

# 跨越教室的力量：教師學習領導之 領導實踐分析

陳文彥

## 摘 要

### 研究目的

本研究旨在探索三所學校中教師學習領導之實踐經驗，以瞭解教師如何發揮跨越教室的力量，促進學生學習。研究目的為瞭解個案學校中誰是進行學習領導的主要教師領導者，以及分析這些教師進行學習領導時，所立基的領導信念與展現之領導行為。

### 研究設計／方法／取徑

本研究採質性取向的多重個案研究，依聲譽規準選擇對促進學生學習已獲肯定的教師領導者與教師社群為研究對象。資料蒐集方法以質性訪談為主，另輔以文件分析，三校總計訪談 25 人。

### 研究發現或結論

本研究之結論有四：（一）個案學校進行學習領導的教師，身分別具多元性，扮演顯著角色者有三類；（二）個案學校教師進行學習領導的領導觀，是希冀擴散對教與學的理念，且能堅持對學生有利的事；在學習觀部分，則能肯認教師是學生學習的重要引導者，自身亦是主動的學習者，並採取學習者中心的教學觀；（三）個案學校教師學習領導之領導行為，主要展現於催化學習願景建立、帶動教師專業學習、促進學習方案開展，以及營造支持性文化與結構

---

陳文彥，國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授

電子郵件：wychen@ncnu.edu.tw

投稿日期：2016年1月14日；修正日期：2016年4月26日；接受日期：2016年8月31日

等四面向，其下又各有細部作法；（四）由學習領導視角分析教師領導實踐，應關注教師之領導觀與學習觀，以理解教師領導看似相近的行為背後，所蘊含之細膩意涵。

### **研究原創性／價值**

國內尚無教師如何踐行學習領導之質性研究，且本研究結合信念面與行為面進行分析，據以連結領導觀、學習觀與領導實踐，是以往教師領導甚少論及之面向。研究結果除有助擴展學習領導與教師領導之研究視角，亦可作為教師學習領導實務推動之重要參考。

**關鍵詞：**學習領導、以學習為中心的領導、教師領導、教師學習領導、領導實踐

# **THE POWER BEYOND CLASSROOMS: LEADERSHIP PRACTICE OF TEACHER LEADERSHIP FOR LEARNING**

**Wen-Yan Chen**

## **ABSTRACT**

### **Purpose**

The study aimed to explore the practice of teacher leadership for learning in three schools and to understand how teachers exercised influence beyond classrooms to facilitate student learning. The purposes were to indicate the teachers who played major roles in leading learning and to analyze the beliefs and behaviors of their leadership practice.

### **Design/methodology/approach**

The study used qualitative multiple case study as the approach. With reputational criteria, teacher leaders and award-winning professional learning communities in three schools were selected. Twenty-five interviews and important documents were conducted and collected for analysis.

### **Findings**

1. Teachers who play important roles in leading learning can be categorized into three types. 2. The conceptions of leadership held by learning-centered teacher leaders are to diffuse their ideas of teaching and learning and to insist on students' benefits. As to the conceptions of learning, these teacher leaders appreciate learner-centered perspectives, recognize their vital roles in facilitating learning, and are active learners themselves. 3. Learning-centered leadership behaviors displayed by case school teacher leaders focus on facilitating the building of learning vision, promoting teachers' professional learning, broadening and deepening the development of learning programs, and nurturing supportive culture and structure for learning. 4. The analysis of teacher leadership for learning should

---

Wen-Yan Chen (corresponding author), Assistant Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University.

E-mail: wychen@ncnu.edu.tw

Manuscript received: January 14, 2016; Modified: April 26, 2016; Accepted: August 31, 2016

connect leadership behaviors with teachers' beliefs of leadership and learning to comprehend different meanings of similar teacher leadership behaviors.

### **Originality/value**

There are no qualitative studies on teachers' leadership practice of leadership for learning in Taiwan. Furthermore, the study connects teacher leaders' conceptions of leadership and learning with leadership behaviors, which was scarcely done in the past. The analysis and findings not only broaden the knowledge of teacher leadership and leadership for learning studies but also propose important suggestions for facilitating teacher leadership for learning.

*Keywords:* leadership for learning, learning-centered leadership, teacher leadership, teacher leadership for learning, leadership practice

## 壹、緒論

在全球化與知識經濟的脈絡下，教育被視為提升國家競爭優勢的重要基礎建設，許多跨國性測驗結果因此深受重視。而對學生學習成效之關注，也反映在教育領導研究上，使領導對學生學習影響之探討，近年來重新成為顯學，除有眾多研究分析不同領導模式之影響力、總結有效之領導作為，部分研究亦回應領導研究中，權力典範與學習典範之轉變，對學習與領導進行再概念化（潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥，2014；潘慧玲，2015a；Dempster, Robson, & Gaffney, 2011; Hallinger, 2011; MacBeath & Dempster, 2009; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008）。在這些研究中，許多研究者直指領導之核心為學生學習，以「學習領導」或「學習導向領導」（leadership for learning）（Townsend & MacBeath, 2009）、「以學習為中心的領導」（learning-centered leadership）（Cravens, 2014）、「以學習為焦點的領導」（learning-focused leadership）（Knapp, Feldman, & Yeh, 2013）為名，探索領導如何促進學生學習，使學習領導成為教育領導研究的重要焦點<sup>1</sup>。

學習領導強調教育系統中不同層次的領導與學習，亦即學習領導的終極關懷為學生學習，但在此過程中，可透過帶動教師專業學習、組織學習，與跨組織的系統學習，建立整個系統促進學生學習之能力（潘慧玲，2015a；MacBeath & Dempster, 2009）。除了將領導焦點由教師教學轉為學生學習，學習領導亦反映學校領導的典範流變，重視不同人員在提升學生學習成果上，均可扮演積極角色。其中，校長仍是學習領導的重要人物，但隨分散式領導理念之興起，以及對教師角色之概念轉變，教師亦被期待能跨出教室之外，透過教師領導之踐行，影響他人共同改善教育實務，進而促進學生學習（吳百祿，2010；張德銳，2010；Spillane, 2006; York-Barr & Duke, 2004）。由於教師和教與學的脈絡最為貼近，如何發揮教師學習領導之力，成為學習領導的關鍵環節（Lovett & Andrews, 2011），且在教師領導亟待不同理論觀點注入，教師領導影響學生學習之路徑仍待釐清的情況下（York-Barr & Duke, 2004），學習領導之理論視角，亦是擴展教師領導研究的可行方向。

<sup>1</sup> 本研究將此類以學生學習為焦點之領導，均以「學習領導」或「學習導向領導」（leadership for learning）一詞稱之，不再細分用詞間之差異。

綜觀來看，領導對學校效能和學生學習之影響，已是延續數十年的重要主題，但將領導焦點由提升教學成效，轉而直指促進學生學習，並將領導賦予學習意涵，則是近十餘年來才逐漸明晰的轉向（單文經，2013；Hallinger, 2011; MacBeath & Dempster, 2009）。在臺灣，教育研究亦呼應此趨勢，對學習領導理念之探討，近年來日益增加（如：林明地，2013；吳清山、王令宜，2012；秦夢群，2015；單文經，2013；張德銳、丁一顧，2015；賴志峰，2010；潘慧玲，2015a、2015b），顯見此主題之重要性。不過，有關學習領導的實徵研究仍相當缺乏，可見者如：林明地（2015）、林國楨、張秉凱與廖昌珺（2012）、劉鎮寧（2012）之研討會論文，以及陳品華（2014）、呂悅寧（2013）之碩士論文，均以校長層級學習領導為焦點。教師層級學習領導之研究，僅張素貞與吳俊憲（2013）以及鄭淑惠與陳文彥（2013），曾透過文獻分析，探討教師學習領導的實踐方式與能力發展。究竟教師如何發揮跨越教室的力量，透過學習領導促進學生學習，尚待實徵探索。

基於前述分析，本研究以教師層級之學習領導為焦點，透過質性個案研究，縷析教師學習領導的實踐經驗。由於教師領導的特殊處，在於不若校長領導可由正式職位清楚界定，且學習領導涉及領導者所持之領導觀與學習觀（MacBeath & Townsend, 2011），故在分析層次上，將先處理教師領導者的定義問題，再由信念與行為兩個層次，描繪教師學習領導之實踐，最後進行綜合分析。具體研究目的包括：

- 一、瞭解個案學校中，誰是進行學習領導的主要教師領導者。
- 二、分析個案學校中，教師進行學習領導時立基的領導信念。
- 三、探究個案學校中，教師進行學習領導時展現的領導行為。

## 貳、文獻探討

### 一、教師學習領導的意涵

#### （一）教師學習領導的意義

由學習領導研究在西方的發展脈絡，潘慧玲（2015a、2015b）歸納三個理路，第一個理路是以教學領導為基礎，轉型發展出學習領導的概念，

如 Hallinger (2011) 即使用學習領導一詞, 涵攝教學領導、轉型領導與分享領導之概念; 第二個理路是以研究與文獻分析為基礎, 彙整出學習領導之作為, 如 Murphy、Elliot、Goldring 與 Porter (2007) 由研究結果, 歸納學習領導的八個層面; 第三個理路則致力發展新的學習領導模式, 如 MacBeath 與 Dempster (2009) 的研究, 強調學習領導須立基新的領導和學習典範。由此脈絡, 學習領導研究存在不同取向, 定義亦各有所重。Hallinger (2011) 認為, 學習領導描述了領導者為達到重要的學校成果, 所採取之各種作為, 其中, 學生學習乃特別受關注之焦點。此可視為學習領導廣義定義, 在此基礎上, 欲強化學習與領導二者的連結與相互影響, 使領導蘊含學習之意涵和目的 (林明地, 2013; 吳清山、王令宜, 2012), 尚須理解學習領導涉及領導與學習典範之轉變 (潘慧玲, 2015a), 因此分析焦點除領導行為外, 領導者的信念更需關注 (林明地, 2015)。

在教師學習領導的意義方面, 張素貞與吳俊憲 (2013) 認為教師學習領導強調教師為學習專家, 是著重改善教學實務, 以促進學生學習為焦點的領導方式。鄭淑惠與陳文彥 (2013) 則指出, 教師學習領導的意涵立基教師領導與學習領導, 是教師以促進學生學習為信念, 透過專業知能與領導策略影響他人, 以改善教育實務, 進而提高學生學習成果的領導模式。綜觀來看, 教師學習領導係以促進學生學習為焦點的教師領導。從廣義角度, 可以 Hallinger (2011) 的主張為基礎, 將教師學習領導視為可含納相關理論之大概概念, 指教師為達到重要的學校成果, 所採取的各種領導作為。不過, 由深化的角度, 教師學習領導還涉及領導與學習典範之轉變, 教師領導者之信念層次亦需關注, 因此, 教師學習領導乃是教師基於以學生為核心的領導觀與學習觀, 以促進學生學習為焦點, 透過專業知能與領導策略影響他人, 進而改善教育實務, 提升學生學習成果的一種領導模式。

## (二) 教師學習領導的特性

教師學習領導乃教師層級所進行的學習領導, 因此其理論基礎, 蘊含教師領導、教學領導、轉型領導、分散式領導、建構式領導、組織學習之概念, 並涉及領導與學習典範的轉變 (徐超聖、梁雲霞, 2011; 潘慧玲等人, 2014; 潘慧玲, 2015b; MacBeath & Dempster, 2009; Spillane, 2006)。以下便由教師學習領導的領導焦點、立基的領導觀與學習觀, 以及影響路

徑與範圍，進一步理解其特性。前兩者是不同主體進行學習領導時的共通基礎，而影響路徑與範圍，教師與校長則可能各有所重。

### 1. 教師學習領導係以學生學習為領導焦點

學習領導的發展與教學領導關係密切，但將領導焦點由教師教學轉而直指學生學習，並作為所有領導實踐之基礎（林明地，2013，潘慧玲，2015a；Hallinger, 2011；MacBeath & Dempster, 2009）。Knapp、Copeland、Ford 與 Markholt（2003）指出，學校領導者欲促進學生學習之改善，需聚焦四大要務，包括：使學生學習成為領導工作之核心、持續溝通學生學習的重要性、陳述核心價值以支持具影響力且公平的學習，以及公開支持和學習有關的各項努力。當中，如溝通、示範、公開支持等，均是常見的領導行為，但這四項領導實踐，因以學習為明確且一貫的核心，故彰顯出學習領導之特色。而教師學習領導雖涉及不同面向，學生學習乃是衡度各項領導作為之焦點與最終目的。

### 2. 教師學習領導強調新的領導與學習典範

MacBeath 與 Dempster（2009）指出領導者對學習本質和過程需有更深的理解與反思，且領導者應抱持新典範的領導觀與學習觀，方能真正進行學習領導。依其分析，新的領導觀將領導界定為活動，因此具分散式領導的概念，主張不同教師均可能為學習領導之主體，在適當活動中發揮其才，而領導是促進創新的影響力，重視脈絡與文化敏感性，領導者本身亦為學習者，並進行符合公益的道德選擇；新的學習觀亦將學習視為活動，重視提問、為理解而分析，評量思考，強調後設認知、學會學習和進行道德選擇，是一種偏向社會建構主義導向的教學論（潘慧玲，2015a）。而教師學習領導之實踐，有賴教師以新的領導與學習典範為基礎。

### 3. 教師可透過不同路徑與層級踐行學習領導

Murphy（2005）將教師領導分為兩個主要路徑，以角色為基礎的策略，教師領導是透過正式領導角色所賦予的任務來開展，權力基礎為法職權，影響範圍與職務有關；以社群為基礎的策略，教師領導是根植於教師角色，權力基礎為專業和社會資本，影響範圍是分散性、一般性的，與其他教師是一種緊密、協力合作的關係。因此，教師學習領導之實踐未必透過正式領導職，而是在互動過程中建構，具建構式領導與轉型領導之意

涵。教師學習領導之範圍,則包括對教師專業學習、學校組織學習,甚至跨組織的系統學習,發揮促進作用,進而裨益於學生學習(Swaffield & MacBeath, 2009)。不過,基於教師角色特性,教師學習領導在教師專業學習的面向,最能凸顯優勢。

## 二、教師學習領導的實踐

教師學習領導之實踐,有其著力方向與細部執行方式,前者指出教師學習領導涉及的重要面向,後者則關乎實際作法,以下分由實踐面向和具體作為分析之。

### (一) 教師學習領導的實踐面向

由於教師領導不限正式職務,並涵蓋多種活動,因此其實踐亦相當多樣(賴志峰, 2009; Gigante & Firestone, 2008)。不過,並非所有教師領導的面向,皆與學生學習表現密切相關(康翰文, 2013),此部分適可由學習領導理念尋找二者之連結。

Hallinger (2011) 指出雖然領導難以直接影響學習,但學習領導可透過願景與目標、學術結構與程序、人員能力建立等三大要素的改善,促進學生學習。Dempster (2009a) 亦綜合相關研究,指出學習領導的三個要素,包括目的、情境脈絡和人員。Murphy 等人 (2007) 提出的學習領導八面向,則包括:學習願景、教學方案、課程方案、評估方案、學習社群、資源取得與運用、組織文化,以及倡導。上述有關學習領導的實踐面向,區分雖繁簡不同,但大抵涉及學習願景的凝聚、學校人員的發展、結構與文化的設計,以及學習方案的改善等,可參考 Leithwood (2011) 所提之四個領導實踐核心來涵納,包括: 1. 設定方向:發展學習願景與目標; 2. 發展人員:建立人員的能力、發展更多教師領導者; 3. 重新設計組織:為教師的合作創造結構與機會,建立學校的學習文化; 4. 改善教與學的方案:提供支持以促進課程教學方案的開展。基於此,教師學習領導之實踐,可由目標、人員、結構與方案等四個面向著手,並依教師角色特性,發揮學習領導之影響力。

### (二) 教師學習領導的具體作為

在前述方向性的實踐面向外,有關教師學習領導的具體作法,相關論述並不多。Portin 等人 (2009) 分析以學習為焦點的教師領導者,發現他

們的主要工作包括：擔任教學領導團隊成員，以參與學校中教學改進的決策；透過各式專業發展活動，協助教師改進教學實務；與教師建立良好關係，以便讓教師有效參與專業發展活動；以及透過資料與教師們討論及分析學生學習情形，共謀解決之道。Lovett 與 Andrews（2011）分析紐西蘭與澳洲的四個個案，則指出教師進行學習領導時，在專業學習社群中，需發展教師間協力合作的關係、促進學科的對話，以及深化其他教師的學習與實務；在領導全校性的改進時，重點則是提升教師的參與和動機、與其他領導者合作、運用專業對話，以及發展新的工作方式。

此外，潘慧玲等人（2014）提出以學習共同體作為學習領導的具體操作形式，教師學習領導可於其中發揮重要促進作用。申言之，教師的學習領導係透過教師學習共同體中，課堂教學研究三部曲進行，教師在此相互影響的過程提升教與學專業，並回饋課堂學習共同體之實施，進而促進學生學習。秦夢群（2015）提出教師學習領導的策略，包括：配合教學實務確實瞭解學習領導的訴求與目標、共同組成學習社群並積極交流，以及根據教學實務需求進行相關行動研究。這些主張均結合教師工作特性，據以發揮教師學習領導的角色。

由前述分析，本研究探索教師學習領導之實踐，性質屬學習領導研究的第二個發展理路，亦即透過實徵資料彙整學習領導之作為，但在分析的角度上，將兼採第一個發展理路中，對學習領導重要面向之分析，以及第三個理路中，MacBeath 與 Dempster（2009）等人對學習領導認知面向的強調。因此，教師學習領導的信念與行為層次，均為本研究之焦點。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究方法

本研究採質性取向多重個案設計（Yin, 2014），探索三所個案國中（化名 A 校、B 校、C 校）教師學習領導之實踐。為連結「教師領導」對「學生學習」之影響，並獲得有關教師踐行學習領導較為豐富之資訊，本研究採聲譽抽樣法（reputational sampling）（Teddlie & Yu, 2007），選擇對促進學生學習已獲肯定之教師領導者與教師社群為對象，縷析其透過哪些領

導信念和行為發揮對學生學習的影響力。樣本選取係衡酌學校在教學與學生學習相關獎項之得獎情形，和參與本研究諮詢的學者專家和教育行政人員之意見，進行綜合考量。基於此，本研究以一所曾在該市優質學校評選中，「專業發展」和「學生學習」向度獲獎之國中進行前導研究。前導研究結果發現，在社群扮演重要角色之教師，經常是較為顯著的教師領導者，此亦與教師領導研究相符（Murphy, 2005），因此進一步選取兩個曾獲教育部教學卓越金質獎之團隊為個案。資料蒐集自 2013 年 4 月至 2014 年 1 月，所採方法以質性訪談為主，另輔以文件分析。

### （一）訪談

本研究採半結構訪談，由研究者依研究目的與文獻探討結果，預擬開放性問題，蒐集教師在其工作脈絡下，進行學習領導的實踐經驗。訪談問題主要用於瞭解個案學校、教師領導者與社群成員的背景和特質、社群的運作情形、教師對教師領導與學習願景的想法、教師領導者發揮影響力的方式、對促進教師專業學習與開展學習方案的作法、教師領導者或得獎方案對學生學習的影響、教師領導或社群運作遭遇的困難，以及校長領導的影響等。三校總計訪談校長 3 人、兼任學校行政職教師 5 人、未兼行政職教師 17 人，共 25 人。每人訪談一次，各約 40 至 60 分鐘。

### （二）文件分析

本研究蒐集之文件，主要標的為三校相關得獎資料，包括 A 校教師獲師鐸獎與行動研究獎之資料，以及 B 校與 C 校獲教學卓越金質獎的得獎方案。此外，研究者於進入各校訪談前，均先瀏覽該校網站，以瞭解其發展歷史、人員和活動概況，增加對訪談內容之掌握。文件資料主要提供研究者對訪談對象與方案之理解，並用於分析領導實踐時之輔助。

## 二、個案學校與研究參與者

本研究三所個案學校均為公立國中，且都有具學習領導特質和成果之教師。A 校為北部都會市郊的小型學校，近年來在課程發展、教師專業成長與學生學習上，均甚獲肯定（文 A1；訪 A-P）。A 校研究參與者包括校長、教務主任、教學組長，兩位扮演顯著領導角色的資深教師、兩位新進教師，共計 7 人。其中，教務主任和教學組長均在 A 校服務多年，除

認同學習領導，亦對學校脈絡知之甚詳。而 A 校以生態關懷為學校特色，資深生物教師在其中扮演重要角色；數學科資深教師具教學輔導教師資格，帶領其他兩位年輕數學教師組成社群，其特色課程亦受學生肯定，其中一位年輕教師接棒擔任領域召集人，也成為重要教師領導者。

B 校為中部農村的中型學校，校內教師相處融洽，且有數位教師同在 B 校服務多年，是塑造與穩定學校文化的重要人物。B 校品德教育源於十餘年前學校曾發生重大校安事件，當時的教師在分享過程中，發現彼此都認同品德教育之重要性，成為合作起點，近幾年更深化為學校特色（文 B1）。B 校研究參與者除校長外，參與得獎方案的八位教師，均為該校品德教育社群核心成員，皆邀請參與訪談，當中包括了兼任教務主任、訓育組長的教師，以及六位導師。

C 校是南部市區大型學校，因學生學習情形良好，在少子化下仍逐年增班（訪 C-P）。其中，以國文領域領頭的閱讀教育，強調閱讀策略之學習，曾獲教學卓越獎肯定。此方案除帶動教師學習、培養學生自主學習能力外，學生於語文競賽和基測作文成績亦有優異表現（文 C1）。C 校訪談參與者除校長外，國文領域三位資深教師與教務主任，皆為此方案重要的領導者，參與方案的另四位教師為導師，亦都邀請參與訪談。

整體而言，三所個案學校中研究參與者之邀請，均包括校長與教務主任，以掌握該校教師學習領導之概況。其中，A 校另由校長開始，以滾雪球方式邀得其他參與者，B 校與 C 校則另邀請全部社群成員進行訪談，因此，三校重要的資訊提供者均已納入訪談對象，以獲得分析個案學校教師學習領導實踐經驗時，適切且充分之資料。

### 三、資料處理與分析

本研究蒐集之資料皆以代碼呈現，訪談資料以「訪」表示，除以 A、B、C 表學校別外，並依研究參與者身分，以 P 代表校長、S 代表兼任行政職教師、T 代表教師，例如「訪 B-S1」，代表訪談 B 校第一位兼任行政教師之逐字稿內容。文件資料以「文」表示，編號方式主要以學校別區分，如「文 A1」，表 A 校的第一份文件資料。

在資料分析方面，本研究屬多重個案設計（Yin, 2014），分析時先依研究目的與文獻探討結果，將分析架構區分為領導信念（含領導觀、學習

觀)與領導行為兩大部分，並使用 Atlis. Ti 軟體輔助，進行訪談逐字稿之開放編碼，再由下而上，將相似與相關連之編碼，發展成上一層次的主題與類別，並歸入相對應之分析架構中。由於訪談資料間並無相衝突的狀況，因此各分析單位內所呈現之發現，可能是三所個案學校之共通作法，亦可能是某所學校較為凸顯之特色，綜合來看，適可描繪教師學習領導於實踐時之各種可能方式。

在資料信實度 (trustworthiness) 的建立上，本研究將訪談逐字稿有疑義處，送交研究參與者補充，據以進行人員檢核，並以蒐集不同身分研究參與者觀點，與兼採訪談和文件分析等不同方法，進行三角檢證。

## 肆、研究結果與討論

### 一、誰是教師學習領導者

教師領導包含正式與非正式的領導角色，而非正式的教師領導者，除指未擔任正式領導職務外，由領導是一種活動的角度來分析，這些活動可能被其他人描述為領導，而非僅是教師計畫與執行某項活動 (Muijs & Harris, 2006)。基此特質，領導雖可能在不同活動中有所流動，但整體而言，可由學校成員的觀點，瞭解誰是進行學習領導的主要教師領導者 (Scribner & Bradley-Levine, 2010)。

本研究依此角度，探詢研究參與者：「在某個促進學生學習的活動中，哪些教師較具影響力」。研究結果顯示，雖然教師在不同活動中各有貢獻，但研究參與者均能明確指出哪些教師較具影響力，且結果具一致性。由其觀點，這些進行學習領導的重要教師，可區分為幾大類型：

- (一) 兼任學校行政職的教師領導者：如 A 校與 C 校的教務主任，以及 B 校的訓育組長，都因其規劃與推動能力，以及在跨領域或全校性事務擔任溝通協調角色，被視為重要的教師領導者。
- (二) 兼任教學輔導職的教師領導者：如 A 校資深數學老師擔任教學輔導教師，對帶領的新進教師發揮重要支持力量；C 校三位資深國文教師均曾任國教輔導團團員，在 C 校國文領域產生帶動作用，深獲該校其他教師肯定。

(三) 具學科／教學能力的教師領導者：部分教師未兼任領導職，但他們以教學能力或學科專業為基礎，透過個人或社群的互動，同樣發揮學習領導之影響。如 A 校的生物教師與年輕的數學教師，以及 B 校曾任主任現為導師的資深物理教師、曾獲許多教學獎的資深國文教師均屬之。

以下教師學習領導之領導實踐，便是以這些主要的教師領導者為對象，以跨個案的主題式分析，描繪其領導信念與行為。

## 二、教師學習領導的領導信念

本研究中，影響教師學習領導行為的信念，由領導觀與學習觀分析如下。

### (一) 教師學習領導的領導觀

領導觀的涵蓋範圍相當廣泛，但有些教師將工作範圍自限於教室，本研究中學習導向的領導者，卻願意跨出教室，發揮促進學生學習之影響，與他們對領導目的之信念關連甚深。

#### 1. 領導是為了擴散對教與學的理念

本研究中學習導向的教師領導者，對自身領導者角色的知覺程度和看法並不一致，但其中共通點，是他們都樂於將自己認為重要的理念擴散出去，透過影響力的發揮，帶動更多人。如 C 校國文領域的教師領導者，便被認為樂於分享、永遠不會藏私（訪 C-P）。A 校生物教師亦透過演講分享生態教育相關議題，「因為很想把這個觀念推出去」（訪 A-T1）。B 校品德教育社群中的領導者，同樣期待將良善的理念散播開來，「希望把想法散播出去，就是慢慢一點一點影響」（訪 B-S2）。此種對於為何願意領導的觀點，也使他們能抱持分享性的權力觀與領導觀，看見其他教師的優點，並欣賞其他教師在不同活動中影響力的展現（訪 B-S2；訪 B-T1；訪 C-T3）。

#### 2. 領導者須能堅持對學生有利的事

領導須起始於道德目的，而學生福祉與學習之促進，應是學校領導者的根本動機（Dempster, 2009a）。因此，進行學習領導的教師能以學生為主要考量，公開支持對學生有利之事（Knapp et al., 2003）。一位教師領

導者認為，教師能成為所謂的領導者，一定有某些特殊風格，包括「會無私的分享」、「有魄力不怕別人講」，以及「遇到挫折會繼續做下去」（訪 C-T1）。A 校的教師領導者便提到，「我們只是盡量用我們的理念去堅持對的事情」，因此「有什麼不敢講的，我們又不是為自己」（訪 A-T1）。而 C 校教務主任的領導信念，亦認為「不管多辛苦的事情，對學生有利的，我們就是要做！」（訪 C-S1）。進而言之，此種以學生為學校教育核心的思維，乃是學習導向的教師領導者，願意跨出教室，透過領導發揮影響力的重要信念基礎。

## （二）教師學習領導的學習觀

學習導向的教師領導者，其學習觀涉及了對自身學習角色的看法，以及對教與學所持的觀點。本研究中的教師學習領導者，在此部分呈現三個特點。

### 1. 教師是學習的引導者，也是主動的學習者

學習領導重視學生的深度理解、高層次思考、協力合作與問題解決能力（Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2003）。在此歷程中，學習導向的教師領導者，看重自身角色的關鍵性和使命感（訪 B-T2），並瞭解教師扮演重要的引導角色，也就是「課程雖然以學生為中心，但老師是引導者，要怎麼引導是老師的專業」（訪 B-S2）。

此外，學習領導者也是主動的學習者（Dempster, 2009a）。A 校教師領導者便提到她喜歡學習，且不限正式修課、拿學位，「自己的理念，自學的心與持續性，才是最重要的」（訪 A-T1）。C 校教師領導者更認為，「我們應該鼓勵老師多走出去」，因為「一般老師都埋頭苦幹在自己的教室拼命地教，而忘了要學」（訪 C-T1）。

### 2. 教與學要回應學科本質與學習的多重面向

以學習為中心的教學觀，重視學生自學能力的培養、學科本質的掌握，以及情意層面的關照（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012；Cheng, 2009），這些面向亦獲教師領導者關注。C 校的教師領導者便提到：

我們常常是老師教多少學生知道多少，沒有教的他就不會。我們不希望是這個樣子，我們希望至少你教給他一些方法，其他的你沒有教他，他都可以自學。（訪 C-T2）

A 校數學教師則提到傳統教學只求解題，但他認為在解題過程中，讓學生去體會、再建構，才是數學真正能留在學生心中的東西（訪 A-T3）。而 B 校品德教育得以開展，亦與該校教師重視學習的情意和心靈層面有重要關連。一位教師領導者提到，教育的核心是心靈教育，因此，關愛學生並引導他們對生命有正確的價值觀，是她賦予自己的教育責任（訪 B-T2）。

### 3. 學習者的主體性應該被看見與回應

多位受訪教師在談論學生學習時，均關注學習歷程中學生的主體性，例如七年級和九年級學生，特質和動機有所不同，教學方式便須隨之調整（訪 C-T3）。另一位教師領導者則提到，自己「會堅持努力去看每個孩子的優點，讓他覺得自己是有用的」（訪 B-T5）。此外，學校學習活動也須回應學生特性，如 A 校教務主任在擔任訓育組長時，就發現偏差行為是因學生的學習並不好玩，。她認為，讓課程好玩一點，學生會願意留下來，並在課程中被看見。

我就是希望學生被看見，在課程中才會被看見啊！我知道這群孩子就是欠缺被看見，所以他們會作怪，會有偏差行為，自信心拉上來的時候他就不會做怪了。（訪 A-S1）

## 三、教師學習領導的領導行為

本研究以三所個案學校之實徵資料為基礎，結合學習領導之要素與面向，將個案學校教師進行學習領導之重要作為，歸納為催化學習願景的建立、帶動教師的專業學習、促進學習方案的開展，以及營造支持性的文化與結構等四大類，細部之領導行為分析如下。

### （一）催化學習願景的建立

#### 1. 透過學校脈絡與學科發展的省察，凝聚對學習方向的共識

教師領導的權威來源之一，是透過願景來領導，且領導須基於對學校脈絡之理解與調和（Dempster, 2009b; Miller & O'Shea, 1991）。本研究中教師領導者所引領的活動，即本於對學校脈絡或學科趨勢之省察，因此可凝聚學校人員對學生學習願景的討論和想像。例如 A 校生態教育的開展，係與該校具豐富自然生態的地理環境連結（訪 A-P）；B 校品德教育之起

始，則和該校曾發生嚴重校園鬥毆有關，當時的教師領導者對品德教育相當投入，在此脈絡下，其倡導更獲其他教師共鳴（文 B1）。

而 C 校閱讀教學之發軔，源於國文領域教師領導者加入國教輔導團，在當時九年一貫課程剛起步的背景下，她透過研究課綱，發現閱讀為國文教學中被忽略的重要議題，因此將重心放在閱讀策略之研發。此主軸除在教學現場具可行性，亦與國中基本學力測驗的趨勢扣合，故有助凝聚該校國文領域對教與學的共識。

早期我不是很清楚閱讀課要教什麼，有的老師還是會偷偷拿來上國文課。可是後來你會發現說，針對基測趨勢和國文科的題目，這些老師很厲害，她們會幫你預測說，你看這次考出來，題目每年的考題走向是越來越偏重閱讀，而不是那種純粹死記的東西。你就知道說，再不改變的話，不是只有害到你自己，你會害到學生，所以我會覺得是真的要改變了！（訪 C-T5）

## 2. 藉由正式發聲與生活風格的展現，促進對學習議題的反思

本研究中學習導向的教師領導者，係透過對議題的發聲和學校中的日常互動，促進相關人員對學習議題之覺察與反思，進而引發對學校課程焦點和願景的討論。此種作為與效應，在 A 校生物老師身上最為凸顯。她曾在學校聽從教育局人員意見，砍掉校園中的蓮霧樹時，在網路發文批判，激發校內對生態議題的討論（訪 A-S1）。此作為也呼應了前述領導觀中，學習導向的教師領導者，會願意堅持對學生有利的事。

另一方面，教師的領導角色是在互動過程中建構（Lieberman & Miller, 2004），教師在學校互動頻繁，生活風格的薰染，成了發揮影響力的重要方式。A 校生物老師提到：「我一天到晚都在辦公室養東西、在學校拍東西，大家常常看到我在做這件事情。慢慢地，他們如果有看到什麼，第一個會好奇，就比較不會害怕；第二個就會想要知道牠是什麼。」（訪 A-T1）。影響所及，「老師和學生看到動物受傷都會送到她那邊去，是一種潛移默化的功能」（訪 A-S2）。長久下來，生態意識不僅是課堂知識，更透過日常互動讓學生與教師實際體驗，成為學校潛在課程的一部分，此亦成為凝聚學校學習願景時，一個尋常但重要的觸媒。

### 3. 從發展自身的課程教學，到成為開展學校學習特色的種子

教師領導者的優勢與影響力是根植於教室實務，並基於此贏得權威（Lieberman & Miller, 2004）。在本研究中，許多教師均以自身在課程教學的表現，引起相關人員關注，進而成為發展學校學習特色的基礎。如 A 校的生態素養教育，最初便是以生物老師的特色課程為起點，在學校行政人員的串連下，逐步開展為學校特色（文 A1；訪 A-P；訪 A-S2）。而在 B 校，品德教育始於幾位教師所帶領的班級經營實務研討（文 B1），這些教師領導者的表現深獲肯定，並據此吸引更多教師加入，持續發展。

換言之，教師領導者係透過自身課程教學的深化，成為發展學校學習特色的種子（文 B1；訪 B-P）。由於這些具特色的課程，歷經長期的發展與擴散，因此學校人員在論及學習願景時，此些特色和成果也就成為重要基礎。

#### （二）帶動教師的專業學習

##### 1. 主動分享教與學的知識和經驗，尤其是透過示範與協作

本研究中角色顯著的學習導向教師領導者，均有相當優異的專業知能，且樂於主動分享其教與學的知識和經驗，發揮帶動專業發展的效果。

我們的做法就是不斷地分享，總會有一個、兩個、三個、四個這樣跳進來吧？跳進來的人越來越多，大家就會動起來，當它變成是風氣後就很好推。（訪 C-T2）

此外，這些教師領導者的分享常透過示範或邀請協作（訪 A-T4；訪 C-T7），因此和實務脈絡最為貼近，且較易提供個別化協助（鄭淑惠，2015；Gigante & Firestone, 2008; Reeves, 2008; Southworth, 2005），而擁有教與學專業，並知道如何擔任同儕教練，正是教師學習領導者的重要能力（Portin, Russell, Samuelson, & Knapp, 2013）。B 校教師提到，該校品德教育有項請學生回家幫父母洗腳的活動，她看到一位教師領導者的學習引導，是先找一位學生，自己彎下腰示範如何洗腳，此觀課過程所見之細膩互動，對自己帶領活動甚具幫助（訪 B-T6）。C 校教師也提到國文領域教師領導者，邀請其他教師協作前的示範，讓大家更易於掌握實作要領。而直接觀察其他教師的實務表現，正是教師專業發展最有力之工具（Dempster, 2009b）。

這三位老師的共同特色就是，她們要影響我們之前，其實都已經先做出很成熟的一套，然後也都很無私地奉獻她們的成果，所以我們很容易跟著去做，摸索期就會減少。（訪 C-T6）

## 2. 帶領社群深化教與學的研討，並培力更多的教師領導者

發展學習社群是學習領導的重要面向，也是教師領導重要的活動型態（吳清山、王令宜，2012；Murphy, 2005）。本研究中的教師領導者，多善於透過社群發揮學習領導之效果。他們提到，社群須以教與學為主題，才能凝聚運作焦點（訪 B-T1），也就是透過社群運作，增加聚焦於學習的專業對話，並解決學校教師所關心的在地問題（Martin-Kniep, 2008; Swaffield & MacBeath, 2009）。如 C 校國文領域分析學科與會考趨勢，開始在月考加入非選擇題後，便透過社群提升教師出題能力，而評量方案之改進，正是學習領導的焦點之一（Murphy et al., 2007）。

現在強調藉著問答題去了解學生比較高層次的思考。……做非選擇題後才發現老師不會出題，出題後學生不會作答，就是他們都沒有經過訓練。所以 T1 老師才提議說是不是我們來成立一個社群，從老師非選擇題题目的設計開始來做。（訪 C-T2）

除透過社群帶動專業學習，一些教師領導者也抱持分享性領導的理念，重視培力更多教師，共同帶動專業發展。前述領導信念中，學習導向的教師領導者希望擴散理念，此亦為實踐該信念的具體作法。

我們領域常會接很多任務，任務一來就是會找人，找人會刻意找不同年齡階層的。除了比較積極的老師優先外，我們也會刻意從年輕的裡面去注意。（訪 C-T3）

## 3. 透過自身實踐與學生回饋，提升同儕改變與學習的動機

帶頭學習，並帶動學習，是學習領導強調的新領導觀（Swaffield & MacBeath, 2009）。B 校教師領導者便提到自己喜歡學習，也大方跟其他教師分享學習所得，「他們覺得我願意學的這一塊，還蠻能夠激勵他們」（訪 B-S2）。C 校教師領導者則提到自己持續進修，因此每年談閱讀都會有新的突破，這也帶動了其他教師，「每年只要是我的研習就會願意來」（訪 C-T1）。

此外，本研究中的教師領導者，藉由社群、協作與日常對話，大幅增加教師間對教與學公開討論和展示的機會。這些立基於課堂實務的互動，除了是教師專業發展的新基礎（Reeves, 2008），教師領導者教學實踐所獲得的學生回饋，亦藉此在教師間擴散，進而激勵其他教師改變與學習的動機。

你做就被看到了！.....在這裡只要一有不同，學生就感動、家長就來說，讓我們知道後，我們行政又大聲嚷嚷的，就是這樣的一個良性循環，所以大家就越做越起勁。（訪 A-S1）

#### 4. 引入外部專家拓展學習視角，為專業發展注入新的刺激

教師領導者可扮演引入外部專業的中介角色，為教師擴展學習視角（Harris & Muijs, 2005）。如 A 校年輕的教師領導者，與校外數學專家交流，並將教案引入學校，刺激了其他教師對教師中心教學的反思。

我有跟一個校外的高手在討教，就看到一些很強的教案，開發好的東西也回學校分享。他們可能也真的拿來用，會聽到他們的回饋，他們看到在這樣狀況下學生的學習，會開始意識到說，真的我們講得越少，學生學到越多。（訪 A-T3）

由於這些外部專家是由教師領導者所接觸和邀請，因此能切合教師需求，進而對專業發展更具擁有感（Lovett & Andrews, 2011）。C 校國文領域在發展閱讀教學時，國內對此議題研究尚少，當中的教師領導者尋得一位契合的教授共同研討，終於逐步開展校本閱讀課程架構（訪 C-T1）。而 C 校教務主任在提升教師閱讀教育素養時，亦曾邀請獲得教育部閱讀推手的外校教師分享，後續引動校內一位自然科教師自願任教閱讀課，並發展的有聲有色（訪 C-S1）。

### （三）促進學習方案的開展

#### 1. 主動邀請同事共同發展課本以外的學習活動

主動邀請同僚合作，是許多教師領導者發揮影響力之方式（鄭淑惠，2015；Muijs & Harris, 2006）。如 A 校資深數學教師，主動找另兩位教師一同設計彈性學習課程（訪 A-T2）；C 校國文領域教師領導者，則邀請

其他教師參加閱讀教學的討論（訪 C-T6）；而 B 校的教師領導者，「有好東西一定急著跟大家說」（訪 B-T4），並透過邀請同事共同發展教科書以外的學習活動，使學生的學習更加豐富。例如一位教師領導者善於設計多元的學習活動，除在班上試作，也邀其他教師參與，使影響力擴展至個別班級外，帶動更多學生與教師的學習。

我有辦一個活動叫「我要多學一件事」。因為現在孩子每天來上課，他們都是學校規定好的，我說你就利用假期去學一樣你想要學的，再怎麼小的事情都 ok。然後我就把教案什麼都寫好，主動找 W 老師說你要不要。二年級後來我又找其他所有七個班，跟美術老師合作，我們就辦了一場畫展，也是正式的，就是找一個很正式的場地，每個孩子都要參加，不管畫的好或壞，畫一定要掛上去。那種活動會讓老師整個團結起來，因為你要完成一件事。  
（訪 B-T1）

## 2. 擴展學習活動的參與並結合行政角色的優勢

學習導向的教師領導者會擴展學習活動的參與對象，使教師學習與學生學習，觸角均更加延伸（Spillane, Healey, Parise, & Kenney, 2011）。除前述的協作邀請，C 校國文領域的教師領導者，原利用 email 進行分享與討論，目前則進一步建立各年級國文教師的 FB 社群，讓不同辦公室或較少互動者，也都能共享檔案並看到討論歷程（訪 C-T3）。

在擴展學習方案的參與對象時，兼任行政職的教師領導者有其優勢（Murphy, 2005）。基於角色的正當性與行政經驗，他們會思考更多推動細節、預想可能的困難和資源，並協助解決（訪 C-T1）。B 校一位教師領導者由分工的概念，認為學習社群領導者最好由行政人員擔任，因為在發通知、公文，處理相關行政業務時，會更名正言順與得心應手，「有人幫我從中協調，我們樂於分享所學，角色就很單純」（訪 B-T2）。此點亦凸顯不同類型教師領導者，在學習領導上各有優勢，可發揮互補之效。

## 3. 串連相關學習活動並強化對課程主軸的掌握

將學校中促進學習的各種努力加以串連與整合，是教師學習領導的重要焦點（Portin, Russell, Samuelson, & Knapp, 2013）。申言之，教師領導

者需有課程觀，據以綜整學校各項資源和方案。在課程時間有限的情況下，「把活動跟課程結合，而不是為活動而活動」（訪 B-P），是這些學校共通的想法。在此部分，兼任行政職的教師領導者發揮了重要角色。他們在規劃自身業務時，會以統整課程的思維，將不同領域的相關活動串連，也就是「以課程為中心，然後旁邊的活動環繞這個課程來做主題」（訪 A-S2）。如 B 校品德教育的體驗活動，結束後係配合午餐饗宴的廣播作後續分享（文 B2；訪 B-S1）；C 校在教務主任的協調下，七、八年級學生都在電腦課學習心智圖軟體操作，亦使電腦課與國文的閱讀策略教學產生有意義的連結（文 C1）。

在課程實施層次，教師領導者適時提醒活動背後的意涵，是使學習活動落實的重要因素。如 B 校擔任訓育組長的教師領導者便提到，引導學生學習是教師的專業，因此，「我的活動會一直提醒老師，它可能跟哪一些品德有關、或者要融入生命教育的哪些概念」（訪 B-S2）。此種串連和聚焦的領導行為，使教師和學生能更瞭解活動背後的學習意涵（訪 B-T5），進而深化學習成效。

#### （四）營造支持性的文化與結構

##### 1. 由日常互動擴散正向關懷的學習氛圍

建立信任與互惠關係，是教師領導者重要的領導能力（Lieberman & Miller, 2004）。雖然本研究中學習導向的教師領導者各具風格，但其他人對他們的共通描述，如：正向思維、溫暖、有熱忱、願意付出等，透過學校中的日常互動，為其他教師營造了正向關懷的學習氛圍（訪 A-T4；訪 B-S1；訪 C-T4；訪 C-T7）。一位教師領導者指出，教師間情感面向之經營非常重要，是帶動其他教師共同參與的基礎。

我覺得團體裡要有一個會去經營情感的人，要跟他們聊一聊、有互動，他會覺得你是親切的、跟他有感情的，不然他們就是很冷冷地在那裡而已。事實上他很有能力、可能也願意參加，就缺乏被鼓勵出來。（訪 C-T3）

此支持性、邀請性的氛圍和作法，為願意參與的教師提供了良好資源，卻不會帶來太大壓力，因為這些教師領導者會顧及其他教師的專業自

主權（訪 C-T6），也會「考慮到每個人不同的需求或狀況」（訪 B-T3）。而由教師所營造的學習文化，影響力相當深遠，B 校教師便認為，B 校「很無私在付出的那種團隊文化，可能換了校長也不太會變」（訪 B-T1）。此種氛圍讓教師「做事情比較沒顧慮」，因此能安心互動、嘗試與成長（訪 B-T3）。

## 2. 主動為同事的問題與新作法提供支持

主動提供社會支持與後勤支援，是教師學習領導的重要作法（O'Donoghue & Clarke, 2010）。一位教師描述她因學生問題而困擾時，教師領導者會主動關心發生何事，先幫助其緩和情緒，再給予引導和建議，因此讓她感受很好（訪 B-T4）。

此主動支持亦包含實際執行面，如 C 校教務主任是該校教師專業學習的強力後盾，他提到自己的領導方式，是請教師碰到問題就找他，以便讓教師們想做的事情皆可達成（訪 C-S1）。而 B 校教務主任由導師轉任行政不久，一位兼任行政較久的教師領導者，亦主動提供支援。

她一直都很認真帶班，現在變成教務主任，我就覺得太好了，正好讓她有展現的機會，所以我蠻樂觀其成。像她最近的「生活智慧王」，發動之後我們很肯定她，有時候她題目想不出來，其實我們自己的都想好了，大家就會多幫她想幾題。（訪 B-S2）

## 3. 透過爭取資源與改善結構來促進學習

學習導向的領導者，需以教與學為考量來分配資源（Robinson, 2011）。此部分主要由兼任行政職的教師領導者，透過申請計畫、分配業務權責內的經費，以及引入外部專家等方式為之。如 C 校學生進行班級共讀的書籍，獲得兼任教務主任的教師領導者支持（訪 C-T5）；C 校國文領域教師領導者，亦將輔導團的專業發展資源與學校教師共享（訪 C-T1）。

在結構面向，排除不利結構和建立有利制度，是教師學習領導可著力之處（Hallinger, 2011）。如 A 校數學領域教師領導者，建立領域教師共同聚會的慣例，讓接任的召集人延續社群發展更為容易（訪 A-T3）；A 校教務主任擔任訓育組長時，將聯課活動與社團課兩節連排，則是該校社團能深化的制度因素。B 校品德教育社群，成員來自不同科別教師，係由

教務處協助安排共同空堂（訪 B-T1），以解決共同時間難尋之問題。而 C 校教師領導者除以 FB 社群促進專業互動，一位教師領導者在校內自行辦理閱讀教學工作坊，更透過彈性的學習規劃，以 email 討論和實體討論搭配，緩解時間帶來之限制（訪 C-T6）。C 校將心智圖軟體操作納入電腦課，亦是調整結構以整合學習方案之實例。

## 四、綜合討論

本研究結合信念面與行為面分析教師學習領導，據以連結領導觀、學習觀與領導實踐之關連，是以往教師領導研究甚少論及之面向。而在學習領導普遍關注的領導焦點上，本研究對教師層級領導實踐之探索，亦發現許多不同於校長學習領導的細部作法與優勢。綜合實徵資料，以下針對不同類型教師領導者領導實踐之異同、信念對領導行為的重要影響，以及教師學習領導與校長學習領導的比較，進一步討論。

首先，本研究由學校成員觀點，指出三類主要的教師學習領導者，且資深教師在其中扮演重要角色。此結果與許多分析相呼應，亦即教師領導可能與職務有關，但並不限於此，而是根植於教室實務，憑藉著願景、知識、經驗所贏得（Lieberman & Miller, 2004; Miller & O'Shea, 1991）。進一步比較不同類型教師領導者領導實踐之異同，共通處在於他們均懷抱以學生為核心的領導觀和學習觀，因此普遍展現樂於分享、主動協助等領導行為，所倡議帶動的，是學生素養的強化、思考能力的培養，以及品德與情意面向的開展。不過，擔任正式行政職的教師領導者，較常展現規劃、串連、協調、提醒等領導行為，亦即 Murphy（2005）所說，以角色為基礎的教師領導路徑；未兼正式領導職的教師，主要則透過個別互動及社群，藉分享、示範、協作發揮影響力，領導焦點則為教與學。不過，由於本研究中兼行政職之教師仍須授課，自身在課程教學亦有所長，故有助其在社群中實質參與，不受限於以角色為基礎的影響路徑。但整體而言，教師領導者是否兼任行政職，其領導焦點與方式仍有差異。

其次，教師踐行學習領導的方式，如主動分享、邀請合作等，皆是教師領導常見之作為（鄭淑惠，2015）。但結合信念層次加以細察，則可發

現同樣是主動分享, 領導者抱持教師中心或學習者中心的教學觀, 將影響此主動分享的領導行為, 所欲帶動之專業發展係朝何方向, 以及是否關乎學習領導。申言之, 領導並非僅是行為或技巧的展現, 更受到領導者認知之影響, 抱持不同領導觀與學習觀的教師領導者, 對相似活動所賦予的意義與執行細節, 可能相當殊異, 並進而影響其領導焦點與效能 (MacBeath & Townsend, 2011; Swaffield & MacBeath, 2009)。此亦呼應 Southworth (2005) 所主張, 如果新的學習型態要在教室生根, 教學與教師要變得更加以學習者為中心, 而此轉變不僅需要領導, 更需要與新的學習觀一致的方式, 領導此變革。

此外, 比較教師與校長進行學習領導之差異, 可發現二者在學習領導的重要面向, 均有可著力之處。不過, 基於角色特性, 影響策略則各有所重, 例如在帶動教師專業成長方面, 校長主要透過提供資源、支持、鼓勵、倡導等方式 (吳清山、林天祐, 2012; 秦夢群, 2015), 本研究中的教師領導者, 則經常透過示範與協作。此也反映 Portin 等人 (2009) 所分析, 基於教學專業, 且與教師、學生的距離最近, 教師進行學習領導時, 主要領導焦點與優勢是教室層級教與學的改進。此外, 教師領導者 (特別是未兼任行政職者) 進行學習領導時的影響力來源, 並非傳統的視導權威, 而是立基於專業與社會資本 (Lieberman & Miller, 2004; Portin et al., 2009)。特別是本研究中所描繪的教師學習領導行為, 許多均涉及方案的執行面, 或者與其他教師間長期、緊密的互動, 此已超出校長領導常見之範疇與方式。此差異亦凸顯學校組織中, 校長與教師領導具互補之效, 以及涵育教師學習領導能力, 對促進教師與學生學習之重要性。

綜觀研究結果, 教師學習領導之實踐係立基以學生學習為核心的領導觀與學習觀, 領導行為層次則聚焦四個面向之持續改善, 彙整研究所得, 三所個案學校教師學習領導之實踐, 如圖 1 所示。

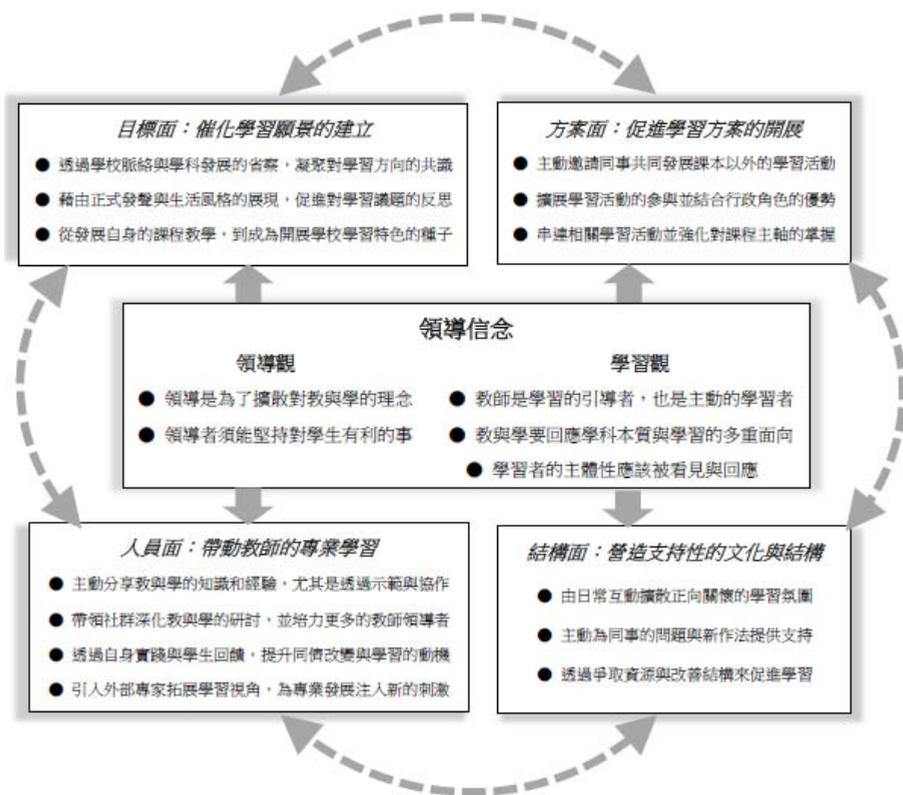


圖 1 三所個案學校教師進行學習領導之領導實踐

## 伍、結論與建議

### 一、結論

本研究以學習領導為視角，透過實徵資料分析教師學習領導之領導實踐，研究結論如下：

- (一) 個案學校中進行學習領導的教師，身分別具多元性，扮演顯著角色者有三類，包括：兼任學校行政職的教師領導者、兼任教學輔導職的教師領導者，以及具學科／教學能力的教師領導者，且資深教師扮演重要角色。

- (二) 個案學校教師進行學習領導的領導信念，在領導觀部分，是希冀透過領導擴散自身對教與學的理念，且能堅持對學生有利的事；在學習觀部分，則能肯認教師是學生學習的重要引導者，也是主動的學習者，並採取學習者中心的教學觀，除掌握不同學科學習之本質，也看見學生主體性與學習的多重面向。
- (三) 個案學校教師進行學習領導的領導行為，主要展現於四個面向，包括：催化學習願景的建立、帶動教師的專業學習、促進學習方案的開展，以及營造支持性的文化與結構。在四個大的行動面向之下，又各有發揮影響力的細部作法。其中，兼任行政職的教師領導者，較常使用規劃、串連、協調、提醒、尋求資源等領導行為；未兼任行政職的教師領導者，則經常透過分享、邀請、示範、協作、提供支持與關懷等方式發揮影響力。
- (四) 綜觀研究結果，個案學校教師諸多學習領導的領導行為，均受自身所持之領導觀與學習觀所影響。因此，在領導行為的展現上，除了願意主動發揮影響力，他們所欲帶動之變革，係與學生新型態學習，以及多元學習機會的提供有關，而帶動變革的方式，亦具學習者中心之色彩。因此，由學習領導的視角分析教師領導實踐，應結合對教師領導觀與學習觀之審視，以理解教師領導看似相近的行為背後，所蘊含之細膩意涵。

## 二、建議

### (一) 對校長的建議

由研究結果可知，可進行學習領導的教師多元，因此，校長應具有分散式領導之概念，理解每位教師在不同活動中，均可能貢獻領導之力，進而鼓勵並給予教師多元的參與和發揮空間。其次，教師學習領導涉及信念層次的領導觀與學習觀，除校長本身對學習領導之意涵應有所掌握，更可進一步幫助教師理解教師領導的日常實踐性質，以及倡議以學習為焦點的教與學，藉以培力教師具備學習領導之能力。第三，校長領導作為學習領導的重要環節，若本身亦為學習領導之實踐者，將可與教師層級學習領導，發揮相輔相成之效。

## （二）對教師的建議

由研究結果可知，教師學習領導的實踐，諸多作法均根植於工作與日常互動，此顯示教師進行學習領導並非外加之任務，每位教師均可能發揮跨越教室，促進學生學習的影響力。首先，教師可由自身課程教學之深化著手，蓄積發揮專業影響之基礎；其次，教師的領導觀與學習觀，對於領導行為具引領作用，因此需以學生學習為行動之核心思考，並持續接觸新的學習思潮；第三，教師學習領導之切入點，可由本研究所歸納的四個行動面向著手，其中，社群是教師學習領導重要的實踐場域，而兼任與未兼任行政職的教師，可依自身角色特性，採取不同方式發揮促進學生學習的影響力。

## （三）對未來研究的建議

國內教師學習領導之實徵研究仍甚缺乏，因此本研究採聲譽抽樣法選擇個案，以獲取教師進行學習領導較為豐富之資訊，其限制為無法代表一般學校狀況，故後續可採不同抽樣策略，分析其他類型學校之情形，並針對教師學習領導面臨的挑戰與問題進行探討。其次，基於教師領導者與學校場域脈絡之多樣性，後續研究可探索教師學習領導在不同規模、地區、文化的學校，甚至不同學科領域中，呈現哪些異同，進一步進行比較研究。此外，有關教師學習領導之現況、影響因素與影響，尚未見大樣本調查，若能透過問卷蒐集實徵資料，將有助瞭解教師學習領導在臺灣的概況與相關因素。

## 誌謝

本研究係科技部補助專題研究計畫（NSC-101-2410-H-260-047-MY2）之部分成果，特別感謝科技部的經費補助、三所個案學校研究參與者與潘慧玲教授、張素貞教授、鄭淑惠教授之協助，以及審查委員和編輯委員細心審閱並提供寶貴建議。

## 參考文獻

- 呂悅寧（2013）。國民小學校長學習領導之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- [Lu, Y. N. (2013). *A study on the investigation of leadership for learning of elementary school principals* (Unpublished master's thesis). University of Taipei, Taipei.]
- 林明地（2013）。學習領導：理念與實際初探。**教育研究月刊**，**229**，18-31。doi: 10.3966/168063602013050229002
- [Lin, M. D. (2013). The idea and practice of leadership for learning. *Journal of Education Research*, 229, 18-31. doi: 10.3966/168063602013050229002]
- 林明地（2015）。校長學習領導：協助學生學習的觀點。「2015 校長學習領導國際學術研討會」發表之論文，臺北市立大學。
- [Lin, M. D. (2015). *Principal leadership for learning: The perspective of helping student learning*. Paper presented at the International Conference of Principal Leadership for Learning. Taipei, Taiwan.]
- 林國楨、張秉凱、廖昌珺（2012）。校長運用學習領導策略於學校發展之個案研究—以臺中市某國中為例。「2012 邁向學習領導學術研討會暨十二年國教地方教育論壇」發表之論文，國立臺灣師範大學。
- [Lin, K. C., Chang, P. K., & Liao, C. C. (2012). *A case study of principal leadership for learning strategies for school development: A junior high school in Taichung as the example*. Paper presented at the International Conference and Local Forums on Leadership for Learning. Taipei, Taiwan.]
- 吳百祿（2010）。**教師領導研究**。高雄市：復文。
- [Wu, P. L. (2010). *Research on teacher leadership*. Kaohsiung, Taiwan: Fu Wen.]
- 吳清山、王令宜（2012）。校長學習領導的理念與實踐策略。**教育行政研究**，**2**（2），1-21。doi: 10.3966/222350002012120202001
- [Wu, C. S., & Wang, L. Y. (2012). The ideas and practices of leadership for learning by principals. *Journal of Educational Administration Research*, 2(2), 1-21. doi: 10.3966/222350002012120202001]
- 吳清山、林天祐（2012）。學習領導。**教育研究月刊**，**217**，139-140。
- [Wu, C. S., & Lin, T. Y. (2012). Leadership for learning. *Journal of Education Research*, 217, 139-140.]
- 徐超聖、梁雲霞（2011）。教師領導的理論分析與省思。**中等教育**，**62**（2），20-35。doi: 10.6249/SE.2011.62.2.02
- [Hsu, C. S., & Liang, Y. H. (2011). Teacher leadership: Theoretical analysis and reflection. *Secondary Education*, 62(2), 20-35. doi: 10.6249/SE.2011.62.2.02]

- 秦夢群（2015）。學習領導的行政策略與實施。「**2015 校長學習領導國際學術研討會**」發表之論文，臺北市立大學。
- [Chin, M. C. (2015). *Leadership for learning: Strategy and implication*. Paper presented at the International Conference of Principal Leadership for Learning. Taipei, Taiwan.]
- 黃郁倫、鐘啟泉（譯）（2012）。**學習的革命：從教室出發的改革**（原作者：佐藤學）。臺北市：親子天下。（原著出版年：2006）
- [Sato, M. (2006). *The revolution of learning – The education innovation starting from classrooms* (Y. L. Huang & Q. Q. Zhong, Trans.). Taipei, Taiwan: Common Wealth Parenting.]
- 康翰文（2013）。學習領域召集人的教師領導與學生學習表現關係之探究。**教育研究與發展**，**9**（1），59-80。
- [Kang, H. W. (2013). A study of the relationship between subject leaders' teacher leadership and students' learning performance. *Journal of Educational Research and Development*, *9*(1), 59-80.]
- 張素貞、吳俊憲（2013）。縣市輔導團教師的學習領導：領導踐行與能力發展的初探。**教育研究月刊**，**229**，71-85。doi: 10.3966/168063602013050229005
- [Chang, S. J., & Wu, C. H. (2013). Teacher's leadership for learning of county/city advisory groups: The practice of leadership and the development of capabilities. *Journal of Education Research*, *229*, 71-85. doi: 10.3966/168063602013050229005]
- 張德銳（2010）。喚醒沈睡的巨人－論教師領導在我國中小學的發展。**臺北市立大學學報**，**41**（2），81-110。doi: 10.6336/JUTe/2010.41(2)4
- [Chang, D. R. (2010). Awakening the sleeping giant: An analysis of the development of teacher leadership in elementary and secondary schools in Taiwan. *Journal of University of Taipei*, *41*(2), 81-110. doi: 10.6336/JUTe/ 2010.41(2)4]
- 張德銳、丁一顧（2015）。校長學習領導在教師專業發展評鑑中的發展與應用。「**2015 校長學習領導國際學術研討會**」發表之論文，臺北市立大學。
- [Chang, D. R., & Ting, Y. K. (2015). *Development and applications of leadership for learning by principals on teacher evaluation for professional development*. Paper presented at the International Conference of Principal Leadership for Learning. Taipei, Taiwan.]
- 陳品華（2014）。**國小校長學習領導之個案研究：以學習共同體之推動為例**（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- [Chen, P. H. (2014). *A case study of elementary school principal leadership for learning: Using the approach of learning community as an example* (Unpublished master's thesis). Tamkang University, New Taipei.]
- 單文經（2013）。試釋學習領導的意義。**教育研究月刊**，**229**，5-17。doi: 10.3966/168063602013050229001
- [Shan, W. J. (2013). An interpretation for learning leadership. *Journal of Education Research*, *229*, 5-17. doi: 10.3966/168063602013050229001]

- 潘慧玲 (2015a)。學習領導概念的發展。載於黃政傑 (主編), **教育行政與教育發展--黃昆輝教授祝壽論文集** (104-123 頁)。臺北市: 五南。
- [Pan, H. L. (2015a). The development of leadership for learning. In C. C. Huang (Ed.), *Educational administration and educational development* (pp. 104-123). Taipei, Taiwan: Wu Nan.]
- 潘慧玲 (2015b)。從學校變革觀點探析學習領導。「**2015 校長學習領導國際學術研討會**」發表之論文, 臺北市立大學。
- [Pan, H. L. (2015b). *Investigating leadership for learning from the perspective of school change*. Paper presented at the International Conference of Principal Leadership for Learning. Taipei, Taiwan.]
- 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥 (2014)。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。**市北教育學刊**, **45**, 1-28。
- [Pan, H. L., Chen, P. Y., Chang, S. J., Cheng, S. H., & Chen, W. Y. (2014). Concepts and practices of learning community: An analysis from the perspective of leadership for learning. *Journal of Education of Taipei Municipal University of Education*, *45*, 1-28.]
- 鄭淑惠、陳文彥 (2013)。教師的學習領導: 領導踐行與能力發展的初探。**教育研究月刊**, **229**, 86-99。doi: 10.3966/168063602013050229006
- [Cheng, S. H., & Chen, W. Y. (2013). Teacher leadership for learning: A study of leadership practices and curriculum development. *Journal of Education Research*, *229*, 86-99. doi: 10.3966/168063602013050229006]
- 鄭淑惠 (2015)。以教師領導促動學習共同體之研究。載於中國教育學會 (主編), **教育的想像: 演化與創新** (163-188 頁)。臺北市: 學富。
- [Cheng, S. H. (2015). A study on facilitating learning communities by teacher leadership. In The Chinese Society of Education (Ed.), *Educational imaginary: Evolution and innovation* (pp. 163-188). Taipei, Taiwan: Pro-ed Publishing.]
- 劉鎮寧 (2012)。學習領導的理念與實踐: 一所國小校長的敘說故事。「**2012 邁向學習領導學術研討會暨十二年國教地方教育論壇**」發表之論文, 國立臺灣師範大學。
- [Liu, C. N. (2012). *Concepts and practices of leadership for learning: A narrative of an elementary school principal*. Paper presented at the International Conference and Local Forums on Leadership for Learning. Taipei, Taiwan.]
- 賴志峰 (2009)。教師領導的理論及實踐之探析。**教育研究與發展**, **5**(3), 113-143。
- [Lai, C. F. (2009). Teacher leadership: Theory and practice. *Journal of Educational Research and Development*, *5*(3), 113-143.]
- 賴志峰 (2010)。學校領導新議題: 理論與實踐。臺北市: 高等教育。
- [Lai, C. F. (2010). *Current issues in school leadership*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- Cheng, Y. C. (2009). *Paradigm shifts in leadership for learning: Hong Kong and the Asia-Pacific*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

- Cravens, X. C. (2014). The cross-cultural validity of the learning-centered leadership framework and its assessment instrument for principals. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 2-36. doi: 10.1108/JEA-09-2012-0102
- Dempster, N. (2009a). *Leadership for learning: A framework synthesizing recent research*. Retrieved from [http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/28012/57815\\_1.pdf?sequence=1.pdf](http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/28012/57815_1.pdf?sequence=1.pdf)
- Dempster, N. (2009b). What do we know about leadership? In J. MacBeath & N. Dempster (Eds.), *Connecting leadership and learning: Principles for practice* (pp. 20-31). London, UK: Routledge.
- Dempster, N., Robson, G., & Gaffney, M. (2011). Leadership for learning: Research findings and frontiers from down under. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 143-163). London, UK: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1350-5 11
- Gigante, N. A., & Firestone, W. A. (2008). Administrative support and teacher leadership in schools implementing reform. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 302-331. doi: 10.1108/09578230810869266
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. doi:10.1108/09578231111116699
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improvement schools through teacher leadership*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Knapp, M. S., Copeland, M., Ford, B., & Markholt, A. (2003). *Leading for learning sourcebook: Concepts and examples*. Seattle, WA: Centre for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Knapp, M. S., Feldman, S. B., & Yeh, T. L. (2013). Learning-focused leadership in urban high schools: Response to demanding environments. *Journal of School Leadership*, 23, 253-286.
- Leithwood, K. (2011). Leadership and student learning: What works and how. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp.41-55). London, UK: Sage. doi: 10.4135/9781446288931.n4
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading learning*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lovett, S., & Andrews, D. (2011). Leadership for learning: What it means for teachers. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 719-739). London, UK: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1350-5 40
- MacBeath, J., & Dempster, N. (Eds.). (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. London, UK: Routledge.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms and principles. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 1-25). London, UK: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1350-5 1

- Martin-Kniep, G. O. (2008). *Communities that learn, lead and last*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Miller, L., & O'Shea, C. (1991). Learning to lead. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (pp. 197-211). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education, 22*, 961-972. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.010
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management, 27*(2), 179-201. doi: 10.1080/13632430701237420
- O'Donoghue, T., & Clarke, S. (2010). *Leading learning: Process, themes and issues in international contexts*. New York, NY: Routledge.
- Portin, B. S., Knapp, M. S., Dareff, S., Feldman, S., Russell, F. A., Samuelson, C., & Yeh, T. L. (2009). *Leadership for learning improvement in urban schools*. Retrieved from <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/S1-SchoolLeadership-10-2009.pdf>
- Portin, B. S., Russell, F. A., Samuelson, C., & Knapp, M. S. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools. *Journal of School Leadership, 23*, 220-252.
- Reeves, D. B. (2008). *Reforming teacher leadership to improve your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635-674.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scribner, S. M. P., & Bradley-Levine, J. (2010). The meaning(s) of teacher leadership in an urban high school reform. *Education Administration Quarterly, 46*(4), 491-522. doi: 10.1177/0013161X10383831
- Southworth, G. (2005). Learning-centred leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 75-92). London, UK: Thousand Oaks.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Healey, K., Parise, L. M., & Kenney, A. (2011). A distributed perspective on learning leadership. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 159-171). London, UK: Sage. doi: 10.4135/9781446288931.n12
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2009). Leadership for learning. In J. MacBeath & N. Dempster (Eds.), *Connecting leadership and learning: Principles for practice* (pp. 32-52). London, UK: Routledge.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100. doi: 10.1177/2345678906292430

- Townsend, T., & MacBeath, J. (Eds.) (2009). *International handbook of leadership for learning*. London, UK: Springer.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- 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. doi: 10.3102/00346543074003255