

# 喚醒沈睡的巨人

## —論教師領導在我國中小學的發展

張德銳\*

### 摘 要

「學校是學習者與領導者的社群，每位教師都可以成為領導者」。這種教師領導的概念不但符應教師增權賦能的概念，也大大解放了國內中小學尚仍在萌芽中的領導潛在能量，實在有利於學校的改革和教師的士氣，非常值得加以喚醒和運用。

本文先從理念上，說明教師領導是教師在教室內，特別是教室外發揮影響力的歷程，其不但有益於教師領導者自己、同事、學生及學校，更能彰顯民主社會的公民責任。教師領導的相關理論則係分布領導、平行領導、建構領導、參與領導等。

其次，本文從中小學的背景脈絡說明教師領導的內涵與必要性，然後再從教師領導者的發掘和培訓、以及教師領導的實務運作和檢討回饋等角度，說明教師領導在我國中小學的發展之道，期能對我國中小學教師領導的研究與實務之開拓有所助益。

關鍵詞：教師領導、增權賦能、分布領導、建構領導、專業學習社群

---

\* 臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

# 喚醒沈睡的巨人

## —論教師領導在我國中小學的發展

張德銳

### 壹、前言

教師是教育實施及改革的關鍵人物；沒有教師的參與、支持與投入，教育改革是不可能成功的，而要讓教師參與教育改革的最佳途徑之一便是讓教師承擔起領導者的角色任務。金建生（2008）分析美國、英國、澳洲及加拿大等先進國家的學校改革經驗發現，由上而下的改革策略以及防教師的課程政策逐漸暴露許多弊端。許多知名的學者（如 Barth, 2001; Fullan & Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 2002）分別從教師發展、學校變革、課程改革、學校文化、教育領導等角度，論述教師領導的重要性及開拓教師領導的研究範圍。教師領導已成當代學校革新與領導理論與實務的主要發展趨勢之一。

教師領導者擁有巨大的改革能量，很可惜在國內幾波的教育改革浪潮中，都沒有被充分的發掘和運用，這可以說是一個亟待喚醒的沈睡巨人。例如，國內自 1994 年「四一〇」教改訴求、1996 年行政院教育改革審議委員會完成教育改革總諮議報告書、1999 年公布教育基本法以及修訂國民教育法、2000 年正式頒布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」、2006 年開始推動教師專業發展評鑑等教改政策，並沒有獲得基層教師普遍的支持與回響，以致成效仍相當有限，甚至教育實務界流傳著「教育改革像月亮，初一十五不一樣，管它一樣不一樣，反正到頭都一樣」之順口溜，令人不甚唏噓。

在實證研究與質性研究方面，國內教師領導的研究大多限於教師在教室層級的領導（如陳木金，1997；陳弦希，2001），僅有少數幾篇（如賴志峰，2009；蔡進雄，2007）符應國際教育研究發展趨勢，焦點放寬至教室層級外的領導。國內在教師領導的研究數量與品質仍嚴重不足，可說仍在萌芽新興的階段，有待進一步的提倡與鼓勵。

誠如 Katzenmeyer 和 Moller (2009) 在其著作《喚醒沈睡的巨人—協助教師發展成為領導者》(Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders) 一書中所揭櫫的：

在每一所學校裏，都有一群可以成為教師領導者的沈睡巨人，而這群人可以發展成為，為提升學生學習而推動改革的有力觸媒。如果能夠善用這些學校變革代理人的巨大能量，我們的公共教育將能確保每一位學童都能在每一位高品質教師教導下，充分達成教育的理想。(p. 2)

本文作者深思在我國中小學教育發展與改革實務裏，確實有一大群教師們具有變革的能量，若能鼓勵他們走出教室，去成就別人也成就自己，則我國學校教育的正向發展將指日可待。「沈睡中的巨人」，的確能真實地比喻我國中小學教師領導的情況。另外，為奠定教師領導學術研究的基礎，有必要先對教師領導的相關文獻加以探討和分析。

有鑑於此，本文擬以文獻探討的方式，先說明教師領導的意義、效益與限制、教師領導的發展背景、教師領導的相關理論等概念，然後再從實務推動的角度，分析我國中小學教師領導者可以如何被發掘和培訓、以及學校可以如何有效運作與評鑑教師領導工作，最後再做一個結語。文獻探討主要係透過國內外網路、期刊、碩博士論文及相關書籍等，蒐集教師領導的理論與實證研究資料，並做初步的閱讀與分析。然後再進行深入歸納、併排、比較，以作為撰寫本文的架構與實質內涵。

## 貳、教師領導的概念說明

過去，教師坐擁班級王國，常被批評是單打獨鬥的教學者，然而在教育環境日益複雜化、多元化的今天，教師被期許能走出教室和同事合作，學習擔任領導者與被領導者，協力推動校務，提升教育品質。以下茲先闡述教師領導的意義，而後說明其相關的理論，期能對於教師領導先有概括性的掌握與瞭解。

### 一、教師領導的意義

教師領導 (teacher leadership) 迄今仍未有明確、一致性的定義，造成教育圈外的人士，甚至教育學者專家，也未能充分掌握教師領導的概念(郭騰展, 2007:157)，學界在教師領導定義的唯一共識係超越教師所屬教室所發揮的能力及承諾

(Beauchum & Dentith, 2004; Fullan & Hargreaves, 1996)。

Harrison 和 Lembeck (1996) 認為教師領導係教師領導者主動參與以促進改革、採用多元有效的溝通方式、瞭解學校整體及學區組織、且持續本身專業發展之歷程。

Leithwood 和 Jantzi (2000) 將教師領導視為影響力的運用，透過集體領導的型式，教師以合作的方式發展其專門的技能。

Miller、Moon 和 Elko (2000) 主張教師領導意指教師在教室外之行動，包括下列具體或隱含的職責：提供其同事之專業發展、影響社區或學區之政策、扮演兼任學區職員角色以支持教室層級措施之改革等。

Patterson 和 Patterson (2004) 認為教師領導係教師同儕之合作，其目的在改善教與學，不論領導者是否具備正式或非正式職位。

York-Barr 和 Duke (2004) 指出教師領導係教師個別或集體影響其同事、校長、以及其他學校成員，致力於改善教和學，其目標則在提升學生學習表現及成就。

蔡進雄 (2005) 認為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影響力的歷程。

陳玉桂 (2006) 主張教師領導係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，促進他人的改善與成長，包括學生的學習、教師同仁的專業成長、以及學校、教育的改善。

郭騰展 (2007) 將教師領導視為影響力的發揮，強調教師在教室內和教室外發揮其影響力，引導同儕群策群力改進教育措施、參與教師學習和領導社群、以及致力於改善教與學，對學校利害關係人產生積極正面影響之歷程。

林欣儀 (2009) 將教師領導定義為教師以正式職位或非正式的方式，發揮影響力，改善學生的學習與成就，促進學校同儕專業成長與學校效能的進步。

吳百祿 (2009) 認為教師領導是一種教師專業發展的歷程，其目標在於促進學校行政人員、教師同儕、學生、家長、社區以及校園文化產生積極正向的變革，並進而達成學校改善的最終目的。

最後，Katzenmeyer 和 Moller (2009) 則主張教師領導者在教室內和超越教室

之外進行領導。他們認同教師係學習者、領導者的社群並對其有貢獻，影響其他教師一同改進教育實務，同時接受達成領導結果的責任。

本文作者總結上述定義，將教師領導定義為「教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內，特別是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，影響他人一同改進教育實務，進而提升學生學習的歷程。」

上述定義有下列五個要點：第一，教師領導是教師發揮影響力的歷程，而這個影響力，正是指組織行為權力基礎中的專家權（expert power）和參照權（referent power），而不是強制權（coercive power）、獎賞權（reward power）、或法職權（legitimate power）（Robbins, 2005）。第二，教師領導可以發生在正式職位上，更可以發生在非正式職位上，只要教師能夠在專業社群中發揮實質影響力，能夠影響教與學的改善，這些教師即為教師領導者。第三，教師領導可以發生在教師所屬的教室內，但更被期待能走出教室發揮正向的影響力。誠如 Little（1995）所言，能夠把學生教得很好，是教師領導者能影響教師同儕的先決條件或顯示領導的合法性（legitimacy for leadership）。因此做為一位教師領導者宜先在教室層級做好領導工作，行有餘力，發揮更大的影響力參與教室外的專業學習社群，造福更多的同仁及學子。第四，教師領導的較佳管道係在「學習者和領導者的社群」（a community of learners and leaders）。誠如 Barth（2001）所言，學習和領導存有一個強而有力的關係。亦即，透過專業學習社群（professional learning community）教師們得以集體合作的方式互相學習、分享、解決問題，而領導便在自然而然的情況下產生了。第五，教師領導並不是為了領導而領導的，而是要負有績效責任的一改善教育實務，進而提升學生學習的成效。當然，這個績效責任的達成，有賴行政人員和家長的通力合作，並不是教師領導者所能獨力承擔的。

## 二、教師領導的效益與限制

Katzenmeyer 和 Moller（2009）從四個觀點來論述教師領導的合理性和必要性：（1）教師領導可以建立組織學習的能量，型塑學習型學校；（2）以教師同儕相互領導，建立學校是一個民主社會的模範；（3）教師領導可以增權賦能教師（empowering teacher），擴大權力基礎，發揮權力分享的效益；（4）鼓勵教師摒除專業孤立，強化教師專業主義。

Simylie (1992) 的研究指出，教師承擔領導責任，強化了教師的歸屬感與責任心，激勵了教師從事教學的積極性，學生的學習表現有了明顯的改善。換言之，教師領導與教師的專業性以及學生的學業水平具有明顯的正相關。同樣的，DiMaggio (2007) 的研究亦發現教師領導對學生成就具有正向且顯著的相關。

Katzenmeyer 和 Moller (2009) 則歸納多年的實證研究與實務推廣經驗，指出教師領導具有下列八個效益：

1. 提升專業效能感：當教師視自己為領導者時，他會相信自己有潛能運用自己的行動，影響學生的學習。
2. 留住卓越教師：若有機會藉由和同事的合作和互動，卓越的教師會較滿意教學環境，因而繼續留在專業的工作崗位。
3. 強化生涯發展：教師領導提供另一個有別於傳統上必經承擔行政工作才算晉升之生涯發展機會。
4. 改善自我表現：為了幫助同儕專業成長，教師領導者勢必要先強化自己的教學技巧，可以發揮「從教中學」(learning by teaching) 的功能。
5. 影響其他教師：教師領導提供領導者絕佳的機會輔導新進教師、幫助教師同儕發展能力、以及協助提升教室實務等助人的專業工作。
6. 增強教師績效責任：經由更多的教師參與決定，會讓教師更願意負起績效責任。
7. 克服對革新的抵抗：經由教師領導者參與和領導變革，較能有效影響教師同仁亦能檢視和接受新的教學實務。
8. 維持變革的持續力：經由教師領導實務，一群居關鍵多數的領導者將會成為學校變革的中流砥柱，而不致於會發生校長離任後人亡政息的困境。

由以上研究可見，教師領導確有直接激勵教師專業地位、強化教師專業成長、提供教師專業生涯升遷、影響教師同儕發展、改善學校文化、促進學校革新等效能，間接提升學生學習成效的巨大潛能。教師領導對於教師本人而言，實具有利人利己的本質，對於學校而言，是一個促進教學專業化和學校發展的利器。

惟教師領導在本質上係「由下而上」(bottom up) 的教育改革，較缺乏「由上而下」(top down) 的改革效率和全面普及性。因此，它的成效可能較無法立竿見影，可能需要緩慢漸進累積的歷程，才能普及至各個學校，因此特別需要改革者的耐心等待。

另外，教師領導的實施往往受限於學校組織的科層體制 (Darling-Hammond,

1988)、個人主義且保守封閉的學校文化(Lortie, 1975; Smylie & Hart, 1999)、校長權威獨斷的領導方式(Murphy, 2005)、教師同仁的抗拒(Hart, 1994)、教師時間有限且教學負擔沈重(LeBlanc & Shelton, 1997)、激勵與誘因不足,以致教師不願意擔任領導者(York-Barr & Duke, 2004)、人力及物力支援不足(Little, 1987)、以及教師領導者培訓發展不足(Katzenmeyer & Moller, 2009)等重重問題與挑戰,本文擬隨後於教師領導的運作實務中進一步加以說明。

### 三、教師領導的發展背景與相關理論

陳佩英(2008)曾綜合鄭燕祥(2004, 2006)、Silva、Gimbert 和 Nolan(2000)、以及 Hargreaves(2000)等學者的觀點,論述全球教育範式演變下教師領導的發展如下表:

表 1 學校改革、教師專業自主和教師領導之發展

研究者	發展階段	第一期 (1970 年代末期起)	第二期 (1990 年代)	第三期 (本世紀初期)
鄭燕祥(2004, 2006)	追求學校效能的三波浪潮	學校內在效能表現	學校外在效能	學校未來效能
Silva, Gimbert & Nolan(2000)	教師領導內涵三階段	僅限於教室範圍	擔任行政職務 課程發展領導者	組織再造與文化 創新的領航者
Hargreaves(2000)	教師職能轉換四階段	前專業期	自主專業期 夥伴專業期	後專業期

資料來源:陳佩英,2008:43

由上表可知,在 1970 年代末期,美國興起第一波的教育改革,追求的是學校內在效能表現,強調學校內部組織管理及運作的改善,改革方案主要由政府主導,校長擔負教學領導、提高行政和教學效能,教師在此一階段屬於前專業期,其角色祇是在教室內忠實執行校長及上級的指令。

到了 1990 年代,產生了第二波的學校改革浪潮,追求對外效能,強調教育品質保證、家長滿意、市場競爭機制的教育選擇權,而面對複雜的教育環境,學校被迫需要厚植內部的能量,以致於學校變革、學校本位管理等運動興起,教師領導此一概念亦在此一階段逐漸浮起,而教師在此一階段係處於自主專業期和夥伴專業期,先開始擔任行政職務,繼而被要求擔任課程發展領導者以及新進教師的教學輔

導者。

在本世紀初期，世界各地開始浮現第三次教育改革浪潮，強調未來學校效能，學校教育的任務著重培養學生「如何學習」勝於「習得內容」，教師的職能開始進入後專業期，教師被期望是學校文化的主要創造者以及跨越教室的領導者。教師領導的概念至此已受到廣泛的重視。

由上述教育發展浪潮可見，教師應從教室管理者的傳統角色，走向扮演學校行政人員以及課程領導者、專業發展者的角色，進而當代的的教育思潮則更強調教師角色的進一步改變，認為學校全體教師都有可能，也有需要成為領導者去創建新的學校文化。而這種文化並不是教師權力高漲而與行政權力相互制衡或抵制的力量，而是與行政權力相輔相成、攜手合作、共創雙贏的學校文化。

教師領導概念的興起和許多新興領導理論的發展有關。Harris (2003) 便認為教師領導乃植基於分布領導 (distributed leadership)。林欣儀 (2009) 則認為分布領導的概念是領導、權力和責任分布在組織的許多部門，而不是祇有在最上層的校長或主管人員。Barth (2001) 亦相信所有教師都具備領導的潛能，而學校領導宜將領導重心由單一校長轉移到學校中為數眾多的教師身上。

Crowther、Kaagan、Ferguson 和 Hann (2002) 提出平行領導 (parallel leadership) 的概念，指出領導是一種歷程，讓教師領導者與校長共同合作以改革學校，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：教師對領導教與學的改進負有責任；校長則負責學校的政策與策略性的行動。陳佩英 (2008) 亦指出平行領導試圖改善教學與行政之間的疏離關係，教師領導負責課程發展、教學革新等面向，而行政人員則協助教師領導方針，策略性的分配教學資源、連結外部資源、建立學校網絡等，藉由教學和行政兩個面向，共同提升學校效能。

Lambert 等人 (1995) 提出建構領導 (constructivist leadership) 的概念，將教師領導定位成學校內所有參與者一起交換意見，共同建構意義的領導；領導不再指涉校長個人，而是具備集體文化建構的意涵。有效的領導強調合作、彼此互惠的關係、以及權力屬於所有的參與者，包括學校的主要參與者—教師。蔡進雄 (2004) 則指出建構式領導運用在學校行政上，將以領導者為中心的模式，調整為被領導者中心的模式：校長所扮演的角色係促進者，而非發號施令者；教師應該更積極參與學校事務，並負起相當部份的領導責任。

Somech (2005) 認為參與式領導 (participative leadership) 強調團體中參與決



策的歷程可增加決策品質、對教師工作品質有貢獻、以及增進教師工作動機與滿足感。教師領導的特徵之一便是集體領導的形式，透過參與式領導提供教師共同參與的機會，進而對學校、對教學專業產生強烈的認同感。陳玉桂（2006）亦指出參與式領導強調組織團體作決策的過程，領導者面對重大決定會與成員會商後做成決定，是提高品質、管理水準以及成員士氣的關鍵。

最後，教師增權賦能（teacher empowerment）的概念亦有助於教師領導的催生。Lightfoot（1986）指出增權賦能係一種權力、一種結果，係指教師擁有自主權、負責任、自由選擇和發揮專業權威之機會。蔡進雄（2005）則認為增權賦能係學校領導者付予教師權力，同時也開展教師潛能之歷程，有利於教師領導的發展。

由以上領導理論可知，學校的領導權應分散在各部門各角色之間，當然包括學校工作的最主要參與者—教師，讓教師有權力負責課程與教學的工作，配合學校行政人員的行政力量，共同帶動學校教育的革新，一起發展、建構學校存在的意義與目的一帶給學生最好的學習經驗。過程中，一方面鼓勵教師主動、積極、熱情的參與決策，另一方面增進教師專業自主權及賦予教師學校治理的能力，這便是可以同時達成教師專業主義及學校績效責任的關鍵機制。

## 參、教師領導在我國中小學的發展

以上論述完教師領導的意義和合理性，也陳述了世界先進國家在時代背景脈絡下，教師領導的必然性。吾人也經常在國內教育界中聽聞「參與領導」、「建構領導」、「增權賦能」等概念的倡導（如王麗雲、潘慧玲，2000；洪孟華，2003；徐靜嫻，2007；單小琳，2001），可是在我國中小學的領導實務裡，教師領導並沒有受重視，實有大力倡導的空間。以下擬就教師領導在國內中小學的脈絡、以及如何從教師領導者的發掘、培訓、實務運作等多個角度，說明國內中小學發展教師領導的理想之道。

### 一、教師領導在國內中小學的背景脈絡

蔡進雄（2004）指出過去國內學校行政部門掌握學校絕大多數的決定權，但由於台灣社會環境的變遷，以及校園的民主化，教師、學校行政和家長儼然成為學校權力結構的鐵三角，尤其相關教育法令公布後，教師諸多的權力已取得法源。例如，

「教育基本法」第八條規定教師專業自主權應予尊重；第十五條規定其自主權如受學校或主管教育行政機關侵害時應有有效及公平的救濟管道。「教師法」第十六條規定教師除了擁有教師專業自主權外，對於學校還有提供興革意見之權，對於損害教師權益之措施，亦可依法提出申訴。可見，在相關法令的提供及保障下，使得教師領導在學校是有更多發揮的空間。

莊勝利（2005）亦從學校權力結構的角度論述教師領導的有利條件。他認為國內自從 1990 年代的教育改革以來，學校權力已行重分配，教師除了參與校務會議外，教評會由教師組成，對新進教師的聘任，不適任教師的處理有決定權，學校教師會亦有權參與學校重大的決策，包括校長的遴選等，至於其他學校重要的委員會及會議如教學研究會、行政會報、導師會議、學生獎懲委員會等也必須由教師代表參與決定。由於學校行政及教學事務，大至校長遴選小至學生獎懲都必須由教師代表參與決定，因此學校權力結構由傳統的由上而下之模式業已轉變成為分布在教師之間的模式，自然給予教師領導的發展機會與空間。

陳佩英（2008）則指出行政院教育改革審議委員會所提出的「教育鬆綁」、「權力下放」成為國內教改原則，「師資培育法」、「教師法」的修訂、九年一貫課程改革、家長參與、學校本位管理等，亦改變了學校的教育環境，由上而下的集中控制管理改為分散與培力的發展模式，學校領導和教師角色期待變得模糊、多元和複雜，帶給台灣在地脈絡下教師領導的迫切性。陳佩英（2008）特別指出九年一貫課程改革規定學校必須成立課程發展委員會，下設領域教學研究小組，由教師協同學校行政團隊、家長與社區代表利用社區資源，規劃具有學校特色的學校本位課程，已引導教師必須負起課程領導成敗的績效責任。饒見維（1999）亦指出九年一貫課程改革對教師角色期望有四個不同於傳統角色：（1）由官方課程之執行者轉換為課程之設計者；（2）由被動之學習者轉換為主動之研究者；（3）由教師進修研習轉換為教師專業發展；（4）由知識的傳授者轉換為能力之引發者。

然而教師領導的理想與現實之間存有相當大的差距，教師領導的潛在能量並沒有被適當的引領和發揮。蔡進雄（2007）曾在「國民中學教師教學領導之建構與發展－以學習領域召集人為例」之研究中發現有近七成（69.7%）的受試者認為學習領域召集人「沒有必要」進行教學領導，而反應「沒有必要」進行教學領導的原因大致可歸為「教師專業自主性高」、「召集人每年輪流擔任」、「召集人時間不夠及知能不足」等原因。從蔡氏的研究中，可推論我國中小學教師仍有相當多數誤認為領導只是校長或主任的事，而教師是同事，沒有必要進行與接受所謂的教學領

導。夏林清（1999）以帶領教師成長團體的經驗，發現教師具有思維僵化、行動保守與服從權威的習性。這種安逸、保守、服從權威的教師文化並不利於同儕教學領導的開創。

從以上論述，吾人不難發現從國內教育發展的趨勢、教育法令的更迭、學校權力結構的改變，特別是課程改革的發展，現代的中小學教師被期望發揮更多專業領導的角色，可是在實際上，中小學教師並未發揮領導的潛力。這種理想與現實的落差，顯示國內在教師領導這個領域仍有很大努力的空間。吾人認為教師不應習於被領導的角色，而應誠如范熾文（2008）所言，承擔起下列三種角色：（1）促發覺識醒悟，扮演人性陶冶角色；（2）採取跨越學科知識邊界，扮演參與社群角色；（3）發展批判意識，扮演改革行動角色。換言之，做為「轉型知識份子」(transformative intellectuals) 的現代教師，應有教學專業上的覺醒，努力做好教學實務界中改革行動者的角色。

## 二、中小學教師領導的內涵

考諸世界教育潮流以及國內的教育發展脈絡，吾人對於國內中小學教師領導的發展仍有樂觀的期待。國內教師領導的內涵可以從正式的教師領導（如學年主任或領域召集人）與非正式教師領導（如擔任解決教學問題的資深教師）之關係角度去劃分（陳玉桂，2006；Barth，2001），亦可以從「教師是研究者」(teacher as researcher)、「教師是學者」(teacher as scholar)、「教師是教學輔導者」(teacher as mentor) 之角色角度去劃分（Lieberman & Miller, 2004）。本文擬修正蔡進雄（2004）之見解，從蔡氏原有的分類—教師領導的影響層級，可由班級內、到同事、到學校共三個層次，另外增加校外層級這一個層面，俾使得教師領導的內涵更加完整。茲從以下四方面，列舉教師領導的內涵或可能職務：

### （一）班級及學生層面

教師領導的最小影響單位便是教師自己班上的學生，國內諸多研究指出教師的領導風格會影響班級氣氛及學生成就（陳木金，1997；陳志勇，2002）。教師做為教室內領導者，除了扮演「教學者」、「輔導者」，國內近來愈來愈重視「研究者」的角色，亦即教師被期待能從事與自己專業工作有關的行動研究工作。

## （二）同事層面

教師在同儕之間最常扮演專業發展促進者的角色，例如資深優良教師隨時隨地對同事提供諮詢，擔任帶領實習教師的實習輔導教師，帶領新進教師及教學困難教師的教學輔導教師，帶領學校各種成長團體、讀書會等專業學習社群的召集人。各級學校為了進行教學領導而設立的學年主任和學習領域召集人。以及為了協助學校教師進行研究工作，台灣地區各實驗小學多設有研究教師。以上皆是由教師來帶領教師，可以發揮同儕輔導（peer coaching）或同儕領導的實例。

## （三）學校層面

教師是學校組織的重要成員，自然有權利與義務要參與校務的發展與決定，教師可參與的會議有校務會議、行政會報、導師會議、教師評審委員會、課程發展委員會、學生獎懲委員會、校長遴選委員會等。當然，教師亦可經由教師團體影響校內的決策。此外，近年來教育部為推展專業發展評鑑，在學校及縣市及中央層級皆設有推動小組，而臺北市參與教學輔導教師制度的學校亦多設有教學輔導教師召集人。

## （四）校外層面

除了在學校的層面之外，吾人亦鼓勵教師走出學校，發揮更大的教育影響力。例如，各縣市及全國皆設有教師的專業組織或者學術團體，必須要仰賴優秀教師的參與，才能對教育有更正向更全面的影響。另外，各縣市國民教育輔導團及中央課程與教學輔導諮詢教師團隊皆設有專任或兼任課程與教學輔導教師，亦值得優秀教師參與。當然，有許多傑出的教師正在參與地方性及全國性教科書或輔助教材的研發工作，這亦是值得肯定的事。

為了說明教師領導是有可能成功的，張德銳、高紅瑛（2009）曾主編的《同儕輔導－專業成長故事集》中舉出十個實踐實例，其中三個如下：

第一個故事，發生在臺北市興華國小。興華國小教學輔導教師團隊的老師們以「乳酪」相互稱呼，就如同「誰搬走了我的乳酪？」一書所揭示的：找到乳酪、就找到希望與快樂，快樂和希望是掌握在自己手中的。她們也願意相信擁抱彼此、專業對話，便是找到教職工作的希望與快樂。夥伴教師「小乳酪」謝惠婷剛接新班級，心情一則以喜、一則以憂，喜的是脫離實習階段成為正式教師，對工作充滿期待、也可一試身手；憂的是，對於班級經營與家長溝通有著莫名的壓力。在班級經營最

沮喪時刻，教學導師「大乳酪」黃瀟慧適時介入，循序漸進安排與傳授親師溝通技巧，解決夥伴教師的難題，讓惠婷享有師生和諧互動的成功經驗。

「領域教學研究會」是目前臺北市國民中學教師共同精進教學專業的一個良好起始點。在推動教學導師制度的過程中，信義國中的數學領域教學研究會就是一個最明顯的例子，團隊中有一位積極樂觀的教學導師—鄭維誠老師，他以自己多年的教學經驗，和一顆熾熱的心，像推手一般、默默助人、帶領團隊成員以及數學科教師，四年來和教師同仁們一起創新教學、進行個案輔導、教學經驗分享以及指導科展，以行動研究凝聚教師們精進教學的共識。鄭師並且以其帶領行動研究團隊的經驗與外校教師做經驗交流與分享。

南門國中教學導師周錦堯老師從他的夥伴教師姚靜婷開始，以有系統、輕鬆、溫馨的態度引導靜婷適應初任的學校生活。在成功引領靜婷教師進入職場之後，錦堯老師在「優化教學，建立專業社群」之專案中，以每週二個小時的定期聚會，帶領自然領域的教師在地球科學課程中共同備課、觀課及討論，不但直接有效地提升了該校地球科學課程與教學的品質，也間接協助學校獲得臺北市政府教育局優質學校—專業發展的獎項。此外，周師並且常受邀以其帶領專業學習社群的經驗到外校與教師們做經驗傳承與分享。

以上三個實例中，興華國小黃瀟慧老師所從事的係屬於對同事一對一的教學輔導；信義國中鄭維城老師和南門國中周錦堯老師則從對同事的一對一輔導開始，轉型為帶領數學領域或自然領域的專業學習社群，進而與校外教師互動而產生影響力。這些教師本身都是具有相當經驗的資深優良教師，有良好的人格特質和熱心助人的意願，經發掘和培訓後，在行政人員的支持下，展開成就別人就是成就自己的教師領導工作。

### 三、中小學教師領導者的發掘

為了有效建構及發展我國中小學的教師領導工作，吾人有必要就教師領導者的發掘、培訓、運作實務等做有系統的說明。首先是，教師領導者的發掘，這是學校行政人員與教師的共同責任。對於具有正式職位的教師領導者如領域召集人或教學輔導教師，宜由具有能力或潛能的教師擔任之，不宜輪流擔任、一年一任，才能一方面使得學校能有效提升教學領導的品質，另一方面也使得教師能人盡其才，充分自我實現。Moir 和 Bloom(2003)便指出美國加州「聖塔克魯茲新教師輔導方案」(Santa

Cruz New Teacher Project) 之所以成功，其關鍵便是教學輔導教師的嚴格遴選及培訓發展。

學校行政人員及教師同仁在遴選具有潛力的教師領導者時，Katzenmeyer 和 Moller (2009) 提供下列三個規準：(1) 是能幹的 (competent)，(2) 是可信賴的 (credible)，(3) 是平易近人的 (approachable)。也就是說，教師領導者的先決條件是必須是在教學及班級經營上是有效能的教師，然後經由與同仁的互動才能獲得同仁的信服。其次，由於教師領導必須經常和同事互動和合作，因此她必須具有平易近人的人格特質。

Spillane、Hallett 和 Diamond (2003) 的對芝加哥地區 84 位小學老師的研究指出，教師領導者若要建立其在教學領導上的合法性 (legitimacy)，必須植基於教學表現上獲得同事認可的事實。Miller 和 O'Shea (1991) 的研究亦指出教師教學領導正當性的取得必須經由下列四個途徑之一：(1) 經由經驗而領導 (leadership through experience)，(2) 經由知識而領導 (leadership through knowledge)，(3) 經由願景而領導 (leadership through vision)，(4) 經由對學生的尊敬與愛而領導 (leadership through respect for children)。

除了受推薦擔任教師領導者之外，教師亦可主動擔任教師領導的角色。一般而言，一位教師初入職場，會先歷經求生存之階段，隨著教學經驗的累積，會逐漸改善教學技巧，進而關注學生的學習成效。有專業熱情與承諾的教師，這時便會走出教室，勇於幫助同仁及學校，提升教學的專業。這種「已立立人、已達達人」、「成就別人也成就自己」的精神，才是現代教師的典範。

因此，中小學教師應隨時自我覺察自己的教師領導潛能。在這一點上，Katzenmeyer 和 Moller (2009) 提供了一個「教師領導自我評估量表」(Teacher Leadership Self-Assessment, 簡稱 TLSA) 可供參考。該量表可協助教師瞭解自己是否具有下列六個領導潛能：(1) 能自我覺知 (self-awareness) 自己的優點、價值和哲學，(2) 能領導變革 (leading change) 促進學校正向發展，(3) 能有效溝通 (communication) 呈現語文表達能力，(4) 能尊重多元 (diversity) 理解他人，(5) 能持續改進 (continuous improvement) 追求理想，(6) 能自我組織 (self-organization) 掌握行動節奏。

#### 四、中小學教師領導者的培訓與發展

一位教學卓越的好老師並不一定是一位成功的教師領導者。一旦教師被遴選為教師領導者，這時學校便有義務提供教師領導的訓練。當然，如果教師有意願成為教師領導者，也可以主動地尋求教師領導的培訓機會。Murphy (2005) 和 Smyser (1995) 皆指出教師領導者常需承擔教師領導的複雜任務卻缺乏教師領導的知能或技巧，而缺乏職前培訓，以及培訓後的持續發展，的確是教師領導的推動困境之一。

為了有效培訓及發展教師領導者，Katzenmeyer 和 Moller (2009) 提出「教師領導發展模式」(Leadership Development for Teacher, 簡稱 LDT) 如下圖，頗值得參酌：

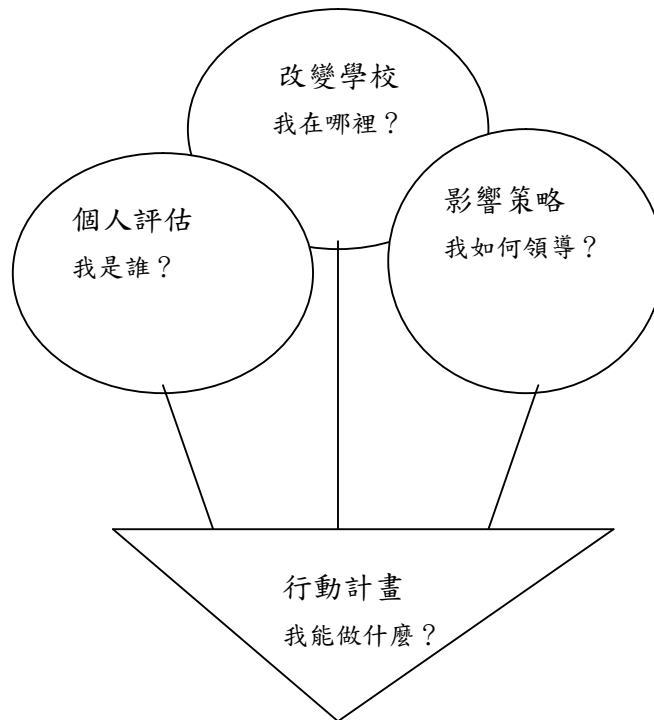


圖 1 教師領導發展模式

資料來源：Katzenmeyer & Moller, 2009, p. 58

根據上圖，Katzenmeyer 和 Moller (2009) 指出教師領導的培訓和發展工作，必須先從評估自己開始，進而掌握學校變革的脈絡，然後精熟影響策略，才能採取

有效的行動計畫。教師領導者在個人評估方面，必須學習瞭解自己以及尊重校內同仁在下列情況的異同：（1）專業教學技巧，（2）教育哲學，（3）不同世代間的需求，（4）工作觀點，（5）與他人的互動風格，（6）成人發展階段，（7）個人家庭及校外生活狀況。能夠瞭解被領導者的不同價值觀、思想、能力等，教師領導者才能和教師同仁建立合作關係，順利展開領導活動。即使是遭遇挫折時，也比較會因為理解困境而感到釋懷。

在改變學校方面，教師領導者必需學習掌握：（1）學校文化的面向，（2）在學校中與成人的關係，（3）學校的組織結構。在影響策略方面，至少需學習：（1）傾聽技巧，（2）團體工作技巧，（3）協商技巧。在行動計畫方面，教師領導者必須知道如何善用下述行動研究的歷程：（1）收集問題有關的資訊，（2）評估解決問題的可能性，（3）指出欲達成的理想狀況，（4）搜集現有可能解決策略，（5）研究最佳解決策略，（6）選擇策略和採取行動。（Katzenmeyer & Moller, 2009）

以上係教師領導的一般性、通用性知能，學校或教育行政機關在進行教師領導的培訓和發展時，還必須根據教師領導職位的特殊需求，提供更特定的培訓和發展課程，例如做為教學輔導教師（mentor teacher）除了要強調與夥伴合作信任關係之建立外，更要知道如何輔導初任教師、如何診斷與輔導教學困難教師的教學困境、以及如何進行同儕輔導，發展專業學習社群。當然，學校或教育行政機關在決定培訓內容及方式時，務必邀請受培訓的教師領導者參與決定。

在三至五天或二週不等的教師領導職前培訓課程，研習講述的內容不宜過多，而要多強調如何實務操作以及如何在實踐中批判思考。學習不宜祇是知識和技巧的傳遞，而是要讓學員學會如何在領導情境中應用、分析、解決問題、批判省思。在培訓後，要先賦予教師領導者較簡單的領導任務，隨之加深加廣，增加任務的複雜性及挑戰性。其次，在實踐所學過程中，最好給予一位可以隨時觀摩、請教、解決疑難的師傅（mentor，例如校長或教務主任）。為保留、強化培訓的效果，教師領導者在「做中學、行中思」一段時間後，宜實施回流教育，例如現行我國中小學教學輔導教師的培訓在十天的課程之後，在實務操作後的第一個學期和第二個學期，皆設計有一天的回流教育。回流教育中，學員除交換實務經驗外，針對不足的知能進一步加以補強。



## 五、中小學教師領導的實務運作

在完成教師領導培訓後，必須分派適合的領導工作。在正式工作之前，教師領導若有實習以及接受實習輔導的機會，則更可以確保教師領導者習得應有的工作經驗與能力。

在教師領導者進行領導工作時，可採行動研究的方式或精神，解決領導問題和增進專業能力。依據行動研究先驅 K. Lewin 所言，行動研究每一個迴圈都包含計畫、行動、觀察和反省等步驟所組成，每一個迴圈會導致另一個迴圈的進行，建構成一個連續不斷的歷程(如圖 2) (呂俊甫, 1993; 吳明隆, 2001; 陳惠邦, 1998; 蔡清田, 2000)。

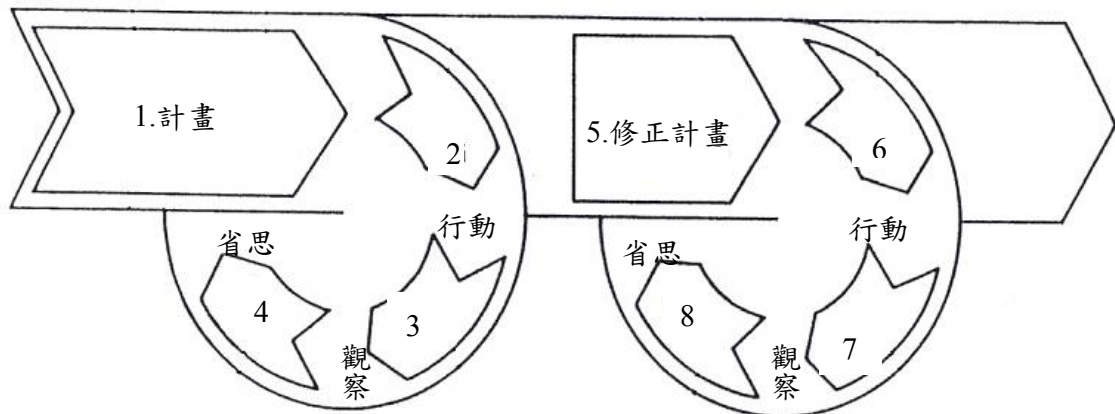


圖 2 行動研究歷程

資料來源：Caro-Bruce, 2000, p. 40

在計畫 (planning) 方面，教師領導者必須先釐清領導問題內涵，要考慮問題是否具有價值、是不是自己可以掌握的。其次，依據前述分析，訂定適當的行動時程，並擬定適當的行動策略，決定解決問題的途徑與方法。在行動 (execution) 時，教師領導者可以依據實際需求進行修改調整，並將過程作適當的紀錄，直到最符合領導情境為止。在觀察 (fact finding) 時，教師領導者，一方面確認執行成效，作為下一步驟的依據；另一方面也可以提供他人參考，提高行動研究的價值。最後，

在整個行動過程完成之後，教師領導者有必要對整個歷程加以省思（reflecting），並提出未來另一個待解決的領導問題與策略。

然而，教師領導者在領導實作時，勢必會遭遇許多困難待克服。教師領導的實務運作在中小學並不容易，其實施困境以及實施注意事項，可以從校長領導行為、學校組織結構、教師文化、領導支持系統等四個層面加以說明：

### （一）校長領導行為方面

Murphy（2005）指出傳統的校長角色和領導方式並不利於教師領導的發展。如果校長採取權威式或高指導式的領導、與同仁互動缺乏安全感、或者不願意授權部屬或與教師分享權力，則教師領導甚難有開拓的空間。

為了善用教師領導的潛能，校長有必要調整領導的角色與行為。林思伶、蔡進雄（2005）指出，校長及行政人員宜減少使用權威控制的領導方式，而多採用民主參與及分享的領導風格。Murphy（2005）主張校長有必要重鑄領導（recasting leadership），而比較適合教師領導的校長領導行為係轉型領導（transformational leadership）與催化領導（facilitative leadership）。轉型領導強調校長能具有魅力、鼓舞人心的激勵、智慧上的刺激、以及個別關懷，而催化領導則強調校長克服資源限制、建立團隊、提供回饋、協調和管理衝突的歷程（蔡菁芝，2003）。

另外，Sergiovanni（2002）也認為學校領導者要由管理者（manager）和激勵者（motivator）的角色，轉變為發展者（developer）和社群建立者（community builder）。在發展社群部份，Wenger 和 Snyder（2000）指出實務社群（community of practice）是由一群人藉由持續的互動，分享共同專業活動的興趣和專業意見，是屬於非正式組織，這種非正式組織，有利於教師領導者的產生和發展。丁一顧和張德銳（2009）的研究亦發現教師專業學習社群對教學導師教師領導有正向顯著之影響。

### （二）學校組織結構方面

教師領導做為一種同儕領導的模式，它比較適合的組織結構是一種「有機式」（organic）的結構，而不是一種「機械式」（mechanic）的結構（張德銳，2001）。也就是說，在強調「層層節制、科層體制」（hierarchical, bureaucratic）的組織，並不利於教師領導的發展；而在充滿「同儕互動、人文主義」（collegial, humanistic）氣氛的組織環境，則比較有利於教師領導的推行。然而，我國中小學的組織結構很多仍屬機械式的而不是有機式的，是科層體制的而不是同儕共治的，再加上校長及

行政人員若採行權威式領導，則教師領導的營造更屬不易。

有鑑於此，學校宜利用組織再造（organizational restructuring）的機會，使學校的組織結構往有機式模式發展，亦即採較扁平化的組織（寬的控制幅度），常使用跨層級團隊及跨部門團隊，正式化程度較低（即給予教職員工較大的裁量權），有較全面性的資訊網路以及垂直雙向及橫向溝通管道，以及積極地讓教職員工參與決策（Robbins, 2005）。其次，學校除利用學年組織或學科領域研究會營造團隊結構外，亦可運用「校中有校」（school within school）的概念或「校中有家」（houses within a larger school），讓一群學生或一群教師能自主管理以及營造家的感覺，從中便可產生許多教師領導者。

### （三）教師文化方面

目前我國中小學教師文化仍屬孤立（歐用生，1996），並不利於教師領導的運作。誠如 Hargreaves（1992）所分析四種教師文化中的二種，即教師之間相互隔離的「個人主義文化」（individualistic culture）以及教師間相互分立、有時為爭取權力與資源而相互競爭的「巴爾幹文化」（balkanized culture），皆不利於教師領導的營造，而比較有利於教師領導建構的，係基於教師之間開放、互信和支持的「合作的文化」（collaborative culture）。亦誠如 Murphy（2005）所言，教師之間重隱私（privacy）和互不干涉（noninterference）的規範皆有害於分享式領導的產生；同儕平等（egalitarian）的規範，則讓教師們難以接受教師間可以依知識、技能、責任等的不同，而必須加以區分的領導與非領導關係；另外，溫合謙恭（civility）的規範則讓教師們表面雖與同事維持和諧合作的關係，而在私底下卻仍然我行我素，很難和同事真正進行合作和分享。

教師領導者在個人主義、同儕平等等教師文化的規範下，要有效推動教師領導工作是有其困難度的。但是國內外近十多年來的教育改革風潮，也使得教師文化是有往合作分享的方向發展，例如愈來愈多的老師在進行「你幫我、我幫你」的夥伴關係，也有許多老師長期參與讀書會、同儕輔導等合作式的學習。相信祇要教師領導者抱持著「陪伴、支持、學習、成長」的服務人生觀，教師領導者與教師們的正向關係是可以樂觀預期的。Mangin（2005）的研究便發現，教師們並不會不願意與教師領導者一起工作的，特別是教師領導者若能瞭解被服務對象的教室情境脈絡，而且所提供的協助是非威脅性的、是可以節省教學時間的、是可以提供新資訊的、以及是可以促進教學成效的，不管這些服務是教學示範或者是直接性的協助，都是受歡迎的。

當然，教師領導者與教師同仁建立信任（trust）合作的關係是教師領導成功的關鍵。教師領導者被信任的原因除了真誠、信任別人、情緒穩定、重視承諾等特質外，亦必須要有時間（time），主動與受服務對象在一起（together），攜手合作、共同思考（to think）教學專業的種種經驗與問題。這種強調合作、分享、學習的教師文化氛圍，正是學習型學校（learning school）所珍視的。

#### （四）領導支持系統方面

就教師的專業訓練而言，我國中小學教師甚少接受教師領導、教學輔導方面的訓練（張德銳，2001），他們往往難以熟練的人際溝通和教師領導技巧，來有效領導教師同儕。其次，就教師領導的認可和誘因方面，Murphy（2005）指出學校所提供的金錢和非金錢上的獎勵，和教師走出教室承擔額外的領導工作和責任負擔並不對等。另外，Hart（1995）和 Murphy（2005）皆指出教師領導者很可能會遭受角色不明確（role ambiguity）、角色衝突（role conflict）以及角色過份負荷（role overload）等問題。最後，時間嚴重不足以及財力物力的支援不足，亦是教師領導難以為繼的二個要素。

因此，為使教師領導者工作順利，學校有必要提供足夠的支持。Westbrook（2001）和 Hook（2006）的研究皆發現：教師領導者成功的關鍵要素為校長的作為與支持。首先，學校校長除了宣導教師領導的願景外，必須在各種正式與非正式場合向老師們說明教師領導的意義以及教師領導者對學校所產生的正面影響與貢獻，以建立教師領導角色在學校中的合法性（legitimization of role）（Murphy, 2005）。

其次，校長要慎選、培訓教師領導者，以及鼓勵教師領導者接受領導的任務。校長可以鼓勵教師領導者「從做中學」（learning by doing），以發展領導潛能，而教師領導者的潛能要發展成功，除了有賴校長在效領導上擔任教師領導者的「師傅」（mentor）或「教練」（coach）外，更有待校長能適時發現教師領導者的困境並及時伸出援手。

為了避免教師領導者的角色不明確，在給予領導任務之前，校長應和教師領導者討論釐清教師領導的角色、職責、參與決定的種類和範圍、可以運用的權力、可以享受的權力、以及必須負起的績效責任等；為了避免教師領導者的角色衝突，校長應注意確保教師教學上的角色和教師領導者的角色能夠兼顧，而教師領導者也不會因為教師領導的角色而嚴重影響了個人的家庭和社交生活；另在角色過份負荷的問題上，校長應適時給予減少教師領導者在教學和非教學工作上的負荷，並注意教

師領導者是否因為領導的任務而超出其時間與能力的負荷。

再者，因為教師領導者常反應找出時間來完成所有的領導任務是最困難也是最需要的資源（Katzenmeyer & Moller, 2009），所以校方務必安排足夠的時間讓教師領導者去學習、去獲得或研發新教材、去和他人溝通、去和同事建立以往所無的合作關係、去實驗、去創新、去省思、去解決因價值觀念不同而難以避免的衝突等等（Lieberman, 1992）。當然，除了時間資源之外，人力、財力、物力資源也是教師領導者執行任務所不可欠缺的協助。

最後，學校校長除了給予教師領導金錢及非金錢上的誘因（如給予領導津貼或鐘點費）之外，更應在非正式與非正式場合經常肯定教師領導者對於學校及同仁的貢獻。研究指出這些誘因和社會認可雖然常是無法和教師領導者的付出成正比的（Murphy, 2005），但是對於激勵教師領導者還是可以發揮一定的功能。

## 六、中小學教師領導的檢討與回饋

中小學實施教師領導的實施，宜具有檢討回饋的概念。建議學校教師領導的推動較宜採逐步漸進的策略，由小範圍到大範圍，逐步實施。在推動的過程中，亦可採「規劃—執行—考核—修正行動」（Plan-Do-Check-Act, PDCA）之全面品質管理循環圈歷程如圖 3，邊做邊修正，使得教師領導方案更臻於完美的境界。

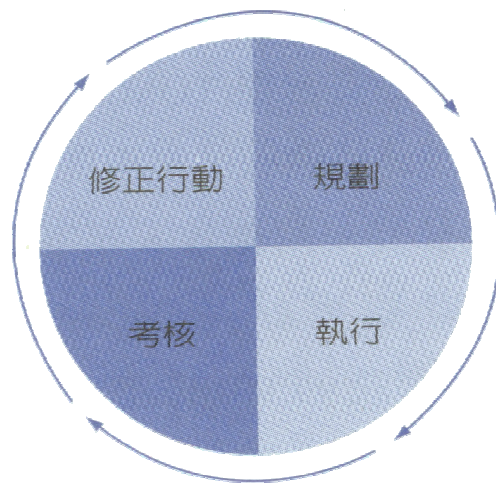


圖 3 教師領導推動的 PDCA 循環

資料來源：李青芬、李雅婷、趙慕芬編譯，2001，p. 492

根據全面品質管理的理念，學校規劃了教師領導方案，接著加以執行，必須時時考核執行成果，根據考核結果改正差異，或依據新資訊發動另一個新的變革。教師領導方案的推動流動，都可以使用此一循環加以不斷地檢討、不斷地改進。而為了有更好的評鑑回饋機制，吳百祿（2009）建議校長與學校經營團隊於實施教師領導期間，應不斷地使用有效的測量工具，例如晤談表、檢核表、滿意度調查問卷等，針對內部顧客（如行政同仁、教師同儕）及外部顧客（如學生、家長、社區）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、結語

Barth（1998）提出學校是領導者社群（community of leaders）的前瞻概念，主張所有的教師都是有領導能力的。Blasé 和 Blasé（2004）亦指出每位教育人員都能成為學術領導者（academic leaders）。這種教師領導概念不但符應教師增權賦能的概念，也大大解放了學校領導的能量，實在有利於學校的改革和教師的士氣。而身為校內資深優良教師，實在具有較強的領導意願與能量，更值得加以潛能開發，成為學校發展的正向力量與中流砥柱。

本文先從理論上，論述教師領導是教師在教室內，特別是教室外發揮影響力的歷程，其不但有益於教師領導者自己，有益於同事、學校及學生，更能彰顯民主社會的公民責任。其理論基礎係分布領導、平行領導、建構領導、參與領導、以及增權賦能的概念。另外，本文從中小學的實務發展背景脈絡，說明教師領導的內涵與必要性，然後再分別從教師領導者的發掘和培訓、以及教師領導的實務運作和檢討回饋等角度說明教師領導在我國中小學的建構與推動之道。

教師領導的意義、價值、潛能無窮，但是其概念與作法的推廣在我國仍屬新興萌芽的階段，相關的實證研究仍相當稀少，實務運用的情況並不普及，也仍未為廣大的校長、教師、家長及社會大眾所普遍重視與接受。教師領導的學術研究與實務推廣與運用，在我國中小學可說是仍有非常長遠的路要走，可以說是亟待喚醒的沈睡巨人。

在研究方面，本文建議除了可以歷史和哲學觀點探討教師領導的理論基礎及發展背景脈絡以外，亦建議可以參與觀察、深度訪談、文件分析等質性方法，深入探索教師領導在中小學的運作歷程、影響因素以及成效困境等實質運作現況，並以大

樣本問卷調查、以及嚴謹的實驗設計，去驗證教師領導與各影響變項和結果變項間的因果關係。

在實務推廣方面，教師領導概念的推動並不是某一個個人或團體所能完成的，而是全體教育人員的共同責任。就教師而言，教師領導是神聖難以放棄的公民權利及責任，教師應該從過往沈睡中覺醒，與廣大的教師同仁共同手牽手加入領導者與學習者的社群。對於學校行政人員而言，教師領導是行政的助力而不是阻力，為了共同推展校務，促進學校革新，學校行政人員有必要倡導及提供教師領導資源並協助教師領導者克服困境。就教育行政人員而言，應該積極訂定有利教師領導的政策，例如有效推動教學輔導教師制度以及補助各校推動專業學習社群，並在經費預算、督導考核上全力協助各校推動教師領導實務。對於師資培育機構而言，應該就在師資職前培育階段就能培養師資生的領導概念及領導技能，另在在職進修階段提供中小學教師教師領導方面的學分或學程。當然，師培機關亦可運用大學與中小學夥伴協作的方式，實地進駐中小學，協助中小學有效推動教師領導工作。

## 參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2009）。**臺北市教學導師教師領導與專業學習社群關係之研究**（臺北市政府教育局委託之 97 學年度教學輔導教師制度研究報告）。臺北市：臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 王麗雲、潘慧玲（2000）。教師彰權益能的概念與實施策略。**教育研究集刊**，44，173-199。
- 吳百祿（2009）。教師領導：理念、實施、與啟示。**國民教育學報**，23，53-80。
- 吳明隆（2001）。教育行動研究。**公教資訊季刊**，4（3），25-42。
- 呂俊甫（1993）。源自美國的「行動研究法」。**美國月刊**，8（2），124-128。
- 李青芬、李雅婷、趙慕芬（編譯）（2001）。**組織行為學**（原作者：S. P. Robbins）。臺北市：華泰文化。（原著出版年：2007）
- 金建生（2008）。英美澳加教師領導研究進展述要。**比較教育研究**，223，58-61。
- 林欣儀（2009）。**臺中市國民小學教師領導之研究**。國立臺中教育大學教育研究所

碩士論文，未出版，臺中市。

林思伶、蔡進雄(2005)。論凝聚教師學習社群的有效途徑。**教育研究**，132，99-109。

洪孟華(2003)。教師「增權賦能」(empowerment)概念與策略之探討—專業主義的觀點。**中等教育**，54(5)，84-95。

范熾文(2008)。**教育行政研究：批判取向**。臺北市：五南圖書出版有限公司。

徐靜嫻(2007)。增權賦能的教育：促進社會改變的批判教學。**中等教育**，58(4)，132-145。

夏林清(1999)。制度變革中教育實驗的空間：一個行動研究的實例與概念。**應用心理研究**，1，33-68。

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，臺北市。

陳玉桂(2006)。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。**學校行政雙月刊**，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**。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。

陳佩英(2008)。教師領導之興起與發展。**教育研究月刊**，171，41-57

陳惠邦(1998)。**教育行動研究**。臺北市：師大書苑。

單小琳(2001)。建構式的領導初探：以兩所教育實驗國小的關鍵領導人為例。**教育學刊**，17，181-197。

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。

張德銳、高紅瑛(主編)(2009)。**同儕輔導專業成長故事集**。臺北市：五南圖書出版有限公司。



- 莊勝利(2005)。我國中小學校領導的新思維-教師領導。《學校行政雙月刊》，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。
- 歐用生(1996)。《教師專業成長》。臺北市：師大書苑。
- 蔡清田(2000)。《教育行動研究》。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 蔡菁芝(2003)。教育行政領導。載於林天祐(主編)，《教育行政學》(189-216頁)。臺北市：心理出版社。
- 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究，《教育研究月刊》，139，92-101。
- 蔡進雄(2007)。國民中學教師教學領導之建構與發展—以學習領域召集人為例，《學校行政雙月刊》，52，20-43。
- 鄭燕祥(2004)。《教育領導與改革：新範式》。臺北市：高等教育。
- 鄭燕祥(2006)。《教育範式轉變：效能保證》。臺北市：高等教育。
- 賴志峰(2009)。教師領導的理論及實踐之探析。《教育研究與發展期刊》，5(3)，113-144。
- 饒見維(1999)。從九年一貫課程談「學校本位課程發展」與「學校本位教師專業發展」的同步發展策略。《研習資料》，16(6)，13-24。
- Barth, R. S. (1988). School: A community of leaders. In A Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 128-147). New York: Teachers college Press.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Caro-Bruce, C. (2000). *Action research: Facilitator's handbook*. National Staff Development Council.

- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. California: Crowin Press.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 55-77). New York: Teachers College Press.
- DiMaggio, K. E. (2007). *Teacher leadership: Does it result in higher student achievement? A study of the relationship between different aspects of teacher leadership and student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, District of Columbia.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1992). Culture of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp.216-240). New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.
- 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 is a leader. Realizing the potential of teacher leadership* (pp.101-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart, A. W. (1994, November). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 472-497.
- Hart, A. W. (1995, September). Reconceiving school leadership: Emergent views. *The Elementary School Journal*, 96(1), 9-28.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, United States.

- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009) . *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed.). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Slack, P. J. F. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- LeBlanc, P. R., & Shelton, M. M. (1997, Fall). Teacher leadership: The needs of teachers. *Action in Teacher Education*, 19(3), 32-48.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 20(4), 415-434.
- Lieberman, A. (1992). Teacher leadership: What are we learning? In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles* (pp.159-165). Washington, DC: National Educational Association.
- Liberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63, 435-466.
- 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 high schools that restructure. *Elementary School Journal* , 96(1), 47-73.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mangin, M. M. (2005). *Distributed leadership and the teacher leader: Teachers' perspectives*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Miller, B., Moon, J., & Elko, S. (2000). *Teacher leadership in mathematics and science: Casebook and facilitator's guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Miller, L., & O'Shea, C. (1991). Learning to lead. In A. Liberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (pp.197-211). Chicago: University of Chicago Press.

- Moir, E., & Bloom, G. (2003). Fostering leadership through mentoring. *Educational Leadership*, 60(8), 58-60.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
- Robbins, S. P. (2005). *Organizational behavior* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804.
- Simylye, M. A. (1992). Teacher's report of their interactions with teacher leaders concerning to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 53-57.
- Smylie, M. A., & Hart, A. W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (2nd ed. , pp.421-441). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smyser, S. O. (1995, Autumn). Developing the teacher leader. *Teacher Education*, 31(2), 130-137.
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Leadership Quarterly*, 41(5), 777-800.
- Spillane, J., Hallett, T. & Diamond, J. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice : The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78(1), 139-145.

Westbrook, D. R. (2001). *Encouraging teacher leadership: A case study of the teachers participating in the Austin Independent School District Teacher Leadership Program*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University, Texas.

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.

# **Awakening the Sleeping Giant: An Analysis of the Development of Teacher Leadership in Elementary and Secondary Schools in Taiwan**

Derray Chang\*

## **Abstract**

The school is a community of learners and leaders, and every teacher can be a leader. The concept of teacher leader corresponds to the trend of teacher empowerment and liberates the capacities of school leadership, which are highly beneficial to school reform and teacher's morale.

This paper explores the meaning, rationale and benefits of teacher leadership, and then explains the theories related to teacher leadership, which are distributed leadership, and parallel leadership, constructivists leadership, and participative leadership.

This paper also discusses the elementary and secondary schools in Taiwan in the context of teacher leadership. Based on that context, this paper analyzes how Taiwanese schools can develop the practice of teacher leadership, which includes the discovery of potential teacher leaders, the training of teacher leaders, the operation of teacher leadership, and the evaluation of teacher leadership.

Key words: teacher leadership, teacher empowerment, distributed leadership,  
constructivist's leadership, professional learning community

---

\* Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation , Taipei Municipal University of Education