教師領導的力量來自教師專業社群



‖ 周淑卿　國立臺北教育大學教授

一 教師領導的重要性

學校的發展需要領導者。過去，我們可能倚重校長這單一領導者，然而，隨著「分布式領導」（distributed leadership）的觀念逐漸普遍，愈來愈多的學校成員意識到，要促成學校的發展，須仰賴學校中不同層級的領導者。除了校長、各處室主任之外，各學習領域小組、教師社群的領導教師（teacher leader）也須共同承擔領導的責任。

在課程發展與創新的工作上，校長或主任可以領導全校共同建構校訂課程架構，規劃總體課程藍圖，建立課程發展機制，推行教學革新方案。但是這些領導者面對的最大挑戰即是教師的消極抗拒。為了減少教師對新課程的誤解與抗拒，領導人通常要和教師一起工作，共同討論課程設計與教學實施的問題。放眼望去，那些能漸入佳境的學校，往往是教師人數較少的小型學校，管理起來相對容易，或是因為有領導教師的協助，使得改革得以順利進行。校長和主任作為學校科層體制上層的領導者，在引導學校願景、建立機制、統合課程方向上，可以發揮很大功能。但是，在教室層級的課程與教學以及更細緻的教師信念與知識改變上，卻很難普遍著力。若不借重教師領導（teacher leadership），以少數領導者之力，勢必無法協助全校教師進行課程與教學的革新。基於「領導乃是影響力的運用」概念，教師既為學校中的多數成員，對學校課程與教學工作的關注與瞭解也最多，自然也能對學校的改進發揮影響力，基於此，教師領導的概念也就逐漸形成（徐超聖、梁雲霞，2011）。隨著教師專業社群的廣泛實施，許多優秀教師成為社群領導者，對於教師專業成長及學校的課程與教學革新注入動能，更使得教師領導的觀念普遍為學校成員接受。本文基於教師領導的理論，論述教師領導無法倚賴單一領導教師，而是需要教師社群發揮集體影響力。

二 社群為本的教師領導取向

一談到教師領導，很容易想到要從學校中尋找某些有專業知能、有熱情的教師擔任教師群體的領導人，帶領教師研討、發展、完成任務。近年來，教師自發的專業成長活動蓬勃發展，許多優秀教師都能獨當一面，領導群倫，要找到具有專業知能的教師來擔任領導者，似乎並非難事。然而，在學校裡，教師對於領導工作卻往往避之惟恐不及。過去的研究指出，由於學校長期以來的科層結構，校長與主任才被認為是領導者，而教師則習慣遵循上層的決定，以致許多教師缺乏自信可以擔任領導者（Harris & Muijs, 2005）。就學校的現實狀況而言，由於工作負擔重、缺乏誘因，同事之間的平等倫理（egalitarian ethic）以及教師文化中的「平凡規範」，導致教師自覺難以領導同事，也使得大多數教師沒有意願擔任領導者（王秀玲，2010；黃宏仁，2014；周淑卿，2022）。自從九年一貫課程以來，許多學校的領域召集人和學年主任都由教師輪流擔任，當然，也就難以發揮實質的領導功能。

然而，當我們將領導視為「影響力的發揮」，又將教師領導視為所有教師分擔領導職責，共同參與學校發展的協力合作方式，那麼，教師領導不應僅僅是「召集人」角色的教師所要承擔的任務，而更應當是教師群體所展現的能動性（Murphy, 2005）。Murphy（2005）進一步明確指出，從 1990 年代之後，教師領導更多是以專業網絡、學習社群的形態，讓教師參與學校決定，發揮其影響力。教師領導已經從「角色為本」的取向（role-based approach）逐漸轉向「社群為本」的取向（community-based approach）。也就是說，當我們談到教師領導時，不再側重於這位擔任領導者的教師本身應當具有怎樣的專業知能、人格特質、領導能力，或者如何運用各種策略去領導教師社群以完成任務。更重要的是，一個社群裡的教師要能一起工作，一起學習，共同建構知識，以集體的力量提升學校教與學的品質。所以，所謂教師領導，並非某一位領導教師個人的角色與任務，而是教師社群發揮的集體影響力。當然，教師社群裡仍會有領導者，但「領導」的工作卻不是由他（她）一個人承擔，而是群體內每一位成員都能貢獻智慧與能力，共同探究問題，並找到解決方案（Harris & Muijs, 2005, 73）。

三 期待教師社群的專業化

能發揮集體領導力量的教師社群，本質上應是「成員能一起學習、共同建構知識」的社群。目前常見的教師社群大抵有四類（周淑卿，2022）：

1. 任務型社群：這類社群通常為執行競爭型計畫而暫時組成，以達成計

畫的 KPI 為主要目標，對於學校整體課程的持續改進效益有限。

2. 教學型社群：這包括學校正式組織內的領域教學研究會或學年小組等社群。若這些社群能重視專業問題的研討，便能促進學校的發展；但若以行政事務討論與分工為主，則失去社群的真正意義。若能聚焦於學生學習的專業研討，即可發揮教師集體領導的力量。
3. 興趣型社群：這類社群通常基於教師個人的興趣組成，未必與學生學習有直接關聯。
4. 成長型社群：由教師主動發起，目標是研討某個專業主題，這類社群最具學習型社群的性質。

如何促成真正的教師專業社群，正是各方亟思對策的課題。事實上，教師工作繁忙，不可能分身參與多個社群。為了因應競爭型計畫，任務型社群的成立固然無可厚非；教師自發的成長型社群值得全力支持，卻有賴於天時與人和，可遇不可求。為了學校的課程與教學進展以及教師的專業成長得以永續，應當致力於引導領域教學研究會和學年小組朝向學習型社群發展。因為這些教學型社群本來就是是穩定教與學品質的基本單位，也是學校的正式組織，若能擺脫「例行開會、事務分工」的慣性，將有利於學校課程工作的推動。要促成一個社群的專業化，必須有適任的社群領導人，以及明確的社群工作方向。實務上，領域教學研究會和學年小組召集人大多由教師輪流擔任，因此，未必能發揮領導功能。學校最好能尋找具有專業知能的教師，給予禮遇，敦請其擔任社群領導人，以引導成員進行專業研討以解決問題。此外，應當就全校課程與教學的革新方向，在全學年的行事曆中設定重要議題與社群研討日程，以聚焦社群工作重點。儘管教學型社群並非由成員自願組成，可能難以如同「成長型」社群成員一般志同道合，但若能費心經營，亦將能逐漸轉型。當領域小組、學年小組能發展成一個專業社群，才能趨近分布式領導的理念，發揮教師領導的力量。

參考文獻

王秀玲（2010）。國民中學學習領域召集人課程領導現況之調查研究。**中等教育，61**（1），34-51。

周淑卿（2022）。教師專業學習社群的落實：現實的挑戰與可能性。**教育研究月刊，335 期**，54-66。

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。

黃宏仁（2014）。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。**中州管理與人文科學學刊，2**（2），136-153。

Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership.* New York: Open University Press.

Murphy, M. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.