

# 教師領導的理論及實踐之探析

賴志峰

逢甲大學公共政策研究所助理教授

## 摘 要

教師領導是當前學校領導的新興議題，教師作為領導者，影響其他教師改進教育實踐，教師領導對於學校的成功是重要的。本研究選擇臺灣地區一所體制外的國民小學為研究對象，運用深度訪談及文件分析，針對教師作為領導者、教師領導的情境、技巧、作為和效果等五種重要成分來探究教師領導的實踐。本研究提出以下的結論，首先，校長及全體教師藉由參與教師團運作，很自然地成為實質的教師領導者；其次，行政與教師界線模糊化、對話與合作的文化，是教師領導適合滋長的情境；再者，獨立行事、合作及反思的能力，是教師領導者須具備的重要技能；再次，同僚領導取向、教師專業自主及自律、教學創新及有效的教師專業發展等作為，是教師領導的具體實踐；最後，學校成員密切互動模式、教師成就感、創新風氣及友善環境等特色，是教師領導所產生的效果。根據上述研究發現，本研究提出三項建議作為參考。

**關鍵詞：**教師領導、學校領導、領導實踐

# Teacher Leadership: Theory and Practice

---

**Chih-Feng Lai**

Assistant Professor, Graduate Institute of Public Policy, Feng Chia University

## Abstract

Teacher leadership is one of the up-to-date issues in school leadership. Playing the role of leaders, teachers can influence their colleagues to improve educational practice so that teacher leadership might be essential for school success. The subjects of the research were an alternative elementary school located in northern Taiwan. By using interviewing and document analysis, the research aimed to analyze the practice of teacher leadership in terms of the five dimensions: teacher as leaders, leadership situations, leadership skills, leadership behaviors, and leadership effects. The findings of the research are mentioned as the following: 1. Principal and all teachers became teacher leaders naturally by means of participating the operation of the college of teachers. 2. It is the situation that was suitable for the development of teacher leadership when teachers and administration have ambiguous lines in dialogic and collaborative culture. 3. The abilities of independent action, operation, and reflection are the must-have skills for teacher leaders. 4. The practice of teacher leadership was manifest on collegial leadership approach, teacher autonomy and self-control, teaching innovation, and effective teacher professional development. 5. The effect of teacher leadership included close interactions among teachers and students, teachers' sense of achievement, innovative culture, and friendly environment. Based on the findings mentioned above, the research offered many implied applications for reference.

**Keywords:** teacher leadership, school leadership, leadership practice

## 壹、前言

過去的學校領導研究之焦點以校長領導為主，教師領導的研究常未受到重視。事實上，教師領導並不是新的產物，可追溯至一百年前，它以不同的型式存在，Dewey提出民主學校的主張，這願景包含學生和教師是民主舞台的夥伴關係，目前許多學校設立委員會作成影響教師的決定（Danielson, 2006）。在1990年代中葉，美國關注標準本位的改革和教育績效責任，但是現在已轉回至教師領導。學校和地方學區已將教師領導視為教師專業發展、改進學校組織和教室教學的重要工具（Smylie, 2008）。而Mangin與Stoelinga（2008）亦認為賦予教師領導角色是1980年代、1990年代早期的共同之改革策略，包括專家教師（master）、領導教師（lead）、師傅教師（mentor），將教師納入決策的過程，以提高教師的士氣。因此，教師領導的實踐已逐漸受到重視，成為當前學校領導研究的重要議題。

就臺灣地區的現況而言，公立中小學教師在目前學校各項委員會之成員比例均占大多數，包括校務會議、教師評審委員會、教科書選用委員會、課程發展委員會等（符慧中，2008），教師參與各項委員會比率高，發揮教師領導的影響力已是學校革新的重要力量。教師是學校成員的最大一群，賦權增能給教師，可對持續改進學校帶來巨大的資源，教師領導的角色已經來臨（Katzenmeyer & Moller, 2001），再者，Crowther、Kaagan、Ferguson與Hann（2002）認為若使用任何標準來判斷，教師領導是存在的，學校可以觀察的到，可以用清楚的名詞描述，教師領導是多元的，在優勢和弱勢的學校、公立和私立學校、年級、學科，都可以找到教師領導者，而且，Harris與Muijs（2005）認為教師領導挑戰目前關於領導的假定、領導發生社群、權力、權威和影響的關係，然而，這些概念在先前文獻是比較欠缺的，臺灣地區目前教師領導的研究偏向主張性論述，實證研究則較少。

為探究教師領導的具體實踐，本研究選擇臺灣地區一所體制外的國民小學為研究對象，該校重視教師的合作和對話，採取扁平式的行政組織，教師團的實質運作，強調教師共同參與決策，教師專業自主及自律，師生的平

權與互動，以及學校的安全氣氛，充分提供教師展現領導能力的機會，教師發揮實質的影響力，教師領導的特徵比較明顯。綜合Katzenmeyer與Moller（2001）對於教師領導成分的看法，以及Grint（2005）、DuBrin（2007）對領導重要成分之界定，針對教師作為領導者、教師領導的情境、技巧、作為和效果等五種重要成分來進行探究，提出本研究之研究問題如下：

- 一、教師作為領導者的定位如何？
- 二、教師領導所處的情境為何？
- 三、教師領導應具備的技巧為何？
- 四、教師領導的具體作為為何？
- 五、教師領導所產生的效果為何？

## 貳、文獻探討

### 一、教師領導的意義

目前教師領導尚屬於新興研究領域，關於教師領導的定義並不多，首先，Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師作為領導者，領導的範疇不僅在教室，而是教室外的整個學校，影響其他教師改進教育實踐，幫助教師以不同的方式看待自己、角色和專業。其次，Crowther等人（2002）認為教師領導主要是一種倫理的態度，主要奠基於更好的世界、教師的權力，以形塑其意義系統，是理解和實踐的新形式，有助於學校的成功和社群生活品質。再者，York-Barr與Duke（2004）認為教師領導是教師以個別或集體的方式，影響其同僚、校長及學校成員，致力改善教和學，以提升學生學習及成就之歷程。最後，Lieberman、Saxl與Miles（2006）認為教師領導並不是只關注教師個別的發展，其中心角色在於幫助同僚嘗試新的概念，鼓勵其承擔領導的角色。因此，教師領導的出現已擴展學校領導的範疇，學校不是校長的單一領導，教師領導者也扮演影響他人改進教育實踐的角色，其影響範疇包括教室內、教室外，其影響力不容忽視，綜合上述學者之看法，教師領導可以界定為：「教師是領導者，不論是否具有正式行政職位，透過參與學習

社群、提昇領導能量、合作與對話，對於教室與學校整體產生影響，引導同儕改進教學實踐，提升教學品質及學生學習成效」。

## 二、教師領導的理論基礎

學校領導理論的研究係建基於一般的領導理論之上（林明地，2002），教師領導也基於許多理論，首先，Crowther等人（2002）認為教師領導奠基於轉型領導、策略領導、教育領導、平行領導等，其中，平行領導有三種特性，包括：相互信任和尊重的相互主義、共同目的感、容許個人表達意見。其次，Harris與Muijs（2005）認為教師領導的主要理論架構是分佈式領導，合作是教師領導的核心，它的前提是學校權力的重新分配，由階層的控制轉換至同僚的控制。再者，Lieberman與Miller（2004）認為當前教育情境有以下的改變，從個人主義到專業社群，從教學中心到學習中心，從技術和管理的工作到探詢（inquiry）和領導，而專業社群、學習中心、探詢和領導正是教師領導的重要特性。再次，Bush（1995）認為，同僚模式強調權力和決定應該分享給組織部分或所有成員，特別適用於具有顯著專業成員、專業權威的學校，每個人的意見被重視，決定是基於共識，而不是分化或衝突，故教師領導具有同僚模式的色彩。最後，Crowther等人（2002）認為教師領導基於一種哲學信念—「開發教師潛能」，整體大於部分的總和，如同座右銘：「一個冠軍團隊總是打敗一個團隊的冠軍」，沒有教師領導，願景、教學、學習、評量、時間、科技、社群價值、教師專業發展等要素之連結將會很少發生。因此，教師領導與其他相關理論或概念有密切的關係，包括轉型領導、策略領導、教育領導、平行領導、分佈式領導、同僚模式、專業社群、學習中心、探詢和團隊等，並不是全新的理論內涵。

## 三、教師作為領導者

Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師必須檢視自己的信念，回答問題：在他們的教育工作背景中，「我是誰？」，這問題幫助老師確認價值、行為、哲學和專業的關注。當教師有特定的觀點、價值和計畫、受到他人

信任及倚重、願意擔負領導工作和有能力影響他人時，教師就適合成為教師領導者（Zepeda, Mayers, & Benson, 2003）。教師領導強調將所有教師融入在所有的領導活動中，以建立教師領導社群的目標，如果領導角色只提供給少數教師，容易產生負向的訊息：被任命為領導角色的教師是專業領導者，其他的教師是技術人員，忠實執行他人所做的決定（Katzenmeyer & Moller, 2001），此外，校長對於提昇教師領導也扮演許多的角色，包括溝通明確的策略意圖、融合和激勵他人的點子、提供個人改進的空間、知道何時去退居幕後、面對困難時會創造機會、創造成功文化的成就感（Crowther et al., 2002）。因此，教師領導強調所有教師參與領導的角色，共同承擔領導的責任，而校長也扮演催化教師領導的重要角色。

#### 四、教師領導的情境

Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師領導者必須瞭解學校內變革的可預測階段，回答問題：在教學情境中，「我在哪裡？」，這問題幫助老師思考整個學校和如何變革。而當教師擔任正式的領導角色，在其同儕的眼中，仍然是教師（Danielson, 2006），正式職位的領導角色經常被視為準行政的職位權力，並且和其他教師有所區隔，另一種取向是提供領導角色環繞在工作角色和責任，在有需要時，教師可以承擔領導功能，而不是只扮演正式的角色（Katzenmeyer & Moller, 2001），教師儘管沒有正式的領導職位權力，仍具有領導教學改進的潛力（Mangin & Stoelinga, 2008）。此外，Reeves（2008）認為教師領導可以滋長的環境包括：認可追求卓越、強調判斷的自由、傾聽和執行教師的想法、鼓勵革新、提供回饋和指導、重視個人的價值、提供被包容的感覺、珍惜多元的觀點、點子和工作型態、鼓勵完全表達想法而不用害怕、傾聽和公平處理抱怨。因此，教師領導可以是正式職位，也可以是功能組合，處於適合的滋長情境時，對於教學品質的提升可以發揮影響力。

## 五、教師領導的技巧

Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師必須發展領導的技巧，學習去領導團隊、傾聽、使用資源、確認他人的需要，問問題：「我如何領導他人」。至於教師領導者應該具備哪些技巧，學者有許多主張，首先，Danielson（2006）認為有使用資料和證據作決策、確認機會採取主動、動員群眾達成共同目標、集合動員資源和採取行動、監督進步、視情況調整取向、持續他人的承諾、有貢獻於學習組織，其次，Zepeda等人（2003）認為教師領導是自我導向的，可以開始用大圖像的方式來思考，增加自我滿足及自我價值，以及增加影響的範疇，再者，Zepeda等人（2003）認為教師要成為領導者須具備敏銳、興趣和動機等條件，同時實踐民主的合作、聚焦於持續改進、均等和包容、專業角色的倫理標準、反思的和有想法的，再次，Leithwood、Jantzi與Steinbach（1999）認為包括對學校與專業承諾之價值觀、開放、真誠、坦率親切有活力的個性、良好人際關係與溝通技巧、積極、幽默及責任感等，此外，Harris與Lambert（2003）認為個人行動、合作、專業技能和知識，是教師領導者必須具備的技能。最後，Katzenmeyer與Moller（2001）認為領導是可以學習的，而天生領導者的概念是虛幻的。因此，教師領導者不但要成為稱職的教師，同時也應具備領導的技巧，教師領導者是反思的實踐者，而不只是執行任務的技術人員，而教師作為領導者須具備多元的特質，這些特質除了天生外，也可以透過專業發展加以學習。

## 六、教師領導的作為

Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師必須決定：在我的學校，「我能夠做什麼？」，教師運用新的領導知識，規劃行動方案，以改進學校，這是教師領導的主要目的。就角色而言，Harris（2002）認為教師領導的角色有四種面向，首先，教師將學校改進的原則轉換為個別教室的實踐，這是仲介的角色，也是教師作為領導者的中心任務，其次，教師參與領導，是變革

和發展的一部分，並有隸屬感，再者，教師領導是專門知識和才能的重要來源，具有調節的角色，最後，透過相互學習，與個別教師塑造密切的關係，而Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師可擔任同儕的教練、行動研究者和團隊領導者的角色。就傳統權力而言，Zepeda等人（2003）認為作為教師領導者，酬賞權是有限的，而專家權則是教師領導者最有價值的工具，藉由監督和導入新教師，教師的經驗和能力成為活的教科書，而參照權也是很重要的工具，藉由示範專業、支持的行為，教師領導者可以產生很大的影響力。就教師領導的範疇而言，Barth（1999）認為包括：選擇教科書及教材、形塑課程、設定學生行為的標準、決定分流、設計成員發展方案、訂定教師升等及留任政策、決定學校政策、評鑑教師表現、選擇新教師、選擇新行政人員。因此，教師領導可以展現的作為可說是十分廣泛，包括關於教室的教學層面，以及組織發展、行政層面的議題，所扮演的角色、擁有的傳統權力及運作範疇，並不亞於正式的學校領導者。

## 七、教師領導的效果

教師領導很少涉及大型、系統的改革（Danielson, 2006），但產生的效果是基層、核心的，是大型、系統改革的基礎建設。Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師領導的效果包括：教師自我效能感、留住優秀教師、克服變革的抗拒、生涯發展的強化、改進教師的表現、影響其他教師、為結果負起責任，Barth（2001）認為教師領導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，Harris與Muijs（2005）認為教師領導是一種分佈式主體的領導，要求教師之間創造同僚的模式，給予教師進行領導的機會，研究已顯示有助於學校效能、改進和發展，對於教學有正面的影響，而Gabriel（2005）將教師領導的角色界定為四個領域，包含影響學校文化、建立和維繫成功的團隊、裝備其他具有潛力的教師領導者、增進和改進學生成就。因此，教師領導的效果包括教師個人、團隊、學校和學生，影響層面廣泛且重要，但比較偏重在小規模的影響。

## 八、教師領導的相關研究

Lieberman、Saxl與Miles（1988）的*Teacher leadership: Ideology and practice*是第一篇關於教師領導的文章，York-Barr和Duke（2004）認為自1995年的十年來，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，其研究結果仍無法明確證明教師領導的效益。Smylie（2008）認為過去十年以來，教育文獻資料庫（ERIC）中，教師領導的文獻增加將近50%，研究報告、論文和技術報告也是以類似的速度增加，從Books in Print資料庫中發現，自2000年以來，已有20本英文專書探討教師領導。國內目前已有許多論文針對教師領導進行探討，包括：蔡進雄（2004，2005）、莊勝利（2005）、陳玉桂（2006）、郭騰展（2007）、陳美如（2007）、陳佩英（2008）、吳清山、林天祐（2008）等，但多僅止於概念介紹，缺乏實證研究，有需要針對教師領導的議題進行實證研究，以擴展理論的深度。

## 參、研究設計與實施

本研究之研究設計與實施包括研究方法與架構、研究對象、資料蒐集、資料處理與分析、研究信度與效度、研究倫理與限制，分別說明如下：

### 一、研究方法與架構

本研究採用個案研究法，是研究領導經常採用的質性方法之一，可以提供實踐者在不同情境中如何作為的有價值之想法，特別是當情境類似於所描述的，而Firestone與Riehl（2005）認為有必要進行比傳統領導研究更為廣泛的個案研究，探討的焦點可加以擴展，包括更多組織成員的思考方式和行動，捕捉更複雜的事實片段是必需的。因此，運用個案研究法，可有效探究教師領導的具體實踐情況，研究結果可更廣泛的應用於教育現場。

在領導的分析架構方面，學者曾提出許多架構，首先，Katzenmeyer與Moller（2001）提出之教師領導的四種成分：教師作為領導者、教師領導的情境、技巧、作為，其次，Grint（2005）則提出界定領導的四個主要成分，包括個人、結果、職位和過程，也就是誰擔任領導者、領導者要達成何種結果、領導者在何處運作、領導者如何讓事情運作，再者，DuBrin（2007）則提出領導者的特質、領導者的領導行為和型態、內外部環境、成員的特性、領導的效能等五個要素。為探究教師領導之實踐，本研究採取Katzenmeyer與Moller（2001）提出之教師領導的四種成分，再加上Grint（2005）、DuBrin（2007）所提出之領導的結果或效果，以補Katzenmeyer與Moller之不足，加以融合成完整的架構，詳如圖1，教師領導為其核心，外圍環繞五種重要成分，分別是教師作為領導者、教師領導的情境、技巧、作為和效果等，為補丁式拼布架構（patchwork quilt framework），用雙箭頭的線條將五種重要成分與教師領導做連結。

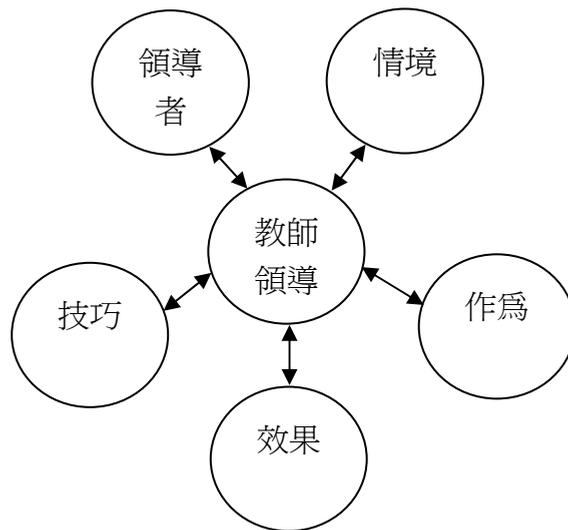


圖1 本研究之架構

## 二、研究對象

研究者於2008年9月與自然國民小學（化名）聯繫，說明研究目的、細節與希望配合之處，取得其同意協助研究進行。該校是臺灣地區的一所理念

學校，也就是體制外學校，校長不具公立學校校長的任用條件，學校沒有傳統的科層組織，重要決策都要經過教師團的討論，教師的領導對於學校的運作扮演重要影響的角色，故選擇該校作為研究對象。該校成立已有十幾年，規模並不大，是地方政府核准的實驗學校，採私立學校的收費，目前有學生90餘人，教師共計9人（其中一人兼任校長），專任行政人員2人。該校設有校長對外代表學校及綜理校務，由遴選委員會遴選產生，基金會是最高的決策單位，由教授、專家、家長及教師代表等組成，並聘有計畫主持人，該校9位教師的背景不同於傳統公立學校，只有一位教師具備公立學校教師資格，但教學品質及辦學成效仍然受到家長的肯定。學校主要的特色包括：學生自主學習及選課、自選導師、畢業製作、豐富的校園生態、畢業挑戰、生活討論會、學校法庭、多元評量、教師教學考核及評鑑等。

### 三、資料蒐集

本研究採取訪談作為資料的主要蒐集方法，研究者於2008年10月正式進入現場，開始進行訪談，並親自逐一邀請教師接受訪談，溝通研究目的，獲得所有教師的同意，至2009年1月完成研究程序，進行訪談及文件資料蒐集，研究期間正處冬天，研究者親身經歷寒風的吹拂，低溫、飄雨的情境下進行研究的辛苦，以及該校地處偏遠的不便，而開車來回三十分鐘尋覓便利商店用餐的過程，成為研究過程的不同生活體驗。本研究根據研究目的、文獻及對學校瞭解，擬定半結構式訪談題綱，主要重點包括教師團運作、校長及教師的角色、教師領導的情境、技巧及作為，以及教師領導的效果等方面，採取個別訪談，經受訪者同意錄音，事後逐字轉譯訪談內容，訪談校長和教師共計11人次，其中，訪談校長3次、8位教師各1次，編號方式則以訪談的西元日期加上代號（校長為P1、教師為T1至T8），而文件資料2份則編號為D200801、D200802。

### 四、資料處理與分析

質性方法可用來發現正在發生的事，亦可用來驗證已發生的事（吳芝儀、李奉儒譯，2008），資料分析包括歸納、演繹的過程。本研究的資料處

理與分析依下列步驟進行，首先，進行訪談、文件資料的謄寫與編號，其次，運用質性研究軟體Nvivo7.0版，進行訪談資料及文件資料的開放編碼；（三）依據文件資料和訪談結果，以教師作為領導者、教師領導的情境、技巧、作為和效果等五種重要成分所構成之架構（如圖1），尋找資料間的關係，進行主軸編碼；（四）進行文件資料和訪談結果之分析、複核，在分析架構下，進行關係的陳述、歸納式分析；（五）整合所有資料、脈絡，與理論進行對話，進行演繹式分析，提出研究結論及建議。

## 五、研究信度與效度

本研究詳述研究過程，未來研究可重複相同步驟及獲得相同成果。在資料蒐集方面，透過不同的受訪者，進行資料的三角驗證，本文之引句及內文引用共計116筆（校長為30筆，8位教師為86筆），內容十分豐富完整，充分呈現受訪者之意見，其中，校長之引句有3句，教師共計23句（每位教師至少有1句，平均每人2.88句），就內文的引用而言，校長的意見出現27處，教師的意見有63處（每位教師意見至少出現6處，平均每人7.88處），同時，依研究需要引述2份學校文件資料（教師甄試條件、教師評鑑）。此外，訪談題綱以教師領導的整體運作為重點，而學校的氛圍本來就是比較開放、重視表達，容易獲得內心真實的感受。

## 六、研究倫理與限制

本研究力求遵守研究倫理，誠實告知受訪者本研究之目的及價值，尊重受訪者之意願。研究者進入現場，與學校人員保持良好的互動關係，基於保護個案學校之隱私，校名、受訪者皆以匿名方式處理，以編號方式呈現及引用，研究結果則忠實呈現研究對象的本意。在研究限制方面，研究對象為體制外學校，所處情境背景特殊，為教師領導實踐的特例，在一般公立學校並不一定適用，但對於體制外學校，或是具有類似氛圍的公立學校，則將會有比較大的借鏡與參考，此外，由於篇幅所限，未能探究教師領導對於家長的影響與互動關係，以及未能涵蓋實地觀察的資料，可作為未來廣續探究之參考。

## 肆、研究結果與討論

本研究以教師作為領導者、教師領導的情境、技巧、作為和效果等五個面向，分析自然國民小學（以下簡稱自然）教師領導的具體實踐。

### 一、教師作為領導者

#### （一）所有教師均參與教師團之運作，扮演教師、教師領導者的雙重角色

在「自然」服務的教師不只是投入教學，還積極參與校務運作，而所有教師均參加的教師團是重要之機制，正如Katzenmeyer與Moller（2001）所言，革新的學校在於實驗將許多或全部教師納為領導者，讓教師明確知道「我是誰」。該校教師的特質不同於傳統公立學校，甄選條件不一定須具備合格教師資格。「學校的體制是基金會辦學、教師團治校」（20081023P1），「學校每週定期召開教師會議，教師會議比較像是體制內的校務會議、課程發展委員會，還有很多決定與生活有關，例如交通車的固定座位」（20081222T3），「各項活動的構想、分工、流程及協調」（20081222T1），所有教師均參與教師團之運作，實際影響他人改進教育實踐，符合教師領導的定義，所有教師均扮演教師領導者的角色，正如Lambert（1998）認為每個人都有潛力和權力成為領導者，每個人的權力是積極參與影響其生活的決定。

自設校以來，就是教師團治校，所有事情都是透過所有教師都參加的教師團討論來取得共識，教師之間是平等的。（20081222T1）

在這學校十幾年裡頭，是教師團治校，校長就等於是教師團推派出來的代表，任何事情，終歸都會帶回來教師團，然後我們一起共同來解決。（20081222T4）

就教師團的精神而言，「教師會議像是圓桌武士會議，每個人都是平等的，述說其想法跟看法」（20081222T3），「經過教師會議充分討論的決定，大家比較願意去執行」（20081222T4），教師藉由充分參與校務，教師

成為實質的教師領導者，Crowther等人（2002: 34）就認為「我只是一個老師的症候群」，可以從教師教學專業的自我概念中去除，也正是Danielson（2006）所認為之成功教師領導的結構因素：參與學校治理的機制、提供點子的機制、合作的時間、技能獲取的機會，「自然」的教師團有效實踐教師領導的功能。

## （二）校長是教師團的成員之一，兼具教師、教師領導者與校長的角色

「自然」校長其產生方式不同於公立學校。「學校過去曾嘗試外聘校長，但是由上而下的關係並沒有成功，目前校長是一個微妙的平行關係的領導」（20090109T5）。校長任期為一任三年，此任校長的任期已快屆滿，即將進行遴選程序，「遴選委員會包括教師代表、基金會代表、家長會代表、社會賢達或學者，七月底進行校長交接」（20090109P1）。「校內教師如果有意願，想要挑戰自己，或是對領導有興趣，就可以參加遴選」（20081222T1），「校長有點像是教師團推選」（20090109T6），這樣的校長遴選機制，以及同儕的領導方式，充分展現校園民主的精神，也為教師領導奠定良好的基礎，有效消除Crowther等人（2002）所認為教師領導的障礙，包括只有預期校長是領導者、同儕壓力、校長支持等。

其實學校每個人他在這個位子去長出來，當不同的人來接校長這個位子的時候，校長職位的狀態也會很不同。（20081222T4）

校長就是由老師的推選出來，其實他本來就是老師，他做了校長，回來之後還是老師。（20090109T6）

在「自然」，「校長代表學校的身分對外發言，參加各種的會議，是一個很重要的溝通樞紐」（20081023P1），「校長與教師團是平行的，所有事情的決議要經所有的教師通過」（20090109T8），「校長需要瞭解老師的個性和特性，學校面臨很多的困境，校長要知道如何協調」（20081222T2），其重要性與一般公立學校比較並無差異。「校長與教師之間的關係像伙伴」（20081222T2），「學校並不存在很明顯的位階或上下關係」（20090109T7），

校長不會對教師有任務指示或交辦事項。此外，校長認為：「校長要以服務為目的，因校長要擔任教學工作，必須對自己的授課科目有一定的瞭解」（20081023P1）。事實上，校長扮演教師、教師領導者、校長等多重的角色，充分扮演Crowther等人（2002）所認為的提供個人改進空間、知道何時去退居幕後、面對困難時會創造機會、創造成功文化的成就感等。

校長不會硬是告訴你事情該如何，可是 he 會告訴你說，在他的角度，他看起來事情會是如何，然後那裡有很多談判空間。（20081222T2）

## 二、教師領導的情境

### （一）教師團與校長共存於學校情境，行政與教師的界線呈現模糊化

在「自然」的組織結構，校長代表正式的職位，校師團為功能的組合，兩者密切配合，並無隸屬關係，校長也是教師團的成員。校長認為：「其領導風格不是那麼明顯，主要還是以教師團每週開會做決策或討論」（20081023P1）。老師們亦有類似看法，「學校的決策都是透過教師團討論」（20081222T3），「但有時效性的或是校長就可以做決定的，校長就會接手」（20081222T1），這是校長擁有的少數行政裁量權，教師擁有參與決定的權力，這正是教師領導可以滋長的環境，如同Katzenmeyer和Moller（2001）所認為，幫助教師相信他們是領導者，提供機會發展其領導技能，創造重視領導的學校文化，可以喚醒教師領導這個沉睡的巨人。

校長在行政方面必須要處理的比較多，他有裁量權。但在教師團是沒有任何人有獨斷的裁量權，大家也不會容許這樣的事情發生。（20090109T6）

因為校長他代表我們！任何事情進來，我們都會一起討論，然後共同來解決。跟一般想像校長在教師上面的層級，在我們這邊是比較看不到的。（20081222T4）

校長提到：「學校希望所有的事情公開討論，並不是私相授受或是自己去決定」（20081023P1），在教師團與校長並存於學校情境，教師團的職位感覺起來就像Danielson（2006）所說行政領導的擴充，但仍是以教學為主軸，而領導情境是分享決定的概念或分佈式領導，每位教師都是領導者。「自然」的學校組織，存著教師團、校長的角色及職位，扁平化的行政組織，提供教師有效參與領導的機會，校長與教師之間的角色界線是模糊的。

## （二）對話與合作的學校文化之建立，是教師發揮領導能力的關鍵因素

「自然」希望建立討論的文化，而安全的氣氛則是重要的條件，Katzenmeyer和Moller（2001）認為教師要清楚知道「我在哪裡」。校長認為：「老師可以說出自己的想法及理由，取得妥協，經過充分的溝通，做起事會比較甘願」（20081023P1），但老師也提到：「在實際執行上，教師間多少還是會有意見不合，大家認知不太一樣的時候」（20081222T1），「也會有一些激烈或情緒，可能也會有拍桌子或是哭泣、離席，但事情還是要討論出來」（20081023P1），「如果一時沒辦法達成共識，就會有其他人慢慢去瞭解，找到一個出路」（20090109T6），「透過這樣的討論過程，把這些立場都理解，為其他的立場去做一個橋樑，不只在讓自己的力量可以發揮，也把其他的力量發揮得不相衝突」（20081222T4）。在「自然」衝突是無法避免的，但是多屬於功能性衝突，反而有助於學校發展，在對話與合作的學校文化之下，營造安全的氣氛，教師領導能力才能有效發揮，有助於學校的發展，這正是Reeves（2008）所認為教師領導可以滋長的環境，包括傾聽和執行教師的想法、鼓勵革新、鼓勵完全表達想法而不用害怕。

在這裡要進入討論的情境比外面團體來的容易，因為這裡有一個安全的氣氛。我剛進來的時候，的確也停看聽了一陣子，感覺是我很像一塊海綿，一直看到底大家都在做什麼，聽大家都在說什麼，為什麼會是這樣，慢慢去想該怎麼去想這件事情，推出自己的想法。（20081222T2）

在「自然」的教學環境，資深老師就扮演很重要的角色，老師就認

為：「資深老師會用他們過去的經驗跟其他的老師分享，不斷地進行對話」（20090109T8），例如：「討論小孩特殊學習的風格，可能有某位老師比較了解這個部分，會在教師團會議的時候提出來，大家都會給意見」（20081222T1）。校長則提到：「其實學校一直在教孩子以後在社會上，要跟別人有互動、能合作，學校甄選老師時，就會很注意這個向度，老師要有自己的風格、特色，但不能特異獨行到無法跟人家互動」（20081023P1），而Barth（2001）就認為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。因此，「自然」的學校文化，符合Danielson（2006）所認為之成功教師領導的文化因素：冒險的文化、民主的文化、教師為專業人員，正是培養教師領導者的合適情境，而沒有狹隘的小團體。

老師可能彼此之間有一些私交，老師會跟某幾個老師比較好，但在公務方面就不會分彼此，學校甚至有夫妻檔，我們不會有很狹隘的小團體。（20081023P1）

### 三、教師領導的技巧

#### （一）教師成為反思的實踐者，是教師領導者應具備的重要能力

「自然」的教師要不斷自我反思，這也是體制外學校所強調的，正如Zepeda等人（2003）所認為教師要成為領導者，須具備敏銳、反思的和有想法的等特質。校長就希望：「每位老師都能自己做這樣的事，大部分老師都可以這樣想」（20081222P1），老師就認為：「老師要一直認識自己的極限、條件」（20081222T1），「要清楚知道自己是一個什麼樣的人」（20090109T6），「能接受自己，對學生要有熱情、好奇心」（20090109T8）。在「自然」的教學情境，教師認為：「與學生在一起就是一種自我反思，因為學生給的東西都是新的，常常會在他們身上看到成人社會」（20081222T2），「而孩子和家長的回饋是很直接的，對話就像是一個自省、自我成長」（20081222T4），「在這所學校，老師如果聽不到學生，馬上就會有人來關心你，家長或是老師們都很客氣，會來瞭解說老師是

不是有困難」(20090109T6)。正如Reeves(2008)認為反思是教師領導的要素，而Harris與Muijs(2005)亦認為行動探究和反思的承諾，可以確保教師領導的潛能最大化。因此，「自然」的教師能夠不斷進行反思，是制度設計使然，也是教師本身的特質所產生的動力。

這個學校的老師有很大的不一樣，老師會不斷地去反省自己所做的一切，然後，無時無刻都在想，下次可以怎麼做會比較好。(20090109T7)

制度上的設計是我們的計畫主持人希望我們每年能夠做教學反思，那最早的雛形是透過行動研究，後來，依照這個地方的生活或是工作的流轉，修正成為教師反思紀錄。(20090109T5)

尤其，「剛進來任教的老師，一定會先經過反思，學校的環境跟一般的學校不一樣，學生回饋的反應觸動到老師的內心，老師就會去反思」(20081222T3)，「老師必須回過頭去反思到過往、經驗、原生家庭、歷練以及小時候是如何被對待的」(20081222T3)，因此，教師必須透過探索和反思，將自己視為問題解決者，以改進學生的學習。

## (二) 教師具備獨立行事、與他人合作的能力，是天生的也是後天培養的

「自然」強調發展學生的個性，教師則需具備獨立行事的風格、與他人合作的能力。教師係經過嚴謹的甄選，其中，「有自己的思想，願意接納他人意見，對於他人感受能同理相待，對於衝突能合理化解，與小孩相處有愛心、耐心和恆心」(D200801)，是教師甄選的重要條件。校長就認為：「老師最重要的是人格特質，然後願意學習，老師受傳統的教育長大，現在要用不一樣的方式教育學生，當然要學習」(20081023P1)。尤其，「老師如何在獨立行事和合作之間做融合，是對老師的一個大磨練」(20090109T5)，此外，一位老師也提到：「傾聽也是教師必備的重要能力」(

20090109T6)。然而，獨立行事的風格、與他人合作的能力，可能是天生的，也是後天可以培養的，二者是可以同時具備的，並不相衝突，「自然」的教師就兼具這兩種特質，正是Harris與Lambert（2003）所認為個人行動、合作、專業技能和知識是教師領導者須具備之技能。

教師的人格特質有兩種，一個是獨立行事，一個是團隊合作，互相互補，兩方面都必須很強，獨立行事的部份就在於，當老師負責一項工作時，有自己的方向出來，然後，大家依照自己的專長、興趣或是切入點，做不同的增補，創造性的可能就會被擴充。（20090109T5）

學校在找人格特質相近的伙伴，不是個性相近，而是老師要有這些條件，即便之前可能是沒有教師專業，但是可以在這裡快速累積專業。（20090109T7）

#### 四、教師領導的作為

##### （一）採用教師同僚領導的取向，強調共同決策與權力分享

「自然」的學校氣氛就是平等，採取同儕、民主的領導方式，塑造獨特的學校文化。校長認為「老師之間是伙伴，截長補短、互相幫助」（20081222P1），「學校組織是扁平的，溝通比較密切，資訊都是公開的，共同決策」（20081023P1）。老師也認為：「校長、老師是夥伴的合作關係」（20081222T4），甚至於「伙伴共治」（20090109T7），「學校這種的運作方式，不是革命體制，而是生活體制」（20090109T5）。除了教師團，「學校設有語文、數學、自然、社會的召集人」（20081023P1），由資深教師擔任。而「校長是個就事論事的人，比較理性，不會情緒化，做事情中立客觀」（20090109T8），充分扮演著媒介的角色，有助於教師共同參與領導，而不管校長或教師團都是同儕的角色，共同作決策，以及分享權力，其領導取向具有Bush（1995）所認為的同僚模式之特性。

在這裡雖然是校長，但是都不是強人在領導，大家是平等的，決策通常都是取得大家的共識，如果沒有共識的話，是用投票的。  
(20081023P1)

學生也是跟老師一樣有一票，在表決事情的時候都是一樣的。舊老師不會因為你是新老師就壓抑你的意見，他有不一樣想法的時候，通常會用很婉轉的方式告訴你要不要再考慮看看，我並沒有感覺到倚老賣老這件事情。(20090109T6)

不只校長，老師都是在用自己的本性過日子，跟一個直接呈現個性的領導者在相處，不用想太多很複雜的事。(20081222T2)

## (二) 大型活動採教師自願認養卻能運作有序，展現高度的教師專業自主

校長提到：「學校教師的授課時間是十二節，而導師課、擔任法官、成果討論會、社團、個別學習的輔導等時數則外加」(20081023P1)，「教師與家長的溝通非常頻繁，一個學期有三次親子會談，平時就會有很多家長到學校來」(20081023P1)，教師的教學負擔其實並不輕鬆。尤其，「教師要負責學校的大型活動，每學期之前，會知道這學期會有哪些大型活動」(20081023P1)，「在分工作的時候，從來就沒有強迫誰要做什麼」(20081222P1)，老師們認為：「每位老師都要分攤」(20090109T7)，「每個人就按照他自己想要的」(20081222T1)，「分工的原則就是自由心證，看看現在自己這個時候所想要承擔的責任、想要接受的挑戰是什麼，優點是可以認養最適合的工作，缺點就是責任會比較大一些」(20081222T2)，然而，「工作模式就是分到某一個公共事務，有主要的負責老師，可是所有的事都是大家一起完成」(20090109T8)，「真正要去執行這件事情的時候，還是會有很多老師幫忙」(20081222T4)，這樣的緊密合作和相互幫助，從專業自主中展現教師專業，更多的同僚合作，也意味著學校可能產生更多正面的改變。

所謂分工也是老師會先去思考、先去想該怎麼做，然後再拿

來教師會議討論，也不是說他負責文化日，就把所有文化日的事情都做完，他是先想，然後到時候再拿來教師會議分配。（20081222T3）

我們的工作分配，我到現在還搞不清楚邏輯是什麼，基本上是會有幾種狀況出現，第一是當我對這件事情相當有熱情，我就會說我想要做，第二是當有熱情的全部被領走，皆下來我們的思考就是誰接這個工作，第三種思考是我們有時候會分大餅，你一塊、我一塊。（20090109T5）

教師的大型活動分配雖沒有明確的規則，採取自由認養的方式，依然運作井然有序，其關鍵在於教師所說：「大家都不迴避自己的責任」（20081222T2），「大家都不想認的，就會有人自動出來，二、三個人去承接工作」（20090109T6），然而，「人性的弱點還是會扮演一定的角色，但不會破壞整個運作」（20081222T2）。教師領導可以在很多學校的運作層面發揮作用，如同Danielson（2006）認為教師領導可以用運用在任何學校生活的領域，可說是無所不在。

有些比較資深的老師在看到新手的老師在做事情的時候，有某些地方卡住的時候，就會跳出來說什麼地方我可以幫你一下，或是我可以跟你談一下，我們時常會有這樣子的動作。（20081222P1）

### （三）教師基於會議討論機制及勇於挑戰的特質，持續進行各項教學創新

「自然」是體制外學校，為開創不同於傳統學校的辦學風格，有必要將檢討機制內化於日常的運作。老師就認為：「理念表面上看起來都一樣，但落實到實際面就會有不同，牽涉到個人原生背景、策略的節奏感、順序性」（20090109T5），「定期檢討改進是有必要的，而教師會議就是討論的重要場所」（20090109T5），「會議結論會加以記錄，放在集會室的檔案」（20081222T3），校長則認為：「對事不對人，累積經驗」（20081222P1）。Zepeda等人（2003）認為教師領導者的酬賞權是有限的，但

檢討改進機制是不可或缺的，「自然」的教師會議成功地扮演改進的機制，建立正向的會議文化，有助於教師領導的實踐，也可以激發教師追尋自我突破。

這個學校的特別之處，就是每個老師都會去找他不足的地方，然後在每次的教學跟孩子們來回之後，拋出來跟教師團討論或是自己去找資源，不斷地透過這樣的檢視，那下次的對應就可能不一樣了。（20090109T7）

那其實每個活動有時候也是要看老師，有的老師可能是比較循規蹈矩的，他可能就比較會用以前的方法，但是有些老師會一直要追求創新。（20090109T8）

此外，遴選教師的重要條件包括：「對教育充滿熱忱，敢於創新、勇於挑戰」（D200801），也有助於教師進行教學創新，老師們就認為：「很難去依照之前的，每年的孩子是不一樣的」（20081222T2），「其實都會加一些新的東西」（20081222T3），「每位教師個性不同，也有可能獨立性偏高，自己發想的那一塊就偏大」（20090109T5），「大家會期待往創新的方向做」（20081222T4），「有些老師會一直要追求創新」（20090109T8）。因此，教師基於會議的討論機制及勇於挑戰的特質等教師領導的具體作為，持續進行教學創新，正是Katzenmeyer與Moller（2001）所認為的「我能夠做什麼」，同時也是Crowther等人（2002）所描述的，教師領導是一般的人做特別的事情。

#### （四）運用教師同儕的協助與學校資源，進行有效的教師專業發展

「自然」的教學環境不同於公立學校，不管有無教學經驗，教師進行專業發展是非常有必要的。尤其，「學生在沒有強制性的威權壓迫下，反應有時候會非常直接，老師不得不進行反思、修正」（20090109T5），「學校強調孩子要自主學習，老師當然也要自主學習，針對不足的部分，去想辦法補足」（20081023P1）。至於教師進行專業發展的方式則各有不同，「有的老師是透過關照、有的人是透過對話，有人透過書籍，有人是透過書寫記

錄、澄清，每個人的方式不太一樣」（20090109T5），「老師有參加縣政府的研習，但是不多」（20081023P1），「學校老師之間彼此都很了解，可以先到別的老師課堂上觀摩，有時候到別的學校參觀教學」（20081222T1），教師扮演協助同儕進行專業成長的角色，正如Katzenmeyer與Moller（2001）認為教師作為同儕的教練、行動研究者的角色，有其潛力影響教與學，擴展其影響層面，而新進教師正可以從資深教師得到專業成長的資源。

我在這裡得到的專業發展有兩個，一個是從資深的老師身上，只要碰到問題，我都可以找到人跟我一起討論怎麼解決，另一個是想起來以前我唸過的東西，那時沒有很深刻的感覺，現在慢慢才懂得原來說的是什麼。（20081222T2）

Zepeda等人（2003）認為教師領導者必須具備教學領導的能力，「自然」的老師確實具備此項能力，尤其，對於新老師的協助，老師們就提到：「會直接進到新老師的課堂，看一節課、兩節課，然後再進行討論」（20081222T3），「新來的老師挫折感都會很重，自我要求都會很高，要幫他們打氣，幫他看見他的進步」（20090109T5）。校長則認為：「資深老師帶新老師，幫他看有哪些問題，其實學校的資源很多，有不同領域的教授、顧問，可以跟他們進行互動」（20081023P1）。因此，教師依需要以不同的方式進行專業發展，包括自我進修、外部的顧問、同儕互動等，尤其，資深教師也扮演協助新進教師專業發展的角色，是教師領導的具體展現。但是，從訪談的結果來看，受訪者沒有提及如何進行領導發展，這部分可能是比較欠缺的，比較偏向從實務中磨練、學習。

我記得我有一個教學顧問，他曾經來看過我的課堂，然後提供了一些意見。（20090109T6）

專業發展這部分是我們計畫主持人的任務，寒暑假我們會有一個交集就是教師進修，這一個禮拜就是專門做教師進修。（20081222T4）

## 五、教師領導的效果

### (一) 建立學校成員密切的互動模式，營造友善的學校教育環境

「自然」的學校文化正是Lieberman與Miller（2004）所認為教育情境，包括專業社群、學習中心、探詢與領導等特性。首先，校長認為：「師生之間相處融洽，沒有距離」（20081222P1），「學生在學科學習或是本身的態度方面，都可以自己做主人」（20081023P1），教師則提到：「師生比大概是一比十左右，對學生的個性或學習狀況，都比較瞭解，師生比較像朋友的關係」（20081222T1）。因此，教師與學生有密切的互動，展現積極、正向、教育選擇的文化，發展個性與群性，學校教育環境是友善的，正如Gabriel（2005）所認為，教師領導的角色包含影響學校文化、建立和維繫成功的團隊、增進和改進學生成就。上述產生的效果，並不是很巨大，但卻是基層、核心的，正如Danielson（2006）所認為，教師領導很少涉及大型、系統的改革。

很大的不一樣是選擇，這裡不管是大人還是小孩都被賦予選擇的機會，不只是課程的選擇、導師的選擇，甚至選擇跟誰做朋友，這個時候要做什麼事情，現在要過一個怎樣步調的生活。（20090109T8）

每個人扮演的角色都跟他的個性有關，也都很重要，假設有一天我走了，來了一個新老師，學校應該會有不一樣的氣息，教育的本質應該是這樣。（20081222T2）

此外，教師之間的互動也相同於公立學校，一位教師就認為：「老師習慣被看課堂，跟一般公立學校不一樣」（20081222T3），校長也提到：「基本上每樣工作都會有人接，反而是資深老師做的比較多」（20081222P1），在教師的專業成長方面，教師可以獲得整個團隊的支援，在短時間內獲得快速的成長，這也是教師之間緊密合作的實例。

那如果公立學校有好老師願意帶你，我想你也可以成長的很快。  
那我覺得在這邊就不是偶然遇到這樣的人，而是你只要任何人進來都可以獲得這樣的資源。（20090109T7）

## （二）賦予教師的專業自主與成就感，形塑創新風氣的學校氣氛

「自然」教師所擁有的自主性比較高，形成不一樣的學校制度。教師們就認為：「當老師想要嘗試教學、師生互動、探索的可能，成就感的獲得比較高，這是學校很特殊的地方」（20090109T5），「學校制度有很大的彈性」（20090109T6），給老師的感覺，「其實像是一起在經營學校，並不只是在這裡當老師」（20081222T2），「沒有聽過新進老師因為適應不良而離職的」（20090109T7），尤其，「當老師遭遇到挫折時，有人分擔，有人可以幫忙解決問題」（20081023P1），以上種種成效，正是Katzenmeyer與Moller（2001）所認為教師領導的效果，包括：教師自我效能感、留住優秀教師、生涯發展的強化、改進教師的表現、影響其他教師等，而Harris與Muijs（2005）亦認為，教師領導要求教師之間創造同僚的模式，有助於學校效能、改進和發展，對於教學有正面的影響。在教師領導充分展現的「自然」任教，教師充分專業自主，有很大的發揮空間，尤其課程設計與實施、校務參與、師生互動等方面，具備教師領導的特色，但也是一大挑戰，而所獲得的成就感確實比較高。

學校的變化度比較高，你如果帶一個期待在辦活動，會想說很累，可是會想說好有意思喔，想把這個工作做好的基本上的一個態度。不是把工作做完，而是覺得把工作做好是一件有意思的事。（20081222T4）

我在做的事情大部分都是跟學生有關的，即便我是接了辦活動的行政，這個行政跟我之前任職的行政也不太一樣，這裡的行政是扣在小孩的身上。（20081222T2）

Katzenmeyer與Moller（2001）認為，分享領導隨之而來的是分享的績效責任，教師領導接受伴隨而來的機會和責任，只有當教師有機會參與，並為進步負起績效責任，教師引導變革才會變得有意義。「自然」的教師雖擁有專業自主，但仍負起一定的績效責任，校長就提到：「家長會也會針對教師的教學作問卷，基金會也會做」（20081222P1），「家長會可以進入課堂觀察，期末得針對學校課程與教師教學進行意見調查，基金會代表得隨時到校參與教學活動，並訂定教師評鑑準則進行教師評鑑」（D200802），這是學校創新、自主之外的另一面，兩者是互補、不可或缺的。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### （一）自然國民小學的校長及教師藉由參與教師團運作，很自然地成為實質的教師領導者

教師團是「自然」校務運作的核心，所有重要的決定都是在每週定期召開教師會議形成，由於學校規模較小，校長及所有教師均參與教師團之運作，每個人都是平等的，都可以盡情表達其意見，實際影響他人改進教育實踐，扮演教師領導者的角色，教師明確知道「我是誰」，可以去除「我只是一个老師的症候群」，很自然地，就會成為實質的教師領導者。校長是教師團的成員，也具備教師的身分，與老師之間是夥伴關係，並不存在很明顯的位階或上下關係，對教師並不會有任務指示或交辦事項，校長代表學校對外發言，參與各種的會議，是溝通樞紐，其重要性與一般公立學校相較，並無明顯差異。

#### （二）自然國民小學的行政與教師界線模糊化、對話及合作的文化，是教師領導適合滋長的情境

校長、教師團共存在「自然」的組織，雖然分屬於正式職位、功能組合，兩者密切配合，校長僅擁有的少數行政裁量權，教師則擁有參與決定的權力，校長具有教師身分，也是教師團的一員，校長所代表的行政角色，與

教師之間的界線是模糊的，行政組織是扁平化的，領導權力是分散的，但彼此是相互合作的。學校具有安全的氣氛，討論的文化得以建立，教師很清楚知道「我在哪裡」，願意透過對話的方式進行各項決定，即使曾發生衝突，也是功能性的衝突。學校強調教師要有自己的風格、特色，但是也要能夠與其他教師合作。因此，「自然」存在對話、合作的學校文化，行政與教師之間的界線是模糊的，正是教師領導適合滋長的情境。

### （三）獨立、合作及反思的能力，是自然國民小學教師領導者具備的技能

「自然」是體制外的學校，教育目標與傳統學校本來就不同，強調教師需具備獨立行事的風格、與他人合作的能力，列為教師甄選的重要條件，教師如何在獨立行事和合作之間融合，是教師的一大挑戰。然而，獨立行事的風格、與他人合作的能力，是可以同時具備的，並不相衝突，可能是天生的，也是後天可以培養的。此外，教師要一直認識自己的極限、條件，面對學生、家長的回饋，要不斷進行反思、追求自我成長。而獨立行事、合作及反思等能力，正是教師領導者必須具備的技能，也是教師「如何領導他人」的重要基礎。

### （四）同僚領導取向、教師專業自主及自律、教學創新及有效的教師專業發展等作為，是自然國民小學教師領導的具體實踐

「自然」採教師團治校的同僚領導方式，校長或教師團都是同儕的角色，基於共識作決策，溝通密切，以及分享權力。教師負責學校的大型活動，採取主動認養的方式進行分工，由主要負責教師進行規劃，真正執行時，教師仍會共同協助，教師之間合作緊密，活動運作井然有序，教師不迴避自己的責任，充分展現教師專業自主與自律。「自然」是體制外學校，經由不斷檢討機制，並進行教學創新是有必要的，而教師會議就是討論的重要場所，教師對教育充滿熱忱，敢於創新、勇於挑戰。此外，資深教師具備教學領導的能力，願意協助新進教師進行教學改進，教師們也會透過對話、閱讀、參加研習、反思、課堂觀摩、外部顧問等方式進行專業發展，但是對於領導的發展則是比較欠缺。同僚領導取向、教師專業自主及自律、教學創新及有效的教師專業發展等作為，為教師領導可測量的特性，可以具體回應教師領導

者的問題：「我能夠做什麼」，是教師領導的具體實踐，而轉化型知識份子（transformative intellectual）正是教師圖像的寫照。

（五）學校成員密切互動模式、教師成就感、教學創新及友善的教育環境等特色，是自然國民小學教師領導所產生的效果

「自然」的師生互動十分密切，師生之間相處融洽，師生比較像朋友的關係，學生在學習方面是自主的。教師所擁有的自主性比較高，可以嘗試教學、師生互動、探索的可能，雖然充滿挑戰，但也獲得很大的成就感，學校的制度有很大的彈性，給老師的感覺，像是共同經營學校，當老師遭遇到挫折時，有人可以幫忙解決問題，學校的教育環境是十分友善的。此外，學校彈性制度之外的另一面，教師但仍負起一定的績效責任，須接受教師評鑑及教學意見調查。以上種種效果，正是教師領導所產生的效果，雖然只產生小規模的影響，但卻是基礎的、核心的學校改變。

## 二、建議

（一）教師領導的實踐相容於個案學校情境，有值得公立學校參考及借鏡之處

個案學校屬於體制外學校，強調平等、開放、自主的觀念，學校給予教師和學生很大的發揮空間，沒有科層體制的組織，教師之間都是同僚關係，即使設有校長，也沒有部屬與上級的位階，個案學校的氛圍是教師領導可以滋長的有利條件和環境，教師得以充分運用專業能力，展現領導能力，以影響其同儕改進教學實踐。然而，傳統公立學校的環境，雖然存在教師組成的教學系統，也有校長、主任及組長所形成的行政系統，教師領導實踐所面臨之條件和環境並不完全相同，然而，個案學校的教師領導實踐及效果，例如：合作文化的營造、親師生密切互動、教師成就感、創新風氣及友善環境等，在某種程度上，也有值得公立學校參考及借鏡之處。

（二）激勵教師擔負領導責任的意願，透過專業發展提升其領導能力

個案學校的教師，熱衷參與校務發展，資深教師將協助其他教師提升教學視為自己的責任，是實質的教師領導者，教師本身具有擔負領導責任的意願，然而，目前比較欠缺的領導發展，也就是，教師透過專業發展提升其

領導能力，而不只是在教學本身的專業發展。此外，目前公立學校教師對於擔任影響其他教師的角色或職務，似乎沒有很高的意願，有必須進一步探究其原因，採取可能的途徑激勵教師擔負領導責任的意願，並安排適合的專業發展活動，發展其領導能力，畢竟，以校長一人之力並無法有效領導學校，同心協力同舟共濟，才是學校永續發展之道。

### （三）建立健全的教師參與領導之機制，並輔以明確的績效責任制度

教師團是個案學校教師參與領導的重要機制，教師專業自主及自律可以充分展現，然而，學校定期開會檢討改進各項措施，並實施教學意見調查及教師評鑑，建立明確的績效責任制度，是學校不斷進步的重要支柱。相較之下，目前公立學校教師雖然已參與學校為數眾多的委員會，掌握許多實質的決定權力，但由於教師對於參與的認知不清，普遍流於形式或輪流的性質，參與領導的機制並不明確，因此，有必要釐清並建立教師參與領導之機制，讓參與各項委員會，影響其他教師的教學實踐成為一種榮譽與文化，並輔以明確的績效責任，權力和責任能夠相符，讓教師領導得以朝向正向的發展，教師專業自主而有紀律。

## 參考文獻

- 吳芝儀、李奉儒（譯）（2008）。M. Q. Patton著。質性研究與評鑑（Qualitative research & evaluation methods）。嘉義市：濤石。
- 吳清山、林天祐（2008）。教師領導。教育研究月刊，173，136-137。
- 林明地（2002）。學校領導：理念與校長專業生涯。臺北市：高等教育。
- 符慧中（2008，12月）。重整校園失衡的權力結構。發表於中華民國學校行政研究學會舉辦之「學校行政論壇第二十次研討會」－校長權責的檢討與展望，臺北市。
- 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。
- 陳佩英（2008）。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。
- 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。
- Barth, R. S. (1999). *The teacher leader*. Providence, RI: The Rhode Island Foundation.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Bush, T. (1995). *Theories of educational management* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Crowther, F., Kaagan, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership: That strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuBrin, A. J. (2007). *Leadership: Research findings, practice, and skills* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Firestone, A., & Riehl, C. (2005). What research methods should be used to study educational leadership? In W. A. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 156-170). New York: Teachers College Press.
- Gabriel, J. G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grint, K. (2005). *Leadership: Limits and possibilities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London: Falmer Press.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Katzenmeyer M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K., Jantzi D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 148-166). New York: Teachers College Press.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (2006). Teacher leadership: Ideology and practice. In M. Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (2nd ed.) (pp. 403-420). San Francisco: Jossey-Bass.

- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 1-9). New York: Teachers College Press.
- Reeves, D. B. (2008). *Reframing teacher leadership: To improve your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Smylie, M. A. (2008). Foreword. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. ix-x). New York: Teachers College Press.
- 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.
- Zepeda, S. J., Mayers, R. S., & Benson, B. N. (2003). *The call to teacher leadership*. New York: Eye On Education.

