

主題論文

課程研究

2卷2期 2007年3月 頁17-40

Michael Fullan文化變革領導理論對校長課程 領導的啓示

徐超聖*、許恒禎**

摘 要

本文鑑於過去有關校長課程領導的相關文獻，其觀點多從課程領導的內涵與課程領導者的作為或策略來描述，對於課程領導本質的理解較少探討，因而引介Fullan文化變革領導理論，嘗試以文化變革理論觀點探討課程領導，以提供校長在課程領導時的參考。

本文首先指出文化變革領導理論的時代背景與二十世紀後期的外在環境及學校教師的困境有關，其理論內涵大要為深度理解變革的意義，包括變革是一個充滿未知的旅程難以強制它依既定的程序前進、要避免掉入微管理的陷阱、深度變革是一種系統性的轉變、清晰明確的共同願景與策略太早出現是危險的、建立信賴關係是變革成功不可或缺的要素。此外，也包括文化變革領導理論的終極目標在於實踐道德目的，也提醒領導者要重新定義問題與衝突，並強調領導者的情緒智慧，並明確指出改變環境脈絡與文化再生及政策的透明性與一致性是校長的重要工作，最後應建立專業學習社群與合作文化以提升學校效能。本文接著對其理論評析，發現該理論是多重理論的聚合，且能從實證研究中建構理論以發展策略，並以成功案例為典範，兼重特徵與歷程的探究。但同時也指出該理論重視鉅觀，尚缺乏微觀問題的解決策略；理論建基在企業管理理論，於教育現場的應用上有其限制；理論背景係歐美國家，在我國的教育現場使用應審慎。最後提出文化變革領導理論對校長課程

* 徐超聖，國立臺北教育大學國民教育學系副教授。E-mail: cs@tea.ntue.edu.tw

** 許恒禎，臺北縣三重市光榮國民小學教務主任。E-mail: eric9336@ms43.hinet.net

期刊徵稿：<http://www.edubook.com.tw/CallforPaper/JCS/?f=oa>

高等教育出版：<http://www.edubook.com.tw/?f=oa>

高等教育知識庫：<http://www.ericdata.com/?f=oa>

領導的啟示，包括將課程領導理解為學校文化變革的歷程，提升課程領導視野以追求公共的善，並應去除偏狹的學校行政領導觀念，改革學校文化以激勵教師的熱情與承諾，而且課程領導應依步驟循序漸進。

關鍵詞：課程領導、文化變革領導

Journal of Curriculum Studies

Mar., 2007, Vol. 2 No. 2, pp. 17-40

Michael Fullan's "Theory of Cultural Changing Leadership": Implications for Principal's Curriculum Leadership

Chao-Sheng Hsu^{*}, Heng-Chen Hsu^{**}

Abstract

The purpose of this study is to explore the implications for principals' curriculum leadership through the perspective of the Fullan's theory of cultural changing leadership and further offer advice to the principal based on the implications of this theory. The main findings are as follow:

1. The theory develops from the dilemmas of educational practice and the main ideas of this theory are: the moral purpose is central to change; leadership is as a process of change; the leaders should establish a moral purpose, deeply understand change, build a good rapport, foster the teachers' knowledge, make coherence, create a setting of hope, passion, and energy; and above all inspire the teachers' commitment to change for the improvement of school.

2. There are six critiques of the theory: it is composed with multi-theory which Fullan calls "a remarkable convergence"; it is based on the researches of education practice and also develops strategies for solutions with a closer look at the characteristics and process of the cases; it lacks the solutions to the classroom practical problems; and it is limited in the application of this theory which builds on the bases of business management theories and construct in the Western background.

3. There are five implications for principal's curriculum leadership from the theory:

^{*} Chao-Sheng Hsu, Associate Professor, Department of Education, National Taipei Education University. E-mail: cs@tea.ntue.edu.tw

^{**} Heng-Chen Hsu, Director of the Department of Academic Affairs, Gongrong Elementary School, Sanchong. E-mail: eric9336@ms43.hinet.net

curriculum leadership is as a process of cultural changing leadership; the goal of curriculum leadership is to accomplish a moral purpose and common good; the scope of principal's leadership should not be constricted in administration leadership, promote teacher's professional commitment and restructure school's culture; effective curriculum leadership should be based on reasonable processes.

Keywords: curriculum leadership, theory of cultural changing leadership

壹、前言

為符應社會脈動，迎接新世紀的世界潮流，政府在近年致力於教育改革，並於2001年起實施國民中小學九年一貫課程，期能整體提升國民之素質及國家競爭力。基本上，九年一貫課程在理念上強調課程政策的鬆綁，課程決定的權責由中央下放到學校層級，而有所謂的「學校本位課程發展」的概念。由於部分課程決策權力下放學校，「課程決定」及「課程發展」便成為學校現場的重要任務，各校對有關學校的課程目標、課程內容、教學活動與評量方式等各項課程事務，必須有符合學校本位的決定，並進而發展出學校本位的課程。而為了能有效做好課程決定與課程發展，學校乃需要有效的課程領導，所以「課程領導」的議題也隨之興起而受到重視。

「課程領導」係指在課程發展過程中，對於教學方法、課程設計、課程實施和課程評鑑提供支持與引導，以幫助教師有效教學和提升學生學習效果（吳清山、林天佑，2001）。而前述的課程領導通常被視為是學校領航者校長的工作，但對國內校長來說，課程領導仍是一個較陌生的概念。在此領導歷程中牽涉到的因素相當複雜，如教師的心態與能力、社區環境的特性、學校的文化、軟硬體設備的條件和上級的政策等等，都可能是影響課程領導的變因。所以校長面臨的常是一個從不知到瞭解、從無到有、從零散到整合，有著變因難以控制與不可預測的「複雜變革」情境，而校長若能對課程領導的複雜變革特質有所認識，則比較容易在領導過程中有具體成效。對複雜變革有深入研究的加拿大社會學者Michael Fullan，在其2001年的重要著作*Leading in A Culture of Change* (Fullan, 2001a) 中多次強調，文化再生乃是複雜變革成功的重要關鍵。此觀點強調文化再塑造的變革在成功變革的重要性，亦啟發了「文化變革」在成功課程領導的重要意義，也因此可將課程領導視為是一個「文化變革領導」歷程的想法，提供了另一種思維。依此而論，校長的課程領導必須從文化的變革與再生開始，進而引發學校教師信念和行為的改變，以達到課程領導的目的。

「文化變革領導」一詞，係筆者綜合前述加拿大社會學者Michael Fullan在2001年的重要著作*Leading in A Culture of Change*一書中，對文化再生是變革成功的重要關鍵 (Reculturing is the name of the game) 的觀點所產生。由於在其著作中多次強調文化再生的重要，因而根據其理論特質及出版的書名，將其理論自定名稱為

「文化變革領導」理論。筆者將此理論譯為「Cultural Changing Leadership」，且以電子郵件與Fullan聯繫討論此一名稱的妥適性，並獲得認同。此理論主要係建立在複雜理論的基礎上，並結合諸多當代社會學、心理學理論，強調變革歷程的複雜性及學校團隊文化再生的重要性，主張藉由引發文化的改變來啟動組織的變革，以達成深度（deep）、持續（sustainable）、大規模（large-scale）的教育改革，試圖解決教育現場的問題。有關其理論的主要內涵將在下節詳述。

由上述對文化變革領導理論的簡述可知，文化再生是變革成功的重要關鍵。若依此觀點言，校長的課程領導基本上也是促成文化的變革與再生進而引發學校教師信念和行為的改變，以達到課程領導目的的歷程。過去有關校長課程領導的相關文獻，其觀點多從課程領導的內涵與課程領導者的作為或策略來描述，對於課程領導本質的理解較少探討，因而對校長該如何塑造學校願景與核心價值、形塑學校合作文化與學習社群、激勵學校教師士氣與提供協助等等有關課程領導的技能分析較少。本文擬從引介文化變革領導理論入手，嘗試以Fullan的變革理論觀點，提供校長在課程領導時的參考。全文將分為四個部分，首先探討文化變革領導理論的內涵，接著評析文化變革領導理論，然後提出文化變革領導理論對課程領導的蘊意，最後為結論。

貳、文化變革領導理論

「文化變革領導」係筆者綜合加拿大社會學者Michael Fullan的理論觀點而來。他生於1940年，曾任加拿大多倫多大學（The University of Toronto, UT）安大略教育學院（The Ontario Institute for Studies in Education, OISE）院長，是一位社會學家，也是眾所周知被公認為國際著名的教育改革學者。他在教育改革方面的著作也很豐碩，在2006年出版了*Breakthrough*、*Learning Places*及*Turnaround Leadership*三本專書，並以多種語言出版，在世界各地廣受重視。他對於管理變革的獨到看法被許多國家所採用，例如：他曾於1998～2001年受委託領導評鑑小組對英國「國家語文與數學提升策略」（the National Literacy and Numeracy Strategy in England）進行為期四年的評鑑工作（Fullan, 2007）。

Fullan在1990年代開始發表一系列教育改革論述，他從複雜科學的角度探討教育改革的現況，分析改革失敗的原因，並從歐美國家的教育改革經驗中歸納出一系列複雜變革的原則。他在2001年出版*Leading in A Culture of Change*（Fullan,

2001a) 一書，對於領導變革的論述著力甚深，2003年則在*Change Forces with A Vengeance* (Fullan, 2003a) 書中提出三級改革 (Tri-level Reform) 方案 (學校／社區層級、學區層級、州／省層級) 及永續改革的觀念，並致力於實踐其改革的觀念，目前則於世界各地參與訓練、諮詢和評鑑各種變革計畫。¹此外，他還創立顧問公司 (Michael Fullan Enterprises Inc.) 專門從事人才培訓及協助學校進行領導人的教育訓練工作。如欲瞭解更多有關Fullan的資料，可瀏覽他個人網站：<http://www.michaelfullan.ca>。以下將分文化變革領導理論的時代背景及理論內涵來介紹其理論內涵。

一、文化變革領導理論的時代背景

文化變革領導理論的時代背景可分「外在環境的影響與挑戰」及「學校與教師的困境」來說明。首先，在外在環境的影響與挑戰方面，從Fullan的著作中可以歸納出其理論產生的二十世紀後期西方社會環境的特徵為 (Fullan & Hargreaves, 1996, 1998)：是一個多元歧異的社會，教室內的人口結構也隨之改變，種族、文化、語言、社經背景的多元化形成教室內的新特徵；是一個網路科技的社會，學生的學習不再受限於教室或學校，透過電腦和網路能大量接觸各種資訊進行學習；是一個家庭功能式微的社會，家長疏忽與放任孩子形成諸多教育與社會問題；是一個市場機制與家長選擇教育的社會，由於教育市場化的潮流，家長成為教育消費的顧客，使得老師們更積極爭取家長的支持和參與；是一個工作機會大幅減少的社會，學生們離開學校後，已不再能立即有就業機會，而工作的型態也隨之改變，部分時間工作 (part-time work)、臨時工作 (temporary work)、約僱 (contracting out) 的方式成為企業彈性經營的新途徑。這樣複雜而快速多變的社會讓Fullan從複雜科學的角度去探討教育改革，並從實際經驗中歸納出一系列複雜變革的原則，提出領導者該如何實施變革領導的論述。

而在學校與教師的困境方面，學校面對外在環境變化的諸多挑戰，除了原有的教育任務之外，尚須執行來自上級教育機關的教育政策，並且必須回應家長做為消費者的教育期待，而在各種需求的擠壓之下，以有限的人力、物力與時間，背負著原有的問題，對新的、紛至沓來的挑戰，自然有其困難。Fullan (2001b) 指出，現今社會中學校與現場老師的困境為：各種創新方案充斥，學校裡經常有太多彼此

¹ 至2005年為止，與Fullan合作採用三級改革方案的區域計有英格蘭、加拿大安大略省、澳洲新南威爾斯省及南澳大利亞省 (參見Barber & Fullan, 2005)。

間毫無關聯、不連貫、零碎的、裝飾性的計畫；個人主義（Individualism）盛行：老師的孤立與隔絕形成學校裡的個人主義盛行，缺少專業互動與交流；工作超載（overload）：學生的族群結構、學生背後不穩定的家庭和社區條件、貧窮與饑餓等問題，以及政策的朝令夕改、學校內部缺乏連貫性，增加教師的工作負擔；孤立（isolation）：老師們必須獨力處理班級裡的日常事物，在各種期待與被要求的標準之間努力，經常形成孤軍奮戰的局面，缺少交流與溝通，形成孤立和自我中心；同儕協作（collegiality）與集體迷思（groupthink）：同儕協作造成限制與集體迷思，形成負面文化發展；教師角色窄化：年年重複同樣經驗，造成感覺麻木，教師彼此的孤立、缺少同儕間的交流使得經驗無法分享，教師的角色漸形窄化。上述問題是近年來引發教育改革的主要原因，然而似乎並未有太多的成功。因此，Fullan的論述聚焦於這些複雜問題，從複雜科學的角度探討教育改革的現況，設法從各項改革方案中尋找失敗的原因，並從歐美國家的教育改革經驗中歸納出一系列複雜變革的原則，結合變革理論形成對於教育改革的經驗，提出問題的解決策略。

二、文化變革領導理論的內涵

「文化變革領導」顧名思義，是透過文化的改造領導組織變革的歷程。歸納Fullan著作（2001b, 2002, 2003a, 2003b）「文化變革領導」的概念為：係透過「文化再生」（reculturing）改變學校的情境脈絡，透過重塑文化、建立願景、發展教師集體能力、形塑合作文化與專業學習社群，以進行學校組織變革的一系列歷程，其目的在以團隊合作的力量發展教師的專業能力，以提升學校效能，提高學生的學習成效。在此歷程中，學校領導者藉由確立道德目的，並透過文化的重塑與環境條件的營造培養教師因應變革的能力，使所有成員持續地學習、致力於專業發展，在互動中建立學校共同願景，形塑合作文化以提升教師的專業素養、激發專業承諾，促使全體教師凝聚成專業學習團隊，努力實踐以道德目的為核心的教育目標。其理論內涵要旨可歸納如下：

（一）深度理解變革的意義

Fullan 對變革有許多新的理解。他認為變革一方面迅速且具有非線性的特質，然而另一方面卻也潛藏著創造性突破（creative breakthrough）的機會。因此，理解變革不在於創新（innovation），而在如何創新（innovativeness）；不在於策略（strategy），而在如何形成策略（strategizing）（Fullan, 2001a）。由於變革的複雜性及周遭環境中充滿變數，使得變革看起來難以理解。領導者是組織變革的舵

手，雖然難以全然掌握變革，但必須清楚理解變革歷程的特質及其複雜性。Fullan（1993, 1999, 2001a, 2003a）曾根據近年各國教育改革的經驗，提出一系列有關變革的特質，筆者將之歸納整理如下：

1. 變革是一個充滿未知的旅程，難以強制它依既定的程序前進

變革是非直線的，充滿著不確定性，有時還違反常理。Fullan（1993: 24）對變革曾有一段有趣的描述：「變革好比一次有計畫的旅程，和一群叛變的水手在一艘漏水的船上，駛進了沒有海圖的水域。」。他強調變革是一段未知的旅程，而不是一張藍圖，由於情境中的變因難以掌控，變革的進行幾乎不可能按照計畫、既定程序或時間表直線前進。此外Fullan（1999: 24）也認為變革的旅程是一場航行在混沌邊緣（*navigating the edge of chaos*）的旅程，因而變革的領導者必須瞭解處在混沌邊緣的意義，應避免對於計畫與控制的過度追求。

2. 避免掉入微管理（*micromanagement*）的陷阱

Fullan（1993）指出，在變革的過程中，我們無法以命令的方式強制決定哪些事情是重要的，尤其對於老師們的工作而言，命令並不是那麼有用，而且愈把教學事務具體化，教育目標和方法就愈形窄化。依他的看法來論，由於影響變革的因素過於複雜，且無可避免，因而領導者必須瞭解，過於嚴謹的計畫與流程控管終歸徒勞，因為過多規則、呆板的結構或程序，只會讓學校的組織和運作益形「科層化」。因此，他認為學校的變革必須取法Brown和Eisenhardt（孫麗珠、陳樹衡譯，2000）所稱的「混沌邊緣」概念，以及計畫的推動要避免掉入「微管理」陷阱的觀點，才有益於學校的永續發展。

3. 深度變革是系統性的轉變

Fullan（2003a）認為，深度變革乃是進行全系統的改善與提升，改變必須由點向面推昇，從教師個人到同儕團體，乃至全校性的改變；從一個學校到一整個學區，由一個學區而廣及整個州或省，學校之間相互協助，學區之間相互仿效，以集體的能力建構，帶動全面性的成功。學校努力提升效能，關注學生學習的成效，學區提供制度上的支持，州與省則在政策上提供地方的需要，三個層級持續互動、相互學習，共構成功的教育系統。文化變革領導理論從教育現場的問題出發，強調教育系統必須是帶有道德目的的公共服務，而從學校變革到學區的改革乃至州或省的整體轉變，強而有力的教育系統是整體社會提升的有力保證。因此，教育改革必須是大規模的，亦即是系統性、全面性的變革，並設法達成永續的發展。

4. 清晰明確的共同願景與策略太早出現是危險的

願景對一個組織的發展是非常重要的。Senge對有關組織的願景指出，共同願景是由個人願景匯聚而成，唯有匯集個人願景，共同願景才能獲得能量和培養行動力。而在傳統科層體制的組織裡，願景來自高層，成員聽命行事。因此，由一個人或一群人訂定的組織願景，頂多博得服從，難以激發成員發自內心追求的動機（郭進隆譯，1994）。而Fullan（1993）也進一步指出，願景來自於行動，而非先於行動，必須通過組織成員和領導人的動態交互作用才能逐漸形成，不成熟的願景和計畫都容易流於盲目。因而在變革的歷程中，領導者必須理解，策略和願景應在組織成員的互動中逐步形成，而非來自高層的事先訂定。

5. 建立信賴關係是變革成功不可或缺的要素

Fullan（2001a）認為在領導變革的過程中，建立關係的重要性僅次於道德目的。道德目的能指引變革方向，而人與人之間的關係則是組織發展的重要動力。根據McLaughlin和Talbert（引自Fullan, 2001a: 65-67）的研究顯示，教師之間的關係影響組織裡的同儕文化，即使在同一個學校中，也可能因為不同的群體產生差異甚大的同儕文化及行為模式。亦即優質的同儕文化中，教師們分享工作成果與教學經驗、視同事為資源，並且彼此討論如何做會讓事情變得更好，而這樣的組織文化甚至會影響教師對學生學習的基本假設。在這樣氛圍中，同儕之間會彼此強化專業自主和堅固的社群意識。相反地，較劣質的同儕文化則容易出現孤立、個人主義和保守的現象，也同樣影響著教師的假設和學生的學習。此外，教師同儕之間或校長與老師之間的信賴關係，亦是學校變革成功不可或缺的要素。Bryk和Schneider（引自Fullan, 2003b: 62）對學校情境觀察的描述指出：

「老師們在改革前每天已被塞滿工作。大部分的老師致力於教學，改革除了讓他們冒著新的課堂實踐的風險之外，還得負擔許多額外的額外的工作……純粹從自私的觀點出發，老師們會問：『我們為什麼要做這個？』似乎頗為合理。若是一個具高度信賴關係的團體自然會產生答案……」

由此可知，信賴感是教師承諾追隨學校政策的重要因素，也是學校領導者應努力建立的關係。無論是教師同儕之間或校長與老師之間的信賴關係，優質的人際關係產生優質的文化，是學校變革成功不可或缺的要素。

（二）文化變革領導理論的終極目標在於實踐道德目的

道德目的（moral purpose）是Fullan非常強調的概念。他認為道德目的即是意

圖為部屬、顧客、組織乃至整個社會創造正向差異，它是變革的終極目的。簡言之，道德目的即是「做對的事」，意即只要是利他行爲、為群體或社會做出貢獻等，無論在何種層級、何種方式，皆可謂道德目的的展現。他認為道德目的就是創造不同，讓現況變得更不一樣（making difference），而教育的道德目的即在移除學生的學習障礙（raising the bar）、縮小高低成就族群之間的落差（closing the gap）及為學生的生命創造不同的機會。他曾引述多倫多大學教育學院1991～1992年對參與教師認證申請者的調查研究中發現，這些申請者之所以希望擔任教師一職，最大多數的原因是「希望讓教育變得更不一樣」（I want to make a difference）（Fullan, 1993）：

我希望和其他優秀的老師一樣在教學上有貢獻，有助於我們未來的社會變得更好，我在乎孩子們和他們的學習方式。

教育是決定個體生活品質和社會整體未來的重要因素。沒有一種專業可以讓我如此積極的影響一個孩子的整體發展。

我想讓學生的生活產生正向的變化。

我常希望我能進入一間教室，並讓孩子的生活變得更不一樣，……這就是我來這裡的原因。

由上述引言可知，雖然每位老師從事教職的原因可能不盡相同，假若教師在任教之初，即有如同前段摘錄之道德目的，則可期待在其擔任教學工作時，將不斷策勵自我、努力精進、追求專業技巧的熟練、視孩子為完整個體、待弱勢兒童如己出。由此觀之，道德目的將是決定一位老師的發展動機、專業承諾及教學效能非常重要的因素，甚至是最根本的因素。

綜觀Fullan（1999）的著作，無論組織文化中的道德內涵、學校教育的道德責任或教師個人的道德承諾，實踐道德目的在教育改革中是重要而根本的。從微觀的角度而言，道德目的在於為所有學生（尤其是不利的兒童）的生命中製造些許機會，讓他們變得更不一樣；而從鉅觀的角度言，則是為社會發展及民主做出貢獻。因而實踐道德目的是其一貫的主張，道德目的是變革的肇因，也是變革的終極目的。教育的道德目的在最基礎的層級是為學生的生命創造正向差異，製造學生更多未來的機會，而在最高層級則是提升人們共同的生活品質，創造整個社會的進步。總而言之，文化變革領導理論的終極目標是追求大規模的教育變革，以整個系統的

改善提升教育品質，形成整體社會的進步。

（三）重新定義問題與衝突並強調領導者的情緒智慧

Fullan（1993）指出，有效能的學校善於「面對問題」，而非迴避它們。學校該視問題是我們的朋友，因為只有我們積極深入問題之中，才能產生創造性的解決方案，因而問題是通往更深層變革和更大滿足感的途徑。學校只有面對問題才能真正掌握問題的核心，進而解決問題。又由於人們傾向於相信並過度聽信持相同意見的人，反對者的意見則容易被排拒或置若罔聞，正所謂忠言逆耳。然而，由於反對意見的異質性，我們實際上從反對者身上學到的可能更多，因為反對者常能直指政策的問題所在，提供我們在思考上的盲點，讓政策的決定更為周延。

此外Fullan（1999）也指出，由於複雜造成變革，而變革通常意味著面對未知，而面對未知則又意味著焦慮，因此如何化解因變革所造成組織成員的焦慮是他所強調的。Fullan（2001a）進一步指出，所有成功的學校在變革的過程中都會面臨「實作困境」（implementation dip），當個體遭逢創新的歷程，其中需要新技能和新理解的時候就會面臨表現（performance）和自信心上的困境；而處於這種困境的人，則經歷著由於變革而產生的社會心理恐懼及技能上的匱乏感，因為人們原本熟悉的工作在一夕之間全走了樣，他們可能發現既有的知識與技能已不足以因應工作上的需求，或者發現自己正面臨一項全新的工作挑戰。綜上所論，我們認為在面對因變革所常引起的負面情緒與衝突，以及因面對未知所產生的恐懼與焦慮，甚至抗拒上，組織領導者對於這些不同的意見或抗拒者，必須有足夠的情緒智慧加以包容，並且營造人際之間相互理解及包容的文化特質。

（四）改變環境脈絡與文化再生是校長的重要工作

Fullan（2003b: 1）指出：「改變情境脈絡，你的行為也會隨之改變」。大多數人可能覺得最難改變的是外在環境，但他認為改變環境才有可能改變一切。他也指出，不要聽任我們所處的環境影響我們的行為，要著手改變環境，即使是一點小小的改變也會帶來全新的結果。在所有成員因襲已久的情境中投入些許變數，便能刺激環境的改變，例如：若我們希望學校裡面有更多的知識共享或專業發展，那就必須從鼓勵老師們進行分享活動或經驗發表，並進而創造這樣的機制，而重要的是在新的行為出現之後給予強化，如此才能進一步鞏固既有的成就。此外，Fullan（2001a: 43）還強調，教育的變革是「一場文化再生的競賽」（Reculturing is the name of the game），文化再生意即改變文化——改變人們在環境裡做事的方法，因而塑造領導變革的文化、形塑合作的氛圍與行為模式、改變教師的行為方式，致

力於知識創造行為與合作文化的建立，形塑學校教師的共同願景才能讓學校成爲一個永續改革的組織。因此，文化變革領導理論主張校長引領變革，提升學校效能應從環境脈絡著手、改變教師的行為、透過領導的途徑塑造學校正向的特質、激發教師的熱情與專業承諾、致力文化再生、建立共同願景、驅動教師追求專業發展，以及促進教師集體能力，進而實現道德目的。

（五）專業學習社群與合作文化是開啟學校效能之鑰

Fullan（1999）的變革論述強調專業學習社群與教師的合作文化對學校效能的重大影響，無論學校或學區在變革成功的案例中，專業學習社群與合作文化是基本特徵。在專業學習社群方面，基本上許多研究者都主張學校是「人」組成的團體，是一個以專業爲核心的社群，而且社群中的成員以合作的方式建構知識、解決問題、發展專業，並共同思考如何提升學生的學習（DuFour, 2004; Fullan, 1999; Newmann & Wehlage, 1995; Sergiovanni, 2000）。有關專業學習社群，DuFour（2004）亦特別指出其基本假設是——學校的核心任務是「確認所有學生都在學習」，而非只是「被教導」。而當學校裡的老師把這樣的陳述當成一個追求目標，努力確認所有學生的學習是否成功，而非僅政治性的浮誇宣示，那麼深度變革就會開始發生。所以專業學習社群的建立，是聚焦在學生的學習，而非僅止於教導，是要讓老師們合作，並且對學生的學習成果負起績效責任。DuFour（2004）並進一步指出，專業學習社群與傳統學校最大的差異在於如何回應學生的學習困難，而建立專業學習社群的學校，對於學生學習困難的回應具有及時性、介入、指導等三個重要的特徵，俾讓每個學生都能有效學習爲目標。此外，Newmann和Wehlage對於學校組織再造（school restructuring）成功案例的研究也發現，教師的專業社群與學生的學習表現有明顯的相關。²他們發現在實作層面上，專業社群能對學生的學習產生社會性的支持，而對教室層級的教育會產生真實的影響，並進而影響學生的表現，因而讓學校成功的原因主要在於內部的專業社群。

而在教師的合作文化方面，Fullan（1999, 2000）進一步分析指出，在專業學習社群中，合作是必然的特徵，教師同儕聚焦於學生學習成效的合作，能引發知識的生產與傳遞。當教師團體及次級團體聚在一起探討學生的學習表現，並透過學生的作品和評量資料檢驗自己的教學方法，而且與同儕討論，持續改進自己的教學，

² Newmann和Wehlage（1995）所談教師專業社群與DuFour（2004）所稱專業學習社群，在名稱上雖有差異，然細究其內涵，二者皆指稱以提升學生學習爲目標所形成的教師社群，皆強調成果、責任與合作文化，故本文將二者合併使用，說明教師專業社群的重要性。

這樣的團體即為專業學習社群。而通常教師專業社群表徵的是教師團隊以提升學生學習為目的而產生的合作文化。Fullan（1999）並指出，此合作文化具有的特徵有：能在建立信賴中培養差異性，會珍視差異性（diversity）的存在；能包容變革所引發的焦慮，創造支持性的心理環境；能致力於知識創造，聚在一起研究分享好的方法；能在開放的環境中保持一致性，將所有的創新方案整合成有利學校提升的一致性方案；能融合心靈、政治與智慧的力量，因為道德目的（心靈的）可以提高方案的優越性，而權力（政治的）經常能產生壓力並支持正向的行動，如此，好的想法和最佳的實作（智慧的）就會產生、被測試並選擇性的保留下來。

（六）政策的透明性及一致性是變革的重要課題

Fullan和Hargreaves（1998）主張學校不能再關起門來辦學，學校的政策和辦學的成果及相關資訊應該公開，並建立互動的資訊系統，讓社會大眾更瞭解學校的工作及相關訊息。Fullan（2003a）進一步認為，提供集體的、有根據的專業判斷（collective informed professional judgment）是一個有效的策略，它會讓人們知道自己在做什麼，並對之做出解釋。因此，學校必須制定公開、具互動性而且高品質的訊息系統，以道德目的為引導，然後尋找可行的模式並建立系統，對大眾釋疑並給大眾一個具說服力的解釋及成效的展現，讓家長和社會大眾想看到是學校的改善。由上述可知，學校無法抗拒與日俱增的新方案與新任務，校長與老師們承受著超載的工作負荷，而其窘迫的境況是教育系統外的人們常無法理解學校的相關政策，因而學校不只要因應困境解決問題，並且要對外界的質疑做出回應，以公開透明的政策及訊息說服大眾。

此外，Fullan（1999）根據研究認為，過去數十年間改革總是失敗的重要原因在於政策之間缺乏「一致性」（coherence），政策之間各自獨立缺乏關聯，不斷有創新方案卻未能落實，問題的存在和各種毫無關聯的解決方案紛至沓來。而由於政策零碎、數量龐大，而且隨時在變，造成學校裡校長和老師們的工作超載。他亦指出事事創新的學校，看似耀眼，但只是綴滿飾品，缺乏深度和一致性，往往創新的要求太多，而時間太少，老師們總是為了一個又一個接踵而至的創新方案而精疲力竭。

參、文化變革領導理論評述

有關對Fullan理論的評述，歐用生（2004）指出，Fullan在相關文獻中企圖將

企業領導的理念應用到學校的思考和做法蘊含著許多危險。他以Fullan引用Collins從精緻（good）到卓越（great）的第五級領導（level 5 leadership）觀念為例，³提出六點批判：教育概念空洞化、「強人領導」的假定、去脈絡化的領導、以追求利潤為主要目標、缺少道德的關懷及陷入後現代改革的弔詭。而吳明清（2005）在評介Fullan第三版的*The New Meaning of Educational Change*（Fullan, 2001b）一書時提及，務實的理論建構為該書最珍貴的特色。他的理論建構兼顧事實、理論及價值等三個層面，並引述了歷年來不同層級教育改革的案例，並基於多樣的教改案例建立其理論基礎，此外，對教育變革的本質、脈絡與情境、歷程與影響因素等皆有清楚而完整的描述，建立了清晰的圖像，是一個立基於實務的變革理論。然而，他也指出變革理論大體偏重變革歷程的分析與闡釋，而未及於教育變革內容之具體提示，故只能說是一個「通用理論」（a general theory）。此一通用理論雖具形式上的普遍性，但應用於教育改革政策內容構想與規劃，卻不無限制。

除此之外，筆者進一步提出下列六點評析：

一、文化變革領導理論是多重理論的聚合

做為一個社會學家，除了關注學術研究成果，瞭解教育體系及學校現場的困境之外，Fullan極為注意現代社會學各領域的學術發展，多方參採與廣納各種理論，形成對於問題的解決策略。在*Leading in A Culture of Change*一書中開宗明義指出，他的理論是多種理論「卓越的聚合」（a remarkable convergence）（Fullan, 2001a: 3）。以下將以變革歷程的理解與領導的層面來說明。

在變革歷程的理解方面，根據Fullan（1993, 1999, 2003a）的著作可發現，他主要從Pascale及Brown和Eisenhardt的變革管理論述來理解變革的特質。而在變革的管理上，他引用複雜性科學的研究成果，以及管理學對於複雜理論的應用發展，闡明教育改革歷程的複雜性。他進而指出「混沌邊緣」的概念及「自我組織」的現象，提醒領導者在組織的運作上切勿掉入微管理的陷阱。在願景的建構上，他則採用Senge提出的五項修練，闡述個人願景與組織願景的關係；強調願景的強大驅動力來自組織內部個人願景的聚合，組織變革起始於個人願景的建立，在追求願景的過程中，經由不斷探究產生專業上的精熟，同時透過對願景的陳述與質疑、修正、同質性個體的匯聚，形成組織內部的氛圍逐漸產生正向的組織氣氛，推動組織向前

³ 參見齊若蘭（譯）（2002）。J. Collins著。從A到A⁺：向上提升，或向下沈淪？企業從優秀到卓越的奧秘（Good to great）。臺北：遠流。

邁進的動力。

而在領導的層面上，根據Fullan（2003）的著作可發現，他以Heifetz（劉慧玉譯，1999）的調適性領導及Collins的第五級領導，闡述領導者的角色及在領導上應有的作為。Heifetz認為變革和問題引發壓力，使人們難以適應，導致多數人否認問題的存在、擁抱過去的假定、歸責於當權者等；處理棘手的問題通常需要價值觀念的改變，而改變既有的價值觀念，則是領導的精髓所在。因此，領導者的角色在於改變群眾的觀念，引導群眾面對問題，發展調適的行為及解決問題的策略，而非只是期待天縱英明的領導者出面解決問題。Collins（齊若蘭譯，2002）則認為第五級領導者的任務在於：找對的人上車、勇敢面對殘酷的現實、建立強調紀律的文化、使「做對的事」成為其內在價值、將個人的謙卑和專業堅持結合；使組織從優秀提升到卓越，進而基業長青。他在前述理論之上建立了重塑組織文化的看法，亦即「解決問題人人有責」——領導者需帶領人們面對問題，思考方向，但強調領導者對群眾的情緒反應必須有清楚的認知，亦即，領導者必須包容成員因變革所引發的焦慮，從而建立信賴關係與合作文化，形成組織的凝聚力與新的專業文化。

由前述例證可知，文化變革領導理論係從問題情境中，取法各家之長以收針砭之效，聚合各種理論形成獨特的變革論述，對變革歷程的複雜特質進行深入的解析，提供領導者理解變革的有效途徑。

二、從實證研究中建構理論並發展策略

Fullan曾引述心理學家Kurt Lewin的話：「沒有任何東西比好的理論更實用」，他並加以延伸指出：「沒有任何東西比好的實務更具理論性」（Fullan, 2001b: xiii）。從他的著述中不難發現，他在教育改革的理論建構上，多從實際的資料中發現問題，並結合各種研究結果與相關理論，建構其解決問題的策略。

例如：在論述學校現場的困境時，Fullan（2001a, 2001b）曾引用Hatch的調查研究指出，學校充斥太多創新方案的現象，並更進一步多方引述Haberman、Lortie、Rosenholtz、Ball和Cohen及Stigler和Hiebert等人的研究結果，說明政策的零碎和教育人員工作超載是學校現場面臨的最大困境，因而提出在解決策略上應用複雜性科學的理論，闡述教育改革應在政策上「建立一致性」（coherence making）的主張。此外，他還以Alvarado對紐約市第二學區的改造經驗、Bryk和Schneider對學校現場的觀察研究，結合Newmann等人對學校潛能的論述、Nonaka和Takeuchi的知識創造理論、Heifetz的調適性領導及Collins的第五級領導等實證研究成果，提出

綜合性的建議。

從上述可知，文化變革領導理論的建立來自教育現場的問題，其解決策略的建構亦來自對於現場的觀察與研究，並結合其他理論提出綜合性的看法。

三、以成功案例為典範，兼重特徵與歷程的探究

Fullan在教育問題的論述上，若以*The New Meaning of Educational Change*一書而言，書中所建構的變革理論，大體偏重對於變革歷程的分析與闡釋，而未及於教育改革內容的具體提示與評論（吳明清，2005）。綜觀他的著作，文化變革領導理論對教育困境的解決策略建構，多來自於借鏡成功典範的經驗，所引述者皆為對成功學校或學區的研究，然而，這種代表性案例的研究在應用上有其限制。由於這些研究是對成功案例的檢視，並未提供發展歷程的說明，所以僅能對已存在的事實進行描述，至於形成的過程則未可知。

然而，Fullan在2001年出版的*Leading in A Culture of Change*一書中，在案例的引述上已對變革過程及具體行動有了較詳盡的描述。書中所引述的案例其中有些來自學區改革的成果報告書，有些為其他學者的調查研究結果，有些則為Fullan親身投入參與的改革經驗。例如：列舉美國紐約市第二學區的互訪制度（*intervisitation*）、同儕網絡（*peer networks*）、教學諮詢服務（*instructional consulting services*）及加拿大艾德蒙頓天主教學區（*Edmonton Catholic School District*）的學習評量，來闡述知識建構的概念及在學校變革過程的具體做法。

再者，在論述以數據資料做為學校績效表徵及改革策略依據時，他舉英國語文及數學提升策略（*NLNS*）、加拿大Manitoba省學校改進方案（*The Manitoba School Improvement Program, MSIP*）及加拿大的安大略中學改革方案（*Secondary School Reform, SSR*）等三個教改經驗為例，對其成因、情境脈絡、制度的設計、具體做法及成果，乃至處於教改情境中的個人（校長、老師）心境等，皆有清楚的陳述，以比較教改在不同的情境與制度之下可能導致的結果（Earl & Fullan, 2003）。

文化變革領導理論在近年的發展，已從原本重視改革案例的特徵描述，進而兼重對於改革歷程的探究，對於領導變革的歷程提出具體的指引，因而在實務應用上的可能性亦因此大幅擴大。

四、重視鉅觀的團體現象與特質，尚缺乏微觀問題的解決策略

文化變革領導理論重視教育變革過程中的團體歷程，例如：願景形成、能力建構、合作文化、專業學習社群等團隊運作的歷程與組織特質，這些因素對學校改革成功的重要性不言可喻。然而，談論教師效能不能僅關注教師的技能與道德目的，工作環境的物理條件（如教學設備、授課時數、任教科目、班級學生人數及個別教師的任務賦予等）亦是影響教師教學效能的重要因素。Fullan在描述學校問題時曾多次提及教師的工作超載，並將之歸因於政策的零碎與不連貫所致，然而未對教學現場的微觀問題進行探討，殊為可惜。

五、建構在企業管理理論的基礎上，在教育現場的應用上有其限制

睽諸Fullan對於組織運作的論述，主要建構於學習型組織、知識創造、變革管理等理論之上，而生成這些理論的研究場域則為企業管理的現場。儘管他曾比較教育單位和企業的差異，指出學校系統和企業比我們想像中有更多相同點（Fullan, 2001a），然而，教育體系和企業不論在目的、性質、運作方式及人員的培訓上皆不相同，在理論的相互借用上亦有其限制。畢竟學校的終極目的在於提供學生良好的學習環境，為學生的未來做準備，具有強烈的「利他」本質，領導者與教師的道德目的是最基本的專業態度。而企業則為求生存，以追求利潤為目標，在領導上偏重管理、測量及效率，強調競爭與個人主義，缺少道德關懷（歐用生，2004）。況且學校的運作受到法令規範，無論在組織、經費及工作規範皆須依法而行，企業在營運條件許可或因應環境改變的情況下，可自由調整其組織結構及運作方式，在經費的投資上也可依組織的意志自由行使。因此，當目的、本質、人員、運作方式、組合的動機盡皆不同的情形下，組織之間特質的差異相去亦遠，在理論的借用上仍應審慎。

六、理論的生成背景係歐美國家，應用在我國的教育現場應審慎

Fullan自1970年代起即持續關注教育現場的變化，其所謂的問題與困境，皆為西方社會所見，所引用的實證研究亦皆為歐美國家的案例。雖然自二十世紀末期以來，全球同步化的趨勢已然形成，許多社會問題在不同的國家或地區亦有其共通性，但由於國情不同，無論教育制度、運作模式乃至文化背景及民族性等，皆有差異，在應用上仍應審慎。綜觀他歷年著作，可以發現其長期以來都持續關切教育系

統及學校現場的困境，⁴不斷從各種改革方案中獲取變革的經驗，⁵透過複雜理論解釋外在環境的多變與不可預測，嘗試建立對於變革歷程的理解，還援引變革理論及企業管理的理論與各國教育改革經驗的實證研究結果，建立對教育變革的論述。即使其過程尚稱嚴謹，但其理論的生成背景仍是歐美國家，因而應用在我國的教育現場時仍應審慎。

肆、文化變革領導理論對校長課程領導的啟示

從文化變革的角度看待課程領導，對校長的課程領導可以產生若干意義，茲分述如下：

一、將課程領導理解為學校文化變革的歷程

校長的課程領導可以是學校變革的開端。當校長為求課程發展而設法改變情境脈絡、發展信賴關係、營造合作文化、建立專業學習團隊、激發教師的熱情與專業承諾、形成校內方案的一致性時，一連串的作為將影響學校的氣氛，產生文化的質變，其影響層面將不僅止於課程與教學品質的提升，整個學校的效能亦將大幅改善。校長從事課程領導，可以將之視為引發學校變革的起始點，徹底改變學校的組織思考模式，建立優質的專業文化，涵濡教師的新思維，導引新的行為，其結果不只在於課程品質的改善，亦將及於學校運作效能的整體提升。

二、提升課程領導視野追求共善

校長著手課程領導，啟動學校的變革，營造有效能的學校，其經驗無論成功或失敗，皆有可貴的價值；成功的經驗可以提供他校參考，做為引發更多成功經驗的指南，而失敗的經驗亦有其價值之處，可以做為他校借鏡，避免重蹈覆轍，耗費資源。從文化變革領導的觀點來看，校長做為課程領導者，應提高道德目的層次，關注地區性或更大範圍的學童福祉，而能營造區域性的共榮共善（common good）。校長在課程領導時，應致力於橫向聯繫，例如：跨校的合作、資源共享乃至經驗的分享與轉移，將自身努力的成果推廣應用到其他學校，也讓自己的學校能受惠於他

⁴ 參見Fullan和Hargreaves（1996, 1998）及Fullan（1997）有關What's worth fighting for系列著作。

⁵ 參見Fullan（1993, 1999, 2003a）有關Change Forces系列著作。

校的經驗，形成更大規模的能力建構，引發更深度的變革。而若從更具體課程領導目的言，校長課程領導視野應涵蓋建立學校教育的核心價值與道德目的、形塑學校的課程願景、導引學校課程的永續發展、激發教師對於課程與教學的熱情與專業承諾、發展教師在課程與教學上的集體能力、培育教師同儕之間的合作文化、提高學習成就製造學生生命中的機會、提供高品質的課程方案服務所有學生及縮小不同族群學生之間的學習落差。

三、去除偏狹的學校行政領導觀念

校長的領導行為不外乎提升學校效能，而學生的學習成效正是學校應致力的目標，因此，校長的課程領導應是其行政作為的一環，是為了學校整體效能努力的途徑之一。校長應致力於課程領導，將學校的運作重新聚焦在課程與教學上，引發教師對課程的關注，透過課程領導的歷程啟動教師專業的開始，而非將行政領導與課程領導分割；僅關注經費、硬體建設或公共關係的經營並不能提升學生的學習成效，反而易導致與課程教學的疏離。而若更具體從課程領導角色言，校長要脫離偏狹的行政領導者，在其角色上應能扮演道德目的的實踐者、外在環境的回應者、課程變革的領導者、專業能力的建構者、文化再生的促動者及外在資源的連結者。

四、改革學校文化以激勵教師的熱情與專業承諾

校長應理解課程領導是文化再造的歷程、專業發展的歷程、學校效能提升的策略，亦是實現道德使命的方法。校長在領導學校變革的努力中，應設法提升教師的變革能力，以領導的技能激發教師的熱情與專業承諾，致力文化再生並建立共同願景，重新找回教育的價值，啟動學校再生的新契機。校長並應具有遠大的抱負、宏觀的視野、長遠的規劃，創造學校的永續發展契機，而不至於因校長個人色彩過於濃厚，學校願景常只是校長一廂情願的想法，最終總是人亡政息，無法成為學校的長期發展目標，而此也可能導致老師們無所適從或形成教育核心價值的模糊。若從更具體課程領導策略言，校長應改變學校情境脈絡，以應課程發展需求；啟導教師變革能力，營造學校變革契機；形成學校的共同願景，驅動教師行為意圖；發展專業學習社群與合作文化，形塑正向校園氛圍；建立混沌邊緣的運作模式，有效適應環境變遷；調整校長領導方式，凝聚團隊意志；建立校內信賴關係，激發教師變革的承諾。

五、課程領導應有步驟循序漸進

根據Fullan（2001b）對教育變革歷程分為初始、執行、制度化歷程的觀點，筆者亦從初始、執行、制度化三個階段來探討校長的課程領導可遵循步驟：

（一）初始階段：

- 1.釐清學校課程的現況與問題。
- 2.進行課程發展的溝通與論述。
- 3.建立課程發展的共識與方向。
- 4.思考對現有問題的解決方案。
- 5.發展教師的承諾與專業技能。

（二）執行階段：

- 1.成立校內課程專業學習社群。
- 2.回應變革需求進行課程規劃。
- 3.擬定各項學校課程發展計畫。
- 4.建構教師的溝通與對話機制。
- 5.落實並監測課程方案的實施。
- 6.建構課程實施成效評量系統。
- 7.發展評鑑制度形成回饋機制。

（三）制度化階段：

- 1.強化課程共識促進課程覺知。
- 2.形成課程政策確保課程實施。

肆、結語

本文鑑於過去有關校長課程領導的相關文獻，其觀點多從課程領導的內涵與課程領導者的作為或策略來描述，對於課程領導本質的理解較少探討，因而引介Fullan文化變革領導理論，嘗試以文化變革理論觀點探討課程領導，以提供校長在課程領導時的參考。

本文首先指出，文化變革領導理論的時代背景與二十世紀後期的外在環境及學校教師的困境有關，其理論內涵大要為深度理解變革的意義，包括變革是一個充滿未知的旅程，難以強制它依既定的程序前進、要避免掉入微管理的陷阱、深度變革

是一種系統性的轉變、清晰明確的共同願景與策略太早出現是危險的、建立信賴關係是變革成功不可或缺的要素。此外，也包括文化變革領導理論的終極目標在於實踐道德目的，也提醒領導者要重新定義問題與衝突，並強調領導者的情緒智慧，明確指出改變環境脈絡與文化再生及政策的透明性及一致性是校長的重要工作，最後，應建立專業學習社群與合作文化以提升學校效能。本文接著對其理論評析，發現該理論是多重理論的聚合，且能從實證研究中建構理論並發展策略，並以成功案例為典範，兼重特徵與歷程的探究。但同時也指出，該理論重視鉅觀尚缺乏微觀問題的解決策略、理論建基在企業管理理論，在教育現場的應用上有其限制、理論背景係歐美國家，在我國的教育現場使用應審慎。最後提出文化變革領導理論對課程領導的可能蘊意，提供課程領導者以文化變革的角度，重新看待學校內的課程領導，以提供校長在課程領導時的參考，包括將課程領導理解為學校文化變革的歷程，提升課程領導視野去追求公共的善，並應去除偏狹的學校行政領導觀念，改革學校文化以激勵教師的熱情與承諾，而且課程領導應依步驟循序漸進。總而言之，從文化變革領導理論而言，校長的課程領導必須從文化的變革與再生開始，進而引發學校教師信念和行為的改變，激勵教師的改革熱情與專業承諾，以達到課程領導的目的。

參考文獻

- 吳清山、林天佑（2001）。教育名詞：課程領導。教育資料與研究，38，50。
- 吳明清（2005）。教改辛苦為誰忙——引介Michael Fullan教育變革的意義。當代教育研究季刊，13（1），265-272。
- 孫麗珠、陳樹衡（譯）（2000）。S. L. Brown, & K. M. Eisenhardt著。邊緣競爭：遊走在混沌與程序邊緣的競爭策略（Competing on the edge: Strategy as structured chaos）。臺北：商周。
- 郭進隆（譯）（1994）。P. M. Senge著。第五項修練——學習型組織的藝術與實務（The fifth discipline-the art and practice of the learning organization）。臺北：天下文化。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。臺北：高等教育。
- 劉慧玉（譯）（1999）。R. A. Heifetz著。調適性領導。臺北：麥田。
- 齊若蘭（譯）（2002）。J. Collins著。從A到A⁺：向上提升，或向下沈淪？企業從優秀到卓越的奧秘（Good to great）。臺北：遠流。
- Barber, M., & Fullan, M. (2005). Tri-level development: it's the system. *Education Week*, 24(25), 32-35.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Earl, L., & Fullan, M. (2003). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383-394.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001b). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2003a). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer Press.
- Fullan, M. (2003b). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2007). *Biography*. Retrieved February 20, 2007, from <http://www.michaelfullan.ca/biography.htm>

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.

Newmann, F., & Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI, Center on Organization and Restructuring of Schools.

Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.