

學年主任看實踐教師領導的難題與因應之研究

— 以推動希望國小學校本位課程為例

黃宏仁

國立中正大學教育學研究所博士候選人

摘要

本研究目的係透過深度訪談希望國小（化名）各學年主任，以瞭解於學校本位課程推動過程中教師領導的情形。研究結果發現學年主任在實踐教師領導時主要面臨五個難題與提出六項因應。最後，提出具體建議供教育當局、學校行政人員、教師與學術研究者作為有效實踐教師領導之參考。

關鍵詞：教師領導、領導、學校本位課程、學年主任。

通訊作者

姓名：黃宏仁

E-mail：huanghungjen@gmail.com



壹、緒論

一、研究背景與動機

一直以來，領導在產生與維持學校發展和改變上具有關鍵的重要性（Fullan, 2001; Day & Harris, 2003）。領導在學校中多指涉行政人員的角色，且涵蘊由上而下的宰制色彩。回顧國內過去有關領導的研究，其中多數係圍繞在學校校長角色身上，卻對實務現場教師給予較少的關注。然而，隨著時代變遷，面對社會多變的挑戰與多元的聲音，過去學校校長個人主導學校一切的局勢已不復存在。回顧近年來新興的領導理論，其已跳脫出傳統上視領導等同於個人角色或責任的視野，改以強調社會影響過程（social influence process），也就是說近來對領導的重新定義乃植基於分散的想法，而非僅存於特定角色或責任（Smylie, Bennett, Konkol & Fendt, 2005; Yukl, 1994），誠如Danielson（2006）所言，將學校教師納入非正式的領導，才能有效提昇學生學習成果。因此，唯有藉由學校老師共同合作領導，學校方能有效發展。

近年來，受到民主社會與重視團體分工的風氣影響、學校行政逐漸有走向分散式領導（distributed leadership）之趨勢，亦即教師與行政人員之間不再只有科層關係，而是共同攜手學習的夥伴與發展學校的推手。此表示各學校機關的校長與行政人員不再高高在上，而是必須學習充分授權，促使校內每位教師均能夠參與領導學校教學與協助推動專業社群。於是假定學校裡的所有教師都具有足堪帶領學校成員發展與改變潛能的教師領導（teacher leadership）理念，儼然成為當前教育改革和發展教師專業的趨勢主張。因此，實有必要對教師領導進行深入探討，方能突破過去學校校長「一言堂」領導的迷思，提昇學生學習之成效。

截至目前為止，教育相關機關的成員們對於形塑以老師為學校主導者地位目標之教師領導的概念並不陌生。然而，誠如York-Barr與Duke（2004）指出，教師領導的發展僅止於觀念上的探討，在實務推展上仍遭遇許多困難。事實上，教師領導的確在學校裡隱約地出現，但必須仰賴檢視教育場域裡的特殊場景或事件來尋覓其發生之蹤影。此外，研究者經網路查詢我國博碩士論文網時，發現不少探討「教師領導」主題之相關研究，有不少聚焦在個別教師領導行為、型態、技巧、風格等面向上，或以站在學校行政人員視角出發的相關研究，惟仍舊欠缺關注介於學校行政人員與級任教師之間具有溝通功能、與正式行政職掌脫勾特徵的學年主任觀點。此即本研究之主要動機。

二、研究目的

本研究的目的如下：

- （一）探究國小學年主任看實踐教師領導的難題與因應。
- （二）根據研究結果，提出建議供教育當局、行政人員以及學校教師參考。



三、名詞解釋

(一) 教師領導 (teacher leadership)

係指教師在自己班級以及在自己班級以外等場域擔任領導者，不僅對學校教育效能提升有所助益，更進一步影響與學校相關人員作出改善教育的行動。

(二) 學年主任 (coordinator)

係指希望國小(化名)102學年度一至六年級擔任校內教師與行政人員間溝通、協商的六位教師代表，且其本身並未領取學校行政職務津貼。

(三) 學校本位課程 (school-based curriculum)

係指以學校的教學理念及學生需求為核心，以學校的教育人員為主題，以學校的情境及資源為基礎，並考量校外社區的特色與大眾的期望，同時符應中央及地方教育主管機關法令與政府的規範，針對學校課程所進行的規劃、設計、實施與評鑑。

四、研究限制

本研究僅就希望國小的六位學年主任進行訪談，訪談內容僅能儘量反映受訪者意見，亦即此研究結果乃呈現該校學年主任對實踐教師領導的看法，無法過度推論其他國小推動教師領導所面臨的難題與因應之道，則是本研究的限制。

貳、文獻探討

以下依序就教師領導內涵與相關研究進行說明與探究。

一、教師領導的內涵

領導過去一直以來都被提倡為學校校長的責任 (Reitzug, West, & Angel, 2008)。然而，擔任領導的角色並非僅局限於校長一人，也可以由校長授權或由其他教育工作者共同分擔 (郭木山, 2003)。受到20世紀80年代新自由主義思維影響，世界各國興起「學校重建 (school restructuring)」的教改風潮，咸認為教育不再只是公共事業，而是一項需要被經營、包裝和評比的商品。此後，教師領導議題於90年代受到重視，Lieberman於1988年主編的《建立學校專業文化》(Building a professional culture in schools)中刊載Lieberman、Saxl與Miles等人撰寫的《教師領導：意識形態與實務》(Teacher leadership: Ideology and practice)可謂開啟教師領導論述之先鋒 (引自吳清山、林天佑, 2008)。

關於教師領導的定義，Wasley (1991)指出教師領導係指不受行政領導者指派而自發鼓勵校內同事改變的能力。Boles與Troen (1994)認為教師領導是一種藉由協同合作使得教師發展為專家的形式。Katzenmeyer與Moller (2001)強調教師領導包括教室內外的領導，目的在使其他人教學實務更加順利。而Crowther、Stephen、Margaret與Leonne (2002)則主張教師領導不僅指涉專業性、熱誠、熱情與投入等特質，且包括在學校中執行嶄新且具有動態性的過程，包括轉換教、學和評鑑等概念成為學校改革的行動，進



而促進社會改革的可能性。

再者，Harris (2004) 認為教師領導與老師「同事信念」(collegial norms) 之創造有關，也和「給予教師機會去領導」的意思劃上等號。另外，他也主張教師領導者可以影響課程、教學和學習，並且與重新形塑學校文化具有緊密之關聯性。Murphy (2005) 則認為教師領導具有教導(instruction)、關係(relational)與能夠(enabling)的成分，亦即教師領導者主要關心保證學習成效提高的教學結果、教師同仁和學生之間產生正面的互動關係，以及創造能促使他人學習的狀況。

以英國為例，其基於績效與標準的要求，遂於課程改革政策內容中強調教育機構的領導者必須扮演較過往更積極的角色；形成權力下放與充分授權予學校教師同仁的趨勢。這正代表著被指定為教學導師、專業發展協調者、行動研究引導者之非正式行政編制的班級教師，可經由發展其教師領導角色的能力，乃能對學校產生實質影響，進而協助學校達成改革的目的。由此可見，舉凡校內老師所帶領之有助於學校教育改進與發展的各種作為，均屬於教師領導的範疇。因此，對於學校裡的成員，不論其是否具有領導職務，均可扮演教師領導的關鍵角色(Harris & Muijs, 2003; Riley & Louis, 2000)。

有鑑於教師在學校發聲的位置越來越受到重視的背景脈絡下，學校內所形成的教師領導已和學校過去傳統重視由上而下、中央集權式的行政領導概念不同。教師領導尤其重視授權予教育工作者去行使領導工作的「能力建構(capacity building)」概念，亦即為追求學校教育正向的發展與改善，身為學校組織成員的教師有責任去發揮個人影響力，並且有義務不斷地提昇自身與他人的專業能力，成為推動學校教育的真正領導者。此主張可謂教師領導的核心精神。

綜上所述，教師領導的責任是分享的、共同承擔的。倘若使全體教師都參與領導，並且重視學校課程教學與行政管理之間進行理性的溝通與妥善的協調，其成效將遠超過校長一己之力。因此，本文綜合上述國內外學者專家對教師領導的看法，將教師領導定義為：「在學校課程與教學推動過程之中，由非具有實質行政職務的老師引導其他教師同儕進行專業對話與分享、凝聚共識與培養默契，並積極尋求學校行政提供資源與協助，以裨益校內同仁進行專業成長，進而提昇學生學習品質與改善學校運作和發展之領導作為。」

二、教師領導之相關研究

美國有關教師領導的研究近年來率先蓬勃發展。吳百祿(2010)即指出2009年美國有關教師領導的博士論文就有24篇，而當時我國有關教師領導的研究，僅有4篇碩士論文，且尚無博士論文產出。爾後研究者於2013年初以「教師領導」作為關鍵詞進行網路資料蒐尋，發現國內博碩士論文的數量竟暴增為78篇。由此可見，具有分佈式領導(distributed leadership)精神的教師領導研究乃為當前學校領導範疇中的重要議題，值得吾輩進一步深入探究。

Harris (2004) 歸納過去文獻後主張教師領導的影響共分為學校、教師與學生等三個



層級。有關學校層級部分，教師領導的益處仍然受限於實徵文獻在「數量上的不足」(limited in quantity)。然而，Harris也指出相關文獻中肯定教師領導有助組織裡教師同儕發展和改善專業能力，尤其當教師領導者與同事建立合作信任關係時，對於學校文化以及學校組織改進能有所貢獻。再者，在教師層級方面，他歸納過去文獻資料，指出教師領導可以積極地影響教師專業成長，且對於教師領導者本身與參與教師領導伙伴們的自信心具有正面提升。最後，關於學生層級方面，則發現推動教師領導對於增進教師和學生之間的互動關係與學生學習成效有實質上的幫助。

然而，Katzenmeyer與Moller (2001) 研究指出，許多障礙的存在使得教師領導難以幫助教學實務工作之推動。此外，學校由上而下 (top-down) 的管理結構亦是教師領導發展的妨礙。如要克服這些困難，教師領導者必須具備良好的人際互動技巧，以及處於鼓勵改變與接納教師領導的學校文化。莊勝利 (2005) 認為在目前的學校環境中，如欲實施教師領導，可能存在著學校結構、學校文化、教師本身因素、時間因素等方面的障礙與困難。吳清山、林天佑 (2008) 則指出不管在台灣或歐美國家，仍有為數不少的教師認為自己無法成為教師領導者，其主要原因在於一般教師缺乏相關行政或領導的專業知能。對於在教室內從事教學工作的教師來說，要能勝任領導者工作勢必得加強培養自身的領導能力，方能成功地扮演教師領導者的角色。因此，不管身處台灣或國外的教育場域中，如要克服實踐教師領導過程中所遭遇的困難，教師領導者必須培養良好的人際互動技巧、領導他人的能力，並且致力於營造支持教師領導的學校氛圍。

綜上所述，推動教師領導乃是當前學校教師為發展教師專業與提升學生學習品質所必然為之的積極行動策略。然而，經檢視有關教師領導的研究文獻，尚未特別重視介於學校行政人員與級任老師之間具有溝通協調功能的各年級學年主任觀點。因此，研究者擬以具有35班中型規模的希望國小作為本研究場域，透過質性訪談該校各學年主任對教師領導的看法，以深入瞭解國小學年主任看待教學現場裡實踐教師領導所面臨的難題與因應之道。

參、研究設計與實施

查閱有關教師領導的文獻資料與根據研究目的擬訂訪談題目後，研究者與希望國小的各學年主任進行訪談，以瞭解其對實踐教師領導的看法。

一、研究情境

(一) 研究時程

本研究自2012年9月開始，至2013年2月底止，合計6個月。

(二) 研究場域

本研究場域是位於嘉義地區的希望國小(化名)。該校為超過五十年歷史的國民小學，校內教師具有極高的專業自主權。為因應市府每年針對校本課程發展之評鑑機制，



該校乃持續積極鼓吹校內組織和運作教師專業社群，鼓勵發展學校課程特色，以有效活化教師教學與激發學生潛能。

目前該校推動校本課程計畫發展主題含括七大領域與六大議題；除重視各學科內容的學習外，更注重品格教育、生命教育、體驗學習、服務學習，以及符應人文素養、科技觀念、創新精神、國際視野等理念融入課程與教學之中。

(三) 研究者

研究者任教於希望國小，具有12年教學年資和9年行政年資，並曾修習質的研究專題、教師領導專題等課程，對教師領導內涵與相關研究具有一定程度之理解與涉獵。

(四) 研究對象

本研究參與者為希望國小負責發展學校本位計畫課程的各年級學年主任，茲將其任教年級、性別和相關資料彙整如下表1，並以英文字代碼匿名之。

表1 希望國小學校本位課程發展之學年主任基本資料

參與者	任教年級	性別	學歷	教學年資	行政年資
A	一年級	女	碩士	9	1
B	二年級	女	學士	19	3
C	三年級	女	學士	21	8
D	四年級	男	學士	11	7
E	五年級	女	學士	8	0
F	六年級	女	學士	23	5

資料來源：研究者自行整理

二、資料蒐集方式

研究者遵從研究倫理，透過深度訪談參與發展學校本位課程的各年級學年主任，瞭解其對學校推動校本課程過程中對教師領導的看法。基於研究者身為希望國小教師團隊一份子，不僅可透過正式訪談各學年主任蒐集較具結構性之資料，並可藉由和各學年主任長期頻繁接觸與不定期交談，進行非正式訪談資料的蒐集。

三、資料分析

(一) 初始資料編碼分類

開放性編碼是針對主要參與者深度訪談的逐字稿、訪談札記等符合研究主題的初步資料型式加以編碼分類。茲將本研究中之資料編碼說明列於表2。



表2 資料編碼說明表

編號簡稱	編號意義
A	表示A學年主任
(訪D 1021003)	表示在民國102年10月3日對D學年主任的訪問內容
...	表示省略

資料來源：研究者自行整理

(二) 效度檢核

本研究採取受訪者確認與三角檢證等兩種方式進行效度的檢核。受訪者確認是指研究者對希望國小學年主任進行深度訪談時，以錄音筆蒐集訪談資料，並將訪談結果採逐字方式記錄並對於不詳實之處再進一步深究，以求正確地表達受訪者的本意，待確認內容正確後方才進行資料分析，以獲得較佳的研究效度。另外，三角檢證則是研究者以觀察、訪談、文件分析等三種蒐集資料的方式進行交叉比對，以對研究參與者進行一致性檢驗。

肆、研究結果與討論

本節主要在整理與分析所有訪談內容，依序將希望國小學年主任看待教師領導實際遭遇到的難題與採取的因應之道呈現如下：

一、國小實踐教師領導面臨之難題

研究者運用課餘時間分別訪問希望國小的各學年主任，依據訪談所蒐集到的資料整理與分析如下：

(一) 學校老師習慣接受科層體制的領導模式，對於同儕教師平行的領導並不習慣

目前學校的權力結構是由上而下 (top-down) 的科層體制。因此，於校園裡推動教師領導中需要學校正式組織裡的行政人員對具有專業能力的教師給予從旁協助，方得以扭轉班級教師們普遍根深蒂固聽從以學校行政領導為中心之思維與決策。茲臚列希望國小學年主任回顧在推動校本課程過程中對實踐教師領導的觀點如下：

…我這學年的美心老師(化名，三年級導師)是一個很有教學經驗和服務熱忱的老師，她提議除了今年度原先預定實施古蹟巡禮為主題的學校本位課程，再加入探訪鄰近傳統市場的構想。可是因為會增加班級老師討論的時間和工作量，所以在和大家討論這個提案的時候似乎顯得比較消極…後來我有特別向校長、教務主任報告這件事情，請他們有空來參加我們學年的討論…後來發現真的有差！…討論的時候有校長、主任出現，美心老師的想法就被大家接受。(訪 C1011227)



我覺得直到目前為止學校的本位課程運作還是行政主導的情形居多，老師們只是去執行而已…另外，老師們都平起平坐，要讓他們願意投入發展校本課程也是要用很多技巧的…甚至有時還會欠別人人情，感覺很麻煩！…不過，我是覺得要推動教師領導絕不能只靠老師的力量，一定要找行政人員一起來幫忙才行！（訪 F1020222）

根據以上學年主任的看法，發現有如Harris（2004）所言，學校由上而下（top-down）的管理結構乃是教師領導發展的妨礙，必須仰賴學校校長、行政人員與教師領導者等人共同集思廣義去思考如何克服、提出因應之道以及實際採取行動，方能真正破除學校同仁們對於領導的傳統思維。此外，學校同事間的平等倫理（egalitarian ethic）也是進行教師領導時主要面臨的障礙（Harris & Muijs, 2003; Lieberman, Saxl & Miles, 2000）。再者，Boles與Troen（1997）指陳刻板僵化的學校文化、保守封閉的教師心態和教學地位平等乃是妨礙教師領導的主要因素，其中尤以第三項因素影響最深。

這是因為在提及教師領導者與其他同儕教師身分上的差異時，會涉及到「教學地位是否平等？」的問題。正因為與其他教師的地位均等，教師領導者經常無法適時發揮其正式（formal）的影響力。誠如陳慧美（2003）研究結果指出，在教師團隊或專業社群中擔任教師領導者會受到同事間平等關係的影響，致使其無法表現出稱職教師領導者的特質。由上述訪談內容，顯見學年主任表達可經由尋求行政人員從旁協助來促使校內其他教師投入教師領導之實踐，此即屬於非正式領導（informal leadership）類型的有效教師領導方法。

（二）受教學進度與學習節數的限制，教師缺乏扮演教師領導者角色的意願

教學是對教師在身心方面要求甚多的工作，而教師領導對教師而言是額外時間的付出。舉凡教師領導過程中所進行的專業對話與反思實踐，都需要教師在從事教學之餘撥出時間，然而學年主任們對此卻有著如下的負面看法。

課務真的很沉重！老師整個被綁住，其實也很難有餘力向教室外發展！我是很希望班上孩子多走出教室外…但是時間很不夠用，真是很無奈！（訪 A1020115）

很難吧！光是課務問題就讓老師沒有心情往外發展。其實最主要的原因是學校老師的課務太重，時時為了趕進度，沒辦法跳出來領導老師。（訪 F1020115）

老師平常要趕教學進度，時間都不夠了！還要找時間和其他老師一起討論，感覺像是不可能的任務！（訪 E1020117）

歸納上述見解，在現行國小仍強調教學進度以及欠缺教師們共同討論的充裕時間之下，老師們是否有意願從事與教師領導相關的事宜則是令人存疑的。倘就上述這些不成熟的教學環境條件來評估教師領導的發展性，推行教師領導可謂舉步維艱。因此，如何減少教師既定授課節數與彈性調整教師上課時間，顯然是改善現行國小場域中推動教師領導成效須加以正視的問題。



（三）保守與平庸的學校文化不利實踐教師領導

透過訪談希望國小內的學年主任，可以瞭解到即便校園裡具有熱忱與強烈使命感的教師願意無私奉獻地來推動教師領導，卻囿於校園裡教師同仁們彼此之間的地位平等，而常使教師領導的推動格外地窒礙難行。身處在「突出來的釘子會被打下去」的學校文化之中，學年主任們認為即使本身擁有優異的教師領導能力，基於人際和諧的考量，而不得不選擇以冷眼旁觀、置身事外的低調態度來自我保護，以免招致其他校內同事投以異樣眼光和抨擊。以下列舉出訪談該校學年主任們對於在既有學校文化下推動教師領導的看法：

學校老師和老師之間的地位大致上都一樣啊！…但是感覺大家都會藏拙，會擔心自己特別的想法會讓其他老師感到不舒服。（訪 C1020227）

有時候做太多事情反而會被一些老師視為異類…是不是心裡另有所圖…是想升官，還是另有目的？…要當教師領導者感覺是自討沒趣的！（訪 A1020225）

就教師文化觀點來切入，缺乏勇敢創新、抱持保守心態的教師常成為教育改革批評與攻擊的對象。誠如周淑卿（2000）所主張的，既有之教師文化特質使得統整課程與教學不易成功。高強華（2003）則指出教師文化保守因循，對實驗試辦避之唯恐不及，對媒體教具生疏，厭惡外界批評。經研究者訪談對作為學校行政與教學第一線老師之間的溝通橋樑的學年主任，可約略窺見現存的教師文化對推動教師領導造成的影響如下：

要帶學校老師一起來發展學校本位特色的課程，立意是很好！但老師們平常早已習慣依照教科書的內容去教，會覺得編好的套裝課程哪需要再花時間在校本課程上面這種「多一事，不如少一事」的心態會讓有心帶頭做事的老師難為！（訪 D1020225）

在學校裡，對哪些自願犧牲奉獻跳出來幫助發展課程的老師，常被掛以能者多勞的稱讚…我不喜歡這樣！其實，大家平平（台語）都是正式老師，能力都很好，但是有些老師會選擇將自己侷限在教室裡，教自己的書，少和其他老師交流互動，我覺得這樣很可惜的！（訪 E1020221）

根據上述訪談內容，顯見學校文化對教師領導的形成有著相當關鍵的影響。Hargreaves（1992）認為學校裡存在著教師致力於處理班級事務的個人主義文化（individualistic culture）、教師工作互相分立與競爭的巴爾幹化文化（balkanized culture）、教師彼此支持互信的協同合作文化（collaborative culture）以及教師接受行政人員支配的領導（contrived collegiality）等四種教師文化。其中，協同合作文化對於教師專業發展乃是最理想的類型。惟按照Hargreaves（1992）的分析，個人主義文化與巴爾幹化文化卻是學校最普遍常見的文化。因此，如要有效促進教師領導，校內教師們唯有抱持開放、支持、互信與創新的態度，共同去追求個人與學校教師同儕們的專業成長，方能使學校教育永續地經營和發展。



(四) 國小師資培育方案與教師週三進修研習少有與領導主題有關的進修課程

由於國內國小教師培育機構罕有開設與領導相關的課程與訓練，以致師培生進入教育體系成為級任導師後，除了對教室層次的領導感到熟悉外，超越教室場域以外的領導機會與歷練並不多見。以下臚列希望國小學年主任對小學師資培育課程和教師週三進修的看法。

我本身是學美術的，當學年主任已經是我最大極限了…我覺得 push 老師去完成學校要推的課程，心裡感覺很複雜…覺得自己對領導一竅不通…我來學校快十年了，但總覺得學校好像很少舉辦有關提升班級導師領導能力的研習！（訪 A1011112）

出社會進入學校以後，平常學校周三下午辦理的研習主題也大概都和各領域學科的學習有關係，可以幫助老師提升教學專業知能，但是感覺和教師領導沒有關係…大概只有去主任、校長受訓才會學些和領導有關的東西，像我們這些一直在班上教書、教小朋友的老師才沒有去接觸！（訪 F1011023）

以前讀大學的時候，哪有開什麼教人領導的課？都是教人如何教學的課啊！（訪 B1011112）

據上述學年主任的看法，可瞭解到國內除了針對校長、主任之培訓有開設領導方面的課程，教師國小週三午後進修的研習課程尚缺乏與教師領導有關之主題。另外，有學年主任反映師資培育過程裡欠缺開設教導準老師如何去帶領另其他同儕教師的課程。再者，由學年主任們的回饋也瞭解到其對於領導其他教師的信心有所不足。因此，如要在國小場域中落實教師領導的理念，乃亟待各師資培育機構與小學將有關教師領導之進修課程加以引入，以期提升教學工作者對教師領導內涵之理解與增進其領導其他教師夥伴的自信心，進而營造支持班級老師推動教師領導之校園氛圍。

(五) 實質誘因不足，教師領導者產生不易

身為教師領導者，必須投入大量的時間與心力帶領年級老師或社群老師們規劃、設計課程。然而，在歷經千辛萬苦後，教師領導者卻難以獲得口頭慰勉以外的實質酬賞。

…除非是具有某方面專長而且充滿熱誠的老師。譬如我們之前隔壁明星國小(化名)的幾位自然領域老師會帶著該校全體老師往前衝！不過，除了具有專業能力，對於教學又很有熱忱，這樣的人真的很少！要非常有心才可能帶領校內老師。（訪 A1020115）

…確實是老師有那種願意犧牲奉獻的特質，但是真的是可遇不可求！我教書到現在二十多年，也好像只看到少數幾個人，有那種讓人會想和他一起合作完成學校本位課程計畫的特質。（訪 C1020227）

…其實班級級務還真的蠻忙的，也可能是家庭，然後有可能是因為書教久了，也有



可能是比較沒有衝勁了。(訪 F1020114)

經訪談校內學年主任，他們普遍認為教師領導者是具有熱情的人格特質、專業能力、高瞻遠矚的氣度和給予同儕老師們明確依循的方向。然而，卻有半數以上的學年主任認為要找到老師來擔任教師領導者是件很困難的事情，主要因為老師們除有原本負責的教學工作以外，尚須積極尋覓諸如彈性課程或課後時間等可與合作夥伴共同討論、研商的時段，既費力又勞神。再者，個別教師若過度投入改進或修正先前推動的學校本位課程，尚可能會負面影響其與同事之間的人際關係。由此可見，能夠不計個人在薪資、時間、心力與人際關係等方面的考量，而仍願意挺身擔任教師領導者的國小現場教師，在目前學校環境中實屬難能可見。

二、國小教師領導難題之因應

對前述所提的五個難題，研究者進一步徵詢希望國小的各學年主任，茲將其對推動學校本位課程時出現的教師領導難題之六項因應呈現如下：

(一) 以推動教師專業學習社群營造教師領導的氛圍

我國教育部自2009年起正式推動專業學習社群 (professional learning community, PLC)，透過發展教師團隊合作的模式，促使教師與教師之間形成良性的分享與交流教學實務經驗之平台，以扭轉原本流於個人主義與平庸鄉愿的教師文化，改朝構築重視教師專業對話之用以激盪、提升教師專業能力的學習型文化目標邁進。以下為訪談希望國小學年主任對推動專業學習社群以促進教師領導的看法：

遇到校本課程設計和實施的問題，大家就會透過社群聚在一起的討論，大家一起給意見的效果感覺比一個人埋頭苦幹要好很多。(訪 C1011116)

以我的看法，今天假如叫我跳出來當那個專業領域的領導者的話，我會先去找學校裡和我比較熟的老師，應該是比較「麻吉」的那種，這樣比較好講話。如果有些比較資深的老師，有時候也會借重到他們的經驗。但是，我就覺得不好意思去叫他們要做什麼。所以，如果用團隊合作的方式，或許推動教師領導是可行的。

(訪 C1011119)

歸納上述學年主任的看法，對推動教師領導的策略宜捨棄「單兵作戰」的方式，宜改採先形成專業社群的形式出發。透過圍繞共同主題發展的專業社群，能將一群來自不同班級、歧異專長領域的老師們相互交融在一起；藉由營造相互信任與暢所欲言的討論空間，使得社群中的教師同仁能夠傳達出教師正面教學信念、激盪出許多創意、培養信心和激勵實踐教師領導。此與國外研究指出透過教師專業成長研討可以促使教師產生改變；不但拓展個人專業知識，也改進其教學策略 (Anderson, 1989; Eisenhart & Borko, 1993; Crowther, Stephen, Margaret & Leonne, 2002) 的看法一致。

由以上可知，合作的、安全的、反思的與信任的學校氣氛，是發展教師領導的基本



條件，但擁有此般氛圍的學校似乎不多。又近年教育改革不斷地強調學校的績效，使學校發展出學生之間、教師之間甚至學校之間的競爭文化，加上依舊偏重學生學業成就測驗之表現，使教師的專業自主受到嚴峻挑戰。此外，囿於教師們平日忙於課堂教學與繁瑣級務，不易勻出額外時間進行專業對話和討論，不僅使得教師向心力難以凝聚，亦導致教師領導的發展受限。

（二）積極辦理培養教師領導知能的研習

對於希望國小現行辦理教師周三下午進修研習的課程內容之看法，經訪談校內學年主任獲得以下回應：

…如果教務處或其他處室可以規劃運用星期三下午時間辦理多場有關教師領導方面的研習，當老師們對教師領導想法能夠接受的時候，應該就會有老師願意出來帶大家，到時候就可以讓學校變得更好！（訪 A1011115）

現在國小週三下午雖然都一直有辦理各種學習領域的研習，但領導方面的研習似乎不多見，如果行政人員可以多辦些有關教師領導的研習，讓校內老師對教師領導的觀念更加清楚，並讓老師有多一點時間進行討論，久而久之教師領導的理念就可以被老師接納，也能夠順利在學校裡推動。（訪 B1011116）

由上可見，各學年老師由於專注於教室內學生的學習情形，對於教師領導方面的涵養汲取較為被動和欠缺，實有賴學校行政人員積極規劃與鼓勵校內教師同仁參加領導方面的研習或工作坊來增能。當校內老師普遍能夠接受之際，教師領導的推動便可落實於校園內。

（三）促使學校行政人員與教師們透過溝通討論凝聚教師領導的共識

一般來說，學校本位課程之推動經常係由學校行政人員所統籌，導致學年老師有難以提出專業見解與主導該課程的機會。對此現象，有學年主任表示自身一方面是扮演著向行政人員反映老師想法的角色，一方面也致力使行政人員有機會與老師們面對面溝通討論，以幫助雙方進行理性溝通以真正凝聚出落實教師領導的共識。茲整理學年主任意見如下：

…當遇到實施校本課程的問題難以解決的時候，我就會找行政人員商量…我知道校長和行政人員他們本身業務量都不小，但是我是覺得他們都還蠻盡力幫忙的，感覺有在為老師設想。（訪 C1011115）

學校行政該怎麼鼓勵推動教師領導呢？…簡單說，就是多為老師著想，讓老師們可以有足夠的時間和資源進行課程設計和活動實施…我是一直都有向校長、主任、組長反映老師們的想法！覺得有講有差耶！（訪 D1011116）

透過邀請行政人員不定期和學年老師們一起溝通，可以讓他們瞭解到第一線教師所扮演的角色與面臨的處境和問題，老師也可以暢所欲言，就不會是各說各話了！



(訪 E1011119)

由上述學年主任們的看法可見，作為學校行政人員應站在老師立場為之設身處地去看，亦即以尊重支持的態度去看待具有專業領導潛力的老師。此外，老師也必須讓行政人員瞭解到他們在推動學校本位課程過程中時所面臨到的難題與需求。惟有透過行政人員與現場教師之間共同營造適合教師領導的氛圍，方能使有意願的老師可以無後顧之憂地將個人專業知識與經驗分享給其他教師夥伴，也才能使教師領導真正落實在國小校園裡。

(四) 減少流於形式的會議與協助教師彈性排課

過去學校強調管理結構的控制，重視由上而下的領導模式，然而現今的領導理念不再以管理為務，教師們的專業討論才是促進學校改革的關鍵因素。茲歸納希望國小學年主任對學校行政協助教師領導的看法如下：

以前學校校長很喜歡開教師晨會，每周四、五次，每次動不動就開了半個小時以上，…現在的校長會聽老師的意見，每周頂多開兩次會。學年老師如果要討論校本課程就可以用其他沒開晨會的時間，這樣時間就變得蠻有彈性的。(訪 F1011212)

我們學年是中年級，教務處幫老師星期五下午第七節不排課，沒壓力…很適合用來討論學校本位課程。(訪 C1011214)

由上述學年主任的分享得知，在國小現場中如欲發展教師領導，學校行政人員必須擺脫過去以行政自我中心的陋習，改以身為學校教師一份子的角度出發，以設身處地幫學校老師們找到可以相互討論、共同合作的時間與空間。此亦誠如Danielson (2006) 所提倡的，唯有當學校能調整成以教師領導為中心，學生的學習成效方能明顯提升。

(五) 善用網路社群平台

網路的發明打破了時間與空間的限制。尤其隨著臉書 (Facebook)、推特 (Twitter) 等網路社群近年來如火如荼地興起，讓身處異地的老師之間能夠隨時透過虛擬的平台相互表達意見、進行分享與交換資訊。

之前我就開始用臉書和其他老師討論事情喔！…學年老師對這種平台的接受度很高…有時候我會先拋出一些校本課程設計和實施的問題，有上線習慣的老師通常很快就回我了！如果沒有馬上回，隔天通常在學校遇到他們就可以討論這些了！

(訪 E1020116)

國小老師平常上課外，還要顧小朋友各方面，真的很忙。學校方面如果可以提供開放的網站平台，讓老師可以自己找空閒時間上去留言互動，有時候不見得比大家挪出時間見面討論來的有效率。(訪 D1011004)

由上可見，分屬不同教學場域的老師們若要產生共同的交集和凝聚共識，除可透過



將老師們的空堂時間調整成一致以外，還可藉由操作克服物理距離遠近的網路工具，將各種看法與感受彙整在同一個平台上供彼此相互討論與分享。因此，關於教師運用線上進行教學交流的網路平台對於促進教師領導的研究成果，值得日後進一步瞭解與探究。

(六) 推動教師專業分級制與提供津貼作為實質獎勵

目前國內教師的薪津所得，與任教年資有直接的關係。但是經訪談學年主任，瞭解到資深教師雖然薪資較高，卻未必然在學校課程、教學、行政等工作負荷量上重於年資較淺或擔任學年主任的老師。尤其對教師領導者而言，其雖須肩負起較一般教師更沉重的工作負擔，卻無法因而享有較佳的薪津待遇，足令具有教學專業與熱情的教師望之卻步，甚至於有心生不滿的情形產生。

我覺得當教師領導者是吃力不討好的工作！要當老師和行政之間的協調者，有時還要自己把計畫带回家做，那麼辛苦，卻又沒有任何實質的補貼，怎麼會讓人有持續下去的動力呢？（訪 D1020227）

對主推教師領導的老師來說，這真是件相當詭異的事情！本身的教學時數並沒有減少…就算真的有減少上課的節數，也是變相減薪啊！事情做的多本來就應該要有相對的回饋啊！我不相信在這種違反人性的制度底下，會有人心甘情願去做。

（訪 F1011220）

由以上希望國小學年主任表達的看法，發現其普遍認為目前的教師薪津制度無法有助推動教師領導這部分。雖然早在多年前教育部即草擬教師分級制度；將教師分成初階、中階、高階與研究教師等四級，但卻始終未能通過，對於形成實踐教師領導的誘因生成無疑是一大阻力。相較於英格蘭地區，當地為促進教師專業發展，早在1997年即開始實施進階教師制度（advanced skilled teacher, AST）；凡當地學校老師均得檢附教學表現優異、進修時數、學經歷等具體佐證資料提出申請，經地方教育局以上單位的審核後取得進階教師的資格。而當教學者成為進階教師後，除原先教學工作外，另需從事教材教法的设计與開發，並肩負督導鄰近區域學校領域教學輔導的責任、課程與教學研究、參與校務發展相關事項以及從事以教育革新相關議題的研究工作。此類似教師領導者的角色雖然有著較沉重的工作負擔，但在薪資方面卻有正增強的效果（黃宏仁，2007）。由此可見，英國的進階教師制度有助於促進教師領導者的產生，值得作為我國教育主管單位鼓勵各級學校有效實踐教師領導之借鏡。

伍、建議

依據上述研究結果與討論，研究者提出以下建議供教育當局、行政人員、學校教師與學術研究者參考。



一、以推動教師領導作為學校領導的核心目標

學校教育的辦學成效絕非校長一人便可成就的，而是需要仰賴每天和學生相處在一起的老師們共同合作的進行教學方能達成。亦即學校的領導應該從外部的形式規範走向內部的協調運作。為打破目前仍屬於由上而下科層體制的學校權力結構，學校校長及行政團隊須體認與採取充分賦權（empower）給教師進行專業發展、學習社群、領導能力與反思實踐之行動，以確保第一線的教師能夠主動積極地參與、推動教師領導，發展具有特色的學校本位課程與教學，朝向提升教師教學專業與學生學習品質之目標邁進。

二、形塑適合推動教師領導的學校文化

就學校文化層面而言，學校裡的教師是孤立的（isolated）（Hargreaves, 1992）。老師各自在屬於其教學的天地裡進行教學工作，導致教師同儕彼此之間的互動與聯繫甚少。此外，對於繁雜班級事務的專注使得學校教師難以行有餘力帶領其他同仁將共同凝聚的教育理念予以實踐。再者，學校校園裡的教師們普遍被動接受行政人員力促的領導，卻不喜歡主動領導其他教師同仁，因而校園之中教師領導發生的情形每每隱晦不明，造成研究人員不易掌握進行觀察與描述教師領導發生的時機。對此，作為學校「首席教師」（the head teacher）的校長及行政人員，惟有與第一線教學同仁們達成致力形塑具有信任的、合作的、安全的、反思的、有彈性的學校文化之共識，並樂於以實際行動支持具有教育熱忱與專業素養的教師，方能營造出有利發展教師領導的學校文化。

三、充分授權予學年主任推動教師領導

依據英國1998年頒布的《學科領導人標準》，其內容指出學科協調者（coordinator）在其領域學門的相關知識、技術、技巧、特質、工作內容及欲達到的成果等必須達到專業標準，並且具備領導能力、決策能力、溝通能力、自我管理及態度（陳佩英，2008；蔡宗河，2005）。反觀國內的教育環境，雖然截至目前尚未有如英國將教師領導的概念融入正式法律條文之中，但對照英國所謂的學科協調者之角色，實近似於我國內小學各年級的學年主任。而經過本研究深入訪談希望國小的各年級學年主任，研究者深刻察覺到學年主任具有整合、協調教學同仁與行政人員等雙方意見的潛力。假如校園內的學年主任們能夠充分將教師同仁的意見加以彙整後發聲，並願意積極協調學校行政人員與教師之間進行良性互動，那麼推動教師領導將不再只是紙上談兵。因此，研究者建議國內小學學校行政人員與教學工作者應戮力達成充分授予學年主任推動教師領導主導權之共識。此外，今後對教師領導進行的探究宜積極關注與採納作為學校行政與教學實務之間溝通「橋樑」的學年主任觀點，以裨益國內小學教師領導之實踐。



參考文獻

- 吳百祿 (2010)。教師領導研究。高雄：復文。
- 吳清山、林天佑 (2008)。教師領導。教育研究月刊，173(9)，136-1。
- 周淑卿(2000)。面對統整課程與教學的教師文化。載於中華民國課程與教學學會(主編)，課程統整與教學(頁 233-251)。臺北：揚智。
- 郭木山(2003)。談教育變革中校長教學領導的角色與做法。教育資料與研究，53，90-96。
- 高強華 (2003)。九年一貫課程革新與教師專業成長。載於莊明貞(主編)，課程改革反省與前瞻，71-88。台北：高等教育。
- 陳佩英 (2008)。教師領導之興起與發展。教育研究月刊，171，41-57。
- 陳慧美 (2003)。國小數學種子教師在校推動成長團體之個案研究。國立台北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 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。
- 黃宏仁 (2007)。英國小學教師專業評鑑之研究 (編號：C09600294)。臺北：教育部。
- 蔡宗河 (2005)。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啟示。教育研究集刊，51 (3)，101-133。
- Anderson, G.L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
- Boles, K. & Troen, V. (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.
- Boles, K.& Troen, V. (1997). How the emergence of teacher leadership helped build a professional development school. In M. Levine & R. Trachtman (Eds.), *Making professional development schools work. Politics, practice, and policy* (pp. 52-75). New York, NY: Teachers College Press.
- Crowther, F., Stephen, S. K., Margaret & Leonne, H. (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.
- Day, C. & Harris, A (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement, in *International Handbook of Educational Administration*, pp. 724-49. Dordrecht, England: Kluwer.
- Eisenhart M., & Borko H. (1993). *Designing Classroom Research: Themes, Issues, and Struggles*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.



- Fullan, M. (2001). *Learning in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of the teaching: A focus for change. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York: Teacher College, Columbia University.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Harris, A. (2004). Teacher Leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in schools*, 4, 201-219.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lieberman, A., Saxl, E. & Miles, M. (2000). Teacher leadership: Ideology and practice, in *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, pp. 339-45. Chicago: Jossey-Bass.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Reitzug, U. C., West, D. L., Angel, R. (2008). Conceptualizing Instructional Leadership-The Voice of Principals. *Education and Urban Society*, 40(6), 694-714.
- Riley, K. A. & Louis, K. S. (2000). *Leadership for Change and School Reform: International Perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Smylie, M. A., Bennett, A., Konkol, P., & Fendt, C. R. (2005). What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps for new study. In W. A. Firestone & C. Riehl (Ed.). *A new agenda for research in educational leadership* (pp.138-155). New York: Teachers College.
- Wasley, P. A. (1991). *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. 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.
- Yukl, G.(1994). *Leadership in organizations* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



**A Study on the Difficult Problems and Solutions of Implementing
Teacher Leadership from the Viewpoints of Elementary
Coordinators: Practicing the School-based Curriculum of Hope
Elementary School as an Example**

Huang, Hung-Jen
Ph. D. Candidate, Graduate Institute
of Education, National Chung Cheng
University
huanghungjen@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate the difficult problems and solutions of implementing teacher leadership by in-depth interviewing the coordinators of Hope elementary school (a pseudonym). The study shows implementing teacher leadership mainly encountered five difficult problems and thus offered six solutions. Suggestions are proposed finally for the educational authority, school administrators, teachers and researchers.

Keywords: teacher leadership, leadership, school-based curriculum, coordinator

