



Awakening
The Sleeping Giant:
The Stories of Teacher Leadership

教師專業發展系列

喚醒沉睡 的巨人

教師領導故事集

張德銳 高敏麗◎主編

張德銳 高敏麗 張素偵 胡慧宜 李建民 高紅瑛 徐麗慧 蔡宜宏◎著



喚醒沉睡的巨人

教師領導故事集

張德銳 高敏麗 主編

張德銳	高敏麗	張素偵
胡慧宜	李建民	高紅瑛
徐麗慧	蔡宜宏	著

五南圖書出版公司 印行

國家圖書館出版品預行編目資料

喚醒沉睡的巨人：教師領導故事集／張德銳等

著．--初版--．--臺北市：五南，2012.08

面：公分．

ISBN 978-957-11-6717-6（平裝附光碟）

1.教學輔導 2.領導 3.教育改革

523.5

101011378



11WP

喚醒沉睡的巨人： 教師領導故事集

主 編 — 張德銳(220) 高敏麗

作 者 — 張德銳 高敏麗 張素慎 胡慧宜 李建民
高紅瑛 徐麗慧 蔡宜宏

發行人 — 楊榮川

總 編 輯 — 王翠華

主 編 — 陳念祖

責任編輯 — 劉芸蓁 李敏華

封面設計 — 杜柏宏

出 版 者 — 五南圖書出版股份有限公司

地 址：106台北市大安區和平東路二段339號4樓

電 話：(02)2705-5066 傳 真：(02)2706-6100

網 址：<http://www.wunan.com.tw>

電子郵件：wunan@wunan.com.tw

劃撥帳號：01068953

戶 名：五南圖書出版股份有限公司

台中市駐區辦公室/台中市中山路6號

電 話：(04)2223-0891 傳 真：(04)2223-3549

高雄市駐區辦公室/高雄市新興區中山一路290號

電 話：(07)2358-702 傳 真：(07)2350-236

法律顧問 元貞聯合法律事務所 張澤平律師

出版日期 2012年8月初版一刷

定 價 新臺幣380元



推薦序

本局自2001年擇定臺北市立師範學院（現為臺北市立教育大學）附設實驗小學進行第一年試辦教學輔導教師制度工作以來，至今申請辦理之中小學逾百所，教師間之薪火相傳、專業發展、同儕輔導關係也彌足珍貴。

「教師領導」之推動刻不容緩，臺北市政府教育局爰持續不斷鼓勵學校教師，透過教學輔導教師之機制，發揮教師領導之功能。個人相信，教師是教育實施及改革的關鍵人物，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。

本專輯從辦理教學輔導教師制度的學校中遴選出12位優秀的教師領導者，分享其透過正式職位或非正式關係，影響與領導教師同儕一起改進教育實務，進而提升學生學習的歷程，包括教師領導者的發掘、培訓與發展、實務運作、成效與困境、影響因素等幾個層面。

本專輯的完成要感謝本局職教科同仁的行政服務以及臺北市立教育大學的研究團隊，不辭辛勞地進行訪談、整理與付梓，提供國內有志推動教學輔導教師制度與教師領導者之參

考，同時也能裨益於學校教育革新的運作，有所啓迪，特為之序。

臺北市政府教育局局長

丁亞雯 謹識

2012年1月31日



主編序

在歐美先進國家，「教學輔導教師」已是一個被普遍推展的實務制度。多項有關教學輔導教師制度的研究指出，該制度可以改善教師專業孤立情形、促進集體合作。教師也因此得以獲得友伴關係與肯定、接觸各種教學模式、調整自我教學及從事教學思考等。

本人自接觸教學輔導教師制度以來，除鼓勵教學輔導教師與夥伴教師進行一對一的個別輔導以及團體輔導外，亦倡導、鼓勵教學輔導教師承擔學年主任、學習領域召集人、專業學習社群領頭羊等角色。除了在學校的層面之外，吾人亦鼓勵教學輔導教師走出學校，發揮更大的教師領導影響力。因此，自2010年8月開始便組成一個研究團隊，編著《臺北市中小學教師領導故事集》此一專輯，其目的除保存並彰顯教學輔導教師制度的智慧結晶之外，並作為有心推動教師領導者之參考。本書實際訪問與整理工作是由高敏麗老師、高紅瑛老師、李建民老師、徐麗慧老師、胡慧宜校長、張素偵助理教授、蔡宜宏先生等共同協力完成，內容係敦請各辦理教學輔導教師制度的學校推薦教師領導者接受訪問後，撰稿彙集成冊。

本書之所以能夠順利完成，除了感謝臺北市政府教育局丁亞雯局長、曾燦金副局長、馮清皇副局長、楊淑妃科長，以及許多教育局同仁的專業行政領導與對於教學輔導教師制度不遺餘力的支持之外，更感謝團隊研究人員以及受訪教師，以無私的付出、樂於奉獻的態度，費心費力完成此一有意義的工作。在此深表無限的感恩和感佩。

輔仁大學師資培育中心教授

張德銳 謹識

2012年3月1日



【導讀】

教師領導在教學輔導教師制度中的 發展與實踐



【撰稿：張德銳】

♡ 壹、前言

教師是教育發展的關鍵人物；沒有教師的參與、支持與投入，教育發展是不可能成功的。國內外許多知名的學者（如陳佩英，2008；張德銳，2010；Barth, 1988；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和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沉睡巨人。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」等，並沒有獲得基層教師普遍的支持與回響。

誠如Katzenmeyer和Moller（2009）在其著作《喚醒沉睡的巨人——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：

在每一所學校裡，都有一群可以成為教師領導者的沉睡巨人，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的教導下，充分達成教育的理想。

(p. 2)

本文作者在推動我國中小學教學輔導教師制度中，確實發現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。「沉睡中的巨人」，的確能真實地比喻我國中小學教師領導的情況。

有鑑於此，本文擬先以文獻探討的方式，先說明教師領導的意義、效益與限制，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教師領導工作，最後則介紹臺北市中小學12位接受訪談的教學輔導教師在教師領導工作上的實況，作為本專輯的導讀。

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）。

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

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。

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。

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、技能的影響力，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。

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。

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。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。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。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）。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——改善教育實務，進而提升學生學習的成效。

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，形塑學習型學校；(2)以教師同儕相互領導，建立學校為一個民主社會的模範；(3)教師領導可以彰權益能教師（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。

Katzenmeyer和Moller（2009）進一步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與互動，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上。
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：爲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爲學校變革的中流砥柱，而不至於會發生校長離任後人亡政息的困境。

惟教師領導本質上「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沉重（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），以及教師領導者培育訓練發展不足（Katzenmeyer & Moller, 2009）等重重問題與挑戰。

三、教師領導的相關理論

教師領導概念的興起和許多新興領導理論的發展有關。林欣儀（2009）認為分布領導（distributed leadership）的概念是領導、權力和責任分布在組織的許多部門，而不是只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。

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。

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。蔡進雄（2005）則認為教師彰權益能（teacher empowerment）係學校領導者賦予教師權力，同時也開展教師潛能之歷程，有利於教師領導的發展。

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，現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，但由於臺灣社會環境的變遷，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。

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，帶給臺灣在地脈絡下教師領導的迫切性。

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納為「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。

二、中小學教師領導的內涵

考諸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以下四方面加以列舉並說明如下：

（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）。教師作為教室內的領導者，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，臺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和決定。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。

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，而不宜輪流擔任、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