

教師領導：理念、實施、與啟示

吳百祿

正修科技大學通識教育中心主任暨師資培育中心副教授

摘 要

本研究探討教師領導的理念、教師領導的實施、以及教師領導對當前學校領導的啟示。在教師領導的理念部份，研究者深入剖析教師領導的意義、教師領導的邏輯架構、以及教師領導的功能。在教師領導的實施部份，研究者提出實施教師領導宜包含評估、計畫、執行、以及檢核與回饋等四個階段，尤其在執行階段可能面臨學校組織結構、專業支持系統、和學校文化的交互挑戰。而專業支持系統又包含「價值與期望」、「結構」、「訓練」、「資源」、「誘因和酬價」、「角色澄清」、以及「教師信念」等 7 個要素。最後研究者提出教師領導對當前學校領導的啟示，包含：1. 教師領導的時代意義與影響；2. 有效地運作教師領導；3. 積極進行學校本位的教師領導行動研究；4. 加強校長學的研究與運用；5. 重新思考校長的權責；以及 6. 擷取教師領導的有利因素，有效配合教育部推動「教師專業發展評鑑」等。

關鍵詞：教師領導、教師領導者、學校領導、領導理論

壹、前言

教師領導 (teacher leadership) 一詞對國內的教育工作同仁而言，可以說是一項既新鮮且新穎的教育術語；但是在美國和加拿大卻是極聞名且被學校接受的一種學校活動方式 (Harris, 2003)。大約於 1980 年代，美國和加拿大即開始盛行教師領導，其主要目的在於改善學校，增進教師專業化，並提昇學生的學習成就 (York-Barr & Duke, 2004)。

如果從整體領導理論的文獻來分析，我們可以發現這些領導理論的文獻大都強調個人的努力，而不是集體的行動，同時論及領導者時也大都採用單一的觀點來代表領導者，例如英雄式的領導、偉大人物領導理論、校長領導等。而教師領導的理念恰好與上述的傳統領導理論不同。教師領導與分散領導 (distributed leadership) 的理論極為相似，均主張學校的領導者應去中心化 (decentre) (Harris, 2003)。就這個觀點而言代表著二種意義，其一為領導是流動的 (fluid) 和突現的 (emergent)，而不是一種固定的現象。其二為每一個人都可能執行領導任務，當然這不代表每一個人都是領導者，或每一個人都應該成為領導者，而是開放出一個更具民主與集體的領導型式。

隨著國內教育改革主張教育鬆綁，並重視學校本位管理，以及教育部最近積極鼓勵學校教師參與教師專業發展評鑑等重要教育政策的推動，教師領導的探討不僅有其必要性，而且更深具意義。國內學者諸如蔡進雄 (2004；2005)、莊勝利 (2005) 最近曾發表有關教師領導的相關理念，廖啟雄 (2004)、陳怡潔 (2007)、郭騰展 (2007) 等更以教師領導為研究變項，進行實證性研究。此與國外學者 (例如：Fraser, 2008; Briggs, 2008; Kenyon, 2008 等) 最近積極探討教師領導的盛況 (研究者以教師領導為關鍵字，從 ProQuest Dissertations and Theses (PQDT) 資料庫搜尋國外博士論文，結果 2008 年有 5 篇，2007 年有 14 篇)，實值得國內研究人員加以省思。

有鑒於此，研究者乃蒐集教師領導的相關文獻，針對教師領導的理念和教師領導的實施予以闡述，並進一步提出教師領導對當前學校領導的啟示，茲分別敘述如次。

貳、教師領導的理念

本文探討教師領導的理念，擬分別說明教師領導的意義、教師領導的邏輯架構、以及教師領導的功能。

一、教師領導的意義

前已述及，教師領導並不是新世紀的產物，Smylie、Conley 與 Marks (2002) 也提及在過去 20 年以來，教師領導已經成為美國教育改革的重要特色。然而，綜合有關教師領導的文獻，發現大多數學者從 1990 年代開始才大量闡述教師領導的意義，因此以下擬分二段分別列舉 1990 年代和 2000 年代以後，學者對教師領導所下的定義，最後並由研究者提出歸納。

Wasley (1992) 將教師領導界定為：影響教師同儕並使教師同儕朝向教學實務的改善。Pellicer 與 Anderson (1995) 認為教師領導關係到教師幫助教師，使教師能進一步幫助學生；換句話說，教師領導在於協助教師共同合作，以達成學校的教育目標。Moller 與 Katzenmeyer (1996) 認為教師領導是指由教師擔任領導者，對學校革新和學生的學習做出貢獻，並影響其他的教師去改善他們的專業教學活動。Crowther (1997) 認為教師領導本質上是一種倫理道德的立場，其所持的觀點在於使學生學習的世界更美好，並藉由教學的權力來塑造有意義的制度。教師領導也是一種行動，包含一個較廣泛的領導共同體來帶動教師觀念革新，並在學校制度和學校結構脈絡的催化和支持下，完成教師領導的潛能。Forster (1997) 認為教師領導可以被廣泛地界定為一種專業的承諾，以及影響教師採取聯合作為，朝向教學改善和學校變革的歷程，進而達成分享學校目標。Clemson-Ingram 與 Fessler (1997) 認為教師領導的概念係指班級教師在教職員專業成長和管理以及學校改善上扮演著多樣化的角色。LeBlanc 與 Shelton (1997) 認為教師領導包含 1. 型塑積極的態度和熱情；2. 奉獻時間去做對學校有改善的事情；3. 透過同儕合作去改進教學，並增進學生的學習；4. 對前述教育同仁的努力均給予欣賞、尊敬和肯定。

Miller、Moon 與 Elko (2000) 認為教師領導通常係指教師自己班級以外的教師行動，這些行動包含：1. 提供專業發展活動給予教師同儕；2. 影響所屬社區（群）或學區的教育政策；3. 支持教室實務（指班級教學和班級經營）的改變。Katzenmeyer 與 Moller (2001) 將教師領導定義為：教師在自己的班級以及在自己的班級以外擔任領導者，並對一個包含教師學習者和教師領導者的學習社群有所貢獻，以及進一步影響其他人做出對教育改善的活動。Crowther、Kaagen、Ferguson 與 Hann (2002) 認為教師領導是轉換學校教學的一種行動，這種行動將學校與社區形成緊密的結合，其目的在於增進社會的永續發展以及社區的生活品質。Anderson (2004) 認為教師領導在於設定方向，並影響其他人朝著已設定的方向去努力。教師領導是領導者與追隨者交互影響的流動和互動歷程。蔡進雄 (2005) 認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。

綜合上述學者對教師領導所下的定義，研究者認為教師領導是一種教師專業發展的歷程，其目標在於促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區以及校園文化產生積極正向的變革，並進一步達成學校改善（school improvement）的最終目的。茲就此一定義說明如次：

- （一）教師領導是一種教師專業發展的歷程：教師領導強調在學校制度和學校結構的脈絡下，由教師扮演教師同儕間的相互影響和共同分享與合作，並進一步帶動教師的教育觀念革新以及增進教師專業發展的歷程。
- （二）教師領導旨在促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區以及校園文化的積極正向變革；亦即教師領導在於藉由教師的教學權力、專業承諾和積極影響，來促進教師本身以及教師同儕、學校行政人員、家長、社區、學生和校園文化的積極正向變革。
- （三）教師領導的最終目的在於改善學校：教師領導的本質在於經由教師的專業發展來提昇教學品質，以增進學生的學習成就，並進一步達成學校變革和學校改善的目的。

二、教師領導的邏輯架構

為使教師領導的意義更為明確，研究者擬採用 Murphy（2005）所提出的「教師領導隱含邏輯」（the embedded logic of teacher leadership）予以說明。依據 Murphy 的教師領導隱含邏輯的理念，教師領導包含 1.教學專業化（professionalization）；2.學校組織的強化（the strengthening of the school organization）（或學校健康）；以及 3.增進班級和整個學校的改善（the promotion of classroom and school improvement）等三個主軸，而這三個主軸彼此聯結且互為關聯（圖 1 之雙箭頭即此意涵），其邏輯架構如圖 1。

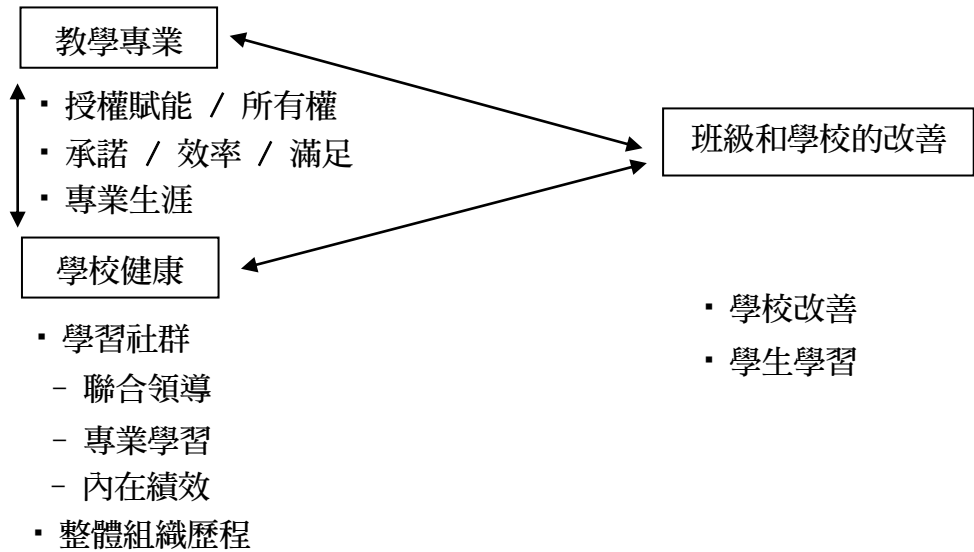


圖1. 教師領導的邏輯架構

註：採自 *Connecting teacher leadership and school improvement* (p. 51), by J. Murphy, 2005, Thousand Oaks, California: Corwin Press.

從圖1 教師領導的邏輯架構顯示：教師領導包含教學專業化、學校健康以及班級和學校的改善等三個變項，而這三個變項亦分別包含數個層面。為使各變項和各層面的意義能夠釐清，茲分別說明如次：

(一) 就「教學專業化」變項而言

教學專業化包含三個層面，第一個層面是授權賦能（empowerment）與所有權（ownership）。所謂授權賦能是指教師在專業自主和專業權威之下所做的決定，提昇了教師的授權賦能感，同時擴大了教師的專業地位，並進一步使教師瞭解自己的專業價值（Katzenmeyer & Moller, 2001）。所謂所有權係指教師在學校變革中對自己的教學責任所具備的所有權，亦即教師要盡到自己的教學責任。教師的所有權是學校進行改善的支柱和力量，同時也是維持學校深化改革的本質（Copland, 2003）。

第二個層面是承諾（commitment）、效率（efficiency）和滿足（satisfaction）。承諾是指對學校各項決定的一種責任，一旦對學校產生承諾，教師將更邁力地履行學校所做的決定。效率是教師領導所強調的重要一環，惟有提昇教師個別的和整體的效率感、專業信心和教師自尊，教師才能以較大的能量去挑戰變革。教師領導亦重視教師的動機、服務精神和滿足感，其實教師的滿足感源於教師領導的三大核心概念，即承諾與效率，而承諾與效

率是由教師領導中的專業自主與授權賦能所衍生 (Keiser & Shen, 2000)。Murphy (2005) 認為教師領導係以教師的授權賦能和所有權為前提，經由教師的承諾、效率和滿足感等三個中介變項，才能達成學校改善的歷程和結果。

第三個層面是專業生涯 (professional career)，亦即教師領導能增進教師的教學專業發展，並將教學專業發展視為一種生涯而不是一種工作。教師領導主張加強教師的專業認知、專業投入與專業機會，使教學成為一種更有價值和更有聲望的職業 (Troen & Boles, 1994)。

(二) 就「學校健康」變項而言

學校健康 (school health) 變項亦即上述「學校組織的強化」主軸，包含學習社群 (learning community) 和整體組織歷程 (general organizational process) 二個層面。

第一個層面是學習社群，所謂學習社群就是學習型的組織，包含聯合領導 (collegiality)、專業學習 (professional learning)、和內在績效 (internal accountability) 等三項概念。就聯合領導而言，其實學習社群主張要去除教師和行政人員之間的障礙，以減少教師的孤立感，並進一步加強教師和行政人員之間的合作，進而建立一個更民主、更合作、以及更聯合的學校體制和專業社群。因此，學習社群關心社群文化，而這種文化應該是合作、凝聚、協同和聯合的領導運作 (O'Hair & Reitzug, 1997)。就專業學習而言，其實教師領導難以避免地將學習社群和教師學習、教師成長、專業學習聯結在一起。教師領導也是教師學習文化的一種催化劑，藉由專業學習而帶動教師的智慧成長 (Murphy, 2005)。就內在績效而言，其實學習社群的運作能促進教師的責任感和績效感，這種責任感是一種強而有力的內控的責任感，而績效感是一種以改善為核心的績效感。尤其專業社群所指的績效並非科層權威底下的績效，而是藉由分享、合作、聯合、協同以及專業責任感所產生的績效 (Murphy, 2005)。

第二個層面是整體組織歷程。在教師領導的有效架構之下，教師的教學專業化是否會成功，是否會帶來學校的改善，其主要的關鍵就在於整體組織運作的歷程。Johnson (1989) 認為實施教師領導的學校能建構出教師擁有專業價值的環境，在這種學校環境中，學校行政人員對教師所參與的學校決策有更大的尊重與接納，也因此學校會有較好的決策 (better decision)，進一步達成學校改善的目的。其次，LeBlanc 與 Shelton (1997) 認為實施教師領導會帶動組織成員增進創造力 (enhanced creativity)，其主要原因在於透過更寬廣的教師同儕對話以及建立更多元的資訊平台，能使教師對教學理念、教學方法、和課程教材重新反省和檢討。Epps (1992) 認為在實施教師領導學校的組織架構下所提議的學校決策，比起在中心化管理的學校，更能回應到 (more responsive to) 地方社區的需求。Smylie (1995)

認為實施教師領導能藉由「建構機構的學習能量」(building institutional capacity)來達成有效的組織運作。所謂「建構機構的學習能量」亦即增加人力資本(Moller & Katzenmeyer, 1996)。最後, Smylie (1996)認為實施教師領導的學校, 由於重視教學專業化, 較能留住好老師(retaining good teacher)來幫忙建構較深化的專業知識(引自Murphy, 2005)。

(三)就「班級和學校的改善」變項而言

「班級和學校的改善」變項包含學校改善(school improvement)和學生學習(student learning)二個層面。

就對班級學生學習的改善而言, 許多擁護教師領導的人士堅稱實施教師領導對班級教學活動的核心工學(core teachology)會有實質的影響, 並透過課程和教學上的某種程度聯盟或協同, 將能改善教師的教學成效(Crowther, Kaagan, Ferguson & Hann, 2002; Smylie, Conley & Marks, 2002)。此外, 透過學生學習條件的改善, 課程與教學方案的不斷發展, 以及採用革新的課程和教學方法亦會對班級教學實務有顯著的變革和影響(Smylie, 1996)。

就實施教師領導對學校的改善而言, 事實上在美國實施教師領導經常被視為學校改善的重要工具, 也被視為學校改善的先備條件(Datnow & Castsellano, 2003)。實施教師領導已經和有效的學校相連結, 甚至被認為能改善學校的各種表現(Smylie, Wenzel & Fendt, 2003)。

三、教師領導的功能

依據上述教師領導的意義以及教師領導的邏輯架構, 我們應該可以瞭解到實施教師領導具有許多積極和正向的功能。為使這些功能更為明確, Zepeda (2004)將教師領導的功能歸納為下列四項。

(一)發展教學計畫和活動

實施教師領導的第一個功能是發展教學計畫和活動(developing the instructional program)。因為教師要承擔「教哪些內容」和「如何教這些內容」等二項重大責任, 這些將涉及到課程規劃的複雜問題, 教師們要進一步發展教學方面的各項計畫, 包含: 課程大綱、教材內容、教學進度以及因應學生個別差異而改編教材等。Barth (2001)認為實施教師領導時, 教師要參與下列九項與教學活動有關的工作: 1.選用教科書和教材; 2.形塑課程; 3.設定學生的行為標準; 4.決定哪一位學生要進入特殊教育班級; 5.規劃教師專業發展和在職研習活動; 6.訂定教師升級的政策; 7.編擬學校預算; 8.評估教師表現; 9.遴選新教

教師領導：理念、實施、與啟示

師和新學校行政人員。為發展教學方面的各項計畫和活動，教師領導者將在教師與教師之間、同年級教師中、不同年級教師中、以及與學校行政人員產生相當多的互動。

（二）帶給學校積極正向的改變

實施教師領導的第二個功能是帶給學校積極正向的改變（making positive change in the school）。由於實施教師領導，教師被授權賦能，教師已不再是聽候上級指示的唯命是從者，相反地，教師是學校變革的行動者。Mendez-Morse（1992）相信教師確實能帶給學校積極正向的改變，其原因包含：1.教師對自己的作為本來就深感興趣並且有責任感；2.教師有歷史使命感；3.教師充分瞭解社區的價值和態度；4.教師能履行學校變革的任務。

（三）與教師同儕分享專業知識

實施教師領導的第三個功能是與教師同儕分享專業知識（sharing their expertise with others）。Wise 與 Liebbrand（1996）認為影響學生學習成就最重要因素就是教師的專業知識。實施教師領導的學校，教師們經常扮演同儕指導（peer coaches）、輔導初任教師、帶領學習團隊以及其他學校領導機制等角色，使教師之間不僅能分享專業知識，並進一步發展專業知識，並形成一種具有生產力的歷程（Zepeda, Mayers & Benson, 2003）。

（四）形塑學校文化

實施教師領導的第四個功能是形塑學校文化（shaping the culture of the school）每一所學校都有學校文化，而學校文化卻是一種難以理解的概念。學校文化的範疇通常從正向的一端到負向的另一端。Zepeda（2004）認為正向的學校文化通常由教師領導來規範，而校長扮演支持教師領導的角色。Baloch（1998）也指出在一所正向校園文化的學校，其校長會授權賦能給老師，使教師有機會成為教師領導者，以建構強而有力的校園文化。

參、教師領導的實施

有關教師領導的實施並沒有一定的實施模式，研究者綜覽有關教師領導的文獻，歸納教師領導的實施包含：1.評估；2.計畫；3.執行；4.檢核與回饋等四個階段，茲分別說明如下：

一、評估階段

評估階段係指實施教師領導之前的評估，其實當前中小學校長大都扮演教學領導者的

角色，校長到校就任之後，通常需要先檢視現有的學校文化，以評估帶動教師領導的可行性。Zepeda (2004) 提供了一份實施教師領導評估表，針對學校實施教師領導的 7 大項目進行評估，包含：1. 有關教師領導的信念；2. 教師領導的歷史；3. 風險；4. 溝通型態；5. 實施教師領導所需的研習訓練；6. 教師領導者；7. 實施教師領導的外在支持。其中每一個項目都包含 3 個評估內容，以第一個項目為例，對「有關教師領導的信念」，其評估內容包含：1. 我（校長）對教師領導的信念如何？2. 教師對教師領導的信念如何？3. 在我（校長）的信念和教師的信念之間有哪些交集？依此類推，這一份評估表之目的在於提供校長發展教師領導的事前準備。Zepeda 進一步認為因為每個學校都有其獨特性，因此校長可以修正這一份評估表，以求更適合學校的獨特脈絡。

評估的方式可以透過全校教職員會議或校務會議來討論，或選定教師研習進修的一個時段來充分溝通。如果採用後者，可以先將教師分組，由各分組教師先行討論，並分別提出討論結果供各組分享，最後再針對各組有不同意見之處，進行綜合討論，以凝聚共識 (Zepeda, 2004)。

二、計畫階段

實施教師領導經評估與充分討論之後，校長或學校經營團隊宜綜合學校成員之意見，凝聚共識，研訂一份「教師領導實施計畫」。實施計畫之內容可因各校的差異性而有所不同，包含：1. 課程；2. 教學；3. 教師專業發展；4. 教學評量；以及 5. 教師領導者的安排等主要項目 (Zepeda, 2004)，其中以教師領導者的安排最為重要。教師領導者的安排有的是由校長從教師群中選出，有的是由教師群自行推選 (Feiler, Heritage & Gallimore, 2000)。Zepeda (2004) 也提供教師領導的機會與教師領導者需要發展的技能，如表 1。從表 1 顯示：教師領導的機會包含 1. 教學領導教師 (instructional lead teacher)；2. 部門主管 (department chair)；3. 委員會主席 (committee chair)；4. 教學輔導教師 (mentor)；5. 教師甄選或校長遴選委員會 (teacher/principal selection committee)；6. 同儕指導教師 (peer coach)；7. 學年主任或學科召集人 (grade-level leader or subject area coordinator)；8. 當地學校審議會成員 (local school council member)；9. 學校改善團隊成員 (school improvement team member)；10. 學區層級之委員會職務 (district-level committee)；11. 課後照顧主任 (after-school childcare coordinator)；12. 俱樂部主席／發起人 (club moderator/sponsor)；13. 指導人員 (coach)；14. 更大的學校社區聯絡人 (liaison to the larger school community)。

教師領導者因其領導任務之不同，而需要發展不同的技能，從表 2 顯示：不同的教師

教師領導：理念、實施、與啟示

領導機會需要具備不同的技能。以第 4 項教學輔導教師而言，必須要發展同儕指導、反省、探究、解決問題和指出問題、解決衝突、和冒險等 6 項技能。如果予以綜合統整，教師領導者宜發展出：1.課程發展；2.同儕指導（peer coaching）；3.教職員專業發展；4.做決定；5.冒險（risk taking）；6.教學輔導（mentoring）；7.合作；8.分享做決定；9.反省（reflection）；10.探究；11.解決問題和指出問題；12.解決衝突；13.團體歷程；14.行動研究；15.溝通等 15 項技能。

表 1

教師領導的機會與技能範疇

教師領導的機會	教師領導者需發展的技能範疇
1.教學領導教師	課程發展；同儕指導；教職員專業發展；做決定；冒險
2.部門主席	課程發展；同儕指導；輔導教學；教職員專業發展；做決定；冒險
3.委員會主席	合作，分享做決定；冒險
4.教學輔導教師	同儕指導；反省；探究；解決問題和指出問題；解決衝突，冒險
5.教師甄選或校長遴選委員會	做決定；解決問題；解決衝突；合作、冒險、團體歷程
6.同儕指導教師	輔導教學、合作、同儕指導、反省、探究、解決問題和指出問題；解決衝突；冒險
7.學年主任或學科召集人	課程發展；同儕指導
8.地方學校審議會成員	做決定；冒險
9.學校改善團隊成員	行動研究（資料蒐集、分析）；做決定；冒險
10.學區層級之委員會職務	合作；分享做決定；冒險
11.課後照顧主任	合作；分享做決定；冒險
12.俱樂部主席／發起人	合作；分享做決定；冒險
13.指導人員	合作；分享做決定；冒險
14.較大學校社區的聯絡人	溝通

註：採自 *Instructional leadership for school improvement* (p. 58), by S. J. Zepeda, 2004, Larchmont, NY: Eye on Education.

表 1 所列的教師領導機會係就美國的學校教育情境而言。如果以國內目前的學校領導運作而言，則 1.教學領導教師通常係由校長擔任；2.部門主管通常是指各處室主任，例如教務主任是正式課程的教師領導者，學務主任是非正式課程（如班會、導師時間、運動會等）的教師領導者；3.委員會主席通常係指學校所組成的各項委員會主席，例如課程發展委員會主席、教科書審查委員會主席等；4.教學輔導教師和 6.同儕指導教師，這二項通常由學校安排較資深或教學表現較優異的教師擔任，目前在教育部「試辦中小學教師專業發展評鑑」之配套措施中，亦列出將規劃「建立教學輔導教師機制」（教育部，2006）；5.教師甄選或校長遴選委員會：依目前的學校運作，此項較無法達成教師領導的精神，因為當前國中小教師甄選大多委由各縣市主管教育行政機關辦理（高中職教師甄選則大多由各校自辦，教師領導之精神較高）；另校長遴選委員會係由各縣市政府所組成的校長遴選委員會辦理，校長遴選委員會的成員包含該縣市教師會的成員，並無校長出缺學校的教師代表；7.學年主任或學科召集人目前係由學校選擇績優或資深教師擔任；8.當地學校審議會成員相當於各縣市政府成立的教育審議會成員，亦包含各縣市教師會的代表；9.學校改善團隊成員相當於學校校務會議代表，依目前之規定各校教師所佔之比例亦超過全體成員的二分之一；10.學區層級之委員會職務，亦即學校與學區或社區互動所組成的委員會之學校代表，例如各鄉鎮區或村里業務會報學校通常要指派代表參加；11.課後照顧主任：通常不是專任職，且一般係由校長兼任或依分層負責指派行政主管兼任；12.俱樂部主席／發起人：通常係指學校非正式組織的領導者；13.指導人員：通常係指教師團康活動的指導人員或學校非正式組織所辦理的各項教師活動的指導教師；14.更大的學校社區聯絡人：即類似以辦理學校公共關係或行銷管理的負責教師，例如：學校指派的社區聯絡人、議（國）會聯絡人等。

綜上所述，國內的教師領導機會雖不比美國成熟，惟如果以 Zepeda（2004）所指陳的 14 項教師領導的機會而言，國內已稍具雛型，這也為國內學校推動教師領導帶來新契機。至於教師領導者所需發展的技能，因長期以來職前教育和在職教育課程均未妥為安排，只好利用學校辦理的教師專業發展或學習社群之機會來培養教師領導者的各項技能。

三、執行階段

教師領導的實施，雖然有審慎的評估和妥善的計畫，但是在執行階段仍然會面臨許多阻礙，綜觀相關文獻，提出執行階段可能面臨的困境如下：

（一）學校組織結構影響教師領導的實施

諸多學者認為學校高度的科層體制結構，秉持其層級節制的權威文化，很難開創出允許新角色和新規範的行為架構，這將抑制教師領導者成為有效學校變革代理人的可能性（Keedy, 1999; Lambert, 2003）。Little（1995）也認為在學校科層文化之下，教師的教學已發展出平等主義的文化，因此教師很難成為領導的規範以及領導的合法性。尤其 Moller 與 Katzenmeyer（1996）認為在層級結構的學校文化下，單一領導者的觀念根深蒂固。傳統的學校領導是一位老闆（校長）帶領許多部屬（教師），老闆就是監督者，這也帶給學校發展教師領導的難題。此外，在傳統的學校組織結構下，其權威和權力是中心化和單獨化，很不利於分享做決定和分享領導，教師在教室以外的參與做決定機會極為有限，這也降低學校實施教師領導的可行性（Smyser, 1995）。Printy（2004）更進一步指出學校的科層體制透過結構的運用，對分享領導產生一股負向的力量，例如：學校將教師安排進入自我控制（self-contained）的教室，增進教師像「裝雞蛋的條板箱」（egg-crate）般結構的孤立，無形中支持教學如同個人的努力，甚至增強了教師的核心專業規範，包含自主性、平等性和隱私性等，這些都是教師領導的不利因素。

（二）專業支持系統影響教師領導的實施

教師領導的實施有賴學校各方面的專業支持系統，諸多學者也提出學校專業支持系統包含的層面（Hart & Baptist, 1996; Little, 1987; Murphy, 2005）。研究者將其予以歸納為下列 7 個層面，包含：1. 價值與期望；2. 結構；3. 訓練；4. 資源；5. 誘因和酬償；6. 角色澄清；7. 教師信念，茲分別說明如下：

1. 就「價值與期望」而言：

任何一項政策或制度的實施，願景（或期望）和價值都扮演著重要的角色。Keedy（1999）認為校長如果對教師領導的價值不予肯定，則教師領導在學校的出現充其量僅是模糊的（意指未能徹底實施教師領導）。價值也與教師本身和教師專業組織息息相關，教師是否有意願以社群取代自主？是否有意願以公開合作取代私人隱私？是否有分享利益、分享期望、分享目的等分享領導的信念？以及是否願意被授權賦能並對組織做出承諾……等價值和期望，也攸關到教師領導能否順利實施。

2. 就「結構」而言：

此處所謂的結構並非前述之科層體制的組織結構，而是教師領導者的工作職位結構。Katzenmeyer 與 Moller（2001）認為支持教師領導需要建立一個新的領導結構。Manthei（1992）也主張為了實施教師領導需要進行學校再造。由此可見教師領導者所得到的工作職位結構之支持極具關鍵，而這將牽涉到二個實質的問題。其一是教師領導者被選定或被指定的歷程，Hart（1990）認為如果教師知覺到教師領導者偏袒校長，則教師將群生怨恨，

並為教師領導的實施蒙上陰影。其二為教師領導者完全抽離班級教學或繼續教學的問題，Crowther、Kaagan、Ferguson 與 Hann (2002) 認為教師領導者應兼顧班級和學校層級的工作，這種雙重工作結構一則可以舒緩科層體制的擴張，另則可以減少教師對新寡頭領導的擔憂。

3.就「訓練」而言：

係指教師被選為教師領導者之前並沒有經過有關領導技巧的訓練，Smyser (1995) 發現師資培育課程確實有必要訓練教師，使教師具備承擔領導者角色的技能；但是，很不幸地，師資培育課程很少提供這類課程。McCay、Flora、Hamilton 與 Riley (2001) 更進一步認為當教師被指派為教師領導者時，這些教師領導者被期望能承擔領導者的角色，但卻絲毫沒有做好領導的準備。除了師資培育課程未提供領導技能等相關課程之外，Murphy (2005) 認為美國的學區和學區中的學校也很少提供在職教育課程，以彌補教師領導技巧之不足。

基於上述職前和在職教育課程缺乏提供領導技巧方面的課程，而假如教師領導要成為學校文化的一部分，則學校需要自力更生，必須提供並支持更多的專業學習機會，使教師有機會學習承擔領導者的角色，並進一步解決教師被選為教師領導者而無心理準備的恐懼 (Little, 1988)。

4.就「資源」而言：

實施教師領導最需要受到支持的是「財力和人力」以及「時間」等二項資源。就「財力和人力」方面而言，教師領導重視分享和共同合作，在在顯示需要更多的人力。而經費更是實施教師領導最不可或缺的資源，例如有了經費即可提供額外的酬勞，以解決教師領導中時間不足、缺乏訓練、以及教材教具不足的問題 (Engel, 1990)。就「時間」方面而言，時間可以說是發展教師領導的最重要因素，Murphy (2005) 歸納諸多文獻，發現學校實施教師領導存在著下列有關時間的限制，(1)大多數的教師感受到每天幾乎沒有時間來從事教師領導的活動；(2)優秀的教師在自己的班級要做的事已經夠多了；(3)教師領導者很難找出時間來完成自己的任務；(4)教師領導的活動時間經常與班級教學的時間相衝突；(5)教師擔任領導者角色需要靠時間的磨鍊；(6)更多教師參與教師領導，則需要更多共同的時間；(7)即使運用額外的時間，也感覺時間不夠；(8)如果找到時間來發展教師領導，仍有賴其他資源的協助；(9)平常上課日的時間應重新規劃，使時間也成為一種資源。總之，實施教師領導，時間確是最大的障礙，也是最重要的阻礙，更是最普遍的問題。

5.就「誘因和酬償」而言：

Katzenmeyer 與 Moller (2001) 認為提供物質和精神的誘因，能激勵教師擔任教師領

導者。Harrison 與 Lembeck (1996) 也認為美國大多數的學校對教師領導者的酬償不足，他們並提出一些激勵教師領導的方案，例如：(1) 實施公開表揚，以滿足教師領導者渴望被尊敬、被肯定和被讚美的心理；(2) 頒發獎狀或證書。

6. 就「角色澄清」而言：

教師領導者在教師領導的運作過程中，經常產生許多問題和困難，例如：工作負荷過重、壓力、角色模糊、角色衝突等 (Smylie, Conley & Mark, 2002)。就工作負荷過重和壓力而言，Whitaker (1997) 認為教師領導者本質上就有二項工作，一項是行政人員的工作，另一項是教師的工作。尤其一般的教師領導者都不會拋棄或減少原先的教師職責，並願意承擔額外的工作角色，這也是值得給予支持之處。就角色模糊和衝突而言，到底教師領導者是一位班級教師或是一位全校性的新領導者？亦即是一位學生的老師，或是教師們的領導者？這種角色模糊深深地存在於教師領導者和教師同儕的心中。尤其在與教師同儕工作互動時，角色模糊與角色衝突將重新再現。由於教師領導者與教師同儕的互動產生了一種新變化的工作關係，諸多研究 (Odell, 1997; Walter & Gutho, 1992) 顯示，這種新變化的工作關係導致教師同儕不清楚教師領導者的角色，甚至存在著低估教師領導者的期望或抱持猜疑教師領導者的態度，並進一步對教師領導者懷恨在心。

7. 就「教師信念」而言：

教師長期受到傳統教師角色的影響，以致於發展教師領導時，教師本身存在著許多障礙，例如：Crowther、Kaagan、Ferguson 與 Hann (2002) 認為實施教師領導的障礙包含：(1) 「我只是一位教師」的心向；(2) 缺乏信心；(3) 概念不清楚；(4) 「我只想教書」的心向；(5) 沒有時間發展領導；(6) 僅期望校長是領導者的系統；(7) 可能鼓勵煽動群眾者；(8) 太多廚師壞了一鍋湯的信念；(9) 對於額外努力沒有酬賞；(10) 對不當操縱者的開放；(11) 先前領導教師的失敗；(12) 鼓勵教師即部屬的語言（「老闆」和「職員」）；(13) 職前教育沒有教導；(14) 同儕壓力；(15) 缺乏校長的支持（引自蔡進雄，2005）。上述這些教師本身的信念，影響教師領導的實施至深且鉅。

（三）學校文化影響教師領導的實施

學校文化是學校成員長期以來互動結果的一種深層建構，影響學校行政和制度的建立與實施。Hart (1995) 認為教師領導挑戰長期以來教師們已建立且被接受的教學專業價值、信念和規範。Smyser (1995) 也指出學校文化對發展教師的領導技能並沒有幫助。Murphy (2005) 更發現教學專業規範和學校文化對教師領導扮演了一個強而有力的角色，且經常對分享領導的發展帶來負面的影響。至於什麼是教學專業規範呢？Smylie (1996) 認為教學專業規範係指教學的隱私性 (privacy)、自主性 (autonomy) 和平等主義 (egalitarianism)。

這些教學專業規範一則反對學校領導權力的重新分配與再設計，另則反對教師領導者成為學校的新領導角色，並期待教師領導者採中立化的角色來與其他教師同儕互動（Keedy, 1999）。

就學校文化而言，Smylie（1996）就認為個別的學校文化比上述普遍性的教學專業規範更深深地影響教師領導的成敗。Keedy（1999）指陳要將教師領導制度化為學校文化的一種規範是一件極具挑戰的任務。Little（1990）也指出教師領導企圖培養教師分享領導的能力，卻受到學校文化以實施教師領導「無前例可循」的抵制。

綜上所述，教師領導的執行階段確實隱藏著無限的阻礙，包含學校組織結構本身的影響、學校專業支持系統之不足、以及學校文化的挑戰等三大項。而此三大項的阻礙力量視各校的整體情境而定，且三者是交互影響。

四、檢核與回饋階段

實施教師領導的第四個階段是進行檢核與回饋，檢核與回饋係源於全面品質管理的理念。就檢核而言，全面品質管理先驅蕭華德（Shewhart）曾提出 PDCA 循環圈的概念並主張動態的品質觀，認為品質不再是針對某項產品或製程的滿意度而已，而是動態的「持續不斷地改善」，其目的在於提升品質管控，從計畫（Plan）→實行（Do）（小規模）→檢核（check）→執行（Act）（全面實施）等四個階段持續進行，循環不已（引自莊淇銘，2006）。據此而言，如果以 PDCA 環循環圈的概念來說明教師領導的檢核。則校長與學校經營團隊應該依據原擬訂的教師領導實施計畫的計畫目標、工作項目或預期達成之結果，研訂一份檢核表，並逐一檢核其實施成效。檢核結果應有改進計畫（或方案），再依改進計畫來執行下一階段的教師領導，俟執行一段時間之後再予以檢核，檢核之後再提出再改進計畫去執行，如此循環不斷地求改進，以追求更好的教師領導實施品質。

如就回饋而言，全面品質管理主張不斷的改善，亦即歷程改善，而不是結果的改善，且品質的基礎或主體是顧客導向的。因此，全面品質管理重視使用有效能的測量工具，來檢核執行的情形，並藉由回饋，不斷地檢討，不斷地改善（Murgatroyd & Morgan, 1994）。據此而言，校長與學校經營團隊於實施教師領導期間，也應不斷地使用有效的測量工具（諸如：晤談表、檢核表、滿意度問卷調查等），針對外在顧客（如學生、家長、社區）和內在顧客（如教師同儕）蒐集有關實施教師領導的成效調查，並針對調查結果予以分析運用，藉由這些回饋，以作為下一階段實施教師領導的改進參考。

肆、對當前學校領導的啟示

綜合上述有關教師領導的理念與實施之闡述，研究者提出教師領導對當前學校領導的啟示如下：

一、教師領導是時代潮流、教育改革和領導理論發展的產物，對當前的學校領導深具意義和影響

就時代潮流而言，教師領導於 1980 年代就盛行於美國和加拿大，其目的在於改善學校，增進教師專業化，進而提昇學生的學習成就。即使在 2000 年代的英國，教師領導的概念也被視為是一種學校領導的新方法（Harris, 2003）。教師領導的理念被英國學校積極採用，例如於 2001 年 3 月開始運作的 CPD（continuing professional development）機制，包含補助獎勵金支持教師研究，以及利用更多管道補助經費給學校教師支持教師專業發展（Frost & Durrant, 2003）。此外，英國的國立學校領導學院（the National College for School Leadership, 2002）也將經費補助主軸置於網路學習社群，其目的在於增進專業學習的品質以及教師持續改善的能力，進而達成教師領導的目標（引自 Frost & Durrant, 2003），可見教師領導已深受英美國家的重視。

就教育改革而言，二十世紀末葉的「學校本位管理」、「授權賦能」和「建構式領導」等三項理念深深影響學校傳統的領導典範。學校本位管理在教育鬆綁和權力下放的原則下，使教師擁有較多的權力和影響力來做好教師領導。授權賦能重視給予部屬權力，俾增進部屬的能力，也帶動了教師在領導上扮演更多的角色。建構式領導講求合作和分享權力，尤其主張權力係屬於所有的參與者，這也直接帶來了教師領導的新契機。

再就領導理論的發展而言，二十世紀九〇年代即興起一股團隊領導（team leadership）的理念，例如：Gardner（1990）認為領導的意義應重新界定，領導不是一個精熟技能者的工作，而是團體多數成員的工作。Drath 與 Palus（1994）也認為不應將領導的研究焦點放在特定的一個人，而應該放在全部的團隊成員。Horner（2003）更進一步主張領導者應加強營造團隊本位的環境。團隊領導的理念確實突破傳統科層體制的組織模式，也因此興起了分享領導（shared leadership）、分配領導（distributed leadership）、分散領導（dispersed leadership）、集體領導（collective leadership）、平行領導（parallel leadership）、合作領導（collaborative leadership）和民主領導（democratic leadership）等領導術語（Frost & Durrant, 2003），而校園裏也隨著產生教師領導的理念。

學校領導應順應時代潮流與教育改革的思潮，並應與領導理論的發展與時俱進。既然教師領導是時代潮流、教育改革和領導理論發展下的產物，學校領導自然會受其影響，因此，學校領導者理應順勢而為，將教師領導的理念融入整體的校園領導之中。

二、審慎規劃並有效地運作教師領導，將可帶動學生、學校行政人員（含校長）、教師同儕、家長、和社區的教育觀念革新，並對學校的整體發展產生正向變革

教師領導的基本邏輯係以教師的專業發展和教學的專業化為出發點，基於倫理道德的本質，來強化學校組織運作，使學校整體組織歷程能更團隊合作、更具創造力、更能留住好老師、且有更好的學校決策，以回應社區的要求，並進一步提昇學生的學習成就，以達學校改善的目的。在這樣的歷程中，確實能帶給學生、學校行政人員、教師同儕、家長、和社區積極正向的變革。

然而，在實施教師領導的過程中也會面臨著學校傳統科層組織結構層級節制的權威文化，專業支持系統中之「價值與期望」、「結構」、「訓練」、「資源」、「誘因和酬勞」、「角色澄清」、「教師本身的信念」等影響因素，以及學校文化的挑戰等三大主軸與三大主軸中各因素之間的交互影響。這些影響都會直接或間接的關係到實施教師領導的成敗，進而影響學校團隊成員是否繼續推動教師領導。

因此，為順利實施教師領導必須要有效地規劃與運作，切忌冒然實施。本文提出實施教師領導的四個階段，包含評估、計畫、執行、和檢核與回饋。各校可以依據自己主客觀的學校情勢，配合 SWOT 分析的理念，做好評估和計畫的工作。在執行過程中也應隨時掌握運作的得失，並不斷地蒐集回饋資訊及詳細地檢核，透過有效地運作，方能使教師領導的成效能在校園中開花結果。

三、國內中小學推動教師領導尚屬起步階段，各校如欲實施教師領導宜進行學校本位的教師領導行動研究，研訂有效的教師領導實施模式與策略，俾供各校參考運用

在本文中研究者以 Zepeda (2004) 所指陳美國學校的 14 項教師領導機會，並用來比較國內中小學目前的教師領導狀況，發現國內中小學如果實施教師領導，可以參考上述 14 項教師領導機會的實施架構。亦即在 14 項教師領導機會中，國內中小學在每一個教師領

導機會大多可以加以參照，惟這種參照的意義並未如教師領導中所強調的教師領導者，而僅是學校科層體制下由校長任命的一位行政人員。例如以「部門主管」而言，依目前國內中小學的運作，教務主任應該是正式課程的領導者，而教務主任是由校長聘任，應為學校執行正式課程的成效向校長負責。而如果依教師領導的精神，教務主任同時是執行正式課程的教師領導者，應有相當的正式課程決策權力來與校長共同分享，而不是校長職位底下的一顆棋子，完全聽命於校長。因此研究者認為當前國內中小學在實施教師領導方面仍有許多努力的空間，學校如能審慎評估並擬訂計畫，選擇部份教師領導機會並確實實施，再配合學校各種教學和行政的革新，諸如：學校再造、專業支持系統的配合、以及學校文化的重塑等，相信教師領導的效果將會帶給中小學新的教育風貌。

研究者進一步認為，國內中小學如能配合各校的學校文化積極推動教師領導，將能顯現各校的學校特色。此外，在推動教師領導的同時，宜配合進行學校本位的教師領導行動研究，以進一步瞭解學校設計的教師領導機會是否產生效果或帶來影響？教師領導者是否發展出預期的領導技能？並詳細瞭解在實施教師領導的歷程中，學校科層結構是否有所改變？學校的專業支持系統有哪些突破？以及學校文化（包含教學專業等學校制度性的規範）是否有哪些變革？透過有系統的研究觀察，將學校推動教師領導的行動研究歷程，歸納出學校實施教師領導的模式與策略，以供中小學實施教師領導的參考與運用。

四、為使校長能積極引進教師領導的理念，宜加強校長學的研究與運用，帶動校長教育觀念革新

一般而言，有怎樣的校長，就有怎樣的學校。學校是否要實施教師領導，校長扮演著關鍵和決定的角色。在實施教師領導的歷程中，教師領導者與校長的互動，也可能影響教師領導的實施效果。Anderson（2004）曾研究教師領導者與校長的交互影響，經研究 6 所學校並訪談 28 位教師，結果發現教師領導者與校長的交互影響模式有三種，第一種為緩衝者模式（the buffered model），亦即校長受到教師領導者的圍繞，但是卻與其他教師有所隔離。第二種為交互作用模式（the interactive model），在交互作用模式中的校長將會經常與學校所有的教師（包含教師領導者）保持互動，亦即教師如同教師領導者一般，均積極參與學校的各項決定。第三種為競爭模式（the contested model），在競爭模式中教師領導者企圖掌握成為學校作決定的核心，並企圖排除校長參與作決定，Marks 與 Louis（1999）認為在競爭模式中，充分顯現出校長和教師領導者都欠缺足夠的分享領導技巧（引自 Anderson, 2004）。可見在教師領導的歷程中，校長和教師領導者如能有效地互動，則教師

領導的正向將能展現並被期待。此外，學校科層權威文化的再造，專業支持系統的加持，以及學校文化的重塑等影響教師領導成敗的要素，均有賴學校校長的帶動與變革。

因此研究者認為校長學（principalship）的研究與運用極為重要，國內有關校長領導、校長專業發展等校長學之研究著作仍有待努力。就專書方面而言，研究者僅蒐集到林明地（2002）所撰《學校領導：理念與校長專業生涯》乙書。就研究而言，近年來國內學者，諸如：吳清山教授、林天佑教授、林明地教授、林律文教授、柯平順教授、張鈿富教授等均有從事校長證照、遴選、職前儲訓等校長學之有關研究，以及各大學校院博碩士論文，也有諸多有關校長學之實證研究。然而，因國內教育環境變遷迅速，以及教育法令和制度更迭頻繁，導致有關校長學之研究仍有進一步發展和研究的必要（吳百祿，2004）。

透過校長學的研究，首先，我們可以研訂一套有效的甄選機制，以選出有意願、有專業能力且能勝任愉快的校長，尤其在甄選歷程中，我們可以透過筆試或口試，以得知校長是否具有教師領導等重要學校領導理念。其次，我們可以研訂並規劃出一套理想的儲訓或導入課程，使準校長們經由儲訓或導入課程的陶冶，能更深化教師領導及其他重要學校領導理念，且更進一步能使準校長們很順利地習得新世紀校長應有的知能。第三，我們可以研究改進當前校長遴選制度的缺失，研訂一套更能廣被接受的校長遴選制度，使接受遴選的校長能適得其位，適得其所。亦即某校亟需推動教師領導，則校長遴選委員會宜將教師領導的推動列為遴選該校校長的重要參考。最後，隨著新世紀的快速變遷，我們會期待校長能更前瞻、更創新，甚至能具備教師領導的理念，以及勇於面對教師領導者的互動與挑戰。因此，我們如能研訂一套校長專業發展模式，以提供校長規劃專業生涯之參考，則對校長推動教師領導等校園革新會有極大的幫助。

總之，透過校長學的研究與運用，將能提昇校長的辦學品質，並能帶動校長的觀念革新，讓校長充分理解新世紀的教育，必須要有前瞻性、開放性、多元性與創新性，不能再拘泥於傳統的校長權力迷思。研究者也相信有效能的校長必能體察時代潮流，將教師領導的理念融入學校辦學的重要範疇。

五、重新思考校長之權責問題，研擬學校本位的職務分掌表，並釐清校長與教師領導者的權責，以利教師領導的推動

教師領導的實施代表著學校領導權力的重組與再分配，尤其校長與教師領導者之間的權力分享，實際上就是權力分配。由於學校權力的重新分配，也應帶給教育工作同仁重新思考校長之權責問題。傳統以來，學校校長的職務係總理校務，且是學校權力核心與唯一

代表。然而，自從民國八〇年代推動教育改革以來，國內中小學在教育鬆綁、以及教師法等重要教育法規的運作之下，校長們大都已有「有責無權」之嘆。加上諸多學者（Cotton, 2003; Marzano, Waters & McNulty, 2005）對新世紀校長職責的探討，更使部份學校主任對校長的權責不均衡而望之却步，然而一些有革新理念的校長，仍會積極推動教師領導，此時，學校對校長的權責問題又置之不顧或不重新省思，則可能帶給這些校長極多的領導挫折與困境。

研究者認為在學校本位的架構之下，可以重新檢討中小學職務分掌表，並重新釐訂各項職務的權責。尤其對教師領導者與校長或行政人員之間的權責關係更應透過有效的溝通與對話，進而研訂一份學校本位的職務分掌表，並經學校校務會議討論通過後報教育主管機構核備，以利學校推動教師領導的依據。

六、教育部宜鼓勵中小學衡酌校內教育環境，擷取教師領導的有利因素，有效配合參與教育部試辦之「中小學教師專業發展評鑑」

師資培育專業化一直是國內外教育發展的重要政策之一，惟長期以來我國師資培育政策偏重職前師資培育，對於在職教師的專業表現並沒有一套嚴謹的機制，來讓現職教師對自己的專業行為有所省思與改進。這種未積極推動現職教師專業發展的結果，導致社會對學校極少部份之疑似不適任教師的諸多疑慮。雖然教育部亦曾規劃實施試辦中小學教師分級，但是至今仍未有具體的運作。

然而，最近教育部提出「試辦中小學教師專業發展評鑑」，雖然各中小學係採自願參加，且參加之校數不甚踴躍（以高雄市為例，國中有 6 所，國小有 10 所）。惟研究者綜觀此一評鑑之精神包含：1.以教師專業發展為主軸；2.引領學校行政走向教學領導以及學校本位視導與評鑑；3.鼓勵教師以自我省思及同儕專業互動為成長手段；4.以教學和班級經營為主要成長內涵；以及 5.期待學生的學習表現和成效能獲得提昇（教育部，2006）等 5 項。此 5 項幾乎與教師領導邏輯架構中的三大主軸 1.教學專業化（與上述評鑑精神之第 1、4 項相吻合）；2.學校健康（與上述評鑑精神之第 2、3 項相吻合）；3.班級和學校的改善（與上述評鑑精神之第 5 項相吻合）極為吻合。

此外，在教育部的試辦計畫中，亦規劃推動「建立教學輔導教師（mentor teacher）機制」，此亦與教師領導中之教師領導機會之精神相吻合。因此，研究者認為學校校長或領導團隊應充分理解教師領導的理念與精神，並衡酌服務學校的教育環境，擷取適用於服務學校的教師領導範疇，並配合教育部試辦之「中小學教師專業發展評鑑」，有效地推動教

師領導。

尤其，教育部亦應結合試辦中之「中小學教師專業發展評鑑」，鼓勵中小學提出試辦教師領導的實驗計畫，使教師領導的理念和實施成效能展現於新世紀的校園環境中。

伍、結語

教師領導的理念雖然起源於美國和加拿大，但是教師領導的發展也受到英國學校的重視，可見教師領導的理念與實施仍深具時代意義。其次，再就教師領導的意義，教師領導的邏輯架構，以及教師領導的功能予以分析，很明顯地可以窺出教師領導的實施能帶給學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區、以及學校文化等積極正向的變革，這些都符合教育改革和教學革新的精神。

教師長期以來在教學場域中，每天要處理許多固定、重覆且瑣碎的事務，以致進行反省與思考的時間來得相當有限。Jackson (1968) 認為在此情況之下，即使美國最優秀的小學教師，亦會展現出觀念簡單性。姜添輝 (2002) 也認為中小學教師長期以來在「國家課程政策」所造成的衝擊之下，大多無法實踐教育理念，只能成為套裝教材的執行者，無法成為課程教材的設計者，久而久之，教師已漸漸被去技術 (deskill)，甚至成為孤獨性的專業人員。

新世紀的教師應揚棄過去的限制專業性 (restricted professionalism)，應成為擴張性的專業人員、應自我期許為轉換型的知識份子或行動理論家。而教師領導帶給教師參與學校領導的舞台，藉由不同的教師領導機會，嘗試去發展教師領導者所需具備的課程發展、同儕指導、輔導教學、做決定、冒險……等領導技能，以帶動教師教學專業化，並強化學校的專業社群、分享領導等組織運作，以達學校改善並增進學校競爭力。

惟教師領導的理念係源於美加，並非國內的產物，如欲有效地實施，宜審慎評估與規劃，並瞭解執行期間可能遭遇的挑戰，以有效的配套措施來圓滿推動教師領導的阻礙。研究者更進一步期待各校宜進行實施教師領導的行動研究，將實施教師領導的模式與策略作有系統的分析與分享，使教師領導的理念能有效地落實於國內的中小學，並符合當前全體國人對教育改革的期待。

參考文獻

中文部分

- 吳百祿 (2004)。《學校領導：願景、領導與管理》。高雄：復文。
- 林明地 (2002)。《學校領導：理念與校長專業生涯》。台北：高等教育。
- 姜添輝 (2002)。《資本社會中的社會流動與學校體係：批判教育社會學的分析》。台北：高等教育。
- 教育部 (2006)。《試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊》。台北：教育部。
- 莊淇銘 (2006)。TQM 在教育之運用。載於莊淇銘主編，94 年度地方教育輔導叢書：傳承與變革 (頁 1-8)。台北：國立台北教育大學。
- 莊勝利 (2005)。我國中小學教師領導的新思維：教師領導。《學校行政雙月刊》，40，17-29。
- 郭騰展 (2006)。《臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究》。未出版之碩士論文，輔仁大學教育領導與發展研究所，台北。
- 陳怡潔 (2006)。《國中校長教學領導、教師領導與家庭教養文化對學生表現影響之研究》。未出版之碩士論文，國立政治大學教育研究所，台北。
- 廖啟雄 (2004)。《國民小學教師領導與學生疏離感關係之研究》。未出版之碩士論文，國立台北師範學院教育政策與管理研究所，台北。
- 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 (2005)。中小學教師領導理論之探討。《教育研究月刊》，139，92-101。

外文部分

- 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.
- Baloche, L. A. (1998). *The cooperative classroom: Empowering learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Briggs, J. L. (2008). *Emerging teacher leadership in k—8 science education reform in South*

- Dakot.* Unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota, U.S.A..
- Clemson-Ingram, R., & Fessler, R. (1997). Innovative programs for teacher leadership. *Action in Teacher Education, 19*(3), 95-106.
- Copland, M. A. (2003). Building the capacity to lead: Promoting and sustaining change in an inquiry-based model of school reform. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reform designs* (pp. 159-183). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Crowther, F. (1997). The William Walker oration, 1996: Unsung heroes: The leaders in our classrooms. *Journal of Educational Administration, 35*(1), 5-17.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Datnow, A., & Castsellano, M. (2003). Leadership and success for all. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reforms* (pp. 187-208). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Drath, W. H., & Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Engel, D. E. (1990). Pittsburgh's teacher-administrator partnership: A new relationship. *Educational Leadership, 47*(8), 44-45.
- Epps, E. G. (1992). School-based management: Implications for minority parents. In J. J. Lande & E. G. Epps (Eds.), *Restructuring the schools: Problems and prospects* (pp. 146-163). Berkeley, CA: McCutchan.
- Feiler, R., Heritage, M., & Gallimore, R. (2000). Teachers leading teachers. *Educational Leadership, 57*(7), 66-69.
- Forster, E. M. (1997). Teacher leadership: Professional right and responsibility. *Action in Teacher Education, 19*(3), 82-94.
- Fraser, R. F. (2008). *Demystifying teacher leadership in comprehensive high schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, U.S.A..
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management, 23*(2), 173-186.

- Gardner, J. W. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Harrison, J. W., & Lembeck, E. (1996). Emergent teacher leaders. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 101-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart, A. W. (1990). Impacts of the school unit on teacher authority during work redesign. *American Educational Research Journal*, 27(3), 503-532.
- Hart, A. W. (1995). Reconceiving school leadership: Emergent view. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-28.
- Hart, R., & Baptist, B. (1996). Developing teacher leaders: A state initiative. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 85-100). San Francisco: Jossey-Bass.
- Horner, M. (2003). Leadership theory reviewed. In N. Bennett, M. Crawford & Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 27-43). London: Paul Chapman Publishing.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. London: Teacher College Press.
- Johnson, S. M. (1989). Schoolwork and its reform. In J. Hannaway & R. Crowson (Eds.), *The politics of reforming school administration. 1989 Yearbook of the Politics of Education Association* (pp. 95-112). New York: Falmer Press.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Keedy, J. L. (1999). Examining teacher instructional leadership within the small group dynamics of collegial groups. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 785-799.
- Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(13), 115-122.
- Kenyon, C. L. (2008). *Reframed teacher leadership: A narrative inquiry*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Iowa, U.S.A..
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.

- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491-518). White Plains, NY: Longman.
- 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. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 78-105). New York: Teachers College Press.
- Manthei, J. (1992). *The mentor teacher as leader: The motives, characteristics and needs of seventy-three experienced teachers who seek a new leadership role*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346042)
- Marzano, R. T., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCay, L., Flora, J., Hamilton, A., & Riley, J. F. (2001). Reforming schools through teacher leadership: A program for classroom teachers as agents of change. *Educational Horizons*, 79(3), 135-142.
- Mendez-Morse, S. (1992). *Leadership characteristics that facilitate change*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Miller, B., Moon, J., & Elko, S. (2000). *Teacher leadership in mathematics and science: Casebook and facilitator's guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Moller, G., & Katzenmeyer, M. (1996). The promise of teacher leadership. In G. Moller & M. Katzenmeyer (Eds.), *Every teacher as a leader: Realizing the potential of teacher leadership* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Murgatroyd, S., & Morgan, C. (1994). *Total quality management and the school*. Buckingham, MK: Open University Press.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- O'Hair, M. J., & Reitzug, W. C. (1997). Teacher leadership: In what ways? For what purposes? *Action in Teacher Education*, 19(3), 65-76.
- Odell, S. J. (1997). Preparing teachers for teacher leadership. *Action in Teacher Education*,

19(3), 120-124.

Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Printy, S. M. (2004). The professional impact of communities of practice. *UCEA Review*, 46(1), 20-23.

Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), 3-7.

Smylie, M. A. (1996). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 521-592). Dordrecht: Boston: Kluwer Academic.

Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162-188). Chicago: University of Chicago Press.

Smylie, M. A., Wenzel, S. A., & Fendt, C. R. (2003). The Chicago Annenberg Challenge: Lessons on leadership for school development. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reforms* (pp. 135-158). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Smyser, S. O. (1995). Developing the teacher leader. *Teacher Education*, 31(2), 130-137.

Troen, V., & Boles, K. (1994). Two teachers examine the power of teacher leadership. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 275-286). Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Walters, S., & Guthro, C. (1992). Leading, learning, and leaving. In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles* (pp. 131-155). Washington, DC: National Education Association.

Wasley, P. A. (1992). Working together: Teacher leadership and collaboration. In C. Livingston (Ed.), *Teacher leaders: Evolving roles* (pp. 21-55). Washington, DC: National Education Association.

Whitaker, K. S. (1997). Developing teacher leadership and the management team concept: A case study. *Teacher Education*, 33(1), 1-16.

Wise, A., & Liebbrand, J. (1996). Professional-based accreditation a foundation for high

- quality teaching. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 202-206.
- 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), 225-316.
- Zepeda, S. J. (2004). *Instructional leadership for school improvement*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. N. (2003). *The call to teacher leadership*. Larchmont, NY: Eye on Education.

文稿收件：2008年12月03日

文稿修改：2009年07月10日

接受刊登：2009年09月20日

Teacher Leadership: Rationale, Implementation and Implication

Pai-Lu Wu

**Director, Center for General Education,
Associate Professor, Center for Teacher Education,
Cheng Shiu University**

Abstract

This study explores the rationale and implementation of teacher leadership and addresses some implications for current school leadership. In the rationale section of teacher leadership, the researcher delineates the definition, embedded logic and function of teacher leadership. In the implementation section of teacher leadership, the researcher suggests four stages in order to implement teacher leadership, including assessment, planning, implementation, and feedback. In particular, teacher leadership may face an interactive challenge from organizational structures, professional support systems, and school culture. The professional support systems consist of the following seven elements: values and expectations, structures, training, resources, incentives and recognition, role clarity, and teacher's beliefs. Finally, the researcher presents some implications, including the current meaning and effect of teacher leadership, support of effective teacher leadership, development of school-based teacher leadership action research, promotion of study and making use of principalship topics, to rethink the principal's power and responsibility, and the connection of the beneficial factors of teacher leadership with the policy of "teacher professional development evaluation", as researched by the Ministry of Education in Taiwan.

Keywords: teacher leadership, teacher leader, school leadership, leadership theory.