

# 國小校長文化回應領導意涵探究與指標建構

江姮姬\*

明道大學課程與教學研究所助理教授

\*通訊作者：江姮姬

通訊地址：523 彰化縣埤頭鄉文化路 369 號

E-mail：hengy0525@mdu.edu.tw

投稿日期：2019 年 3 月

接受日期：2019 年 4 月

## 摘要

本研究係探究文化回應領導意涵，以建構國小校長文化回應領導指標，並探討指標各層面、指標及參考具體作為的必要性、重要性與特色分析；採焦點團體（focus group）與模糊德懷術法（Fuzzy Delphi Method, FDM）；研究工具為「國小校長文化回應領導指標」；問卷調查小組由學者專家與國小校長組成，發現指標的三層級內容的重要性與特色分析，結論如下：

- (1) 本指標含 3 個層面、14 個指標和 43 個參考具體作為，每一層面、指標與參考具體作為均具必要性。三個層面中以「文化素養的體現」重要程度最高；指標部分以「文化素養引領」重要程度最高；參考具體作為以發展文化和諧環境、檢視教學成效，和檢視文化回應素養領導團隊的辦學成效，三者重要程度最高。
- (2) 「文化覺察的知能」下的參考具體作為中，以校長敘說自我文化價值之重要程度最高；「文化知識的實踐」下的參考具體作為，以正式課程融入多元文化議題和非正式課程培養學生的多元文化知能重要程度最高。本調查中的兩極專家意見沒有衝突，顯示有共識。

本文最後針對未來之校長專業發展，提供教育行政、校長及未來研究之建議。

**關鍵詞：**文化回應、校長領導、文化回應領導

# A Study of Contents and Constructing the Indicators of Culturally Responsive Leadership for Elementary School Principals

*Heng-chi Chiang*\*

Assistant Professor, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Mingdao University

\*Corresponding author: Heng-chi Chiang

Address: No. 369, Wenhua Rd., Pitou Township, Changhua County 523, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: hengy0525@mdu.edu.tw

Received: March, 2019

Accepted: April, 2019

## Abstract

The purpose of this study is to explore the contents of culturally responsive leadership, construct indicators of culturally responsive leadership for elementary school principals and then analyze the necessity, importance, characteristic of indicators. The focus group and the Fuzzy Delphi Method are used. The research instrument is “The Indicators of Culturally Responsive Leadership for Elementary School Principals”; the questionnaire team are consisted of scholars and principals. The research finding with the analysis of indicators’ importance and characteristics in three-level are found as follows:

- (1) The indicators include three dimensions, fourteen standards and forty-three reference behaviors. Each dimensions, indicators and reference behaviors are necessary. “Cultural proficiency” is given the highest rank among the three dimensions. “Cultural literacy” is given highest rank among the fourteen standards. “Developing culturally environment”, “evaluating teaching effectiveness” as well as “inspecting culturally response leadership team’s effectiveness” are given highest rank among these reference behaviors.
- (2) “Describing self-culture value by principals” is given highest rank among the reference behaviors of the “cultural awareness” dimension. “Developing multicultural issues in formal curriculum” and “developing students’ multicultural ability in informal curriculum” are given highest rank among the reference behaviors of the “cultural knowledge” dimension. The opinions of bipolar experts are consistent, which indicates they reach a consensus based on the survey.

Finally, some suggestions are presented to educational administration, principals, and further studies.

**Keywords:** *culturally responsive, school leader, culturally responsive leadership*

## 壹、前言

綜覽校長領導的研究發展，從 1950 年代理念論述崛起，大量的實證研究，型塑出校長領導傳統理論，源起於校長特質研究（特質論），到領導者的行為研究（行為論），1970 年代強調領導者行為必須和領導情境配合（情境論／權變論）（蔡菁芝，2017）。但是實證研究基礎，沒有為教育行政研究帶來顯著的改善（秦夢群，2013）。1980 年代因社會變遷與教育改革，致校長領導充滿危機與轉機（謝傳崇、許欉龍，2015），另因管理科學與工商管理論述促成教育領導理論推陳出新，不僅引領 1990 年代教育領導理論的典範轉移，也成為所有教育領域創發新名詞最快與最多的專業領域。2002 年美國實施「沒有落後的孩子」（No Child Left Behind）教育政策，針對中小學生主要學科學習表現進行定期量化評量，主張校長必須對學生的學習負責，責成校長肩負學生學習表現的績效責任，致績效成為 21 世紀校長領導的最大挑戰與壓力（Chen, 2014; Robinson, 2010）。

Gardiner、Canfield-Davis 與 Anderson（2009）發現校長們要在種族與族群趨於多元的學校裡，提升有色人種低成就學生的學習表現，縮短學生學習差距，必須基於多元文化主義理念，具備文化回應與溝通能力，重視學校教育人員的多元文化素養，才不會因為定期評量重視考試成績，導致績效迷思，忽略學生學習優先的教育本質。

Robinson（2010）發現，多元文化教育對於社會正義與學生學習公平正義議題，已經不合時宜，主張轉向文化回應領導，回應學生的語言、文化、生活風格，乃至文化遺產，建立學生對自我文化的認

同，引領學習低落少數族群學生的學習。於是國外部分師資培育者、多元文化教育與重視文化素養的教育專業人士，以不同於組織學校文化的文化領導（張慶勳，2006），主張校長必須具備文化回應的素養（Chen, 2014; Mitchell, 2015），以文化回應領導，引領學校教育的運作（Chen, 2014）。

國內目前僅有教師實施文化回應教學的研究文獻（陳世聰、蘇純慧，2014；顏惠君，2016），未有關於校長實施文化回應領導的研究文獻。但是，我國大環境在原住民、客家、閩南的多元族群基礎上，加上 10 多年來的新住民，乃至大學院校，為因應少子女化以及配合新南向政策，廣招外國學生等因素，引領十二年國民基本教育新課綱，將文化回應列為重要一環，可見文化回應有研究的必要性，於是本研究嘗試以國小校長文化回應領導意涵探究及指標建構為研究主題，研究問題包括：一、國小校長文化回應領導指標的內容為何？二、國小校長文化回應領導指標內容的重要性與必要性為何？

## 貳、文化回應領導的發展脈絡與意涵

### 一、發展脈絡

#### （一）1950 年代——萌芽期

約始於 1950 年代（Leary & Stiegelbauer, 1985），人類學家從文化層面切入，與教育學者和學校人員合作，診斷少數種族（群）低成就學生的學習問題（Jordan, 1985），開啟學校教育與文化回應連結研究的序幕。系統性的文化回應研究始於 1965 年，在夏威夷進行 Kamehameha Elementary Education Program（簡稱 KEEP）計畫，

在美國政府前朝夏威夷國王 Kamehameha 家族組成非官方組織的經費資助下，人類學家 Howard 領軍，整合語言學、心理學、教育學等專家，以跨學科計畫，進行約 20 年的三期研究計畫。第一期研究學校原住民社區文化，發現學童的原住民社區文化和學校期待發生的文化不契合，此文化衝突現象即為「文化斷裂」（亦稱文化剝奪），造成學生學習低成就（Jordan, 1985）。1972 年 KEEP 計畫第二期，轉為實驗教育研究，發現以文化兼容替代文化斷裂，以多元文化學科的學習，可提升學生的學習動機（Jordan, 1985）。另外，哈佛大學的 Cazden 與 Legget（1976）根據 1975 年美國加州 Lau 與 Nichols 的學生學習權益訴訟「補救教學」案，首次將「回應」（responsiveness）概念融入補救教學措施，主張回應學生的學習風格、學習動機、語言及文化等，此為「文化回應」的首次出現。

相對應此階段的校長領導發展重點，是聚焦課室內學生學習，改善教學方法、課程設計、學習輔助教具和設備及資源投入等（秦夢群，2013），而文化回應與多元文化教育議題研究，因欠缺大量的實證基礎，致未於教育領導、校長領導專業中受到重視，故此階段屬文化回應概念的萌芽期。

## （二）1980 年代——理論奠基期

KEEP 計畫第三期，轉為研究公立學校教師的專業發展，將文化兼容知識轉化為課程教學，發現倘要教師改變，須先讓教師覺知教室改變的需求，教師才會有教學改變的行動（Jordan, 1985）。

Anang（1982）以文化和語言為核心，探究閱讀教學成效，發現閱讀表現低成就

的學生，不是因為能力或智力較差，是因家裡與社區中對讀寫能力的定義，與學校的發音與讀寫能力定義不符，故主張基於建構主義理念，透過課程與教學，緩解衝突，提高低成就學生的閱讀成就。

Leary 與 Stiegelbauer（1985）以「文化多元典範」理念，修復文化斷裂，認為文化不利學生是源自主流文化的標準，以「家庭學校不諧調理論」，歸因學生在家庭和學校裡，使用語言不一致，而發展「文化感知解決」方法，並發現忽略社會的公平正義，致主流語言成為再製社會不公平的工具；忽略學校與社會的政治性連結，則注定學校的失敗（Villegas, 1988）。

此階段的「文化回應」已發展聚焦於語言探究，論述與政治的連結、學生學習的公平正義，並發展文化多元典範的教學策略，可見漸具平衡效果與信任基礎（Leary & Stiegelbauer, 1985）。相對應此階段的校長領導發展，關注於組織層面的學校績效，增加學生社經背景的情境變項，以改善學校的系統與管理（秦夢群，2013），但文化回應觀點，仍未見於校長領導的研究中。

## （三）1990 年代——少數種族催生文化回應教育觀

身為少數種族的學者專家，以自身處境，持續文化回應的相關研究，主要有 Ladson-Billings（1994, 2004）提出文化回應教學（culturally responsive teaching）或文化相應教育學（culturally relevant pedagogy），在 *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children* 書中，解析文化回應教學實踐案例，其研究發現有：一認為 Giroux 與 MacLaren 的批判教育學，只有理論欠缺實務；二是驗證當教師與學生文

化相符合時，師生溝通順暢；三是在閱讀理解教學中，實踐「文化回應教學法」，讓學生沿用家裡的溝通方式，甚過傳統單字、字詞分解的教學成效（Ladson-Billings, 1994; Pewewardy & Hammer, 2003）；四是主張增加社會語言學「文化回應」、「文化兼容」、「文化適宜」等應用，以擴大多元文化學習（Ladson-Billings, 1994）；五是主張在課程教學中加入學生的文化和語言，可修復學生的文化斷裂（Jones-Goods, 2014; Ladson-Billings, 1994）。

Phuntsog（1998）也認同學校以主流文化為唯一，產生文化不協調現象。另外，非裔美國學者 Hale-Benson、Taylor 與 Dorsey-Gaines 改以非裔美國學生的特定文化實力，提高學生的學科與社會成就（轉引自 Ladson-Billings, 1994）。

#### （四）2000 年代迄今——文化回應領導的需求浮現

多元文化教育議題專家開始投入文化回應的研究，包括 Banks（2006b）認為「文化回應」源於被壓迫團體所發起公民權利運動的多元文化教育理念，應從受壓迫者角度改變課程，反思受壓迫者的經驗、歷史、文化與價值觀（Nzai, Gómez, Reyna, & Jen, 2012; 轉引自 Jones-Goods, 2014），主張以學生的文化因子和語言作為教學素材，以激勵學習動機，達成精熟的語言標準，此即「文化相應」（cultural relevance）或「文化回應教學」（Banks, 2006b）。Gay 主張文化回應教育學的理念，是每個學生都能享有反歧視、差異化、個別性的學習機會（轉引自 Banks, 2006a）。Bazron、Osher 與 Fleischman 主張，從社會政治脈絡連結文化回應概念（轉引自 Jones-Goods, 2014）。

第一篇文化回應領導研究是 Madhlangobe（2009）的博士論文，探究多元文化與多語言特色高中校長的文化回應領導表現。Dugan、Ylimaki 與 Bennett（2012）探究校長為改善弱勢族群學生學習，如何將教學領導轉為文化回應領導。Nzai 等人（2012）探究為培育非英語母語的英語師資，發現應先培育師資生的文化回應知能，主張實踐文化回應教學的先決條件是先展現文化回應領導。Jones-Goods（2014）認為多元文化主義和文化回應已經合併。Johnson 與 Fuller（2014）認為文化回應領導源自文化回應教育學的概念，校長體現文化回應領導的內涵，能縮小學生學習差距（Gardiner et al., 2009）。也有學者主張文化回應教育學（culturally responsive pedagogy），涵蓋文化回應教學與文化回應領導（Chen, 2014），或將文化回應朝向轉型領導或社會正義領導趨勢的發展（Mitchell, 2015）。Mitchell（2015）主張將文化相應教育學或文化回應教育學的理論轉化應用到學校領導。Chen（2014）發現，現況中小學欠缺文化回應領導研究，主張未來除應擴展文化回應在高等教育的研究，並應加強文化回應領導具體作為的研究。

可見文化回應概念源自少數弱勢學生學習成效疑義的研究，從文化相應教學法與文化回應教學法，發展出文化回應教育與文化回應教育學，21 世紀初，因連結校長的領導表現行為與學生學習的研究，而有校長文化回應領導研究需求的浮現。

## 二、文化回應領導的意涵

### （一）定義

「文化回應領導」係整合「文化」、「回應」與「領導」的複合專有名詞，「文化」範疇廣泛，涵蓋信仰、知識、習慣、

道德、法律，藝術以及社會成員必備的反思習慣（Mitchell, 2015）。Chen（2014）與 Mitchell（2015）定義文化是人與人、群體與群體間的互動，產生分享的知識與價值。「回應」源於社會語言學，指訊息接收者就所接收到的訊息，給予立即且正面的反應（Ladson-Billings, 1994），並強調反思性的覺察。「文化回應」係指在文化範疇中，以「回應」的態度，建構教育途徑，改變教室中的行為與生態，使教室內的課程教學能夠回應學生出身的家庭文化（轉引自 Mitchell, 2015; Pewewardy & Hammer, 2003; Phuntsog, 1998）。「文化回應領導」係指領導者展現文化回應內涵的領導力。

不同理論對於文化回應領導的定義稍有殊異，Summers（2010）基於批判理論，主張領導者本身的文化素養，需兼具反思與批判性的文化察覺與文化知識的能力，再採取領導行動，帶領同仁建構合作的共識，在多元文化社會情境中，以建立成功的學生學習經驗為目標。Robinson（2010）基於多元文化教育理念，主張傳統的多元文化領導必須提升，轉向更多複雜回應與革新措施的文化回應領導，以營造每一位學生都能學習的文化為目標。Johnson 與 Fuller（2014）認為文化回應領導源自文化回應教育學，目的是為彰顯學校績效，讓來自多元種族、族群與文化的學生與家庭，創造具有包容性、受學生喜歡的學校教育環境。Chen（2014）主張領導者係扮演跨文化溝通者角色，其中涵蓋文化、領導與文化回應三個概念。綜整上述主張，可見以營造受學生喜歡，讓學生成功學習的文化兼容環境，是校長領導的共通目標，且校長須具備反思批判的文化覺察力，以跨文化溝通者角色，帶領教師與學生共同合作，建構回應與兼容學

生多元文化的知識，實踐文化回應教育學，即是文化回應領導的核心素養。

本研究同時參考 Chen（2014）、Johnson 與 Fuller（2014）、Mitchell（2015），及 Malakolunthu（2010）等人的論述，具體定義國小校長文化回應領導，係指國小校長具備文化覺察（cultural awareness）、文化知識（cultural knowledge）與文化能力（cultural competency）三項基本特質，能以敏銳的文化覺察，認知學校裡每位成員，均有其原生文化與先備知識，尊重學校每位成員各有之文化差異；同時深度理解學生各群體文化暨各種次文化具體內涵，帶領學校成員合作建構多元文化知識；並以文化能力，認知個人塑造文化，及被文化所影響的互為主體關係，進行文化回應教育學的實踐，領導學校成為文化兼容學校。

## （二）理論基礎

文化回應領導的理論基礎廣涉教育哲學的建構主義、經驗主義與民主主義；教育社會學的批判教育學、文化資本與多元文化主義；教育心理學的認知心理學與文化心理學，以及教育行政學的社會系統理論與領導理論等四大範疇，以下就論述較為完整的理論，進行簡析。

### 1. 建構主義

Bullivant 說明文化是族群在環境中求生存與適應的群體計畫，由族群成員透過溝通系統建構的知識、概念與價值（轉引自陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如譯，2008），其中學校行政團隊是建立多元文化政策與推動的關鍵性角色，以建立理解與尊重跨文化的價值為目標（Mitchell, 2015），強調領導者影響跟隨者，也被跟隨者影響，二者間界線模糊（Chen, 2014），正如人在社會文化脈

絡中定位個人，透過群體分享，內化文化的意義，引發個別的成長，透過社會性建構，以教育轉化社會（Jones-Goods, 2014）。再就教學歷程角度，教師就學生學習背景與環境差異，研擬教學策略，協助學生學習成功，證明學習者與教學者之間，其能力與智商之間是動態的發展關係（Anang, 1982）。

可見文化回應領導是建基於建構主義，領導者先察覺環境，含領導者本身、教師與學生的個人文化、正式組織與非正式組織的族群微型文化、鉅觀的社區文化與學區文化等元素，由此建立互為理解尊重差異的學校文化，以互相尊重、互為包容、互為影響而發展學校文化。

## 2. 民主主義

Leary 與 Stiegelbauer（1985）認為文化是由社區成員共同提供，是公平而民主的共享行為；Jones-Goods（2014）主張文化回應是為追求學生公平學習的社會正義，以文化兼容原則，賦予每位學生公平的學習機會與權利。

故文化回應教育所追求的公平正義教育目標，符應民主主義的「均等教育機會」理念。因此，發掘少數族群學生的學習優勢，以多元策略讓每位學生共有共享自主學習，尋回弱勢族群學生的自信與自我認同，落實民主精神，能達成公平正義的學校目標。

## 3. 批判教育學

Ladson-Billings（1994）認為批判教育學所主張「轉化的知識分子」，係屬觀念的理性批判，缺乏具體實務的引領，對於提升非裔美國學生的學習成效，未發揮具體影響力，於是率先在課程與教學實務中，扮演轉化的知識分子角色，長期觀察八個案例研究，爬梳教師回應學生文化

的知識解放歷程，讓學校化身為轉化壓迫的實踐場域。足見批判教育學為文化回應領導理念之一，惟更務實地以文化回應策略，對抗主流的大型敘事，引領教師參與社區的民主政治與文化活動，檢討種族主義、性別主義、階級主義，為邊緣化的弱勢團體發聲，重建弱勢學生的信心，找出社會改革的可能性。

## 4. 多元文化主義

Nieto 與 Bode 主張多元文化教育是指學校成員應秉持多元、包容與真實的理念，挑戰與拒絕任何形式的偏執與偏見（轉引自 Jones-Goods, 2014），而多元文化主義的複合論、左派本質論與批判性多元文化主義三種派別，則內化多元為自身的文化價值，先喚起自身的文化覺察，以複合論的價值中立立場，覺察學校、家庭與社區文化的多元文化特色，去除學校教育系統的主流中心化，關注低成就學生、少數族群學生的文化差異，轉為呈現差異的多元價值發展。而文化回應領導聚焦少數族群文化，激發學生自主學習動機與自我認同；探究學生間的複雜性、異質性與矛盾性，挑戰霸權，破除主流迷思，讓權力、理解與知識三者交互運作，是為多元文化主義的實踐。

## 5. 認知心理學

Jordan（1985）認為是「文化斷裂」造成原住民學生學習的成就低落，但是 Ogbu 基於動機理論，主張還有心理性的斷裂原因。因此，文化斷裂的教育問題，必須伴隨特定說明，才能具體激勵學生的學習動機（轉引自 Jordan, 1985）。Jones-Goods（2014）也主張符應 Vygotsky 的心理性建構理念，考量成長文化的先備知識，經刺激編碼後再理解建構知識。文化回應領導須思考教師的主

流文化與非正式組織的族群文化，以學生的先備知識成長歷程文化，激勵學生的學習動機，即符應認知心理學理念。

## 6. 文化心理學

21世紀，為探究學生學習的注意力，有越來越多心理學家聚焦於文化探究，包括：Bruner 探究學習與思考，主張必須依賴文化資源，置身在文化情境裡（宋文里譯，2001）。Slavin 將文化的內涵分為社經地位、族群性和種族因素、語言差異、多元文化、性別、智力和學習風格等六個類別，其中社經地位即包括家長的教育背景與溝通方式、家長職業與收入、學生居住的社區、低收入家庭的學生、弱勢學生的學業成就、學生在家使用的語言等（張文哲譯，2013）。可見據此文化心理學的引領，可協助領導者掌握跟隨者與相關成員的心理，有助於領導決策。

## 7. 社會系統理論

Anang (1982) 依據 Parsons 的社會系統理論，探究閱讀教學成效，發現教室是學校系統下的小社會系統，由教師建立和維持，由學生參與合作調處而成，學

校成敗繫於師生、學校與家庭之間文化的相符與否，「失敗」是因系統內少數族群的文化與學校文化不符，需修正社會與文化系統，發揮整合功能，讓文化更和諧、更富理解，和學生共處，才能改變學校的失敗系統。再參考 Easton 於 1967 年所提教育機構為政治系統的理論，主張領導者在領導學校的合法地位上，從公共政策的目的，檢視價值分配的公平性與合理性。領導者可基此理論，合理公平分配各項資源，整合各次級社會系統，達成領導者的文化回應系統性作為（轉引自張德銳，2000）。

## 三、指標之初步建構

經分析國外文獻，發現國外尚未有校長文化回應領導指標建構的研究，目前為止的研究，主要聚焦於具有多元文化特色的中小學校長，如何為提升學生學習表現，所實踐文化回應的領導作為及其內涵的探究，其研究方法均以質性研究為主（表 1），比較其內涵架構（表 2），發現其中文化覺察、公平正義、多元主義、

表 1  
文化回應領導之研究方法比較表

序號	方法論使用基礎	研究方法
1	基於質性現象學的理解與詮釋，藉由批判性的檢核，說明文化回應領導的最佳實踐（Chen, 2014）。	深度訪談搭配觀察與文件探勘（document mining）。
2	基於文化回應論，配合後實證策略（Jones, 2016）。	多元案例探究搭配半結構訪談與觀察法。
3	基於跨案例的比較分析（Malakolunthu, 2010）。	案例探究搭配結構性多元訪談、參與觀察與文件分析。
4	基於紮根理論的案例研究（Madhlangobe, 2009）。	初步的調查訪談選出代表性案例，再搭配焦點團體訪談。
5	基於文化回應論。	案例探究搭配深度焦點團體訪談（Jones-Goods, 2014）。
6	以紮根理論引導研究。	小短文（vignettes）搭配訪談、開放性問卷調查、內容分析與文件分析、教室觀察（Weaver, 2009）。

資料來源：研究者整理。

表 2  
文化回應領導之內涵架構比較表

作者	層面					其他
	文化覺察	公平正義	多元主義	包容	文化回應教學法	
Chen (2014)	○					文化知識 文化能力
Mitchell (2015)	○	○		○		分享領導 教學領導 塑造願景
Robinson (2010)		○	○			自由
Madhlangobe (2009)						正向關係 溝通說服 關懷他者 文化回應
Phuntsog (1998)			○	○	○	文化素養 自我反思 批判教育 課程轉化
Nzai 等人 (2012)					○	多元文化課程轉化 多元模式領導

資料來源：研究者整理。

包容、文化回應教學法等五個概念的內涵，受到較多次數的提出，而文化知識、文化能力、文化素養、自我反思、批判教育、課程轉化、分享領導、教學領導、多元模式領導等概念，各出現一次，可見文化回應領導的內涵架構，在尚未有實證研究的基礎上，處於多元多於共識的狀態，且每項架構間的區辨界線定義模糊。

本研究參照一般教育評鑑指標格式，將指標架構分三個層級，由上而下分別是層面、指標、具體檢核作為，並採用 Chen (2014) 主張，文化回應領導有三項基本特質 (essential qualities)：「文化覺察」、「文化知識」、「文化能力」，作為本指標最上層架構的三個層面，據此研訂本指標初稿，計十八項指標，及五十四個具體檢核作為。

經學者與小學校長各一場次焦點團體

後，修訂完成校長文化回應領導指標 (草案) (表 3)，包括：修正第一級三個層面文字，改為較能意會理解的「文化覺察的知能」、「文化知識的實踐」與「文化素養的體現」；層面 A 從省思本身的文化覺察知能開始，再將文化覺察範疇逐步擴大為教職員、學生、家庭、社區乃至學區文化；覺察之後是層面 B 實踐文化知識，透過轉化策略，將文化回應所涉知識，體現於學校的課程、教學、評量等；第三步層面 C 強調外顯的文化行動，含文化兼容、公平正義、文化意識、跨界文化等文化素養的體現。學者意見主要著眼於課程理論、文化回應教學、學校評鑑等相關學理，修正第二層指標與第三層檢核作為的文字；小學校長則著眼於指標實踐的可行性，酌減指標與檢核作為項目的數量，包括第二層級的指標從原有十八項，

表 3  
國小校長文化回應領導指標（草案）

指標	參考具體作為
層面 A：文化覺察的知能	
A-1 省思自身文化	A-1-1 透過札記，檢視自我本身文化價值信念。 A-1-2 透過對話，釐清自我本身文化價值信念。 A-1-3 透過省思，敘說自我本身文化價值信念。
A-2 理解學校文化	A-2-1 透過觀察，理解個別教師教學行動背後的文化淵源。 A-2-2 透過觀察，理解教職員正式組織與非正式組織的文化特色。 A-2-3 與教職員合作，透過觀察與討論理解學生不同群體（含族群、性別、社經背景等）的文化特色。 A-2-4 與教職員合作，透過觀察與討論理解學生的次文化特色。
A-3 分析家庭社區	A-3-1 帶領教職員參加學校社區活動，走入學生的社區生活。 A-3-2 協助教師進行家庭訪問，訪談社區人員，體察學生家庭及其社區文化特色。 A-3-3 與教職員合作，分析不同族群、性別、社經背景等學生家庭與社區文化特色。
A-4 發展文化連結	A-4-1 與教職員合作，透過討論與分析，理解學校、家庭與社區的文化差異。 A-4-2 與教職員合作，設計多元措施，連結學校、家庭與社區的文化。 A-4-3 與教職員合作，透過文化連結，發展學區文化。
層面 B：文化知識的實踐	
B-1 知識轉化策略	B-1-1 引導教師合作，進行學生文化和語言差異的分析，作為課程轉化的基礎。 B-1-2 鼓勵教師根據學生文化差異，微幅調整現有課程與教學，作為轉化策略。 B-1-3 協助教師，運用文化回應轉化策略，建立學生的自我認同。
B-2 回應正式課程	B-2-1 與教師合作，分析課程綱要、教科書與學校文化特色的差異。 B-2-2 鼓勵教師於各學科（領域）課程中，搭配課程主題，融入多元文化議題。 B-2-3 鼓勵並引領教師，進行跨學科（領域）之多元文化特色課程與教學。
B-3 回應非正式課程	B-3-1 引導教師，設計具多元文化之議題式課程與教學。 B-3-2 協助教師藉由各項文化特色資源，定期辦理多元文化議題活動。 B-3-3 透過文化週或學校的非正式課程實施，培養學生的多元文化知能。
B-4 回應潛在課程	B-4-1 鼓勵教師，覺察教科書、學校活動的潛在課程，並做適切的調整與因應。 B-4-2 鼓勵教師同儕聚焦討論班級經營，實踐具多元文化特色的班級氣氛。 B-4-3 運用多元文化資源進行環境布置，建立多元文化的接納與包容。
B-5 文化回應教學	B-5-1 建立系統性的文化回應策略，以長期發展文化回應的課程與教學。 B-5-2 協助教師分析學生學習優勢與策略，應用多元教學方法，回應不同文化背景學生。 B-5-3 鼓勵教師實施非競爭性的多元學習評量，以建立學生的自我認同。

表 3  
國小校長文化回應領導指標（草案）（續）

指標	參考具體作為
層面 C：文化素養的體現	
C-1 跨界文化能力	C-1-1 依據學生學習需求，辦理教師多元語言溝通能力的培訓。 C-1-2 培育校內正式組織領導團隊具備跨界文化能力。 C-1-3 規劃專業發展活動，以培育教師具備跨界文化的能力。
C-2 文化兼容環境	C-2-1 透過以學生為核心的定期對話機制，營造適合學生學習的文化兼容環境。 C-2-2 與教師合作營造兼容家庭與社區的多元文化學習環境。 C-2-3 與親師生合作發展學校特有的文化和諧環境。
C-3 文化意識思辯	C-3-1 鼓勵教師合作對話，檢視學校課程、教學與活動的文化意識。 C-3-2 引導教師思辯學校課程、教學與活動的文化意識。 C-3-3 透過共同省思文化意識，培育教師的文化回應知能與文化素養。
C-4 公平正義彰顯	C-4-1 與教師合作，討論各種獎勵和懲罰措施的公平性。 C-4-2 檢視學生學習表現，省思教師教學之公平正義。 C-4-3 建立親師生對話機制，進行文化歸因、文化殊異與文化一致性的衡平發展。
C-5 文化素養引領	C-5-1 透過觀察與對話機制，檢視學生文化素養的學習成效。 C-5-2 透過觀察與對話機制，檢視教師文化素養的教學成效。 C-5-3 透過對話機制，檢視文化回應素養領導團隊的辦學成效。

修減為十五項；第三層名稱「具體檢核作為」，考量檢核之行為涉及文化範疇的操作定義，尚未建立明確具體共識，爰修訂為「參考具體作為」，並從初稿的五十四項調減為則有四十三項。

## 參、研究方法

基於文化的本質，本研究以模糊德懷術法（Fuzzy Delphi Method, FDM）取代一般校長領導指標建構所使用的量化問卷調查，蒐集受試專家對指標的看法，取得各個初始指標之評價。每位學者專家於李克特量表（Likert Scale）所表達之意見，利用語意變數表轉換為三角模糊（江鴻鈞，2006）。藉由模糊理論中立數度函數的概念來整合專家之意見，以處理專家之間對本指標中思維模糊的部分，並以三角模糊數解決專家意見整合問題。

問卷回收的統計處理，採用 SPSS 12.0 的 Windows 統計軟體，及 EXCEL97 版運算，計算三角模糊數，以利指標的分析與擷取，並找出最重要共識值。當  $G^i$  數值越高，代表專家共識程度越高、重要性越高。本研究之  $G^i$  值以 6.0 以上作為檢定門檻值，以選出適當且具專家共識的評估指標。

研究對象母群體是對國民小學校長領導之指標建構、多元文化教育、文化回應教學法、公平正義教育學等議題，已有研究的學者與小學校長，採立意取樣，計學者專家 11 人、小學校長 5 人等共計 16 人（份）問卷。回收問卷中有一份問卷因漏答一題，係為無效問卷，予以刪除，計回收 15 份有效問卷。

## 肆、分析與討論

### 一、問卷調查結果分析

#### (一) 指標之參考具體作為篩選結果之分析

##### 1. 層面 A「文化覺察的知能」之 13 個「參考具體作為」全數保留

表 4 為層面 A 之雙三角模糊數之統計，其中 13 個「參考具體作為」 $Z^i$  值皆小於  $M^i$  值，顯示專家意見區間值成收斂狀態，進一步求出層面 A 13 個「參考具體作為」之專家共識重要程度  $G^i$ 。

其中 A-3-2 是  $C_U^i$  值等於  $O_L^i$ ，表示無重疊現象，其餘 12 個是  $C_U^i$  值大於  $O_L^i$  值，表示有重疊現象，各專家的意見區間值有共識區段，意見趨於此共識區段範圍內。另 A-1-3 之專家共識重要程度  $G^i$  值最高為 7.40，最低 A-1-1 之專家共識重要程度  $G^i$  值為 6.23。

13 個參考具體作為的模糊關係之灰

色地帶之  $Z^i$  值 ( $C_U^i - O_L^i$ ) 均小於專家對該評估「參考具體作為」的「樂觀認知幾何平均值」與「保守認知的幾何平均值」之區間範圍  $M^i$  值 ( $O_M^i - C_M^i$ )，表示各專家的意見區間值雖然沒有共識，但是，給予極端意見的兩位專家，並沒有與其他專家的意見相差過大，沒有分歧發散，各得出專家共識重要程度  $G^i$  值依序是 A-1-2 為 7.20；A-1-3 為 7.40；A-2-3 為 7.17；A-4-2 為 7.07，顯示 13 個參考具體作為因高於檢定門檻值，故全數保留。

##### 2. 層面 B「文化知識的實踐」之 15 個「參考具體作為」全數保留

表 5 為層面 B 之雙三角模糊數之統計，其 15 個「參考具體作為」中，有 13 個「參考具體作為」 $Z^i$  值小於  $M^i$  值，顯示兩極端之專家意見趨於分歧；有 B-1-2 和 B-4-3 是  $Z^i$  值大於  $M^i$  值，顯示兩極端之專家意見與其他專家意見相差過大，致意見分歧分散，再求出專家共識重要程度  $G^i$  值。

表 4  
層面 A「文化覺察的知能」13 個「參考具體作為」之雙三角模糊數統計表

指標	最保守認知值 三角模糊數			最樂觀認知值 三角模糊數			$M^i$	$Z^i$	重疊 現象	$G^i$
	$C_L^i$	$C_M^i$	$C_U^i$	$O_L^i$	$O_M^i$	$O_U^i$				
A-1-1	0	4.33	8	6	8.13	10	3.80	2	有	6.23
A-1-2	3	5.67	8	7	8.73	10	3.07	1	有	7.20
A-1-3	3	5.73	8	7	9.07	10	3.33	1	有	7.40
A-2-1	2	4.53	8	5	8.40	10	3.87	3	有	6.47
A-2-2	4	5.20	8	5	8.60	10	3.40	3	有	6.90
A-2-3	4	5.53	8	7	8.80	10	3.27	1	有	7.17
A-2-4	2	5.13	7	6	8.53	10	3.40	1	有	6.83
A-3-1	1	4.80	7	5	8.40	10	3.60	2	有	6.60
A-3-2	4	4.87	7	7	8.53	10	3.67	0	無	6.70
A-3-3	2	4.73	7	5	8.13	10	3.40	2	有	6.43
A-4-1	2	5.07	8	7	8.60	10	3.53	1	有	6.83
A-4-2	4	5.33	8	6	8.80	10	3.47	2	有	7.07
A-4-3	2	5.27	8	6	8.60	10	3.33	2	有	6.93

表 5  
層面 B「文化知識的實踐」15 個「參考具體作為」之雙三角模糊數統計表

指標	最保守認知值 三角模糊數			最樂觀認知值 三角模糊數			$M^i$	$Z^i$	重疊 現象	$G^i$
	$C_L^i$	$C_M^i$	$C_U^i$	$O_L^i$	$O_M^i$	$O_U^i$				
B-1-1	2	4.93	8	6	8.33	10	3.40	2	有	6.63
B-1-2	2	5.20	9	5	8.73	10	3.53	4	有	6.97
B-1-3	2	5.47	8	8	9.13	10	3.67	0	無	7.30
B-2-1	2	5.13	8	5	8.47	10	3.33	3	有	6.80
B-2-2	4	5.93	8	8	9.13	10	3.20	0	無	7.53
B-2-3	4	5.93	8	8	9.13	10	3.20	0	無	7.53
B-3-1	4	5.67	8	7	8.73	10	3.07	1	有	7.20
B-3-2	4	5.47	8	8	8.73	10	3.27	0	無	7.10
B-3-3	4	5.93	8	8	9.13	10	3.20	0	無	7.53
B-4-1	3	5.07	8	6	8.27	10	3.20	2	有	6.67
B-4-2	2	4.93	8	7	8.93	10	4.00	1	有	6.93
B-4-3	2	4.80	9	5	8.47	10	3.67	4	有	6.81
B-5-1	3	5.13	8	6	8.60	10	3.47	2	有	6.87
B-5-2	3	5.53	8	6	8.73	10	3.20	2	有	7.13
B-5-3	2	5.33	8	7	8.73	10	3.40	1	有	7.03

層面 B 的 15 個「參考具體作為」中的 B-1-3、B-2-2、B-2-3、B-3-2、B-3-3 這 5 個在三角模糊數中，是  $C_U^i = O_L^i$  的無重疊現象，表示各專家的意見區間值有共識區段，且意見趨於共識區段範圍內，具收斂性，共識度高，並得出各專家共識重要程度  $G^i$  值依序是 B-1-3 為 7.30，B-2-2 為 7.53，B-2-3 為 7.53，B-3-2 為 7.10，B-3-3 為 7.53。

另 10 個「參考具體作為」在三角模糊數均是  $C_U^i > O_L^i$ ，代表具重疊現象，且模糊關係之灰色地帶  $Z^i = C_U^i - O_L^i$  小於專家對該評估項目「樂觀認知的幾何平均值」與「保守認知的幾何平均值」之區間範圍  $M^i = O_M^i - C_M^i$ ，表示各專家意見區間值雖無共識區段，但給予極端意見的二位專家，沒有與其他專家的意見相差過大，而意見分歧發散，各得出專家共識重要程度  $G^i$  值依序是 B-1-1 為 6.63，B-1-2

為 6.97，B-3-1 為 7.20，B-4-1 為 6.67，B-4-2 為 6.93，B-5-1 為 6.87，B-5-2 為 7.13，B-5-3 為 7.03。2 個「參考具體作為」B-1-2 和 B-4-3 的  $Z^i$  值大於  $M^i$  值，無共識亦有分歧，因此 15 個「參考具體作為」全數保留。

### 3. 層面 C「文化素養的體現」之「參考具體作為」篩選結果全數保留

表 6 為層面 C 之雙三角模糊數之統計，層面 C 的 15 個參考具體作為中，有 12 個「參考具體作為」 $Z^i$  值小於  $M^i$  值，有 C-4-1 和 C-4-2 是  $Z^i$  值大於  $M^i$  值，顯示各專家意見無共識，給予兩極端意見的專家與其他專家意見相差過大，致意見分歧分散，再求出專家共識重要程度  $G^i$  值。

層面 C 的 15 個參考具體作為中的 C-2-3、C-5-2、C-5-3 在三角模糊數中，是  $C_U^i = O_L^i$  的無重疊現象，表示各專家的

表 6  
層面 C「文化素養的體現」15 個「參考具體作為」之雙三角模糊數統計表

指標	最保守認知值 三角模糊數			最樂觀認知值 三角模糊數			$M^i$	$Z^i$	重疊 現象	$G^i$
	$C_L^i$	$C_M^i$	$C_U^i$	$O_L^i$	$O_M^i$	$O_U^i$				
C-1-1	2	4.80	7	5	8.07	9	3.27	2	有	6.43
C-1-2	4	5.67	8	7	8.87	10	3.20	1	有	7.27
C-1-3	4	5.60	8	6	8.53	9	2.93	2	有	7.07
C-2-1	3	5.40	8	6	8.80	10	3.40	2	有	7.10
C-2-2	3	5.07	8	7	8.47	10	3.40	1	有	7.33
C-2-3	4	6.07	8	8	9.00	10	2.93	0	無	8.00
C-3-1	4	5.87	8	6	8.93	10	3.07	2	有	7.40
C-3-2	4	5.53	8	6	8.60	10	3.07	2	有	7.07
C-3-3	4	5.40	8	5	8.40	10	3.00	3	有	6.90
C-4-1	3	5.20	9	5	8.27	10	3.07	4	有	6.85
C-4-2	3	5.07	8	4	8.40	10	3.33	4	有	6.73
C-4-3	2	5.27	8	7	8.80	10	3.53	1	有	7.40
C-5-1	4	5.47	8	7	8.93	10	3.47	1	有	7.43
C-5-2	4	5.67	8	8	8.93	10	3.27	0	無	8.00
C-5-3	3	5.53	8	8	8.73	10	3.20	0	無	8.0

意見區間值有共識區段，意見趨於共識區段範圍內，並各得出專家共識重要程度  $G^i$  值依序是 C-2-3 為 8.00，C-5-2 為 8.00，C-5-3 為 8.00。

另 12 個參考具體作為在三角模糊數均是  $C_U^i > O_L^i$ ，代表皆具重疊現象，且模糊關係之灰色地帶  $Z^i = C_U^i - O_L^i$  小於專家對該評估項目「樂觀認知的幾何平均值」與「保守認知的幾何平均值」之區間範圍  $M^i = O_M^i - C_M^i$ ，表示各專家的意見區間值雖無共識區段，但給予極端意見的二位專家，沒有與其他專家的意見相差過大，而導致意見分歧發散，各得出專家共識重要程度  $G^i$  值依序是 C-1-1 為 6.43，C-1-2 為 7.27，C-1-3 為 7.07，C-2-1 為 7.10，C-2-2 為 7.33，C-3-1 為 7.40，C-3-2 為 7.07，C-4-3 為 7.40，C-5-1 為 7.43。2 個參考具體作為 C-4-1 和 C-4-2 的  $Z^i$  值大於  $M^i$

值，1 個參考具體作為 C-3-3 的  $Z^i$  值等於  $M^i$  值，無共識亦有分歧，顯示層面 C 之 15 個「參考具體作為」全數保留。

## (二) 指標之參考具體作為之重要性分析

### 1. 層面 C「文化素養的體現」重要性排序第一

表 7 層面 C 之  $G^i$  值平均數為 7.27，排序第 1，層面 B 之  $G^i$  值平均數為 7.07，排序第 2，層面 A 之  $G^i$  值平均數為 6.83，排序第 3。可見專家小組成員認為層面 C 相對較為重要。

表 7  
各層面之  $G^i$  值平均數與排序一覽表

層面	$G^i$ 值平均數	排序
層面 A：文化覺察的知能	6.83	3
層面 B：文化知識的實踐	7.07	2
層面 C：文化素養的體現	7.27	1

表 8  
各層面與指標間之  $G^i$  值平均數與排序一覽表

指標	$G^i$ 值平均數	各層面內指標排序	層面間指標排序
層面 A：文化覺察的知能			
A-1 省思自身文化	6.94	1	9
A-2 理解學校文化	6.84	2	11
A-3 分析家庭社區	6.58	3	12
A-4 發展文化連結	6.94	1	9
層面 B：文化知識的實踐			
B-1 知識轉化策略	6.97	3	8
B-2 回應正式課程	7.29	1	3
B-3 回應非正式課程	7.28	2	4
B-4 回應潛在課程	6.80	5	12
B-5 文化回應教學	6.92	4	10
層面 C：文化素養的體現			
C-1 跨界文化能力	7.14	3	5
C-2 文化兼容環境	7.58	2	2
C-3 文化意識思辨	7.12	4	6
C-4 公平正義彰顯	6.99	5	7
C-5 文化素養引領	7.81	1	1

## 2. 指標之指標「C-5 文化素養引領」重要性排序第一

### (1) 層面 A

由表 8 可見，層面 A 的指標 A-1 和 A-4 之  $G^i$  值平均數均為 6.94，並列第 1，其他指標依序為 A-2 ( $G^i = 6.84$ )、A-3 ( $G^i = 6.58$ )，再以整體排序而言，A-1 和 A-4 排序並列第 9，A-2 之排序第 11，A-3 則排序第 12，可見專家小組成員認為 A-1 和 A-4 是層面 A 較為重要的指標。

### (2) 層面 B

由表 8 可見，層面 B 的指標 B-2 之  $G^i$  值平均數均為 7.29，排序第 1，其他指標依序為 B-3 ( $G^i = 7.28$ )、B-1 ( $G^i = 6.97$ )、B-5 ( $G^i = 6.92$ )、B-4 ( $G^i = 6.80$ )。再論整體排序，B-2 排序第 3，B-3 排序第 4，B-1 排序第 8，B-5 排序第 10，B-4 排序第 12。可見專家小組成員認為 B-2 是層面 B 較為重要的指標。

### (3) 層面 C

由表 8 可見，層面 C 的指標 C-5 之  $G^i$  值平均數均為 7.81，排序第 1，其他依序為 C-2 ( $G^i = 7.58$ )、C-1 ( $G^i = 7.14$ )、C-3 ( $G^i = 7.12$ )、C-4 ( $G^i = 6.99$ )。整體排序 C-5 排序第 1，C-2 排序第 2，C-1 排序第 5，C-3 排序第 6，C-4 排序第 7，可見專家小組成員認為 C-5 是層面 C 中較為重要的指標。

3. 層面 C 之參考具體作為：發展文化和諧環境、檢視教師文化素養教學成效與檢視文化素養領導團隊辦學成效，三者併排第一

43 個參考具體作為，其專家共識重要程度  $G^i$  值、排序與整體總排序值，如表 9，茲說明如下。

### (1) 層面 A

層面 A 之 13 個參考具體作為，A-1-3 ( $G^i = 7.40$ ) 排序第 1，重要性最高，整

表 9  
各層面、指標及參考具體作為之 'G' 值與排序一覽表

指標	參考具體作為	G' 值	各層面 內參考 具體作為 為排序	各指標 內參考 具體作為 為排序	各層面 間參考 具體作為 為排序
<b>層面 A：文化覺察的知能</b>					
<b>A-1 省思自身文化</b>					
A-1-1	透過札記，檢視自我本身文化價值信念。	6.23	12	3	28
A-1-2	透過對話，釐清自我本身文化價值信念。	7.20	2	2	7
A-1-3	透過省思，敘說自我本身文化價值信念。	7.40	1	1	3
<b>A-2 理解學校文化</b>					
A-2-1	透過觀察，理解個別教師教學行動背後的文化淵源。	6.47	10	4	26
A-2-2	透過觀察，理解教職員正式組織與非正式組織的文化特色。	6.90	6	2	15
A-2-3	與教職員合作，透過觀察與討論理解學生不同群體（含族群、性別、社經背景等）的文化特色。	7.17	3	1	8
A-2-4	與教職員合作，透過觀察與討論理解學生的次文化特色。	6.83	7	3	18
<b>A-3 分析家庭社區</b>					
A-3-1	帶領教職員參加學校社區活動，走入學生的社區生活。	6.60	9	2	25
A-3-2	協助教師進行家庭訪問，訪談社區人員，體察學生家庭及其社區文化特色。	6.70	8	1	22
A-3-3	與教職員合作，分析不同族群、性別、社經背景等學生家庭與社區文化特色。	6.43	11	3	27
<b>A-4 發展文化連結</b>					
A-4-1	與教職員合作，透過討論與分析，理解學校、家庭與社區的文化差異。	6.83	7	3	18
A-4-2	與教職員合作，設計多元措施，連結學校、家庭與社區的文化。	7.07	4	1	12
A-4-3	與教職員合作，透過文化連結，發展學區文化。	6.93	5	2	14
<b>層面 B：文化知識的實踐</b>					
<b>B-1 知識轉化策略</b>					
B-1-1	引導教師合作，進行學生文化和語言差異的分析，作為課程轉化的基礎。	6.63	13	3	24
B-1-2	鼓勵教師根據學生文化差異，微幅調整現有課程與教學，作為轉化策略。	6.97	7	2	13
B-1-3	協助教師，運用文化回應轉化策略，建立學生的自我認同。	7.30	2	1	5
<b>B-2 回應正式課程</b>					
B-2-1	與教師合作，分析課程綱要、教科書與學校文化特色的差異。	6.80	11	2	20
B-2-2	鼓勵教師於各學科（領域）課程中，搭配課程主題，融入多元文化議題。	7.53	1	1	2
B-2-3	鼓勵並引領教師，進行跨學科（領域）之多元文化特色課程與教學。	7.53	1	1	2
<b>B-3 回應非正式課程</b>					
B-3-1	引導教師，設計具多元文化之議題式課程與教學。	7.20	3	2	7
B-3-2	協助教師藉由各項文化特色資源，定期辦理多元文化議題活動。	7.10	5	3	10
B-3-3	透過文化週或學校的非正式課程實施，培養學生的多元文化知能。	7.53	1	1	2

表 9  
各層面、指標及參考具體作為之 'G' 值與排序一覽表 (續)

指標	參考具體作為	G' 值	各層面 內參考 具體作 為排序	各指標 內參考 具體作 為排序	各層面 間參考 具體作 為排序
B-4 回應潛在課程	B-4-1 鼓勵教師，覺察教科書、學校活動的潛在課程，並做適切的調整與因應。 B-4-2 鼓勵教師同儕聚焦討論班級經營，實踐具多元文化特色的班級氣氛。 B-4-3 運用多元文化資源進行環境布置，建立多元文化的接納與包容。 B-5-1 建立系統性的文化回應策略，以長期發展文化回應的課程與教學。 B-5-2 協助教師分析學生學習優勢與策略，應用多元教學方法，回應不同文化背景學生。 B-5-3 鼓勵教師實施非競爭性的多元學習評量，以建立學生的自我認同。	6.67 6.93 6.81 6.87 7.13 7.03	12 8 10 9 4 6	3 1 2 3 1 2	23 14 17 16 9 13
層面 C：文化素養的體現					
C-1 跨界文化能力	C-1-1 依據學生學習需求，辦理教師多元語言溝通能力的培訓。 C-1-2 培育校內正式組織領導團隊具備跨界文化能力。 C-1-3 規劃專業發展活動，以培育教師具備跨界文化的能力。	6.43 7.27 7.07	11 5 7	3 1 2	27 6 11
C-2 文化兼容環境	C-2-1 透過以學生為核心的定期對話機制，營造適合學生學習的文化兼容環境。 C-2-2 與教師合作營造兼容家庭與社區的多元文化學習環境。 C-2-3 與親師生合作發展學校特有的文化和諧環境。	7.10 7.33 8.00	6 4 1	3 2 1	10 4 1
C-3 文化意識思辨	C-3-1 鼓勵教師合作對話，檢視學校課程、教學與活動的文化意識。 C-3-2 引導教師思辯學校課程、教學與活動的文化意識。 C-3-3 透過共同省思文化意識，培育教師的文化回應知能與文化素養。	7.40 7.07 6.90	3 7 8	1 2 3	3 11 15
C-4 公平正義彰顯	C-4-1 與教師合作，討論各種獎勵和懲罰措施的公平性。 C-4-2 檢視學生學習表現，省思教師教學之公平正義。 C-4-3 建立親師生對話機制，進行文化歸因、文化殊異與文化一致性的平衡發展。	6.85 6.73 7.40	9 10 3	2 3 1	17 21 3
C-5 文化素養引領	C-5-1 透過觀察與對話機制，檢視學生文化素養的學習成效。 C-5-2 透過觀察與對話機制，檢視教師文化素養的教學成效。 C-5-3 透過對話機制，檢視文化回應素養領導團隊的辦學成效。	7.43 8.00 8.00	2 1 1	2 1 1	2 1 1

體排序第3；A-1-2 ( $G^i = 7.20$ ) 重要性次之，整體中排序第7；A-2-3 ( $G^i = 7.17$ ) 重要性排序第3，整體排序第8，可見專家小組成員認為A-1-3是層面A較為重要的參考具體作為。

## (2) 層面 B

層面B的15個參考具體作為，有3個參考具體作為B-2-2、B-2-3和B-3-3 ( $G^i = 7.53$ ) 併列第1，重要性最高，整體排序第2；B-1-3 ( $G^i = 7.30$ ) 重要性次之，整體排序第5；B-3-1 ( $G^i = 7.20$ ) 重要性次之，排序第3，整體排序第7。可見專家小組成員認為B-2-2、B-2-3和B-3-3這3個是層面B較為重要的參考具體作為。

## (3) 層面 C

層面C的15個參考具體作為，有3個參考具體作為C-2-3、C-5-2和C-5-3 ( $G^i = 8.00$ ) 併列第1，重要性最高，整體亦排序第1；C-5-1 ( $G^i = 7.43$ ) 重要性次之，整體排序第2；C-4-3 ( $G^i = 7.40$ ) 重要性次之排序第3，整體亦排序第3。可見專家小組成員認為C-2-3、C-5-2和C-5-3是層面C較為重要的參考具體作為。

## 二、問卷調查結果之討論

### (一) 指標之必要性與重要性討論

#### 1. 3個層面、14個指標、43個參考具體作為均具必要性

依問卷結果數據分析，每一個參考具體作為之 $G^i$ 值均超過門檻值6.0，部分參考具體作為之 $G^i$ 值高達8.00，證明本指標3個層面、14個指標、43個參考具體作為均具必要性，與國外文獻分析之文化回應領導內涵架構比較結果，所顯現多元多於共識的狀態，有不謀而合之處，代表國內外對於文化領導在尚未有實證研究情況下，也是持多元觀點。

#### 2. 層面C「文化素養的體現」是重中之重

三個層面的 $G^i$ 值，以層面C之7.27重要程度最高，其中C-2-3是發展文化和諧環境、C-5-2和C-5-3分別是校長檢視教師文化素養的教學成效，以及校長檢視自我文化素養團隊的辦學成效，三個參考具體作為的 $G^i$ 值均為8.00，不管是層面內、指標內，乃至參考具體作為內的排序，均為第一，且均在無重疊現象的共識度區域內。

研究者以為促成層面C重要性最高的原因之一，可能因推動十二年國民基本教育課程綱要，首推素養導向之課程與教學評量，產生擴散發酵的引領功能。再相對於國外研究校長領導作為的發現，除主張優先仰賴校長具有多元文化觀點 (Malakolunthu, 2010)，Chen (2014) 的研究結果，也主張領導者應先對文化回應進行理解、發展與實踐，校長們也承認自身對於文化回應內涵的認知有限 (Weaver, 2009)，此類主張與C-5-3先檢視自我文化素養團隊相互符應。

#### 3. 指標中回應正式課程、非正式課程、檢視學生文化素養學習成效為次高重要

根據問卷數據分析結果顯示，排序第二重要的參考具體作為有4個，分別是B-2指標的B-2-2、B-2-3，B-3指標的B-3-3，以及C-5指標的C-5-1。同時B-2-2、B-2-3、B-3-3均表現無重疊現象，代表不僅重要且共識度高，研究者以為原因之一，是九年一貫課程推動背景，促使學校現場教師對課程設計的基本架構：正式課程、非正式課程以及潛在課程等，已建立溝通語言及共識基礎，而共識度高，且無重疊現象。

C-5-1的檢視學生文化素養的學習成

效部分，研究者以為十二年國民教育課程綱要的推動，重視素養導向課程、教學與評量的發展，連帶使學生的文化素養，受到重視，得到次高的重要性，顯示參與專家成員的基本概念是先進行教師文化素養與校長領導團隊文化素養的成效評估，確保校長與教師先具有文化素養，再評估學生的文化素養。但是，同時有重疊現象，則可能是因為有關學生文化素養的評量，在我國小學教育裏，尚未建立溝通語言，共識度不高，處於未萌芽階段，以致解讀不一。

## (二) 指標之特色分析

### 1. 有 9 個參考具體作為無重疊現象，有共識基礎

依問卷數據分析結果，43 個參考具體作為中，占有 20.9% 的 9 個參考具體作為是無重疊現象，且專家意見有共識基礎，分別是層面 A 的 A-3-2 和層面 B 的 B-1-3、B-2-2、B-2-3、B-3-2、B-3-3，以及層面 C 的 C-2-3、C-5-2、C-5-3，顯示專家成員對這 9 個參考具體作為均具有應然的專家共識，且可再細分為二類，一類是已有基礎脈絡的參考具體作為，如 A-3-2，和 B-2-2、B-2-3、B-3-2、B-3-3，是已有九年一貫課程中所推動正式課程、非正式課程、潛在課程的基礎脈絡；另一類 C-2-3 與 C-5-2、C-5-3 的成效評估，是現況學校教育中基礎脈絡較為薄弱。

另 A-3-2 的家庭、社區訪談為例，強調校長須重視與社區的密切連結，此與文獻分析相符 (Dugan et al., 2012; Jordan, 1985)，可見社區文化是重要元素，主動安排社區訪談，是校長引領教師的必辦事項。

以層面 B 的 5 個參考具體作為 B-1-3、B-2-2、B-2-3 和 B-3-2、B-3-3 為例，分

別屬於知識轉化策略、回應正式課程、回應非正式課程三個指標概念，與 Summers (2010) 應用 Banks 所創發的四層級多元文化課程設計方法加以對照，Banks 主張的第一層是先應用表層的文化特色；第二層是在課程中整合文化內容；第三層是評估正式課程與非正式課程是否具有多元文化觀點；第四層是進行多元文化議題的社會研究。對照後發現，二者間有異曲同工之大同小異，例如 Banks 的第一層可以是知識轉化策略的較容易達成的第一步；第四層是更深度較難達成的知識轉化策略；第二層和第三層則符合指標中回應正式課程與非正式課程的多元文化教育內涵，足見本研究問卷調查結果具效度基礎。

### 2. 34 個參考具體作為有重疊現象，其中 5 個參考具體作為是專家意見分歧

根據問卷調查結果發現，43 個參考具體作為扣除 9 個無重疊現象，有 34 個參考具體作為是有重疊現象，其中有 5 個參考具體作為，分散在層面 B 和層面 C 是專家意見分歧現象，分別是 B-1-2、B-4-3、C-3-3、C-4-1、C-4-2。

對於校長領導教師進行 B-1-2 的微幅調整課程與教學，以及 B-4-3 的多元文化環境布置，雖然是在可行的原則下進行，但是如 Mitchell (2015) 所主張文化含有二種價值，包括外顯可觀察的語言、服裝、生活規範，以及潛藏於內在，不易被觀察的信念、價值、潛意識等；張慶勳 (2006) 也強調文化範疇極為廣泛，含括不同的文化、族群、語言、宗教、社經背景、藝術、道德等。雖然可參採 Banks 的第一層級作法，從可觀察的表象開始，先以語言、族群、社經背景、藝術、宗教等，供教師選用與設計。惟校長須認知，意見分歧現象是常態，領導重點不在於將分歧

整合為一，而是掌握多元分歧的落差，再兼容落差，讓多元共存。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一) 指標含 3 個層面、14 個指標、43 個參考具體作為，3 個層面中以層面 C「文化素養的體現」重要程度最高

本研究建構的校長文化回應領導指標含 3 個層面、14 個指標、43 個參考具體作為，層面 A 是文化覺察的知能、層面 B 是文化知識的實踐、層面 C 是文化素養的體現。3 個層面具一體性的理念，層面 A 係指實踐文化回應的第一要件，校長先感知文化差異，以非直覺、有意識的覺察能力扮演覺察者，覺察自我的文化價值信念與周遭環境人物文化差異，再協助追隨人員具備察覺文化的知能。在層面 A 基礎上，以層面 B 引領教師，透過轉化策略，將文化差異內容回應於學校的正式、非正式、潛在之課程，透過文化回應教學，進行文化知識的實踐。層面 C 是指經由層面 A 與層面 B 之後，對校長及其學校產生文化期待，包括具備跨界文化能力，組成文化回應領導團隊，營造學校具文化兼容的環境，能帶領教師進行文化意識的理性思辨，以公平正義理念，協助教師指導每一位學生達成被賦予的高期待，帶領學校達成績效責任所需的成效評估。另因刻正推動十二年國民基本教育課程綱要之素養導向課程、教學與評量，致三個層面中，以層面 C「文化素養的體現」重要性程度最高。

#### (二) 14 個指標中以「文化素養引領」之重要程度最高

第二層的 14 個指標，以 C-5 文化素

養引領的重要程度較高，其次為 C-2 文化兼容環境，再其次為 B-2 回應正式課程。指標 C-5 的概念型定義是進行文化回應領導的成效評估，可見我國因行政領導氛圍，專家成員認為校長要體現文化素養，應先思考進行教師文化素養與文化素養領導的成效評估，其次是檢視學生文化素養的學習成效。

#### (三) 層面 A 以 A-1-3 透過省思，敘說自我本身文化價值信念之重要程度較高

層面 A 的 13 個參考具體作為中，A-1-3 的  $G^i$  值達 7.40，層面內排序與指標內排序均第一位，參考具體作為內排序亦高居第三，可見校長的優先步驟，是先自我省思、釐清自我的文化價值信念，才能帶領學校教師，理解文化回應概念與內涵，進行文化回應的專業發展活動，引導教師分析學生的文化特質，據而實施文化回應的課程與教學。

#### (四) 層面 B 以 B-2-2、B-2-3 和 B-3-3 之重要程度較高

層面 B 有 15 個參考具體作為，其中的 B-2-2、B-2-3 和 B-3-3 都居於層面內排序的第一位，於參考具體作為內的排序亦高達第二位。可見，值此十二年國民教育課程綱要推動之際，課程綱要強調賦予培育學生具備自我文化認同的信念，對校長而言，可優先進行二項任務，一是在正式課程的學科內與跨學科中，融入多元文化議題；二是在非正式課程中培養學生的多元文化知能，透過文化回應教學的實施，達成文化知識的實踐。

#### (五) 層面 C 以 C-2-3、C-5-2 和 C-5-3 之重要程度較高

層面 C 有 15 個參考具體作為，其中 C-2-3、C-5-2 和 C-5-3 不管是層面內、指

標內、參考具體作為內之排序，均是第一位， $G^i$  值均高達 8.00，均為無重疊現象，顯見專家成員最為重視，且專家意見沒有因兩極而分歧。可據此以終為始的概念，思考如何進行文化回應教育的成效評估，包括優先構思自己如何組成文化素養領導團隊、以及如何協助教師具備文化素養，再據此檢視學生的文化素養學習，發展學校特有的多元文化和諧環境。

## 二、建議

### (一) 對教育行政主管人員之建議

1. 參酌文化回應領導指標內涵，以有意識的文化覺察知能，作為核心素養

教育行政主管人員可參酌本指標內容，檢視自身須優先具備文化覺察知能，並以此為校長的核心素養，系統性規劃校長專業發展活動，協助校長能察覺教師正式組織與非正式組織的文化特色，再帶領教師察覺學生主流文化與次文化、學生家庭文化與社區文化特色。

2. 培育校長以文化回應的課程與教學領導，實踐文化知識

校長不是直接面對學生的課程與教學實施者，但是校長必須發揮關鍵性的引領功能，基於文化回應意涵，以合作原則，帶領教師，從正式課程、非正式課程或潛在課程架構中，以課程轉化策略，於課程設計中，回應師生、家庭與社區文化，據以進行文化回應教學。

3. 以文化素養的體現為文化回應領導的目標

首先培育校長具備文化回應的自我成效評估知能，具體事項包括：建立校長的對話平臺機制，研訂成效評估工具，組織文化素養領導團隊等，並透過校長跨校社群，討論文化回應的具體事項，如獎勵、

懲罰與教學的公平性、省思文化意識等，俾利校長研擬因應作為。

4. 整合相關行政資源，系統引領校長實踐文化回應領導

在校長的甄選、職前培訓與表現評核中，均融入文化回應領導意涵的相關作為，例如甄選時，校長就所轄學生各族群文化特色、各學區與社區家長社經背景暨文化特色等，進行分析，檢視校長具備文化覺察能力。同時，在校務評鑑指標中，以營造多元文化兼容環境作為校長領導的目標之一，俾融合課程與教學領導，實施文化回應的課程與教學。

### (二) 對校長之建議

1. 跳脫傳統行政領導的框架，培育並組織學校的文化回應素養領導團隊

校長應跳脫傳統行政領導思維，參考歐美國家將校長領導聚焦學生學習，優先培養行政團隊的文化覺察能力，覺知文化回應的重要性，形塑領導團隊的文化回應素養，據以後續辦理文化回應的課程與教學領導。

2. 辦理學校本位文化回應教育專業發展活動

在文化回應素養領導團隊的基礎上，合作協力辦理培育文化覺察能力的專業發展活動，例如校長帶領教師參加學校社區活動；協助教師進行家庭訪問等。

3. 跳脫教科書框架，實施文化回應的課程與教學領導，並進行文化回應素養的成效評估

校長引領跳脫教科書框架，在正式課程與非正式課程架構下，融入多元文化議題，或提供國外文化回應教學運作案例，鼓勵教師改變教材與教學方法，具體回應學生經驗與文化。同時，透過對話機制，與各利害關係人研討在校務評鑑指標中，

納入文化回應內涵，進行文化回應素養的成效評估，與教師省思對學生的教育是否公平正義，邀請校外專家參與對話，針對文化意識進行省思與思辯等，從而與領導團隊依據學生表現與成效評估結果，討論後續文化回應教育的改進策略。

#### 4. 建置文化回應課程與教學的系統資料庫

為協助教師基於學生的文化特色，設計相關課程與教學，建議整合多元文化資源，建置系統性的文化回應教學檔案，再據以擴建為系統資料，以利教師長期發展具有文化回應內涵的課程與教學。

### (三) 對未來研究的建議

#### 1. 透過國外文獻分析，發展在地化質性案例與量化實證研究，並據以持續發展文化回應領導指標建構研究

邀請學者專家與學校行政主管人員合作，就我國多元族群、社經背景差異與性別平等議題，發展長期性在地化文化回應領導研究案例，搭配學生學習表現的實證分析，探究校長文化回應領導實踐歷程，再據以發展在地化之校長文化回應領導指標建構。

#### 2. 以「內容效度」研究及「知識→技術→能力→價值」四位一體的系統結構作為未來研究重點

考量本研究文化回應領導議題係屬國內研究首例，指標建構係著眼於「教育歷程研究」觀點，期能據此發揮引領效果。本研究指標內涵以程序步驟作為建構之邏輯，建議未來可改為加強「內容效度」研究。另配合素養導向之教育發展，建議未來同時朝向「知識→技術→能力→價值」四位一體的系統結構之研究，以發展文化回應領導更臻完善的趨勢。

## 參考文獻

- 江鴻鈞（2006）。以模糊德菲術建構國民小學校長 導能 評鑑指標之研究。*國民教育研究集刊*, 15, 35-63。doi:10.7038/BREE.200612.0035
- [Jang, H.-J. (2006). A research on elementary school principal's leadership competence evaluation indicators based on Fuzzy Delphi Method. *Bulletin of Research on Elementary Education*, 15, 35-63. doi:10.7038/BREE.200612.0035]
- 宋文里（譯）（2001）。教育的文化：文化心理學的觀點（原作者：J. S. Bruner）。臺北市：遠流。（原著出版年：1966）
- [Bruner, J. S. (2001). *The culture of education* (W.-L. Soong, Trans.). Taipei: Yuan-Liou. (Original work published 1966)]
- 秦夢群（2013）。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- [Chin, J. M. (2013). *Educational leadership theory and application*. Taipei: Wunan.]
- 張文哲（譯）（2013）。教育心理學：理論與實際（第三版）（原作者：R. E. Slavin）。臺北市：學富。（原著出版年：1986）
- [Slavin, R. E. (2013). *Educational psychology: Theory and practice* (W.-J. Chang, Trans.). Taipei: Pro-ed. (Original work published 1986)]
- 張德銳（2000）。教育行政研究（第三版）。臺北市：五南。
- [Chang, D. (2000). *Educational administration research* (3rd ed.). Taipei: Wunan.]
- 張慶勳（2006）。校本文化領導的理念與實踐。高雄市：復文。
- [Chang, C.-S. (2006). *The concept and*

- practice of school-based cultural leadership*. Kaohsiung: Fu Wen.]
- 陳世聰、蘇純慧（2014）。理念學校生活課程實踐：文化回應教學。屏東縣：屏東縣長榮百合國小。
- [Chen, S.-T., & Su, C.-H. (2014). *Life course practice: Culturally responsive teaching*. Pingtung County: Pingtung Evergreen Lily Elementary School.]
- 陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如（譯）（2008）。多元文化教育——議題與觀點（原作者：J. A. Banks & C. A. M. Banks）。新北市：心理。（原著出版年：1989）
- [Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2008). *Multicultural education: Issues and perspectives* (Z.-L. Chen, M.-Y. Chen, Q.-W. Zhuang, P.-R. Wang, & W.-R. Chen, Trans.). New Taipei City: Psychological. (Original work published 1989)]
- 蔡菁芝（2017）。教育行政領導。載於林天祐等（主編），*教育行政學*（頁 179-219）。臺北市：五南。
- [Tsai, J.-Z. (2017). Educational executive leadership. In T.-y. Lin et al. (Eds.), *Educational administration* (pp. 179-219). Taipei: Wunan.]
- 謝傳崇、許懋龍（2015）。國民中小學校長領導研究之後設分析——以博士論文為例，*教育研究學報*，49(2)，41-64。doi:10.3966/199044282015104902003
- [Hsieh, C.-C., & Hsu, T.-L. (2015). A meta-analysis of doctoral dissertations in Taiwan on elementary and secondary school principals' leadership. *Journal of Education Studies*, 49(2), 41-64. doi:10.3966/199044282015104902003]
- 顏惠君（2016）。文化回應的差異化教學。*臺灣教育評論月刊*，5(8)，162-165。
- [Yen, H.-C. (2016). Culturally responsive differentiated instruction. *Taiwan Educational Review Monthly*, 5(8), 162-165.]
- Anang, A. J. (1982). *What is reading: A social theory of comprehension instruction*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 225143)
- Banks, J. A. (2006a). Democracy, diversity, and social justice: Educating citizens for the public interest in a global age. In G. Ladson-Billings & W. F. Tate (Eds.), *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy* (pp. 141-157). New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2006b). Series foreword. In G. Ladson-Billings & W. F. Tate (Eds.), *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy* (pp. ix-xiv). New York, NY: Teachers College Press.
- Cazden, C. B., & Leggett, E. L. (1976). *Culturally responsive education: A response to LAU remedies II*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED135241)
- Chen, D. (2014). *Achieving diversity in higher education: Faculty leaders' perceptions of culturally responsive leadership* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wyoming, Laramie, WY.
- Dugan T., Ylimaki, R., & Bennett, J. (2012). Funds of knowledge and culturally responsive leadership: Transforming a failing school in a postcolonial border context. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 15(3), 56-65. doi:10.1177/1555458912461317
- Gardiner, M. E., Canfield-Davis, K., & Anderson, K. L. (2009). Urban school principals and the 'No Child Left Behind' Act. *The Urban Review*, 41, 141-160. doi:10.1007/s11256-008-0102-1
- Johnson, L., & Fuller, C. (2014). *Culturally responsive leadership*. Retrieved from

- <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/obo/9780199756810-0067>
- Jones, N. L. (2016). *Difference makers: A multi-case study of the conditions under which superintendents build equitable learning environments to support black students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Wisconsin-Milwaukee, WI.
- Jones-Goods, K. M. (2014). *Culturally responsive leadership: A case study to explore stakeholders' perception of culturally responsive leadership in a K-12 public charter schools in North Carolina* (Unpublished doctoral dissertation). North Carolina Agricultural and Technical State University, Greensboro, NC.
- Jordan, C. (1985). Translating culture: From ethnographic information to educational program. *Anthropology & Education Quarterly*, 16, 105-123. doi:10.1525/aeq.1985.16.2.04x0631g
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2009). Foreword. In M. L. Hill (Ed.), *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-Hop pedagogy and the politics of identity* (pp. vii-x). New York, NY: Teachers College Press.
- Leary, J., & Stiegelbauer, S. (1985, March-April). *School success or school failure: An Indian example*. Paper presented at the 69th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Madhlangobe, L. (2009). *Culturally responsive leadership in a culturally and linguistically diverse school: A case study of the practices of a high school leader*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas State University, San Marcos, TX.
- Malakolunthu, S. (2010). Culturally responsive leadership for multicultural education: The case of "Vision School" in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1162-1169. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.301
- Mitchell, C. A. (2015). *Culturally responsive school leadership: Exploring the characteristics for urban school leaders* (Unpublished doctoral dissertation). University of Memphis, Memphis, TN.
- Nzai, V. E., Gómez, P., Reyna, C., & Jen, K.-F. (2012). Non-native English speaking elementary ell teachers' culturally responsive leadership profile in an ESL context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14, 88-108. doi:10.14483/udistrital.jour.calj.2012.2.a06
- Pewewardy, C., & Hammer, P. C. (2003). *Culturally responsive teaching for American Indian Students*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 482325)
- Phuntsog, N. (1998, April). *The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Robinson, L. R. (2010). *Processes and strategies school leaders are using to move their multicultural schools toward culturally responsive education* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis, MN.
- Summers, L. L. (2010). Culturally responsive leadership in school libraries. *Library Media Connection*, 28(5), 10-13.
- Villegas, A. M. (1988). School failure and cultural mismatch: Another view. *The Urban Review*, 20, 253-265. doi:10.1007/BF01120137
- Weaver, T. L. (2009). *Principals' attitude toward the use of culturally relevant pedagogy and culturally responsive leadership in predominately African American school* (Unpublished doctoral dissertation). Florida Atlantic University, FL.