甚至校長親自在空堂時刻輔導學生課業。例如：

校長上任後，就主動跟老師們提，要將各班學習力不足的孩子，利用午休親自指導這些小朋友，讓他們知道學校老師和校長很關心他們，會利用更多時間和心力協助他們在學業上能更精進……有些同學在行為上也有些問題，校長也常利用午休時間，面對面和他們溝通，希望能改善他們的問題行為……這不只獲得老師的肯定，家長們也很讚賞校長犧牲中午時間……我覺得，校長非常重視弱勢學生學習，親自利用午休時間指導課業，應該沒有幾位校長像他這樣吧。（癸組長，20130415）

從上述受訪言談可見，所提及的個案校長施行民主授權領導，首重同仁民主參與決策，尊重和採納同僚意見，並鼓勵同仁智性思維的激發，實施開門政策，廣納雅言。此外，民主更要關懷弱勢的聲音和需求，個案校長十分關心弱勢學生的學習情形，並親自指導課業，以作同仁表率。

## 結 論

### 威權領導容易專斷獨裁，在推動特色學校過程中引起同仁負向情緒，但有時卻是不得不然的領導方式

研究發現，受訪教師多數認為共事的校長為推動特色學校而採取威權領導風格，行事作為傾向專斷，主導校務的作風強烈，因而容易招致同仁不滿與怨懟。然而，面對鉅觀的教育改革政策，近來教育當局力倡中、小學能推動特色學校，使得第一線的校長顯得兢兢業業，尤其當校內組織文化呈現惰性，教師動能顯示沒有生氣與活力，此時校長運用威權領導作為，可為學校營造變革風氣。現今教改政策受到市場化思潮所及，強化了校際之間的競爭氛圍，復加上少子化推波助瀾，學校生源面臨前所未有的困境，校長經常背負着學校存亡的使命，因此運用威權領導激化教師動能，成了不得不然的領導選項。

## 敵對領導通常來自校長任用較信任或理念接近者，或因顧及家長需求而傾向家長陣營

研究結果顯示，偏好使用敵對領導的校長，在推動特色學校之際，傾向任用自己身邊較信任的教師或主任來推動業務。相反，如果在推動特色學校之際，與校長想法不同者，容易被校長當成異議分子或列入所謂的「黑名單」，經常遭校長排擠或忽略。此外，特色學校的經營容易將家長視為「顧客」，亦即家長常以學校是否有特色來作選擇學校的主要參考，因而採取敵對領導風格的校長，往往重視家長對學校經營的看法而傾向家長陣營，卻容易忽略教師的意見，令教師和家長之間時有嫌隙。

## 催化領導乃校長說服與帶頭示範而常用的領導取向

從上述研究發現，校長運用催化領導確能有效將特色學校的理念，透過建立學校願景的闡述傳達予教師，並能帶動教師共同合作。台灣從 20 世紀 90 年代至今，已實施教改逾二十年，多數教師已逐漸適應教改政策的推陳出新，因此對於教育當局力倡特色學校的政策都能理解。尤其現今台灣少子化程度名列全球前茅，<sup>6</sup> 不得不思考學校經營如何取得優勢以獲取家長青睞，這使得校長經由催化、勸說的領導行為，得以有效令教師產生變革的動能。此外，研究亦顯示，校長能帶動示範、以身作則，積極規劃與執行推動特色課程的發展，一同與教師參與對話與學習，更能提升教師的能動性（agency）。

## 民主授權領導能使教師產生尊重感，並重視弱勢關懷

民主授權領導與催化領導最大的不同，在於前者重視民主參與決策過程，而非校長主導特色學校的營造。換言之，特色學校如何營造、如何發想創意點子、如何執行、遇到困難時如何解決，皆由教師主導，而校長僅是從旁協助。精簡地說，教師在民主授權領導下是特色學校推動的主力軍，校長退居幕後，並不支配指揮。實施開門政策令教師得以親近，廣納雅言使教師受到尊重。此外，相較前三種領導風格，民主授權領導着重弱勢學生的學習機會，這類領導風格的校長會安排相關師資甚至親自利用課餘時間，為弱勢學生進行補救教學，不會因為推動特色學校之際，而造成重菁英輕弱勢的不平衡現象。綜言之，相較前三種領導風格，民主授權領導受教師喜愛，能使教師產生尊重感，亦重視和關懷弱勢學生。這種領導風格形塑了尊重關懷的組織文化。

## 建議

### 微觀政治領導矩陣的應用能與時俱進， 觀照其理論與實務之連結

本研究以台灣現今教育當局力倡中、小學營造特色學校的政策為背景，透過訪談探討微觀政治領導矩陣的理論適用性。Joseph Blase & Anderson (1995) 提出的微觀政治領導矩陣所涉及的四種領導風格，其理論內涵不同，使得校長和教師之間的關係亦呈現不同風貌。雖然微觀政治領導矩陣的提出在 1995 年左右，距今約二十年，整體觀之，其理論仍能與時俱進，不為時代淘汰而廢棄，並能觀照理論與實務之間的連結。尤其當今教改政策瞬息萬變，領導理論更迭，從傳統的特質論、行為論、權變論，到 20 世紀 80 年代後所謂的新興領導理論時期，微觀政治領導矩陣應可在此時期之中佔有一席之地。

### 為了特色學校的推動，應觀察組織微觀政治動向， 權衡採取適當領導類型

微觀政治領導矩陣所涉及的四種領導風格，從威權到民主授權，確實會形塑不同的學校經營地景 (landscape)，更形成不同的組織文化內涵。校長在推動特色學校的教改政策時，必須先觀察學校組織內的微觀政治動向。例如，若學校內部教師動能呈現停滯、顯得疲弱，就需應用較強力和主導性高的領導風格，以改變學校風貌，才可扭轉局勢，進而發展新氣象，此時威權領導就有其適用的時機；倘若校長洞察組織內的微觀政治動向呈現出教師動能相當高的組織文化，就需要考慮使用民主授權領導，不以主帥自居，反而引導教師主導特色學校的發展，必能提升教師權能感，亦能得到教師對校長領導的信任與肯定。

### 成員成熟度是校長採取微觀政治領導矩陣類型的重要參照基礎

教師動能、組織文化的好壞、校長領導對組織內微觀政治動向的觀察，皆是校長採取微觀政治領導矩陣類型的重要參照基礎。其中，教師動能位居關鍵，影響教師動能是否能得以發揮，與教師心態的成熟度有密切關連。<sup>7</sup> 成熟度高的教師，其心理素質佳，能勇於挑戰，並且具有高度的專業知識與技能。反之，成熟度低的教師，傾向安於現況，會因能力不足而畏事、裹足不前，甚至經常臨陣閃避，給人一種保守主義的擁護者姿態。因此，提升教師的動能或工作成熟度，不僅是校長領導的另一項挑戰，亦應該是師資培育養成的重要課題；教育當局有效並全面提升教師的動能或工作成熟度，實有迫切需要。

## 鳴謝

本研究感謝三位匿名學者專家細心審閱並提供寶貴意見，又謝謝受訪教師與行政人員協助，亦要感謝台灣科技部計畫「國小校長推動特色學校之研究：微觀政治領導矩陣之內涵與工具發展」（NSC101-2628-H-194-004-MY2）之專案補助。

## 註釋

1. 據「教育部全國中小學特色學校資訊網」（<http://ss.delt.nhcue.edu.tw/plan.php>）顯示，2007年，特色學校發展計畫稱為「活化校園空間與發展特色學校」，2011年更名為「國民中小學整合空間資源與發展特色學校」，自2013年起再改稱為「國民中小學營造空間美學與發展特色學校」。
2. 特色學校必須符合五項規準，即具教育性、獨特性、優異性、普遍性、永續性。相關討論可進一步參閱有關文獻（吳明清，1997；林天祐，2009）。
3. 學校特色與特色學校的層次不同，兩者雖都重視課程發展的獨特性，但後者（指特色學校的發展）更具有普遍參與的特性，相關文獻的探討可參閱劉文通（2006）。
4. 關於利益，可區分為組織利益、自我利益、專業利益和生涯利益四方面，請看陳幸仁（2008c）一文，當中有較詳細的討論。
5. 在台灣的中、小學組織，校長綜理校務，其下則依學校規模大小設有數個行政處室，處室內設有主任和組長，承辦校長交辦事項和綜理各處室業務。在台灣中、小學校務發展的推動上，主要以行政人員為主幹，包含了校長、各處室主任，以及所屬的組長等人。本研究聚焦於特色學校發展的推動，便以行政人員為受訪人員，在與校長互動之際，較能知覺校長的領導風格。
6. 依據美國人口資料局統計，2014年台灣總生育率名列全球最後一名。換言之，台灣少子化程度名列全球前茅（引自洪川雅，2015）。
7. Hersey & Blanchard（1977）提出成熟度一詞，認為決定成員成熟度的因素有二：其一是對工作達成甚至追求更高工作目標的意願程度，其二即追求工作目標所需的專業與人際技巧能力的程度。通常成熟度高的成員，容易表現出對工作目標達成的意願高，並展現較高的專業能力和人際社交手腕。在本研究中，成熟度高的教師，心理素質佳，勇於面對挑戰，並且具有高度的專業知識與技能。

## 參考文獻

- 余育盈（2010）。《偏遠小校特色發展策略之研究——以屏東縣微風國小為例》（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東，台灣。
- 吳明清（1997）。〈發展學校特色的理念與做法〉。《北縣教育》，第4期，頁21-26。
- 吳清山、林天祐（2009）。〈教育名詞：特色學校〉。《教育資料與研究》，第88期，頁145-146。

- 李榮安、麥尚玲、黃炳文（編）（2005）。《香港校本改革：前線的探索》。香港，中國：教育出版社。
- 林天祐（2009）。〈學校特色發展的概念與理論〉。載吳清山（主編），《台北教育 111 學校經營手冊》（頁 18-27）。台北，台灣：台北市教師研習中心。
- 林志成（2010）。〈特色學校經營活化的尋思、迷思與省思〉。《教育研究月刊》，第 198 期，頁 32-42。
- 林明地（1999）。〈重建學校領導的倫理學觀念〉。《教育政策論壇》，第 2 卷第 2 期，頁 129-157。
- 林明地（2006）。〈Nel Noddings 關懷倫理學及其在學校領導的應用〉。《教育政策論壇》，第 9 卷第 2 期，頁 101-129。
- 洪川雅（2015）。〈楊志良：每隔一代，人口減一半〉。擷取自 <http://www.ettoday.net/news/20150109/448804.htm>
- 張明輝（1997）。〈美國磁性學校計劃與中小學學校教育革新〉。載《磁性中學學術研討會手冊》（頁 56-67）。台北，台灣：國立台灣師範大學。
- 教育部（2015）。《教育統計 2015》。擷取自 [https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education\\_Statistics/104/104edu.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/104/104edu.pdf)
- 陳幸仁（2005）。〈從全球化教改風潮論校長的因應策略：Giddens「結構—行動」理論之觀點〉。《教育政策論壇》，第 8 卷第 2 期，頁 143-174。
- 陳幸仁（2008a）。〈家長參與校務決策之微觀政治分析〉。《國民教育研究學報》，第 21 期，頁 91-114。
- 陳幸仁（2008b）。〈學校教師會運作之微觀政治分析：一所小學之個案研究〉。《屏東教育大學學報：教育類》，第 30 期，頁 23-54。
- 陳幸仁（2008c）。〈學校組織行為之微觀政治探究〉。《教育理論與實踐學刊》，第 17 期，頁 1-25。
- 陳幸仁（2013）。〈微觀政治及其在學校領導之應用〉。《教育學報》，第 41 卷第 1-2 期，頁 1-25。
- 陳幸仁、許惠茹（2011）。〈教師情緒政治之探究：台灣一所國民中學之個案研究〉。《教育學報》，第 39 卷第 1-2 期，頁 157-182。
- 陳怡如（2014）。〈英國教育改革趨勢——新管理主義〉。載林昱秀、溫明麗、翁福元、陳怡如、林天祐，《英國教育（一）》（頁 53-74）。台北，台灣：高等教育。
- 彭新強（1997）。〈香港學校的管理改革：問責制度的重整〉。《教育學報》，第 25 卷第 1 期，頁 25-44。
- 黃炳文（2005）。〈教育改革與特色學校的建立〉。載李榮安、麥尚玲、黃炳文（編），《香港校本改革：前線的探索》（頁 14-30）。香港，中國：教育出版社。
- 楊思偉（1997）。〈美國磁性學校制度的特質與問題——從學校選擇角度析論〉。載《磁性中學學術研討會手冊》（頁 68-74）。台北，台灣：國立台灣師範大學。
- 葉連祺（2006）。〈國中人員如何進行 SWOT 分析：採行整合關係取向的研究〉。《教育政策論壇》，第 9 卷第 1 期，頁 117-148。
- 劉文通（2006）。〈學校特色與特色學校〉。《北縣教育》，第 57 期，頁 4-5。

- 黎萬紅、盧乃桂（2002）。〈權力下放與教師的專業自主——港台兩地教育改革的經驗與思考〉。《教育研究集刊》，第48卷第4期，頁53–74。
- 謝金青（2003）。《家長式領導風格之檢驗——兩所國民小學之觀察研究報告》。行政院國家科學委員會專題研究計畫（計畫編號：NSC 91-2413-H-134-003）。
- Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (1993). Organizational politics in schools: Micro, macro, and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423–452. doi: 10.1177/0013161X93029004003
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. London, England: Methuen.
- Ball, S. J., & Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints pressures. *Compare*, 39(1), 99–112. doi: 10.1080/03057920701825544
- Blase, J. [Jo]., & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6–44. doi: 10.1177/0013161X02381002
- Blase, J. [Joseph]. (Ed.). (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blase, J. [Joseph]. (1993). The micropolitics of effective school-based leadership: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 29(2), 142–163. doi: 10.1177/0013161X93029002003
- Blase, J. [Joseph]., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London, England: Cassell.
- Blase, J. [Joseph]., & Björk, L. (2009). The micropolitics of educational change and reform: Cracking open the black box. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 237–258). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Blase, J. [Joseph]., & Blase, J. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Boyd, W. L. (1991). Foreword. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. vii–x). Newbury Park, CA: Sage.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1988). Organizational paradox and transformation. In R. E. Quinn & K. S. Cameron (Eds.), *Paradox and transformation: Toward a theory of change in organization and management* (pp. 1–18). Cambridge, MA: Ballinger.
- Chen, H. J. (2009). Micropolitics of the staff meeting in a Taiwanese primary school. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 21–38.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Greenfield, W. D., Jr. (1991). The micropolitics of leadership in an urban elementary school. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 161–184). Newbury Park, CA: Sage.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resource* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hunter, C. (1980). The politics of participation — With specific reference to teacher-pupil relationships. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school* (pp. 213–236). London, England: Croom Helm.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–323. doi: 10.1080/0305764960260302
- Lindle, J. C. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? *School Leadership and Management*, 19(2), 171–178. doi: 10.1080/13632439969177
- Malen, B. (1995). The micropolitics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. In J. D. Scribner & D. H. Layton (Eds.), *The study of educational politics* (pp. 147–167). London, England: Falmer Press.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283–307. doi: 10.3102/00028312031002283
- Sernak, K. (1998). *School leadership — Balancing power with caring*. New York, NY: Teachers College Press.
- Starratt, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185–202. doi: 10.1177/0013161X91027002005
- Weber, M. (1948). *From Max Weber: Essays in sociology* (H. H. Gerth & C. W. Mills, Trans.). London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London, England: Paul Chapman.

**A Study of the Implementation of Featured School Led by the Principal:  
An Investigation of Micropolitical Leadership Matrix**

Hsin-Jen CHEN

***Abstract***

*Recently, due to the low birth rate, a few schools are facing the situation of being “shut down.” In order to solve this crisis, Taiwan’s Ministry of Education has implemented the policy of “featured school.” The school principal is undoubtedly the key leader in carrying out this policy. This study attempted to analyze how the principal carried out this policy of featured school under the perspective of the theoretical framework of micropolitical leadership matrix. Research findings illustrated four aspects: (a) authoritative leadership would make school administrators perceive that the principal was dominant and autocratic; however, sometimes the principal had no choice but to adopt such a leadership style for implementing the new policy required by the education authorities; (b) adversarial leadership would show the principal’s favoritism toward those administrators appointed by him or her; this leadership style caused conflict or alienation among some colleagues; (c) facilitative leadership was a popular leadership style used by the principal to persuade teachers to implement the policy of featured school; (d) democratic/empowering leadership could be the best leadership style which respect teachers’ opinions and capabilities, and put emphasis on the learning of disadvantaged students.*

*Keywords: featured school; micropolitics; micropolitical leadership matrix; school leadership*