

# 逢甲大學學生報告 ePaper

## 學校建立教師領導的思維探討

作者：李文玲

系級：公共政策所教育行政組研一

學號：M9615910

開課老師：賴志峰

課程名稱：教育領導管理

開課系所：公共政策所

開課學年： 96 學年度 第二 學期



## 中文摘要

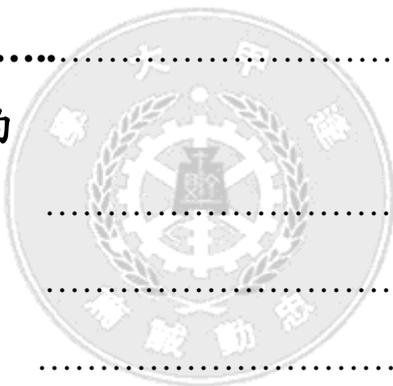
隨著學校本位管理、績效責任等的教改風潮衝擊，單只有校長領導不足應付外界的種種變化和改革，Wallace（2002）對此更直接論述校長領導固然對學校效能和進步有其重要貢獻，但仍不如教師領導來的重要。故領導典範漸轉移到——教師領導，使教師在授權賦能和領導社群的影響力中，受到重視，在國外教師領導正如火如荼的推動著，反觀國內相關研究的關注焦點仍只拘泥在「教室王國」之內，因此，藉由本次報告檢視國內外相關改革後，探討教師領導的演化和發展，做為國內教師拓展領導走出教室之外的建議與研究參考，期望能在多元途徑的組織領導架構下，從學校革新、校長角色轉換和教師專業發展等方面改善，提升學生的學習、教師的教學品質與學校的發展。



**關鍵字：**教師領導 授權賦能 學校本位

## 目次

	頁次
<b>壹、前言</b> .....	3
<b>貳、教師領導的源起與發展</b>	
一、傳統科層領導模式 .....	4
二、教師領導的發展背景 .....	4
三、教師領導模式興起 .....	5
四、國內教師領導發展 .....	6
<b>參、教師領導的內涵</b> .....	7
<b>肆、教師領導定義</b> .....	11
<b>伍、教師領導的功能與目的</b>	
一、教師領導者的功能 .....	13
二、教師領導者的目的 .....	14
<b>陸、教師領導的理論基礎</b> .....	15
<b>柒、教師領導的相關發展趨勢</b>	
一、教師領導的優勢 .....	17
二、教師領導阻礙因素 .....	18
三、營造教師領導的實施策略 .....	19
四、國外實行教師領導的啟示 .....	20
五、國內教師領導的學校脈絡 .....	21
<b>捌、結論與建議</b> .....	22
<b>參考文獻</b> .....	25



## 壹、前言

組織要在二十一世紀成功，領導是關鍵 (Kotter, 1996)。同樣的，學校領導對於教育改革的成功與否，效益的程度為何，在學校變革過程中是佔有關鍵重要的地位。成功的領導是一門藝術，必須仰賴源源不絕的新觀念與充滿想像的創意。近年來對學校領導者的角色評量也認為使組織往前邁進的最佳方法就是給予學校成員真正的責任並同時能使其成長 (Day & Harris, 2000)。因此，學校權力必須再分配，領導是共享的、是集體努力的，是能使所有教師參與其中，一起工作、學習、建構意義，進而建立共同的組織目標 (連俊智，2007b)。

自1980年代以來，世界各國興起「學校重整運動 (school restructuring)」的教改風潮。學校革新要真正成功，無法僅仰賴校長，尚有待全體教師的投入 (Bauer, Haydel, & Cody, 2003)。因此，教師在學校發聲的位置越來越受到重視，教師領導因而成為學校革新過程的重要議題。因此當前教育改革重視教師的專業自主，不僅展現於教學工作，也涉及對學校事務的關注。Crowther、Kaagan、Ferguson和Hann (2002)特別提到新教學專業典範的出現是必須的，正如Katzenmeyer和Moller在其著作《喚醒沈睡中的巨人》(Awakening the Sleeping Giant: Leadership Development for Teachers)一書所揭示：教師有潛力去執行新的、動態的學校領導，並進而提升促進社會改革的可能。《沈睡中的巨人》，正說明教師領導是一旦被激發就不容被忽視的力量 (陳玉桂，2006)。

美國進行學校重整計劃的重要關鍵，在於共享決定 (shared decision making) 與教師專業化。促進教師領導的發展，已成為正式學校領導的重要環節 (Leithwood, Janntzi, & Steinbach, 1999)。澳洲的學校系統也進行學校本位管理的組織改革。在教與學的改造，激發教師對其專業工作的挑戰，同時教師也必須承擔改善學生學習成就的績效要求 (Cranston, N. C., 2000)。「教師領導」此議題廣受美國、英國、澳洲、加拿大等國家學者的重視，較明顯的可從美國的全球排名第一的哈佛大學教育學院，其學校領導教育碩士包括三項專精領域為：校長證照 (principal licensure)、教師領導 (teacher leadership) 和學校發展 (school development)

(<http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/slp/index.html>) 等；而且2004年針對1980年後相關的領導與新理論統計研究，發現在英文的探討和引介部分，教師領導在國外領導領域研究量已高居第二 (葉連祺，2004)，可見教師領導的時代來臨。

國內強調學校本位、教育鬆綁、權力下放、及績效責任的校園中，衝擊整體學校生態結構，並造成學校行政決定權力的重組，讓教師擁有權力與影響力，與校長共同領導學校。其中關於教師的角色，行政院教育改革審議委員會在《總諮議報告書》(1996)中提到：教育成功的關鍵在老師，未來教師不僅是知識的傳授者，同時必須是協調者、督導者與學習環境的設計者。但目前對教師領導的研究，則皆聚焦教師在教室或班級的領導行為。針對教師在教室外的學校事務，或以教師同僚、校長為互動對象而發揮領導功能的議題，迄今尚未有直接相關之研究，是以教師領導議題相當值得研究。

由以上可知，教師須體認自己不再是執行政策的「應聲蟲」，更應該走出教室層級的侷限，相信當學校分工更為複雜時而必須多人承擔工作時，給予所有教師在不同的時機擔任領導者的機會，而這

學校建立教師領導的思維探討

種全體一致共同努力合作的行動，成員個人貢獻其所能地合作，其結果遠大於個別貢獻的總和(Gronn, 2000)。本文將關注焦點，置於教師在教室之外，以校長、教師同仁作為互動對象的領導行為，嘗試探討其發展背景與相關意涵，闡述其對學校革新的影響與未來可能的發展趨勢，並經由國外的經驗與論述，進而討論國內實行教師領導之可行作法。

## 貳、教師領導的源起與發展

Harris(2003)認為教師領導是奠基於校園權力重新分配，以及從科層控制到同儕控制之前提上。教師對學校、學生及社區可以有一些積極正面的影響(Crowther et al., 2002)，過去教師僅扮演教學者與學生輔導者，未來教師要扮演校務參與者(蔡進雄，2004)。總之，教師的影響力及領導不應是侷限於「教室王國」，而應該「走出教室」對學校及同事做出更多的貢獻。

### 一、傳統科層領導模式

(一) **學校科層組織結構**: 重視正式規則及章程、科層結構、及明確的職權劃分。

(二) **理論基礎**: 奠基於 Fayol、Weber 及其他學者理論之上。

(三) **相同點**: 領導者(校長)運行帷幄其權力或影響力，驅使他者(教師)實踐某事(實現學校目標)(Foster, 1986)。

(四) **學校結構**:

1. 「校長」視為校園權力中心：其手握絕對的決策權，決策後再交由教師來執行宰制學校發展的形式和方向(Campbell, 1985)，以支配受其領導的學校。

2. 校長為學校成功不可或缺的元素。

(五) **非傳統領導觀，開始醞釀讓主流領導典範產生「典範轉移」**：

1. 面對強調學校本位、教育鬆綁、權力下放、及績效責任的校園中，已不符合校園生態。

2. 今日校長已無法獨自完成日愈繁重的事務和獨自唱領導的獨腳戲。

3. Wallace(2002)對此更直接論述校長領導固然對學校效能和進步有其重要貢獻，但仍不如教師領導來的重要。

### 二、教師領導的發展背景

Little(1988)指出美國開始重視教師領導，乃源自1980年代以來教改行動對教師專業化的探討。Sherrill(1999)指出美國近十幾年來推動的教育改革重點之一，在於提升教師素質，以及強調教師領導對改善學校效能的影響(陳玉桂，2006)。

(一) **學校本位管理制度的實施**

學校本位管理制度授權學校與學校成員，得以參與決定有關學校運作和發展的預算、人事、課程與教學等事務。教師在此學校生態下，開始具有展現影響力的機會（Chapman, 1990；引自潘慧玲，2002）。

## （二）教師角色與任務的轉變

美國自1980年代以來的教育改革，特別重視教師經驗知識與管理知識的技能，尤其強調須走出教室，與同仁、家長共同參與學校教育政策，擴展其專業視野，發展合作經驗、溝通能力、管理與儲存知識的能力。York-Barr和Duke（2004）指出，在學校本位管理制度下，教師的角色與職責事實上已產生改變，由以往受限定義清楚卻狹隘的職責，轉為增加領導性質的角色，與更多超越個別教室之外的領導（江志正，2008）。

## （三）校長角色與任務的轉變

論及教師領導，不可不論及校長角色及其工作任務的演變。Pounder和Merrill（2001）指出校長的角色歷經許多轉變，先從管理者轉變為教學領導者，再轉變為轉型領導者，其工作任務在解決學校問題、進行決策分享與分權領導。校長應從教師社群的領導者，轉變為教師領導者社群中的發展者（Troen & Boles, 1994）。Sergiovanni指出校長應由管理者與激勵者轉變為發展者與社群建立者（引自蔡進雄，2004）。

檢視這些改革後得出一些結論表示：改革定義在其實際運作時有許多變數，哲學觀的兩個核心要義分別是學校層級自主加上參與決定，並從這核心取向來進行教育改革。因此，學校本位管理生態下的校長，應進行轉型領導，扮演發展者與社群建立者的角色，尊重組織成員--教師的專業，提供對話、合作與提供鼓勵教師領導的空間與機會。

## 三、教師領導模式興起

美國的教育改革仍在持續中，其中自一九八〇年代迄今沒有改變的是為教師領導，即是主張教師專業能量的發揮及提昇學校中領導能量，以便能充份展現及因應速變不可知的未來。

（一）興起：傳統科層領導模式演化為教師領導模式（Rutherford, 2005），如圖1-1所示。

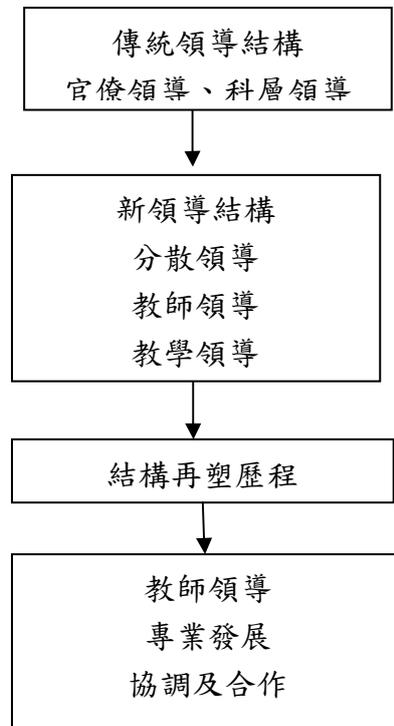


圖1-1 傳統科層領導模式演化為教師領導模式

資料來源：出自郭騰展（2007：154）。

## （二）教師領導概念

- 1.由個人拓展到整體科層系統為研究單位。
- 2.從教室內個人領導，跨出集體多層面以建立新合作式的文化。
- 3「建構領導」：集體共同領導重塑學校文化，需為其分析者和評估者，此概念植基於關係、社群、學習、及目的。
- 4.逐漸由個別教師及組織實體的實證研究，邁入讓教師學習如何從實務工作中，以成為教師領導者、及瞭解其角色的廣泛概念和協助重塑學校文化的潛力。

以往進行學校權力的研究，多關注校長的領導權，卻忽略基層教師對學校改革所能發揮的影響。因此在中央權力下放、地方分權，實施學校本位管理制度時，不僅使教師行為受到重視，也使教師領導者在教師社群與學校所發揮的影響力受到關注。

## 四、國內教師領導發展

觀諸國外皆有學者劃分教師領導發展之階段性，以利學者研究教師領導。基此，環觀國內教師領導迄今發展，依其概念將之劃分成二階段，依序闡述如下（郭騰展，2007）：

表1-1 國內教師領導概念發展階段

階段	教師領導階段	研究與發展重點
第一階段 (1995~2004年)	傳統教師領導階段	1、侷限在教室層級或領導學生之研究。 2、藉由轉型領導及互易領導來進行研究。 3、領導權分化且下放，然教師領導實踐僅其個別角色，與Little (2003) 所論述之第一階段相同。 4、教師教學專業任命教師之角色和教師領導第二波符合 (Silva, Gimbert, & Nolan, 2000)。
第二階段 (2004年開始)	教師領導萌芽階段	1、其領導界線已超越教室內(Beauchum & Dentith, 2004) 2、教師領導不侷限「教師王國」，而應「走出教室」，對學校及同事做出更多貢獻(蔡進雄，2004)，教師領導研究探討的議題迄今尚無任何專題研究，僅停駐於理論詮釋

教師領導可能是學校變革或改進過程最為重要的因素，然而它常常是最少被分析討論的教育領導者之一 (Whitaker, Whitaker, & Lumpa, 2000)。但教師領導已是一種趨勢，國外研究日益增加，而國內教育研究仍就侷限教室層級，無研究者作一完整探討，是值得鑽研的發展領域。

## 叁、教師領導的內涵

學校如何營造好的教學環境，只有校長是不夠的，學校的成員要能如合作學習一樣，團隊中的成員都了解彼此的事物，並能隨時補位，因此，教師領導就非常重要，Barth (2001) 指出，假如學校想要有一片榮景，則須營造教師領導的環境 (陳美如，2007)。

教師領導處於一個獨特的職位上，他們比其他教師學習到更多，他們也有機會將其知識與他們的同事分享。教師領導創造了機會讓更多的教師也成為領導者，對教師領導而言，領導意味著進入了高層級的決策世界。領導職務越是正式(如首領教師、部門負責人)，教師領導者所能承擔的正式權力則越多，就像教師領導被納入學校的運作一樣，衝突的可能性也同樣地會增加(Zepeda, Mayers, & Benson, 2003)。成為一位教師領導者，意味著對於教師領導角色的瞭解，並且也願意及能夠操縱一些不可預期的衝突、權力、政策改變。

### 一、教師領導的權力來源

Crowther 等人 (2002) 指出教師領導乃植基於Weber的權威 (authority) 理論。由權力性質歸納教師領導的權力來源基礎包括專家權力、法令權力和參照權。當某位教師具有過人之魅力、能力、信仰與智慧，可能吸引他人跟隨並願意效法之，展現非正式的教師領導 (莊勝利，2005)。

以彰權益能的權力觀，視權力為組織中無限盡的物品，經由組織成員共同努力對話與合作，反而成為可延伸與不斷更新的資源(Kreissberg, 1992)。

### 二、教師領導者的特質與知能

教師領導者同時扮演教師與領導者的角色。在教學專業方面，教師領導者具有豐沛的教學知識與

學校建立教師領導的思維探討

技能；身為領導者，須具備良好的溝通、傾聽技巧，能傳達描述學區與同仁的需求、瞭解組織的對話，以及預見行政管理與教師所做決定將產生的影響（引自York-Barr & Duke, 2004）。

### （一）教師領導者的特質

Leithwood等人（1999）的研究歸納教師領導者所具備的特質，包括：

1. **價值觀**：對學校與專業的承諾、關心學生的福祉、對社區承諾，並從道德層面關注學校的決策。
2. **個性**：開放、誠實與真誠、坦率親切有活力。
3. **人際傾向**：非抗拒的、關懷的、對人敏銳、具有良好人際關係與溝通技巧、容易與人相處、是良好的傾聽者。
4. **情緒**：教師領導者具備積極、幽默的特質。
5. **責任感**：教學認真、沈穩、有良心。

由上所述，雖然未必每位教師都會成為教師領導者，但具有領導潛能特質者，卻可能透過專業培育或給予練習的機會而成為教師領導者。

### （二）教師領導者的知能

教師領導者除須具備卓越的教學經驗，為同仁們所尊敬外，還必須具備特殊的知能、具備程序性知識和敘述性知識（Lambert, Collay, Dietz, Kent, & Richert, 1996）。

並非所有教師都能擔任教師領導的任務，具有特殊的人格特質與特殊專業知能者方能勝任，而專業知能可透過培育和訓練的方式習得（Crowther et al., 2002）。尤其教師領導者必須自我體認現代教師的角色、任務與其專業責任，對教師參與、教師授權賦能的意涵有所認知與覺醒，才能進而領導他人、賦權他人，共同為學校革新努力。

## 三、教師領導角色觀念進化

Katzenmeyer & Moller (2001)認為教師領導的角色有三個面向：

1. 學生或是其他教師的領導
2. 操作性工作的領導：維持學校組織秩序並透過以部門的主管、行動研究者、以及工作小組成員等的角色，使學校邁向其目標。
3. 教師領導是透過做決定，或是伙伴關係：學校改進團隊的成員、各種委員會的委員、與商業界、高等教育機構、家長教師協會等建立伙伴關係的鼓吹者。

Harris（2002）認為教師領導角色具有四個度向：（1）經紀人角色——轉化學校改善原則，成為日常的課堂實踐；（2）參與式領導——鼓勵教師協作，為共同目標而努力；（3）調停者角色——教師

學校建立教師領導的思維探討

領導者本身是專業知識的來源，亦可向外尋求意見和支援；(4) 透過相互學習，促進與個別教師的緊密關係 (Harris & Muijs, 2005)。Day和Harris (2000) 提出教師領導角色的四種明顯面向：第一是教師將學校改進的原則轉化成教室教學的實際措施，這一個仲介的角色是教師領導者的核心責任，因為它確保學校關係是安全的，同時給教師最大的發展機會。第二是強調參與式的領導，所有的教師都能感受到自己是學校改革或是學校發展的一部分，教師對學校有擁有感。第三，是調解的角色，教師領導者是專門技術及資訊的重要來源。當情境需要時，他們能夠利用額外的資源與專門的技術，並能尋求外部的協助。第四個面向也是最重要的是營造教師之間的密切關係，透過這種關係，教師之間彼此相互學習 (李子建，2006)。

綜合Silva、Gimbert和Nolan等人 (2000) 及Pounder (2006) 論述教師領導角色觀念進化：

表1-2 教師領導角色觀念

進化浪潮	角色觀念進化
第一波	擔任正式職位，提升學校運作之效能如：處室主任。
第二波	教師教學專業任命教師之角色，如：課程領導者、同儕發展者、及新進教師之認輔教師等。(國內傳統教師領導階段)
第三波	教師為領導者，但無特別頭銜，教師為重塑學校文化歷程之重心，在提升及促進教學改善時，需要學校文化的支持及本身持續學習，視教師為學校文化的主要創造者角色包含教室及超越的範圍。
第四波	學者Pounder (2006)，提出第四波教師領導的相關概念，應包含轉型教室領導。

#### 四、教師領導的政策發展

Little (2003) 依教師領導的政策發展，將教師領導的發展劃分為三個階段：

表1-3 教師領導的政策發展

階段	時期	發展內容
第一階段	1980年代	教師領導倡議教師生涯階梯的建立，受到稱職教師的認同和回應，且支持革新及專業發展，此時領導權分化且下放至地方，教師領導實踐其個別角色
第二階段	1980年代晚期至1990年代中期	教師領導職位發展成攸關整體學校改革成功與否的要素，焦點在學校改革，由教師集體領導，較少為個人目標。
第三階段	1990年代後期	吹起高度利害關係之績效制度風 (Little, 2003)，且增加對教師工作的管控及約束，是以教師領導全面展開以回應此波改革。

#### 五、教師領導發展的原理原則：

Murphy (2005) 於《連結教師領導及學校改革》(connecting teacherleadership and school improvement) 一書中，綜合教師領導相關文獻資料，經過彙整分析之後，提出教師領導發展一脈相

學校建立教師領導的思維探討

成的原理原則：

表1-4 教師領導發展的原理原則

教師領導的原理原則	依序的發展重點
教師領導紮根於教室	根基於班級經營
有效教學是教師領導的前提	有效能的教師領導者，就要先成為一名學識淵博的教師
教師領導是合作性的工作	與同僚合作
教師領導是社群導向	專業發展領導取向
教師領導為服務功能	植基於尊重來自教師的服務；且聚焦於促進及協助同僚之上
教師領導為共同建構而成，且為一共同學習歷程	上位者需分散其權力及威權予教師領導者
情境是重要的	情境動力廣泛的影響
教師領導具有成效	改革教學，進而提昇學生成就

## 六、教師領導的時機：

Barth (2006) 斷言教師領導的時機已到，茲因如下表所述：

表1-5 教師領導的時機理由

教師領導的時機	理由
依存訓練	無法由一人單獨來處理所有事物，最好的校長是英雄製造者
過多未被充分使用的天賦	教師真的需被視為專業人士，使其能奉獻所有才能
領導和學習	最強而有力的學習，來自當我們不曉得如何去做它，但我們想要知道如何做，且我們如何做，將影響許多依賴吾人之生活時；亦即領導來自於學習
學校改革	當關鍵的領導工作由學校社群多數的人來參與，特別是教師
領導承接人	為免影響學校發展，學校內需有一群核心領導者來接棒
學生成就	教師領導和學生成就，呈現顯著關係。

## 七、國內教師領導的意涵：

綜合上述，並考量國情之差異，國內教師領導可以從家長及社區、學校、同僚、班級及學生等四方面加以闡述（蔡進雄，2004；蔡進雄，2005）：

### （一）家長及社區層面：

教師可透過親師溝通使家長對於學校教育及小孩的管教方是有正確的認識和瞭解。教師除了能影響家長外，對於社區發展扮演公共事務的參與者，尤其中小學教師在社區地方上有一定的社會地位與聲望，對於社區發展常能產生正面的影響力。

### （二）學校層面：

教師是學校組織的被領導者，但教師同時也是校務參與者及決定者，教師可以參與的會議有校務會議、教師評審委員會、課程發展委員會、校長遴選委員會等，教師在這些會議都有發言及決定權。

### (三) 同僚層面

教師在同僚期間常扮演教學專業的促進者之角色，學校的各種成長團體、讀書會或教學研究會的帶領人通常由教師擔任，在這過程中教師自然而然地就是在擔任領導者的角色，而這方面教師發揮功能常優於學校行政人員，因為教師本身最能瞭解教師的專業需求。

Field、Holden和Lawlor所提倡的學科(或活動領域)領導，其領導的主要任務在於提供學科(或活動領域)的專業領導與發展，確保高品質的教學，有效的資源運用，並提升所有學生的學習成就標準(陳儒晰譯，2003)，此外，輔導實習教師及新進教師也是教師領導的一部份。

### (四) 班級及學生方面

教師領導最直接的影響是班級及學生，教師的領導風格會影響班級氣氛、學生學習態度、情緒智商、學生文化及班級經營效能(余宗勳，2005；呂麗珠，2003；李清榮，2005；李國勝，2004；陳志勇，2002；陳弦希，2001；廖英昭，2005)。尤其班級導師之領導對於班級的影響力更具深遠，特別是中小學階段學生身心教不成熟，大多聽從教師的領導，而除了特別的狀況外，學校也都會把班級管理交由導師自行決定，是故教師對班級經營擁有很大的自主性，此外，一般而言在教學方面學校也會給教師很大的教學專業自主性。

## 肆、教師領導定義

Wasley (1991)指出教師領導是一種「能力」，用以激勵同仁進行更有效能的教學活動，定義上較偏重教師的教學領導。Crowther等人(2002)認為教師領導乃在激發行動，運用教學的力量為學校社群的成員形塑意義，促進生活品質與學校的成功。

Hart (1994)提出教師領導乃發揮對他人的信念、行動與價值的影響。教師領導並沒有因為冠上「教師」二字而使領導一詞產生新的意義(Sirotnik & Kimball, 1996)。Leithwood等人(1999)的研究發現，影響教師領導的因素和影響校長轉型領導的因素是相似的。

Leithwood和Jantzi (2000)將教師領導定義為影響力的運用，認為個人在組織職位的影響力是社會建構的，而不是組織結構所定義的，只有當個人為其他人所認同之領導者並同意被領導時，領導的運用才得以發生。另外，教師領導的特質之一是集體領導的型式，教師們以合作的方式發展其專門的技能。Crowther等人(2002)定義教師領導為：促成有原則的行動，以達成整體學校的成功，它應用教學的力量為孩子、年青人、以及成人塑造意義，它對長期、社群生活品質的提升有所貢獻。在這個定義中，一方面強調教師的價值是在提升學生學習結果，以及學生在學校和社區的生活品質，另一方面強調教學的力量，為學校及社群中的人員創造新的意義。Lambert(1988)則以學校能力之建立(school capacity building)的觀點定義教師領導為在領導工作中，廣泛而且有技術性地參與。

綜合國內外專家學者，對教師領導的內涵及定義探討，歸納為以下五點（引自郭騰展，2007）：

一、教師領導定義要發展出教師領導的定義非常棘手；時值2006年，學者仍舊指出其定義闡釋之困難，是以迄今尚未達成共識，因包括多面向不同層級的工作職務，涵蓋面向極大。

二、隨著教師領導風潮逐步形成，教師領導者從早期被知覺為非正式領導者、或類行政領導者，到現在為反映此潮流已有較多正式領導者的角色，致力改善教與學、引導同儕改進教育措施及倡導教師學習暨領導社群的成立。

三、從教師領導定義可行使較多的自主性及權威；最近其領導理論則強調對學校廣泛的影響及教師的權威。

四、從早期對限於科層組織模式內，權威只停留於教室層級內，近來教師領導理論結合分散、參與、轉型、平行、教學等理論來探討，形成教師領導對學校廣泛影響力及決策分享擴大定義。

五、教師領導是影響、權威及決策的分散權（Cowdery, 2004）。

這些不同觀點正反映York-Barr等人（2004）所述，自Smylie於1995年針對教師領導進行文獻探討迄今，近十年來其他有關探討教師領導的研究結果並無明顯變化，且有關教師領導的論述多於實證研究；又以小型研究或個案、自陳報告式的訪談為多。即使有大型研究，其研究結果仍無法明確證明教師領導的效益。也由此可見教師領導定義廣泛，有其不易被明確界定之處。教師領導是一種獨特型式的學校領導，但許多研究對教師領導的定義至今仍莫衷一是，不僅定義不明確，其研究結果亦如是。此原因在於教師領導一詞所包含的範圍非常廣泛。

歸納上述看法，可將教師領導定義為：教師依其正式職位或以非正式的方式發揮其知識、技能的影响力，引導同儕群策群力改進教育措施、參與教師學習暨領導社群、及致力改善教與學，對學校利害相關人產生積極正面影響之歷程。

教師領導並非是要教師去努力追求管理職務及擔任行政角色，而是要教師能儲備影響能量並掌握學習及影響的本質，以助益學校發展和學生的學習。故教師領導係指教師善盡職責，累積專業能量，並善加運用以積極參與學校事務，正向影響校內的同儕、校長及其他成員，以改善學校教學實務及學生成就的歷程活動，由教師領導架構圖可知其涵義，見圖1-2（引自江志正，2008）。此定義有以下幾個要點值得注意：

**1. 教師身份：**教師仍扮演教師角色，唯將影響力由教室擴及至學校，協助校務發展，助益學校的發展與學生的學習。

**2. 專業能量：**專業能量的累積與運用是教師領導的合理基石，此意味著教師要專精及認真於本務，學習及具備專業知能，才能進而展現發揮影響。

**3. 參與校務：**教師的本務雖在教導學生，唯在此基礎下進一步走出教室進行教學的延伸與深化，藉由關心及積極參與校務促成以學生學習為核心的學校發展。

**4.影響伙伴：**領導本身就是一影響活動，此亦是領導本質意涵的展現，教師藉由專業能量與同仁伙伴互動，影響並引導來達成共同的願景或標的。

**5.改善學習：**領導是導向共同目的達成的活動。在教師領導中，主要目的乃是在改善教學實務及學生學習，而此也是教師領導的主要實踐指標。

**6.歷程活動：**教師領導不斷循環以求更好的歷程活動。因此，它是一歷程，一種學習成長及再提昇的歷程。

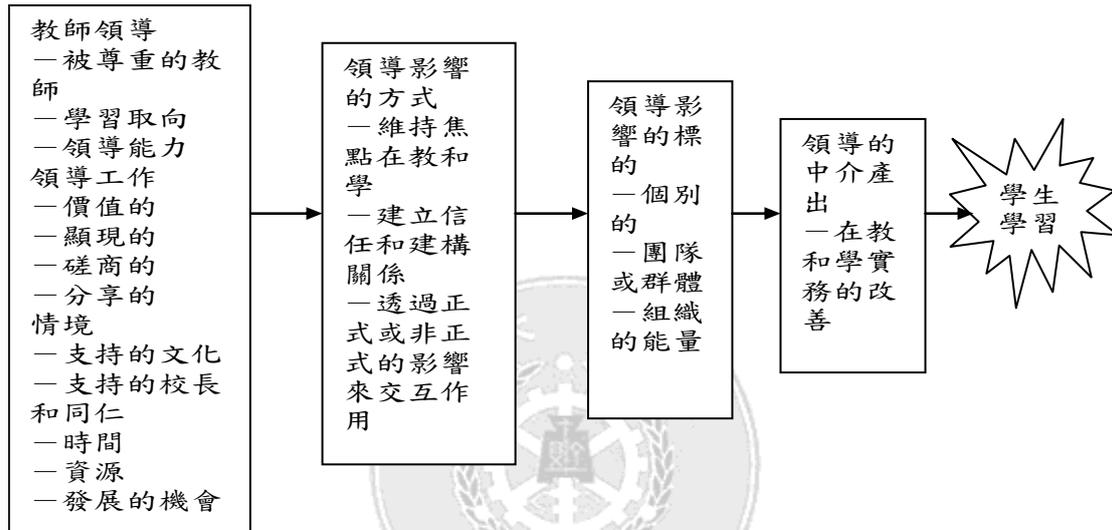


圖 1-2 教師領導架構

資料來源：出自江志正（2008：21）

## 伍、教師領導的功能與目的

### 一、教師領導者的功能

國外學者對教師領導者之工作論述闡釋，綜合整理及分析如表1-6所示（引自郭騰展，2007）。

表1-6 教師領導者的功能彙整表

教和學方面	學校及社區方面
訓練及評估同僚教學 評估學生學習成效、行為規範制訂 課程發展及教科書挑選 個人專業的持續發展和教學革新 專業發展社群 認輔教師 資源使用 開發教師才能	監督改革成效 經費使用 處理紛擾 學校決策 新進教師或行政人員的挑選 參與專業組織 制訂晉升、留才及吸引高效能教師之政策 降低教師疏離感 建立信任和支持 和大學和社區成員建立伙伴關係

## 二、教師領導者的目的

教師領導主要的目的是提升學生的學習、教師的教學品質與學校的發展。被授權以領導發展工作，直接對教與學的品質造成衝擊，教師領導不只是在教室而且是超越教室之外，他們認同教師社群並對其有所貢獻，同時影響其他教師一起改進教育措施(Katzenmeyer & Moller, 2001；Frost & Durrant, 2003)。歸納教師領導的目的包括：

### （一）增進學習成效

教師領導者通常是有卓越教學表現的教師，能表現良好的教室領導行為，與學生產生良好的互動，並發揮對課程發展與教學的影響力，同時有能力協助其他教師的教學，進而提升學生的學習成果（Crowther, 2002；Louis Marks, 1996；Silins & Mulford, 2002）。

### （二）強化專業成長

教師專業成長的目的在改進教學。教師領導者親自示範有效的教學技能，並學習發展教室之外的責任，與同仁分享教育新知，或協助新進教師，不僅促進自我成長，也協助同仁的專業成長與發展，進而帶動學校成為學習型社群（陳佩正譯，2005）。更重要的，教師領導也促進校長的專業成長，校長可從中學習如何促動與激發教師領導，精進自我行政領導能力。教師領導對教師自我效能以及士氣有正面的影響(Little, 1995)。

### （三）改善學校文化

文化的型態是非常持久的，對於工作的表現具有很強的影響力，也塑造人們思考、行動和感受的方式（陳佩正譯，2007），所以有效能的教師領導者，可發揮其影響力，促進學校社群朝向共享式的決定及參與，營造更優質的學校文化與合作的民主氣氛。

### （四）促進學校革新與效能

教師領導是促成學校革新的重要方法，是進行學校革新時，不可被忽視的重要面向。基層教育現場的實務工作者將是最好的實踐者與帶領者，所有的革新行動若能以由下而上的方式(button-up)逐漸推展實施，甚至直接由教師發起帶領，較易得到其他同仁的認同與支持。學校行政將轉向民主參與和溝通協調文化（分享權力責任）、向團隊合作的協同文化（建構學習社群）、形象推銷的文化（經營公共關係）、結合社區與家長的開放文化（學校社區化）、多元異質的文化（激發組織活力）、多元肯定的文化（提升專業角色）和專業成長文化（促進專業成長），具有「彈性、適應力、創造力、合作、參與、不斷進步」的特質（譚光鼎，2007）。Colney認為教師領導能反映工作場域的民主、加強教師的工作滿意度、增進教師的專業感、刺激組織的變革；提供增進組織效能的途徑，以及增加教師與其他同仁的互動，透過此種互動，更打破教師間的孤立，有助於創造更專業的工作環境，促進教師心靈的活化（引自Leithwood et al., 1999）。

以上看法反映教師領導是推動學校革新與改善的最佳策略。就民主風潮對校園民主化的影響而言，校園中某程度教師領導的實施應是必然的趨勢。

## 陸、教師領導的理論基礎

教師領導理論廣泛築基於三個命題之上：教師領導角色的形成及其工作任務、專門知識及影響的領域、及決策權的範圍。基於教師領導的理論基礎，未來教師領導將伴隨領導理論的發展，繼續不斷融入新的相關意涵。

**一、分散領導 (distributed leadership)**：Harris (2003) 指出不論教師領導定義為何，但重要的是其基礎乃植基於分散領導；「分散領導」誠如Spillane、Halverson和Diamond (2004) 所言，亦即分散權力及權威。Muijs和Harris (2006) 進一步指出分散領導的關鍵因素，即其領導本質和目的為「使學校內成員一齊工作，且集體共同合作建構意義和知識的能力。」(郭騰展，2007)。

**二、參與式領導 (participative leadership)**：Somech (2005) 綜合學者論述，以為參與式領導即集體決策或至少由高層及基層來共享決策影響力、可提供許多益處、可增加決策品質、對教師工作品質有貢獻、及增進教師之動機與滿足感。是以參與式領導即主動徵求並採納下屬建議，以群策群力獲得較佳決策之歷程(郭騰展，2007)。

**三、轉型領導 (transformational leadership)**：Crowther等人(2002)指出轉型領導對教師領導具有重要性；Reason (2006) 也於其博士論文指出教師領導與轉型領導關係密切(郭騰展，2007)。

**四、平行領導 (parallel leadership)**：Crowther等人(2002)指出平行式的領導可連結教師領導者與行政管理者之間的關係，激發與維持學校知識生成的能量。平行領導是一種歷程，讓教師領導者與校長共同合作以改造學校，並且讓個人的想法能被互相尊重與容忍，也讓校長與教師在領導作為上有所分工：教師對於領導教與學的改善負有責任；校長則負責策略性的領導(陳玉桂，2006)。

**五、授權賦能 (empowerment)**：Yukl (2002) 以為授權賦能為關於組織成員，對其有機會決定工作角色、完成有意義工作和對重要事件有影響之知覺；蔡進雄(2005)以為授權賦能係領導者給予部屬權力，同時也能開展部屬潛能之歷程；Muijs和Harris (2003) 則論述教師領導主要為授權賦能之形式。

**六、教學領導 (instructional leadership)**：自1966年美國柯爾曼(Colemann)的報告書中提出，該報告書分析當時美國教育機會的情況，不僅使得學生的成就表現逐漸受到重視，也因而促使許多一連串的有效能學校的研究(引自劉明德，2005)；高博銓(2002)以為教學領導是教育領導中一環，係指特定教育專業人員，針對學校或教師的教學作為，進行系統性的監督與輔導，以提昇學校教學品質與學生的學習效果過程；羅希哲、鄭仁吉、林怡秀(2005)以為教學領導的意義，在於強調其為一種水平式參與的決策過程，透過溝通、信賴、授權、合作、與形成團隊方式，提昇教學效能的品質與實施的可行性，把每位學生帶上來。

**七、領導即組織品質 (leadership as an organizational quality)**：「領導即組織品質」主要觀點為組織可促進組織功能、角色、個人及文化 (Ogawa & Bossert, 1995)。Crowther 等人 (2002)、York-Barr 和 Duke (2004) 皆認為教師領導與「領導即組織品質」之理論關係密切 (郭騰展, 2007)。

**八、教育領導 (educative leadership)**：Cheng 於 1994 年以為教育領導是能鼓勵專業發展和改善、帶動教育革新、促進教欲取向和專業精神，並為學校教學事務提供專業意見和諮詢 (引自鄭燕祥, 2003)；Crowther (2002) 等人指出「教育領導」一般被視為與組織文化重建有關聯性，而此歷程不能被摒除於教師工作之外 (黃婉儀等譯, 2001)。

**九、建構式領導 (constructivist leadership)**：建構是領導講求合作，權力屬於所有的參與者，將領導視為存在學校成員間的一個互惠關係 (葉淑儀譯, 2000)。學校行政調整為被領導中心，學校行政領導者為促進者，教師應更為積極主動參與學校教育事務，並負起部分領導之責 (蔡進雄, 2003)。

**十、學習社群 (learning community)**：以社群的集體領導觀點，可能擺脫以往組織中，由單一領導者產生決策、擔負起組織所有變革責任的侷限 (Muijs & Harris, 2003; Yukl, 2002)。Sergiovanni (2002) 學校若能建立社群，利用社群的形成、運作來支持學習，則可以建立教學與行政的關係、責任。同時，也可以滿足教師、家長及學生必須彼此連結的需求，協助學校裡的每個人將焦點集中在共同的利益上 (連俊智, 2007a)。

**十一、學校本位管理 (school-based management)**：學校本位管理有幾個本質要素：(1) 授權給個別學校來做有關教職員、預算、方案等的教育方案決定；(2) 分享決定模式在學校層級的採用是藉由一個包括校長、教師、家長、有時還有學生和社區成員的管理團隊；(3) 對於本位管理可以促進學校層級領導在學校改善努力上的期望 (引自江志正, 2007)。

學校本位管理的改變主要重點在於領導者的改變，換句話說，探究校長在一個新時代中如何扮演其角色及新時代的學校領導，比探究學校本位管理的型式或作法來得重要得多。而所謂新時代的校長領導，亦即要努力去強化促成教師領導。

**十二、策略領導 (strategic leadership)**：Harrison (2003) 亦將其劃分成五個層面：(1) 創造組織願景；(2) 建立核心價值；(3) 發展策略與相適之組織結構；(4) 促進組織學習；(5) 真誠服務及關心組織。而 Crowther 等人 (2002) 指出「策略領導」此詞語，已清楚的強調出領導者角色透過系統性及合理性來進行管理事務 (郭騰展, 2007)。

**十三、民主式領導 (democratic leadership)**：民主式領導基本上將領導視為團體功能而非個人功能，亦即領導是以團體為中心的領導方式，強調人性尊嚴、基本人權、及公平和誠實信用原則 (郭騰展, 2007)。

**十四、道德領導 (moral leadership)**：Owens (2000) 指出道德領導的基本理念包括：領

導行為源於彼此真誠對待而非權力關係；從屬者立於主動地位可自由回應領導者的提議；領導者對從屬者的需求和價值有其承諾與保障（林明地、江芳盛、楊振昇譯，2000）。教師領導者須善用道德領導，以磨合與成員之間的角色及互動關係。

**十五、批判領導（critical leadership）**：批判領導眼中的學校領導不應該侷限於校長或行政人員，領導是存在於校園中之任何人身上，因此一般教師仍有其影響力，且有一定的權力及領導力。亦即，在校園中不應僅僅強調校長的領導角色，對於教師領導（teacher leadership）也同樣要受到重視（蔡進雄，2007）。

此外，誠如Hartley（1997）所言：每一個團體都有權利用他們的聲音為他們自己說話，而且被接受為真實的、合法化的，這是後現代多元觀點的本質（歐用生，2004）。所以，批判轉型領導要求反省和分析：我們代表誰來行使權力，並創造一個不分種族、階級和性別，而讓所有聲音和意見被聽到的環境。質言之，批判領導主張教師聲音應被聽見，教師不應是一群被壓迫的無聲教育工作者。

**十六、替代領導**：從學校雙重系統特性來看，要建立專業系統並培育更多教師領導人，以促進教師的專業發展，這想法即替代領導（江芳盛譯，1999）。替代領導是專業組織的核心，其特性包含個人，工作及組織三層面。個人的特性包括能力、經驗、訓練、知識、要求獨立的需求，以及無視於組織的酬賞；工作特性包含有高度內在滿足感的工作或是本身即具有回饋的活動；組織的特性包括凝聚力很高的團體，不是由領導人所控制的酬賞等。組織中有愈多的替代出現，就表示這個組織愈接近專業的型態（引自林瑞昌，2006）。

教師領導的概念雖無法被清楚定義，卻明確顯示教師領導是一種獨特型式的領導，其理念與作法與其他數個領導理論相關。廣義來說，教師領導包含教師對教室內學生與班級的領導行為，也包含教室外用以促進教育改善的領導。教師領導的範圍不侷限於校內，可擴及地方甚至全國教育事務；學校可能不只有一位教師領導者，有時可能是數個人，甚至是以教師領導小組的方式進行。

## 柒、教師領導的相關發展趨勢

### 一、教師領導的優勢

教師領導的可能優勢—教師領導是一種強化教師運用專業參與校務而裨益學校發展與學生學習的概念，其目的雖是學校發展與學生學習，唯實際運作後，其優勢會反映在學校、校長、學生、教師等幾方面。茲分述如下（引自江志正，2007）：

- 1.對校長而言—強化領導能量，共負領導重任
- 2.對教師而言—促進教師學習，提昇教學專業
- 3.對學生而言—民主典範示範，裨益孩童學習
- 4.對學校而言—利於因應變革，邁向永續發展

## 二、教師領導阻礙因素

York-Barr 與 Duke (2004) 有系統地歸納影響教師領導的因素：

### (一) 角色關係

與教師同仁和校長建立良好關係是教師領導者是否能展現效能的關鍵因素。

#### 1. 與同仁的關係

Hart(1994)指出教師領導者與同仁之間必須進行持續的溝通與回饋，以促進彼此的理解，減少同仁的抗拒排斥，避免形成同僚之間新的上下從屬關係。

#### 2. 與校長的關係

Barth (2001) 曾指出：「校長是英雄的製造者，而非英雄」，終究在與教師領導者的關係中，還是由校長對教師領導權定調，亦即校長擁有最大的權力。此呼應Silva、Gimbert 和 Nolan等人(引自York-Barr & Duke, 2004)的研究結果：有些教師領導者的挫折感，來自校長的領導方式。因彼此對學校事務及教師領導的成效與看法，可能有不同的期待。此外，Blegen和Kennedy (2000) 指出另一個可能產生的問題是：最後的責任歸屬於誰？校長可能在某種程度上產生行政干預的感覺，且做成決定後由誰負起責任又是一項問題。

### (二) 學校文化脈絡

學校文化與脈絡普遍被視為學校改善與創新的關鍵因素，並影響教師領導的成效。要達成良好的學校效能，團隊合作與開放性是不可或缺的要素(黃婉儀等譯,2001)。校長與教師同僚須經常和學校成員溝通，提供機會予學校成員相互回饋與參與，以共同形塑教師領導者的角色，會因學校所在地區的地方特性有所不同和在現實中並未展開(Hart,1994；Talbert &McLaughlin, 1994；York-Barr & Duke,2004)。

### (三) 制度結構

York-Barr及 Duke (2004) 亦提到，以往學校管理與教學活動，長期深受組織僵化結構因素的影響，因而要倡行教師領導，必須改變此僵化的科層官僚體制，此乃導致教師孤立、傳統由上而下領導方式盛行的主因。在目前的學校環境中，其障礙與困難，分述如下：

**1. 學校結構方面：**學校的權力結構是由上而下的方式進行，但是教師領導的發展需要組織在位者讓出權力給教師，擁有額外其他的誘因條件，使在位者倍感挑戰。最後，學校的組織科層體制、科別分類以及年級等結構對教師一起合作會構成障礙。

**2. 學校文化方面：**教育改革不斷地強調學校的績效，使學校發展出學生、教師和學校之間的競爭文化，加上全國一致性的學生成就評量使教師專業自主受到挑戰，使教師之間的合作不易，發展學校合作、安全的、反思的以及信任的氣氛更難發生(譚光鼎，2007)。

**3.教師本身因素：**教師培育過程未有與領導相關的課程與訓練，進入教育體系之後，教師超越教室外的領導機會和個人的需求，造成發展教師領導實際上的困難。

**4.時間因素：**教師領導的推動都需要教師在從事教學之餘撥出時間進行。但是在現行的學校制度下，教師是否有時間與意願來從事教師領導相關的事宜則是令人懷疑。

總之，在目前的學校結構、學校組織文化、教師個人因素、以及時間因素等是學校發展教師領導有待克服的障礙。

#### (四) 支援條件

Smylie和Denny (1990) 指出教師領導的成效受限於時間有限。當教師領導者在教室之外花費較多時間，相對排擠與學生互動的時間。課務負擔也是教師領導者的壓力之一。其他如激勵與誘因不足，亦導致教師不願意擔任領導者。

#### (五) 培育訓練

教師領導所需超乎教師以往經驗所及，此外，校長雖支持教師領導的概念，但可能缺乏有效的知識與經驗。因此校長和教師都必須接受相關的職前培育與在職訓練，且培訓經費的挹注 (Leithwood et al., 1999) 也是不可或缺的要素。

### 三、營造教師領導的實施策略

儘管學校教師領導發展的困難與障礙，但是如果學校能建立適當的支持機制，成立學校內部教師領導的制度，則教師領導也能蓬勃發展。首先，D. Frost和A. Harris (2003) 對影響學校教師領導的因素提出如下的看法：

**(一) 建構教師專業角色：**教師領導是由組織成員的角色知覺以及期望之間的動態交互作用所塑造的。除外，教師的角色也受到社會價值與信仰的影響。

**(二) 組織環境：**教師領導的程度會塑造組織的價值與期望，而組織的價值與期望則建構教師專業角色。包括三個層面 (黃婉儀等譯，2001)：

**1.組織結構：** 是指學校組織的管理安排、角色系統、責任、作決定的機會、以及學校績效等。

**2.組織文化：** 組織的價值系統、信仰、以及規範等會影響組織行為，如Sergiovanni (2002) 所說的，組織文化是凝聚學校的膠劑。在教師領導方面，特重組織文化與教師對發揮領導被接受以及合法的程度之間的關係，同時也強調文化對教師領導在結構上以及過程上的衝擊的程度。

**3.社會資本：**社會資本反應在學校成員與外部伙伴之間的關係程度以及性質。其中信任是重要的因素，因為它關係著學校同事是否同意讓教師彼此領導，視影響彼此的領導是合法的、是可以接受的。

**(三) 個人能力：**可由下列層面加以檢驗：

**1.權威：**教師領導的合法性以及被接受性是重要的，教師領導的權力來源自然重要，在傳統上，個人的權威來自層級的職位，但是除此之外，Sergiovanni（2002）認為領導權威的來源包括技術—理性權威、專業權威、以及道德權威。

**2.知識：**教師對領導運作的程度與方式是受到他們個人知識的價值所影響。包括教學的知識、組織的知識、以及社區的知識等三個面向。

**3.情境的瞭解：**對「教育脈絡的知識」，Goleman（1996）認為是指「情緒智慧」，教師欲影響他人時，則必須他人的情緒反應保持敏銳。

**4.人際關係的技能：**教師領導發展影響力的程度，也就是一般所謂的EQ（陳佩正譯，2007）。

Harris（2003）進一步提出三個學校發展教師領導的條件，分別為：

（一）學校必須撥出時間讓教師一起計畫、討論。研究發現愈成功的學校，教師被給予愈多的時間與他人彼此合作（Seashore & Louis, 1996）。

（二）學校必提供豐富而多樣的專業發展機會，教師領導的專業發展不只是提供教師教學技能與知識，而且應強調領導角色的層面，並協助教師適應有關的新角色。

（三）建立教師對自己領導能力的信心，教師領導要成為真正的轉型領導則學校必須提供結構性的發展課程，以確保有助發展教師信心以及教師的反思實踐。（Day & Harris, 2000）

另外，在教師的專業組織團體方面如學校教師會、全國教師會等應該努力協助教師參與教育政策的研擬，地方教師團體可以協助教師參與學校的管理、為學校取爭經費、以及提供教師專業發展的課程以分享教師教學技能。

總之，只有學校營造教師領導發展的環境，教師領導才有成功的可能，其中包括組織結構的扁平化，權力來源專業化與分散化，合作以及信任的校園文化，反思實踐以及學習型組織的特質等。

## 四、國外實行教師領導的啟示

經由國外實施教師領導的經驗與論述，可對學校成員有所啟示：

### （一）對教師領導者的啟示

教師領導者經常透過機會和其他教師互動交流與觀察教學活動，可增進自我的教學知識技能，且領導與作決定的過程更是最好的學習。教師領導的效益對教師領導者本身的影響大於對學生、同仁與學校事務的影響（Barth, 2001）。擔任教師領導者必須事先做好心理建設，以面對學校內部保守心態與孤立主義的掣肘（Ackerman & Mackenzie, 2006）。

### （二）對教師同仁的啟示

經由教師領導者的鼓勵與示範，共同參與對話討論的學習型社群，進而加入與學習擔任教師領導

學校建立教師領導的思維探討

者，可提供同仁信心與諮詢，並勇於嘗試擔任領導者的角色。

### （三）對學生學習的啟示

許多資料推論教師領導對學生的學習有益，指出學生可受惠於最佳的校務決策。但有些實證研究結果卻又不足以支持這些主張，主因在於教師領導的內涵未能被清楚定義（Leithwood & Jantzi, 2000），故未來仍須進一步研究觀察對學生的實質影響。

### （四）對校長的啟示

校長在教師領導的運作中扮演負責定調的關鍵角色。校長願意下放多少權力、提供何種程度的支持、對彼此權責劃分的拿捏，都是校長領導的藝術。但校長相對可運用促進教師領導的過程與契機，增進自我專業能力的發展。

整體而論，教師領導帶來的正面效益多於負面，但仍須慎防教師領導的目的被扭曲，以免有心人假借教師領導的名義遂行個人利益而導致學校場域的不安與衝突對立。

## 五、國內教師領導的學校脈絡

國內由於政治解嚴，以及教育改革的影响，學校的權力結構產生重大的衝擊，從傳統的由上而下層級的中央權力結構而日趨分散與模糊，教師的自主性與專業地位愈受重視，因此，就學校教師領導的發展條件而言，比以往有更好的機會，如下所述：

**（一）學校權力結構方面：**學校權力的再分配，大至校長遴選小至學生獎懲都必須由教師代表參與決定，因此，學校的權力結構由傳統的由上而下的模式轉變成分散在教師之間，自然給予發展教師領導的機會。

**（二）法源方面：**教師專業自主權以及其他權益，在法源上取得保障，其中以"教育基本法"以及"教師法"為最重要的法源依據。分述如下（引自莊勝利，2005）：

1.教育基本法第八條和第十五條明文規定，學校教師領導強調專業自主的權威，這種權力獲得法律的保障，自然有利教師領導的發展。

2.教師法第十六條保障教師進修以及教師參與組織的權力，就教師領導而言，專業發展是其權力來源之一，因此，在上述的法律規定下，教師領導有發展的空間。

國內學校教師領導的發展條件而言，比以往有更好的機會，當然也會遭遇困難：

**（一）學校組織結構：**學校組織結構是傳統的層級體制，教師位居最底層，原本就不利教師領導的發展，加上部分校長及行政人員以權威式領導，教師領導的發展更不易。

**（二）學校組織文化：**國內學校由於過度強調學生升學表現，學校文化強調競爭與比較，因此，教師之間的信任與合作不易。

**(三) 教師的意願與能力：**教師擔任行政工作意願低落，養成階段並未接受和相關在職訓練的機會不多，教師如何成功地扮演領導者的角色恐怕也是很大的挑戰。

**(四) 教師領導功能的扭曲：**部分教師藉此來彰顯個人主義或謀取個人的利益，與學校行政對立，造成校園不安，扭曲教師領導的主要目的一提升學生的學習以及教師教學的品質。

## 捌、結論與建議

學校如何營造好的教學環境，只有校長是不夠的，學校的成員要能如合作學習一樣，團隊中的成員都了解彼此的事物，並能隨時補位，因此，教師領導就非常重要，Barth (2001) 指出，假如學校想要有一片榮景，則須營造教師領導的環境。

從下列幾個W來對教師領導理論做個結論 (蔡進雄，2005)：

首先，何謂教師領導(what is teacher leadership)? 本文綜合各家所言，將教師領導定義為：教師依其正式職位或以非正式的方式發揮其知識、技能的影響力，引導同儕群策群力改進教育措施、參與教師學習暨領導社群、及致力改善教與學，對學校利害相關人產生積極正面影響之歷程。

其次，誰是教師領導者 (who are teacher leaders)? 事實上，有正面影響力之教師均可稱為教師領導者，即人人都可成為教育的領航員。

接著，為什麼學校需要教師領導 (why do schools need teacher leadership)? 教師領導相關理論探討可知其必要性。

最後，教師領導者要做什麼 (what do teacher leaders do) 及如何促進教師領導者 (how to promote teacher leadership)? 從班級領導及同儕專業領導，擴展至校務參與及影響家長和社區。從教師個人、行政人員及學校文化三方面努力。

綜合言之，新世紀的教育環境正在迅速轉變，而教師的角色及職責也變得愈加複雜，並要面對更高的要求。傳統的教師表現理念以教師在課堂層面的教學行為為焦點，顯然不足以理解及研究這種急遽轉變情境下教師表現的多面及複雜本質 (鄭燕祥，2003)。擴展教師在全校性決策上的參與，表層是直接參與意見的表達及表決，深層是個人專業能力的提升，在專業社群中影響他人朝專業的意見前進，影響決策的實質內容。教師領導要強調的是一種實質內涵，而非權力關係，教師須體認自我角色與專業自主的內涵已隨社會時代改革潮流而變遷。亦即教師的專業影響力，不再只侷限於孤立的教室王國，更應走出教室，擴大影響學校與教育改革發展的面向。

國外推行教師領導已有二十年的時間，然國內剛始於啟蒙的階段。茲參考國內外學者的論述 (陳玉桂，2006；郭騰展，2007；莊勝利，2005)，對國內未來若要推展教師領導，有下列可行之建議：

### 一、對校長的方面

#### (一) 提供安全環境與支持

Blegen & Kennedy (2000) 指出，校長依其專業責任回應與瞭解教師領導者的需求，展現願意、信任和學習的意願，提供安全的環境，讓學校社群成員於無宰制的溝通平台中對話，協助其規劃管理教學與參與領導的時間。

## (二) 分享權力與責任

Barth (2001) 建議由彰權益能的觀點，校長亟應扮演參與管理、共享作決定的授權者角色，給予教師更多的發展個人潛能的機會，激勵教師承擔責任參與計劃。

## (三) 營造學習型組織

校長須經營學校成為永續的學習型組織，重視組織持續的轉化與改變，創造優質的學校氣氛與合作的文化，增進教師主動成長與自覺的機會。

# 二、對教師的方面

## (一) 參與進修增進專業知能

## (二) 由參與、彰權益能到領導

教師應勇於承擔責任，以參與決定學校事務為起點，進展為彰權益能的動態歷程，體認教師專業成長意識與公民參與行動覺醒之必要，成為轉化性的知識份子，發展自我批判意識，將視野從關心任教班級擴展到整個學校，除改進教室內的教學效能，並透過領導的影響力量，解除學校結構中隱藏的壓迫與不公，進而引發教師社群的集體行動，促進學校改善與學生學習。

## (三) 加入專業組織團體

加入相關教師專業團體或學會，精進自我知能，進而發揮集體的力量帶動學校改善，進而促進整體教育的革新。

# 三、對教育行政機關的建議

推究國外教師領導得以實行，在於其教師任用制度與國內不同。國外採行教師分級制與聘任制，不若國內教師享有極大的工作保障，也驅使教師有動力追求不同的生涯職級。因此國外教師有更迫切的在專業成長需求，也較能引發其增進專業成長意識的覺醒。國內若要推展教師領導，則教育行政機關須投入經費，規劃相關配套措施：

## (一) 明訂法令

於相關法令明訂教師領導的議題、規範、標準與範圍，制訂教師證照制度或分級制度，使教師領導的運作有更明確的定義，增加邁向更高生涯職級的動力。

## (二) 提供激勵與誘因

學校建立教師領導的思維探討

可配合教師分級制度或證照加給制度，或減少授課時數方式，減輕教師領導者的工作負擔與壓力，有助增進教師領導功能的發揮。

### （三）參與社群合作

教育行政機構與師資培育機構合作開發教師領導者的專業發展方案或進修課程。教師會或地方教育行政機關，可邀請教師領導者參與地方教育事務的改進，使有更多機會發揮其影響力。

### （四）納入評鑑內容

為提高校長激發教師領導動機，可將校長推展教師領導的成效列入校長評鑑的項目或參考。

## 四、對師資培育機構的建議

### （一）協助瞭解潛能與增能

未來師資培育機構可發展職前教師或在職階段教師進行自我探索，學習如何進行教師領導與發揮其效能的相關培育課程。而且也應將之列入校長培育課程，協助校長瞭解教師領導的意涵與實施方式，使其有意願與能力支持擴展教師領導。

### （二）與教育行政機關合作

過去二十年裡，美國由師資培育機構、當地政府與學區分別或共同合作發展出許多教師領導的培育方案。Lieberman與Miller（2004）指出，可從教師職前階段、任教階段與後續專業發展階段進行培訓。國內師資培育在此方面缺乏職前培育與訓練。即使在職進修，也不曾以此為重點。未來若要倡議教師領導，無法僅靠少數有此知識的校長或主任倡導，尚需各方條件加以配合。

領導是包容而不是排外的，假如教師領導是要替教師們創造機會—讓所有的教師都能成為領導者，一個良善的工作環境是必要的，學校系統本身必須支持並且培育有才能的教師，讓他們可以有所發展。學校系統應該為更多的教師創造機會，讓他們來分享彼此的專業，發展支持的性格，並且在教師參與成為領導者的過程中指導他們，用心地培育教師領導；在教師每日的工作中嵌入領導，成為他們學習的機會(Zepeda, Mayers, & Benson, 2003)。

在於改善現有組織體制的不足，尋求學校領導能夠避免單一視角的盲點，期望能在多元途徑的組織發展架構下，以社群連結個人與組織、兼重組織的功能性與社會性、能夠跨越組織界限、在關懷的文化中凝塑核心價值與願景、重視人力建構合作、平衡政治利益與差異（連俊智，2007b）。就如同養分與血液般能夠活絡機能，促使組織成為持續更新的有機體，以及整合領導成為意義與生命的共同體。教師與行政人員之間的重要連結，教師領導工作最重要的就是清楚的溝通，以及信任感的建立，透過清楚的溝通，教師領導可以讓所有教師明瞭要如何行動，才能更進一步對地方以及學校目標有所幫助；透過建立信任感，讓大家願意分享，持續支持教師，做為教師領導的後盾與督促者。經由種種的努力，最終使學校進步與發展，這即是教師領導最重要的目標。

## 參考文獻

### 一、中文部分

- 江志正 (2007, 10月)。永續領導的思考與實踐。載於國立台北教育大學舉辦之「2007 年臺灣教育學術」研討會論文集。(頁684-696)。臺北市。
- 江志正 (2008)。教師領導—學校本位管理中教師角色的重新思考與實踐。2008年5月28日。取自 [140.128.179.8/dyna/data/user/ckes028/files/200805280609553.ppt](http://140.128.179.8/dyna/data/user/ckes028/files/200805280609553.ppt)
- 江芳盛譯 (2004)。對教育「新專業主義」之評估。Sykes, G.著。載於Louis, K. S. & Muihy, J主編 (王如哲等譯): **教育行政研究手冊**。臺北市: 心理。
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革總諮議報告書。臺北市: 作者。
- 余宗勳 (2005)。國小六年級學童成就動機、教師領導風格與學習適應關係之研究。臺南大學教育學系輔導教學碩士班論文, 未出版, 臺南市。
- 李子建 (2006)。教師領導、專業學習社群和夥伴協作。**基礎教育學報**, 15 (2), 39-43。
- 呂麗珠 (2003)。國小級任教師領導風格與學生班級氣氛之研究。新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 李清榮 (2005)。高雄市國小教師領導類型、班級氣氛與學習態度之研究。高雄師範大學成人教育研究所在職專班論文, 未出版, 高雄市。
- 李國勝 (2005)。國中導師領導行為、班級氣氛與班級經營效能關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文, 未出版, 彰化市。
- 林明地、江芳盛、楊振昇 (譯) (2000)。Owens, R.G.著。**教育組織行為** (Organizational behavior in education)。臺北市: 揚智文化。
- 林瑞昌 (2006)。以專業社群概念內涵為核心的教師專業發展策略。載於**熱情卓越新典範** (頁61-76)。臺北市: 國立臺北教育大學。
- 高博銓 (2002)。析論校長的教學領導。**中等教育**, 53 (6), 66-81。
- 陳玉桂 (2006)。學校革新中不可忽視的面向: 談教師領導。**學校行政**, 45, 26-46。
- 陳美如 (2007)。教師領導。**教育研究月刊**, 155, 149-152。
- 陳志勇 (2002)。屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文, 未出版, 屏東縣。

學校建立教師領導的思維探討

- 陳弦希 (2001)。國民小學級任教師領導技巧與學生情緒智商關係之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳佩正譯 (2005)。學習的績效—教師與學校的領導者可以掌握的績效。Reeves, D. G., 著。臺北市：心理。
- 陳佩正譯 (2007)。多元智慧與共同領導。Thomas R. Hoerr 著。臺北市：心理。
- 陳儒晰譯 (2003)。有效的學科領導。K. Field, P. Holden, & H. Lawlor 著。臺北市：韋伯文化。
- 連俊智 (2007a)。自學校領導實際析論組織學習：領導社群之觀點。中等教育，58 (1)，22-43
- 連俊智 (2007b, 11月)。學校建立領導社群的思維探討：領導的多元架構與整合觀點。論文發表於國立臺南大學教育經營與管理研究所舉辦之「第六屆臺灣學者暨博士生教育經營與管理」學術研討會，臺南市。取自：<http://web.nutn.edu.tw/gac760/new00/fourm02.html>
- 郭騰展 (2007)。學校領導的新典範—教師領導。學校行政，49，150-175。
- 莊勝利 (2005)。我國中小學校領導的新思維—教師領導。學校行政，40，17-29。
- 黃婉儀等譯 (2001)。教育管理：領導與團隊。M. Crawford, L. Kydd, & C. Riches 編。香港：香港公開大學。
- 葉連祺 (2004)。鳥瞰教育領導理念之叢林—教育領導理念之初步綜觀。教育研究月刊，124，96-108。
- 葉淑儀譯 (2000)。教育領導—建構論的觀點。L. Lambert 著。臺北市：桂冠。
- 廖英昭 (2005)。國小級任教師領導行為與班級經營效能關係之研究。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 歐用生 (2004)。課程領導：議題與展望。臺北市：高等教育。
- 劉明德 (2005)。中小學校長教學領導核心技術關鍵之探討。學校行政，38，65-75。
- 潘慧玲 (2002)。緒論：學校革新的脈動。載於潘慧玲 (主編)，學校革新-理念與實踐 (頁2-41)。臺北市：學富文化。
- 蔡進雄 (2003)。論建構式領導的意涵及其對學校行政的啟示。研習資訊，20 (2)，99-104。
- 蔡進雄 (2004)。論教師領導的趨勢與發展。教育資料與研究，59，92-97。
- 蔡進雄 (2005)。中小學教師領導理論之探討。教育研究，139，92-101。
- 蔡進雄 (2007)。批判領導對學校領導的啟示。研習資訊，24 (2)，121-125。
- 鄭燕祥 (2003)。教育領導與改革：新範式。臺北市：高等教育。

譚光鼎 (2007)。再造學校文化以推動學校組織革新。 *中等教育*，58 (1)，4-21

羅希哲、鄭仁吉、林怡秀 (2005)。高職校長教學領導之研究—以高屏地區為例。 *國立台中技術學院學報*，6，359-382。

## 二、西文部分

Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.

Barth, R. S. (2006). Foreward. In G.. Moller & A. Pankake, (Eds). *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership* (pp. vii-viii). Larchmont, NY: Eye on Education.

Bauer, S. C., Haydel, J. & Cody,C. (2003) .*Cultivating teacher leadership for school improvement*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.(ERIC Document Reproduction Service № . ED482 519.)

Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68 (3), 277-286.

Blegen, M. B. & Kennedy, C. (2000). Principals and teachers, leading together. *NASSP Bulletin*, 84, 616.

Campbell, R. J. (1985). *Developing the Primary School Curriculum*. London: Holt Rinehart Winston.

Chapman,J.D.(1990). *School-based decision-making and management*. London: The Falmer Press.

Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders : a critical agenda for the new millennium.*Asia- Pacific Journal of teacher Education*, 28(2), 123-131.

Crowther, F., Kaagan, S.S., Ferguson, M., & Hann, L.(2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. (ERIC Document ReproductionService No. ED465713).

Cowdery, J. (2004). Getting it right: Nurturing an environment for teacher-leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 128-131.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London; Philadelphia, PA: Falmer Press.

Day, C., Harris, A.,& Hadfield, M., (2000). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19-42.

Frost, D. & Harris, A., (2003). Teacher Leadership : towards a research agenda.*Cambridge Journal of Education*, 33(3).

Foster, W. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to Educational administration*. NY:

Prometheus Books.

- Frost, D., & Durrant, J.(2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Goleman, D., (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Gronn, P., (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Talmer Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23 (3), 313-324.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. U.K.: Open University Press.
- Harrison, J. S. (2003). *Strategic management of resources & relationships*. NY: John Wiley & Sons.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30, 472-497.
- Hartley, S.(1997). *Reschooling society*. New York: Falmer Press.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G., (2001). *Awakening the sleeping Giant: helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: domination, empowerment, and education*. Albany : State University of New York Press.
- Lambert, L., (1998). *Building leadership capacity in school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L., Collay, M., Dietz, M.E., Kent, K.& Richert, A. E. (1996). *Who will save our schools? Teachers as constructivist leaders*. California: Corwin Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185–201). New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Leithwood, K., Jantzi D., & Steinbach, R.(1999). *Changing leadership for changing times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D., (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: a replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Little, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-106). NY: Teachers College Press.
- Little, J.W., (1995). Contested ground: the basis of teacher leadership in two restructuring high schools. *The Elementary School Journal*, 96(1), 47-63.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23 (4), 401-419.
- Louis, K.S., Marks, H., & Kruse, S., (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Miller, L., & O'Shea, C. (1991). Learning to lead. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (pp. 197-211). Chicago: University of Chicago Press.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: Improvement through Empowerment? *Educational Management, Administration & Leadership*, 31(4),437-449.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement : Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality.*Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Pounder, D.G. & Merrill, R. J. ( 2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37 (1), 27-57.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4) , 533-545.
- Reason, L. D. (2006). *An investigation of the relationship between transformational and transactional principal leadership behaviors and an orientation in teacher leadership*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.

- Rutherford, C. (2005). *Restructuring leadership through comprehensive school reform: The impact on teacher leadership*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Seashore L. K, Marks H. & Kruse S., (1996). *Teachers' professional community, Restructuring School*, 33(4), 757-798.
- Sergiovanni, T.J.(2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York:Routledge. Sherrill, J.A. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory into practice* 38 (1), 56-61.
- Silins, H. & Mulford, B., (2002). Leadership and school results. *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*.
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*. 102(4), 779-804.
- Sirotnik, K. & Kimball, K. (1996). Preparing educators for leadership: in praise of experience. *Journal of School leadership*, 6 (2), 180-201.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Leadership Quarterly*,41(5), 777-800.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Talbert, J. E.,& McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102,123-153.
- Troen, V., & Boles, K.(1994). A time to lead. *Teacher Magazine*, 5 , 40-41.
- Wallace, M. (2002). Modeling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186.
- Wasley, P. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2000) . *Motivating and inspiring teacher: The educational leader's guide for building staff morale* .Larchmont, NY: Eye on Education.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74 (3), 255-316.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5t ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

學校建立教師領導的思維探討

Zepeda, S. J. , Mayers, R. S. & Benson, B. N. (2003). *The call to teach leadership*. New York: Eye On Education, Inc.

