

逢甲大學學生報告 ePaper

報告題名

教師領導議題興起與發展之探究

作者：廖雀

系級：公共政策研究所 碩士在職專班教行組研一

學號：M9716724

開課老師：賴志峰 博士

課程名稱：教育領導研究

開課系所：公共政策研究所

開課學年： 98 學年度 第 2 學期



教師領導議題興起與發展之探究

我想要提出所有教師都能領導 (allteachers can lead) 的革命式觀念，假如學校要成爲所有小孩及成人從事學習的地方，則所有教師必須要領導 (all teachers mustlead)。 (Barth, 2001a: 85)

摘 要

Barth (2001a: 84-85) 認爲所有教師都能夠領導 (all teachers can lead)，學校可以被視爲領導者的社群 (a community of leaders)，當教師能領導，則校長能擴展能力，學生能在民主之學習者社群中學習和生活，學校也能從更好的決定中獲益。

在以強調學校績效爲主的脈絡中，有效能的學校領導者必須營造學校合作的文化；學校領導責任已非侷限於校長一人身上，所有的教師皆是重要的領導者。因此，教師的角色在教改脈絡下愈形重要，教師的職能與責任不斷擴增，教師的工作表現被要求公開的檢驗並且與教育的績效責任掛勾 (陳佩英，2008a)。

由於國內環境的變化、學校本位管理的倡導、權力的下放等，近年來，相較與校長威權領導時代而言，教師已經擁有更多的權力與影響力，所以說教師可以和校長共同領導學校，而不只是執行政策的應聲蟲 (蔡進雄，2004)。Leithwood、Jantzi 與 Steinbach (1999) 指出，共享決定和教師專業化是許多學校改造計畫的關鍵因素，而這兩個因素都需要教師走出教室運用更多的領導；因此，促進教師領導已經成爲學校正式領導位階中重要的一環。

關鍵詞：教師領導、學校革新、教師專業發展、教學領導

目次

壹、前言	3
貳、教師領導的必要性	4
參、教師領導的內涵與定義	4
肆、教師領導研究的演進	7
伍、教師領導的理論基礎	9
陸、教師領導的促進因素和可能障礙	13
柒、教師領導者的任務與價值	15
捌、建議	17
玖、結語	18
參考文獻	

壹、前言

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。由過去多以管理與行政責任定義校長領導的任務，轉為現今以學生為中心的教育改革，強調惟有校長獲得校內相關人員的支持，才能真正展現校長的領導能力，亦即學校革新要真正成功，無法僅仰賴校長，尙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重要的新議題。

Leithwood、Jantzi 與Steinbach（1999:115）就指出共享決定和教師專業化是許多學校改造計畫的關鍵因素，而這兩個因素都需要教師走出教室運用更多的領導，是故促進教師領導已經成為學校正式領導位階中重要的一環。

Blase 與Blase（2004: 196）也主張每位教育人員都能成為學術領導者（academic leaders）。Harris（2003a: 77）認為教師領導是基於領導是廣泛存在於組織成員裡之信念。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的角色，但未來教師還要扮演校務的參與者（蔡進雄，2004）。

學校教師是教育的第一線執行人員。如果教育改革的措施僅由上而下交付教師辦理，將難以激發其付諸行動的意願與執行力。因此須擴大教師參與決定，提升教師的工作滿意度（Rice & Schneider, 1994）。以往教師習於關起門在自己的教室王國，進行獨立的教學活動，導致長期以來教師教學的孤立主義（isolationism），教師們鮮少進行溝通與互動，鮮少關心教室外的學校事務。然現今教學趨勢強調教師之間的協同合作，並強調教師對自身工作場域的關心。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（2002：4-5）特別提到新教學專業典範的出現是必須的，正如Katzenmeyer和Moller（1996）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。

放眼天下，澳洲的學校系統也進行學校本位管理的組織改革。Cranston認為學校的改變不僅在如何投入資源，也在教與學的改造，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，2000）。

而美國進行學校重整計劃的重要關鍵，則在於「共享決定」（shared

decisionmaking) 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)。

教師領導成為國外因應此波改革運動而生的重要議題，學者近二十年來對此有不少相關論述。而在我國，對於教師領導的教育研究卻大多侷限於教室層級，對於教師領導完整研究和專文論述仍寥寥無幾，迄今研究量只有五篇專文 (莊勝利, 2005; 郭騰展, 2007; 陳玉桂, 2006; 蔡進雄, 2004、2005b)，是以教師領導議題相當值得研究。爰此，本文擬參照國內已發表之教師領導相關理論與論述，加以探究與討論。

貳、 教師領導的必要性

教改風潮促成國內教育領導聚焦跟隨全球教育培育人才的面向轉變，在教育鬆綁與權力下放呼聲中，教師領導成為學校領導的新思維。傳統學校把「校長」視為校園權力中心 (蔡進雄, 2005b)。以往，校長手握絕對的決策權，決策後再交由教師執行 (Pellicer & Anderson, 1995)；現今校長面對教育改革接踵而來的壓力，校長已無法獨力完成日益繁重的事務 (林明地, 2004; 蔡進雄, 2005b)。對此，Wallace (2002) 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，但仍不如教師領導重要。

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 (蔡進雄, 2004)。因此，教師領導之探討與研究實有其必要性。

參、 教師領導的內涵與定義

Barth (2001a) 提出所有教師都能領導 (all teachers can lead) 的革命式觀念，Harris (2003a) 認為教師領導的發展奠基於校園權力重新分配，以及從科層控制轉為同儕控制。York-Barr & Duke (2004) 指出教師領導者應具有教師及領導者兩種身份，做為前者則必須要專精於教學、有廣博的課程教學知識、行政及組織技能等，做為後者則必須與同事建立合作及信任的關係，且善於溝通等。

教師領導不但已是一種新的學校領導趨勢，國內外有關教師領導的文獻也逐日增加。但Moller和Pankake (2006) 指出「教師領導」一詞常因其缺乏明確的定義，而可能造成困惑或誤解，及擔任教師領導者角色之障礙 (Hart, 1995)。

Katzenmeyer和Moller (2001) 指出，由於教師領導一詞包含範圍太過廣泛，因而使許多教育圈外的人，甚至許多教育學者，也不能完全瞭解教師領導的概念。也因此造成現今對教師領導者的定義及期待仍非常混亂，缺乏一致性 (Sergiovanni & Starratt, 2001)；唯一的共識是：領導界線已超越教室之外 (Beachum & Dentith, 2004)。而此論點正符應Fullan和Hargreaves (1996) 所主張的：教師領導為超越所屬教室所發揮的能力及承諾。

以下分別就國內外學者專家對「教師領導」的研究文獻，探討及分析其定義，進而分析和歸納。從國內學者專家對「教師領導」定義所做之論述，可看出學者陳木金、陳弦希、陳志勇、呂麗珠及李清榮，皆強調教師領導為教室層級之領導；而學者蔡進雄及陳玉桂則將教師領導之定義擴至教室外之影響層面 (Beachum & Dentith, 2004)。以下將國內學者對「教師領導」定義整理如表1所示。

表1 國內學者專家對「教師領導」定義彙整表

作者	年代	定義
陳木金	1997	教師領導技巧是教師對學生產生影響的歷程，它包括班級團體或組織目標的選擇、完成既定目標工作活動的組織、激勵學生達成學習目標的動機。
陳弦希	2001	教師領導即級任教師利用擬定目標、溝通表達、人際處理和掌握情境等四種領導技巧來影響學生。
陳志勇	2002	教師班級領導風格，係指教師在班級領導上運用互易領導及轉化領導的情形。
呂麗珠	2003	教師領導即教師和學生，為達成班級之共同願景或既定學習目標，齊心協力共同達成目標的行為歷程。也就是教師在團體中運用影響力，激勵班級學生提升能力和智慧、凝聚班級向心力，同心協力共赴學習目標，以達成學習的歷程。
李清榮	2005	教師領導即教師對於該班學童領導管教方式，引導學童達到其教學目標、教學效果，所採用教學引導方式。
蔡進雄	2005	教師領導即教師對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力的歷程。
陳玉桂	2006	教師領導即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，促進他人的改善和成長，包括學生的學習、教師同仁的專業成長和學校、教育的改善。

資料來源：引自郭騰展 (2007: 157)。

而國外學者專家對「教師領導」定義之論述，則整理歸納如表2。

表2 國外學者專家對「教師領導」定義彙整表

作者	年代	定義
Wasley	1991	教師領導者運用其能力，結合同僚採取更多強而有力之「實驗法」而非「考試法」的教學方式，來服務更多的學生進行學習。
Fay	1992	經由同僚選出的在職教師，依個別學校需求決定其領導方式，受過正式培育及需依時間表擔任領導角色，維持教師使命，但不需負管理或監督職責 (引自Murphy, 2005)。

Crowther & Olsen	1996	教師領導主要在其倫理觀點，築基在一個更好的世界及經由教學來形塑其意義系統；清楚的顯示其行動包括廣泛的學校社群、及引領長期提升社群生活品質的概念創造。
Harrison & Lembeck	1996	教師領導者及教師主動參與以促進改革、採用多元有效之溝通方式、瞭解整體學校及區域組織、且持續本身之專業發展。
Katzenmeyer & Moller	1996	教師若要成為領導者，唯當其對學校改革或學生學習（教室內或超越教室內）有貢獻、影響同儕改進其專業實踐、或領導者社群對其認同且其對該社群有所貢獻。
Suleiman & Moore	1997	為教師、行政人員、社群、及關心教育改革需植基於共識分享且結合成功教室的應用及研究的其他人員，之間關係的轉變（引自Murphy, 2005）。
Forster	1997	也許可以廣泛的定義為一種專業承諾、及影響人們群策群力邁向改革和改進措施，以達成教育目標之歷程。
Clemson-Ingram & Fessler	1997	教師領導概念指涉出教室層級之教師，其在職員發展、管理、及學校改進上所包含的多種角色。
LeBlanc & Shelton	1997	包括：1.塑造正向態度及熱情；2.奉獻時間去做能使學校更好的一切事物；3.經由和其他教師合作來改進教學法，進而強化學生學習；4.教師所做之努力，會受到認同、讚賞、尊重、且具有價值性（引自Murphy, 2005）。
Vasquez-Levy & Timmerman	2000	是知性領導(intellectual leadership)，超越教室之外，教師在此進行確認問題、提出解決、測試假設、及創意性思考。
Miller, Moon, & Elko	2000	教師領導一般意指教師在教室外之行動，包括具體或隱涵職責：提供其同僚之專業發展、影響社區或區域之政策、或扮演兼任區域職員角色以支持教室層級措施之改革。
Leithwood & Jantzi	2000	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。
Gonzales	2001	增權賦能來領導，及對自我領導的自知之明。
Katzenmeyer & Moller	2001	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。
Whelan	2002	潛在的機會來參與教育及學校目標的制訂，和參與發展課程及教學。
Crowther et al.	2002	促成有原則性的行動以達成整體學校成功，它應用教學獨特的能力為孩子、年青人、以及成人塑造意義，且對長期提升社群生活品質有貢獻。
Patterson & Patterson	2004	教師同儕合作之目的為改善教和學，不論其具備正式或非正式職位。
Wynne	2004	教師影響學校內學生及成人的行為、信念、行動和價值觀，以促進學生學習及學校改革。
York-Barr & Duke	2004	教師個別或集體影響其同僚、校長、及其他學校成員，致力改善教和學，其目標則為提升學生學習及成就之歷程。
Hook	2006	當教師因其在教室層級有卓越表現、影響成人如同影響自己學生、扮演重要角色改善教學品質、促進和使用良好溝通技能、及執行或擔任超越教室外的領導角色等，而獲得其他教師認同才會產生。
Rutherford	2006	教師有意傳遞知識，以影響學生能力去達到教育目標。

資料來源：引自郭騰展（2007：158-159）。

綜合以上學者所述，教師領導可歸納定義為：教師領導是教師對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力的歷程。而且可以進一步從下列三項加以闡述（蔡進雄，2005b）：

第一項、教師領導是影響力的發揮，其影響力的來源可能來自教學或教育專業能力，也可能是對於校務或社區發展的參與決定。

第二項、教師領導影響之對象是多元的，學生、學校同事及家長等都是教師領導的對象。所以，教師領導的對象並不侷限於教室裡的學生。

第三項、教師領導者與非正式組織的領導者有所差異，前者強調對學生及學校發展有正面的影響力，而後者包含的範圍就相當廣泛，對學校發展可能有正面幫助也可能有負面影響。

肆、教師領導研究的演進

一、 沿革與歷程

一般而言，多數人在探討學校領導時總是以校長為對象，來論述校長應有的領導作為，而且有些教育工作者也認為學校領導者就是校長，因此對於教師領導（teacher leadership）此一議題總是容易被忽略，誠如Whitaker、Whitaker與Lumpa所言：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）。但近年來，教師領導已成為中小學管理實踐的關鍵詞（吳穎民，2008），人們關注教師領導的發展與研究。教師領導已是一種趨勢，國外有關教師領導的文獻與研究日益增加，可是國內教育研究對於教師領導大多侷限於教室層級，迄今並無研究者對於教師領導作一完整之探討。

在美國，目前對教師領導的關注主要根源於20世紀80年代學校的教育改革，教師領導這個專用語詞是通過對教師專業化發展的爭論而產生的。人們期望高質量的教育來促進經濟發展，在此背景下引起人們對以培養高素質教師為目標的教師專業化的關注。

教師領導的概念是以教學領導、道德領導、轉換領導、平行領導，特別是分佈式領導和參與式領導等學校領導研究中漸漸清晰顯現的，它的形成表明教師在學校管理活動和教學學習活動中居于核心地位。（吳穎民，2008）

二、 新的教師領導模式

Harris和Muijs（2005）指出現今學校雖仍盛行校長領導的傳統觀，但確有一股迅速發展的非傳統領導觀，開始醞釀讓主流領導典範產生「典範轉移」，是需要新的學校領導典範或模式（張慶勳，1997；蔡進雄，2005a）。

Rutherford（2005）將傳統科層領導模式演化為教師領導模式描繪如圖1-1所示。

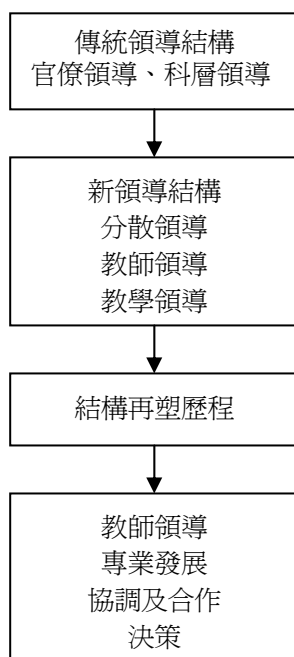


圖2 傳統科層領導模式演化為教師領導模式

資料來源：*Restructuring leadership through comprehensive school reform: The impact on teacher leadership.* by C. Rutherford, 2005. p. 15. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.

三、 教師領導角色觀念之演進

綜合Silva、Gimbert和Nolan等人（2000）及Pounder（2006）論述教師領導角色觀念之演進，共可分為四波：

第一波：教師擔任正式職位，其主要角色在於提升學校運作之效能，如：處室主任。

第二波：利用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。

第三波：認同教師為領導者，但無特別頭銜（Moller & Pankake, 2006）。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，而其角色包含教室及超越教室的領導者角色。

第四波：學者Pounder（2006）繼Silva等人（2000）論述後，撰寫〈轉型教室領導--第四波教師領導？〉專文發表於《教育管理行政及領導》期刊上，提出第四波教師領導的相關概念，應包含轉型教室領導。

四、 教師領導角色觀念的政策發展

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：第一階段：1980年代時的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和否的要素，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。

伍、教師領導的理論基礎

教師領導的理論基礎可以從建構式領導、學校本位管理、學習社群、平行領導、授權賦能、教學領導、參與式領導及散佈式（分佈式）領導等八方面加以闡述。（蔡進雄，2004、2005b）

一、 建構式領導 (constructivist leadership)

建構式領導運用在學校行政上，主張將「以領導者為中心」調整為「以被領導者為中心」；學校行政領導者所扮演的角色是促進者，而不是發號司令者。另一方面，強調學校教師應更為積極主動的參與學校教育事務，並負起部分領導之責，而不是處處仰賴學校行政領導者提供方向與指引（蔡進雄，2003a）。

所謂建構式領導是將領導視為存在於學校成員之間的一個互惠關係（葉淑儀譯，2000），Drath (1998) 指出未來領導模式的進展是朝向互惠的關係，而Anderson (2004) 也認為教師領導的本質，是將學校裡教師領導者和校長兩者間，視為互惠的影響（reciprocal influences）。有別於傳統的觀點，建構式領導對領導的性質與角色做了新的詮釋；傳統的領導是領導人與追隨者的關係，具有上對下的性質，權力集中於高階層人士，而建構式領導講求合作，權力屬於所有的參與者。

由此觀點，可以窺見學校行政領導的發展方向應為「重視被領導者的參與及權力分享」，而這正是教師領導可以在校園發展的重要理論基礎。

二、 學校本位管理 (school-based management)

學校本位管理在美國是經由學校做預算的控制和脫離州政府的規定和法令

的束縛，來增加學校的自主權，並且和教師、家長、社區成員一起分享作決定的權力所得。其目標在於有效率地運用資源去實施教育活動與解決教育問題（張弘勳，1997）。學校本位管理是指教育行政主管機關將預算、人事課程與教學等學校相關的事務授權學校自主決定，學校則由學校行政人員、教師、家長社區人士共圖參與決定，並負擔成敗責任（林偉人，1998）。

在學校本位管理的趨勢下，學校教師將有更多的機會參與學校的各項決策，例如學校發展方向、教學、課程及學生管理等相關的決定，而這使得教師的影響力成為不可疏忽的力量。

三、學習社群 (learning community)

Sergiovanni (2000) 將社群定義為：分享共同承諾、想法和價值而在一起的一群人。學校可被視為學習社群，在學習社群中學生及學校社群之其他成員致力於考、成長及探究，而學習是態度也是活動，是生活方式也是過程。Schussler (2003) 也將學校視為學習社群，認為學校之學習社群可從三方面解釋：(一)認知層面 (cognitive dimension)：為智性發展；(二)情意層面 (affective dimensions)：包括人際關係和關愛 (caring)；(三)思想層面 (ideological dimensions)：包含核心價值、願景和共享目的。換言之，將學校視為學習社群就是認為學校成員不僅致力於學習，且彼此之間有共同的價值和目標，而成員間的關係是平等分享。

基於上述，學習社群與教師領導有密切相關且相輔相成，因為學習社群強調成員之間的平等分享及互惠的關係，進而致力於專業成長，教師領導也強調其影響力並非完全來自正式職位，而主要是來自專業能力，因此校園處處可見教師在進行領導。是故，吾人鼓勵學校發展學習社群時，其實也就是在倡導教師領導，職此之故，學習社群可以成為教師領導的重要理論基礎。

四、平行領導 (parallel leadership)

平行領導是教師領導者與校長致力於集體行動，以建構學校能力的過程。平行領導包含互相尊重、分享目的及允許個人表達，(Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002) 說明如下：

一、相互主義 (mutualism)：是行政領導者與教師領導者互相信任與尊重的一種形式。

二、分享目的感：教師領導者承擔較多的教學及專業責任，而行政領導者傾向承擔學校策略功能責任，但兩者是可以統整的，且分享共同價值。

三、允許個人表達：教師領導者與校長間的關係是允許甚至鼓勵個人表達與行動。這種觀念可能與教育現場強調團隊工作、同僚關係、合作不一致，但教師領導與其夥伴對於個人價值及別人價值是同樣有強烈的信念。

總之，平行領導是教師領導者與行政領導者有共同行動，同時也鼓勵個人的自我實現。平行領導會提昇學校認同、教師專業自尊、社群支持及學生學業成就（Crowther et al., 2002）。因此，校園裡強調平行領導的情境下，有助於提昇教師領導的風氣。

五、 授權賦能（empowerment）

授權賦能是指有關組織成員對他們有機會決定工作角色、完成有意義工作及影響重要事件的知覺（Yukl, 2002）。諸多研究顯示：教師在與同事相處時，渴望擁有更多的正式權力與自由，以使用專業判斷。事實上，教師授權賦能的本質就是尊重（respect）與尊嚴（dignity）的結合（Blase & Blase, 2004：189）。Blase 與Anderson（1995）亦認為校長與教師間的關係應該是由權力控制（power over）到權力分享（power with），因此主張學校應該採取民主及授權賦能領導（empowering leadership）。

因此，為了發展教師領導，提昇教師授權賦能感是重要的課題，其具體做法可以如下：

一、在給予權力方面：教學專業部分應儘量尊重教師的決定，在行政事務方面，則多採取民主參與的方式。

二、在激發能力方面：宜多鼓勵教師在職進修，重視學校人力資源管理及教師專業成長，以開展教師更多的潛能。

由此可見，教師授權賦能的趨勢是有助於教師領導的開展，因為學校不僅要給教師權力及專業自主權，同時也要激發教師的潛能，使教師對於教育工作有意義感及影響力。換言之，授權賦能之倡導使教師在領導上，有權力及能力承擔更多的責任，因此授權賦能可以成為教師領導的重要理論基礎。

六、 教學領導（instructional leadership）

楊振昇於1999年指出教學領導概念的起源，主要源自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。基上所述，可知教學領導可為教師領導之理論基礎。

七、參與式領導 (participative leadership)

Leithwood和Duke指出參與式領導強調團體中之決策歷程（引自Crowther等人，2002）；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。基上所述，可知參與式領導可為教師領導之理論基礎。

八、散佈式領導 (分散式、分佈式) (distributed leadership)

許多探討教師領導的文獻都會一再提到散佈式領導 (Harris, 2003a; York-Barr & Duke, 2004)，Dimmock（2003）認為領導是廣泛散佈在整個學校的滲透過程。基本上，散佈式領導是指將責任與權威分配給別人（Harris, 2003b：21）。

Harris（2003a：77）指出領導的散佈模式意指學校內之角色與內部界線要重新定義，第一，散佈式領導隱含著領導者與追隨者的關係與差別變得模糊；第二，散佈式領導意味著校內的分工與任務的分享；第三，散佈式領導開啓所有教師在不同時間可以成為領導者的可能性。

綜言之，散佈式領導在教育領導上廣泛被引述與討論 (Polite, 1993; Wallance, 2002)，代表教師領導已成為學校領導的一種時代趨勢，並可成為教師領導的理論基礎。

Spillan（2004）指出，在散佈式領導中，學校領導可以被理解為一種在學校社會背景下的分佈式實踐活動；教師的參與式領導則強調了集體共同決策的過程。許多學校肯定這種領導方式是因為它提高了學校領導的效率，並且體現了民主式的領導方式。教師領導概念的內涵和衍生，也在此基礎上不斷擴展。

陸、教師領導的促進因素和可能障礙

一、四個有利的情境條件

Crowther 等人（2002：33-35）提出有利於促進教師領導的四個情境條件：

- 一、在學校裡對教師領導者存在的公開及專業接受。
- 二、校長及行政系統的主動支持。
- 三、教師在學校改革及再生所扮演的角色。
- 四、教師領導對於學校教育所產生積極正面效果之認同。

二、促進教師領導關鍵因素

促進教師領導在校園內蓬勃發展，歸納而言可以從教師個人及學校行政領導兩方面加以論述：

首先，就教師個人而言，教師的自覺與主動是影響教師領導的關鍵因素，如果教師始終認為自己不是學校教育的領導者，則無法發揮更大的影響力。此外，教師應專業人與組織人兩者兼顧，當教師是組織人時，可以對學校組織面有所認同與貢獻，而當教師是專業人時，則可以對專業有所投入，但唯有兩者兼顧才較易產生教師領導。

其次，就學校行政領導而言，學校行政人員應將教師視為學校發展的利害關係人（stakeholders），並把教師當成校務發展的夥伴而不是局外人。Crowther 等人（2002: 65）指出在促進教師領導上，校長所應有的作為是：一、傳達清楚的策略企圖；二、結合他人的靈感與觀念；三、提出難以回答的問題；四、容許個人創新；五、知道何時要退一步；六、從困難中創造機會；七、創造成功的文化及教師為學校文化守門員的風氣。

總之，對於促進教師領導的發展，教師個人與學校行政人員或領導者兩者應是相輔相成、相得益彰的，如果只有教師的意願，而學校卻不提供機會或者採取權威式領導，則教師領導也會僅於教室層面，而如果只有學校行政領導者的鼓勵與推動，而教師卻無動於衷，則教師領導之效果也會大打折扣的（蔡進雄，2004）。

三、教師領導可能面臨的障礙困境

在倡導教師領導的同時，可能會面臨一些困境，使教師領導限於教室及學生層面，造成教師領導僅固守在教學專業領域，不願走出教室王國之外。

Barth（1990：126）也陳述教師會以為在教室內的領導不算是領導，領導是

發生在成人之間；一般教師也會認定假如您是教師，要成為領導者的唯一方法就是離開教學。也就是說，教師自己並不認為自己是領導者。Barth（1999）更進一步指出教師領導的障礙為缺乏時間與精力，以及抗拒的同事。

Sabatini（2002）則指出教師領導有以下五項障礙（Blasé & Blasé, 2004：188）：

- 一、校長與教師之傳統權威與關係。
- 二、規範影響教師間的工作關係。
- 三、教師工作的性質，例如孤立及缺乏共同時間。
- 四、模糊和不確定性，例如角色、責任和權威。
- 五、缺乏訓練，例如團體技能，對於變革及政策的瞭解。

Donaldson（2001：86-87）認為教師領導者最大的資產是教師領導者常在小團體工作，在小團體裡的教師分享共識及承諾，但他們的挑戰是要促進對話和協調，以統整團隊的承諾與學校層級的使命。此外，教師領導者的另一挑戰是教師領導者依賴與同事的緊密合作，但學校教師卻又特別重視自主及學術自由；合作抑或自由？有時兩者之間存在著矛盾或困擾。

四、教師領導障礙的克服之道

Crowther 等人（2002：34）將教師領導的障礙與克服之道，整理如表 1-3。如表 1-3 所示，教師領導的主要障礙可能來自教師本身的信念、缺乏信心、同儕壓力、時間及學校環境等因素，其克服之道則可以從教師領導觀念的重新界定、教師本身的自覺及校長的鼓勵和支持等方面加以努力。

表 1-3 教師領導的障礙與克服方法

教師領導的障礙	克服障礙的方法
「我只是一位教師」的心向	鼓勵與獎賞潛在的教師領導者
缺乏信心	退一步並給別人一個機會
概念不清楚	鼓勵從教師領導者模範獲得指導
「我只想教書」的心向	建立教師領導者網絡
沒有時間發展領導	證明教師領導者能發揮效用
僅期望校長是領導者的系統	給教師真正的責任
可能鼓勵煽動群眾者	認同教師領導的議題
太多廚師壞了一鍋湯的信念	在教育現場鼓勵個人發展
對於額外努力沒有酬賞	創造專業對話的時間
對不當操縱者的開放	創造教師領導者的清楚定義

先前領導教師的失敗
鼓勵教師即部屬的語言(「老闆」和「職員」)
職前教育沒有教導
同儕壓力
缺乏校長的支持

釐清權威等於領導的觀念

資料來源：Crowther et al. (2002：34)。

柒、教師領導者的任務與價值

一、教師領導的建議和指引

Hargreaves 與 Fullan (1998：99-100) 認為所有的教師都是學生的領導者，每位教師也都能成為同事及學校社群的領導者，並對教師提出六項建議和指引：

- (一) 使學生成為主要夥伴。
- (二) 回應父母的需求與欲望，好像在回應自己的一樣。
- (三) 成為評鑑導向。
- (四) 拒絕自掃門前雪。
- (五) 發展及使用情緒智能。
- (六) 再創專業。

二、教師領導的行為特徵

McEwan (1998) 指出教師領導的行為特徵如下 (Williams-Boyd, 2002: 181)：

- (一) 與新進成員合作，並作為導師、教練。
- (二) 給學校和班級不斷帶來學習的觀點。
- (三) 與他人切磋技能並分享新知。
- (四) 專注於增加學生學習。
- (五) 致力於富有創意的問題解決。
- (六) 冒險。
- (七) 分享訊息和新觀念。

三、教師領導的六大架構

Crowther 等人 (2002: 11-16) 提出教師作為領導者的六大架構，引述如下：

- 一、教師領導者傳遞世界會更好的信念。
- 二、教師領導者追求正直。

- 三、教師領導者催化學習社群。
- 四、教師領導者面對障礙。
- 五、教師領導者化理念為行動。
- 六、教師領導者孕育滋養成功的文化。

四、教師領導的角色任務

Frost 與 Durrant (2003: 174) 認為教師領導的焦點應該是教學 (teaching) 及學習 (learning)，但這不並是說教師領導僅能限制在班級而已，事實上教師領導應該擴大它的影響範圍，例如對學校組織結構的改善。

Lynch 與 Strodl (1991) 的研究則指出能夠反應教師領導能力之教師角色，包括緊急領導、教師權威、授權賦能、學生關係、任務參與及教學開放。

綜合上述，教師領導者的角色任務可以從家長及社區、學校、同僚、班級及學生等四方面加以闡述 (蔡進雄，2004)。

(一) 家長及社區層面

教師可以在教育理念及親子教育對家長有影響力，透過親師溝通可以使家長對於學校教育及小孩的管教方式有正確的認識和瞭解。教師除了能影響家長外，對於社區發展也可以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的參與者、決定者及領導者，教師可以參與的學校會議有校務會議、教師評審委員會、課程發展委員會、校長遴選委員會等，在這些會議上教師都有表達意見及參與決定的權力，並有影響力，雖然有些決議是交由學校行政人員執行，但這也是教師領導的一部分。

(三) 同僚層面

教師在同僚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，在過程中教師自然而然地擔任領導者的角色，而這方面教師能發揮的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。此外，輔導實習教師及新進教師也是教師領導的一部分。

(四) 班級及學生層面

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及學生成就 (蔡進雄，1995)。尤其班級導師之領導對於班級的影響力更是深遠，特別是中小學階段學生身心較不成熟，大多聽從導師的領導，除外，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。

五、教師領導的價值

Frost & Durrant (2003) 從學校效能、學校改革、教師士氣和留職、民主和教育價值等四方面闡述教師領導的必要性；Bolman & Deal (1994) 對於教師領導也是持樂觀的看法。Leithwood, Jantzi & Steinbach (1999: 115) 指出共享決定和教師專業化是許多學校改造計畫的關鍵因素，而這兩個因素都需要教師走出教室運用更多的領導，是故促進教師領導已經成為學校正式領導位階中重要的一環。

教師對學校、學生及社區是可以有積極正面的影響(Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2002)，綜言之，過去教師僅扮演教學者與學生輔導者的角色，但未來教師還要扮演校務的參與者。職此之故，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。一言以蔽之，中小學教師領導之探討與研究實有其必要性與價值性。

捌、建議

學校教師領導以往只限於教師在教室內教學的領導，隨著教育改革的浪潮及校園民主化運動，教師地位與聲音日益受到重視，教師領導不再囿於教室範圍，而是更積極參與校務，分享權力與責任。國內學校領導模式將面臨重大的改變，如何營造教師領導的發展條件，建議如下：

一、學校校長角色功能再定義：校長領導模式對教師領導的發展關係重大，校長如果採權威式的領導方式，那麼，教師領導發揮的空間將只限於教室內。因此，校長必須體認權力的來源是社會建構的，而不只是組織結構所定義的。校長不再是教學的領導者，而是使教師成為教學領導者的促成者。因此，校長必須提供教師與領導知能有關的進修課程，多鼓勵教師參與校務並給教師領導的機會，充分授權並賦予責任。

二、營造合作與信任的校園文化：授權是教師領導發展的重要條件，而授權需要高度的信任。如Evans (1998)所言，信任是領導者與被領導者之間重要的連結，信任在學校這種缺乏激勵物的組織尤其重要。就這個意義而言，領導可以被再概念化為一套集體所採取的行為與措施。信任更是合作的基礎，就合作而言，它代表學校權力水平式而不是階層式的分配，是教師領導的核心。在這一種領導模式中，學校權力是分散在教師之間的。在實務方面如九年一貫課程打破學科領

域而採領導教學，使學科教師之間必須進行協同教學等。

三、建立學校為學習型組織：教師領導的權威來自教師本身的專業知識，因此，教師專業不斷的發展是教師領導的動力，學習型組織所強調的自我超越、改善心智模式、建立共同願景、團隊學習、以及系統思考等都有助教師專業的發展以及教師學習社群的建立。

總之，教師領導是重要的，因為它對學校效能的提升，以及校務的改進有直接的貢獻，尤其教育改革成效的維持更有賴教師專業領導的發揮(Sammons et al,1995)，另外，教師領導對提升教師士氣及其工作生活品質有正面的影響，吾人可以說教師領導對教學專業注入新的生命與活力。(Fullan, 2001)當然，教師領導的實施也是體現民主教育的價值，學校所有成員能發表其意見、發展其潛能、以及領導能力。(Mitchell & Sackney, 2000)

國內學校環境在教育改革浪潮的衝擊下，學校教育鬆綁，學校組織再造、學校本位管理、家長參與校務、教師專業自主等成為教育改革的主流。(吳清山，2000)，相關的制度與法令也配合修定或制定，將學校原來屬於行政部門的權力如人事權、學校經營權、教科書選用、學校課程規劃等等，交由學校成員共同做決定，並擔負成敗責任(林偉人，2000)。易言之，教改是對傳統學校行政權獨大的解構，進行學校權力重組的分權設計(黃乃熒，2003)，同時也給予學校教師領導發展的適應環境。教師領導的層次不再僅限於教室的教學而已，教師已經走出教室，積極參與學校校務各種重大的決定，分享權力也承擔責任。雖然自從教師法實施以來，學校行政與教師之間不但未能共謀合作，提高學校辦學的品質，反而有關係惡化的跡象(張銳德。2000)。但是只要校長改變傳統威權式的領導方式，而採取民主參與的領導方式，充分授權教師，營造合作、信任的校園文化、重視教師的專業發展，建立學校成為學習型組織，則我們相信學校的核心目標——教學品質與學生的學習必然獲得提升。

玖、結語

國內自教師法實施頒布，明訂教師權力、義務，並賦予教師參與校務行政的機會，加上教評會與教師會的設置，提供教師參與學校人事、校務發展、保障教師權益的機制；尤其國民教育基本法也賦予教師參與校務的法源，促使教師實際參與學校決定，並提供朝向彰權益能的校園環境。

雖外在環境提供教師參與的空間，事實上教師領導的觀念尚未在國內深化。

實務上真正觸及教師領導的面向，多集中於正式的教師領導行為，且聚焦於教師的教學與課程領導。當中最重要之催化因素當為九年一貫課程改革的實施，使傳統以來關在教室門內教學的教師，打開大門歡迎別人觀摩；也使其走出教室，參與教師社群的對話與合作。但教師面對學校行政事務議題，則多停留在部分參與的層次。乃由教師透過擔任正式的教師領導職位，包括擔任教師評議委員會、校內與縣市層級教師會、教學研究會、課程發展委員會、縣市或區域性九年一貫各課程領域輔導團的成員或種子教師，始得有機會深入參與校務與教育政策的議決與規劃。但有時各委員會參與的教師成員出現極高的重複性。此背後可能反映出教師參與意願不高、欠缺教師領導人才，以及參與誘因的不足。

國內教師參與的文化才正起步，因此目前進一步直接針對教師領導的研究更是缺乏。未來可參考國外相關研究，針對國內現況進行實證研究，提出具本土意義的教師領導理論；但教師領導的相關內涵極為廣泛，進行實證研究時，須先加以釐清其定義與相關內涵。

綜而言之，教師領導之理論探討在國外已有頗為豐富的文獻與研究，但在國內對於教師領導之研究卻多僅止於班級及學生層面，而且部分教師也認為教師不是領導者，領導者是屬於學校行政人員或校長的專利，但這並不是新世紀正確的學校領導觀念，學校領導應是隨時隨地都會存在的且不限於特定某些人。

沒有人比教師更瞭解學校學生與教師同僚。期待未來國內教師領導的議題可受到更多關注，促使教師發揮專業知能，直接示範、引領學校場域的在地行動，為學校革新改造帶來新的契機。當前國內的教育改革，正需要更多有反思與主動性的教師領導者，為教育改革注入更新的動力與聲音！

參考文獻

中文部分

- 吳清山、林天祐（2001）。教學領導。**教育資料與研究**，**43**，121。
- 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。
- 吳穎民（2008）。國外對中小學教師領導力問題的研究與啓示。**比較教育研究**，**30(8)**，52-57。
- 林明地（2004）。我國學校領導研究與實際的現況與未來發展重點。**學校行政**，**33**，1-9。

- 林偉人(1998)。學校本位組織發展整合模式之研究：以國民小學為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 林偉人(2000)。學校本位管理的成效與限制。學校行政，5，12-23。
- 高博銓(2002)。析論校長的教學領導。中等教育，53(6)，66-81。
- 張弘勳(1997)。國民中小學實施學校本位管理之研究。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 張德銳(2001)。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。中等教育，52(2)，134-143。
- 張慶勳(1997)。學校組織轉化領導研究。高雄：復文。
- 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。
- 郭騰展(2007)。學校領導的新典範—教師領導。學校行政，49，150-175。
- 陳木金(1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究。政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 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，屏東市。
- 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，國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 陳佩英(2008a)。從培力的對話觀點探討教師的專業成長。高雄師大學報，24，21-48。
- 陳佩英(2008b)。教師領導之興起與發展。教育研究月刊，171，41-57。
- 陳美如(2007)。教師領導。教育研究月刊，155，149-152。
- 黃乃熒(1996)。從「教學領導」談學校教育革新。中等教育，47(6)，50-57。
- 葉淑儀(譯)(2000)。教育領導—建構論的觀點(The constructivist leader)。L. Lamber著。台北：桂冠。
- 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。
- 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。
- 蔡進雄(2003a)。學校行政與教學研究。高雄：復文。
- 蔡進雄(2003b)。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(2003c)。授權抑或授權賦能？--論校長如何運用授權賦能領導。人文及

社會學科教學通訊，13（5），62-79。

蔡進雄（2004）。論教師領導的趨勢與發展。教育資料與研究，59，92-98。

蔡進雄（2005a）。學校領導理論研究。台北，師大書苑。

蔡進雄（2005b）。中小學教師領導理論之探討。教育研究月刊，139，92-101。

西文部分

Anderson, K.D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barth, R. S. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.

Barth, R. S. (2001a). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey-Bass.

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.)

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

Blasé, J., & Anderson, G.L., (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.

Blasé, J., & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin 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*. California: Corwin Press.

Donaldson, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. NY: Teachers College Press.

Drath, W.H.(1998). *Approaching the future of leadership development*. In McCauley, C.D. et al.(Eds.), *Center for creative leadership handbook of leadership*

- development. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. NY: Teachers College Press.
- Harris, A. (2003a). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23 (3), 313-324.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30, 472-497.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership : Emergent views. *Elementary School Journal*, 96, 9-28.
- Katzenmeyer M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23 (4), 401-419.
- Moller, G., & Pankake, A. (2006). *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership: The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4) , 533-545.
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment : An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32 (2), 43-58.
- Rutherford, C. (2005). *Restructuring leadership through comprehensive school reform: The impact on teacher leadership*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Schussler, D. L. (2003) . Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.

- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2001). *Supervision: A redefinition*. Columbus, OH: McGraw-Hill Higher Education.
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- 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.
- 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.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (2000). *Motivating and inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff morale*. Larchmont, NY: Eye
- 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.