

教師於營造學校合作文化中的領導角色

高又淑

國立暨南國際大學教育政策與行政學系
助理教授

摘要

本文主以教師領導之相關理論探討教師在營造學校合作文化中的領導角色，內文分成三部分，第一部份為教師領導之發軔與理論，將簡述教師領導的發展歷史與相關領導理論；第二部份為教師領導與學校組織合作文化，包括介紹學校合作的型態，以及結合教師領導之相關理論，進一步分析討論教師領導中合作文化的意義、價值或技術層面；最後一部份則探討教師領導者在領導學校合作文化重塑或建立的過程中所應扮演的角色，歸納出教師領導學校結構改變以促進學校合作文化之建立、領導學校成員建立共識、領導行政和教學之間的對話、及領導學校走進社區等，最後並討論教師領導學校合作文化建立之可能限制。

國立中興大學 

關鍵詞：教師領導、組織改革、學校合作文化

National Chung Hsing University

收件日期：2010年 4月30日

修正日期：2010年 6月 3日

壹、前言

近十幾年來政府大力推行教育改革，對於學校組織影響甚鉅，在行政方面，本著『學校本位』的精神，修改『國民教育法』而賦予學校校務會議新的生命(張明輝, 1997)，讓教師及家長得以參與學校重要行政決策，以提高他們對學校決策的影響力及改進學校決策的品質。在課程方面，九年一貫課程的實施更為我國的課程革新豎立另一個里程碑，並讓教師實質擁有專業自主權，決定校內的課程內容及掌握學生學習環境的品質，以期發揮當地文化特色及滿足學生在課業上的個別需求(謝金青, 2004)。另則由於教師的專業地位及影響力漸漸受到重視，政府亦頒佈相關法令以擴增教師權力，如民國八十四年『教師法』的公布提升教師在學校行政中的參與權及其專業地位(陳依萍, 2001)，教師可依法自組學校、地方及全國教師會，以維護自身應享有的權益及增進專業素養。再則民國八十八年發佈的『教育基本法』中亦提出：「教師專業自主權及學生學習權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」，更進一步保障教師之專業自主權，因此教師的角色已從以往較被動的政策追隨者轉變為主動的學校政策及課程的領導者，進而在現今學校組織中的呈現更多元的特質(楊巧玲, 2007)。

教師專業自主權是否得以具體落實須評估教師在各個改革面向的專業素養，如九年一貫課程改革將教師的角色由傳輸教科書知識的媒介，轉變為積極參與教科書選擇、領域專業對話、課程計畫及教學計畫發展等等的課程規劃與設計領導者。行政決策方面，教師亦需參與校務會議、教評會、校長遴選委員會、學校教師會等等決策團體的運作，因此教師除了必須能於自己的教學專長領域中，針對學生的個別需要，選擇適性的教材及多元的教學方式，以幫助不同類型的學生學習，也應培養在行政決策方面的能力，學習如何在學校行政決策議題上做出正確的決定，並能和參與之學校人員達成有效的溝通。為協助提昇教師專業素質，政府近年來亦積極訂定數項政策，如修正『教師進修研究獎勵辦法』，及教育部為提升高中以下教師專業發展與評鑑，自 95 年起試辦之『教師專業發展評鑑計畫』(教育部, 2009)，另於同年亦提出「師資培育素質提升方案」(教育部, 2006)，可見政府對教師專業素養的重視。

如前所述，近幾年來教育改革已衝擊傳統的教師權責與角色，社會大眾對於教師的期望及要求也漸趨複雜多元。身為第一線的教育者，教師的專業素質可說是決定教育改革是否成功的關鍵之一(Lieberman & Miller, 2004)，且近年來組織領導的觀念已漸轉變為將領導權分散於組織中，意即領導不再屬於金字塔的頂端，組織中的每一個人都可以影響組織及領導其他成員，教師可藉由領導發揮其專業自主權及影響力，學校變革才有可能發生(Smylie & Denny, 1990)。因此筆者認為教師領導(teacher leadership)相當值得研究，因為它著重於提升教師在學校組織層面的影響力，且近年來教師領導也再度受到國外學者的重視(如潘慧玲, 2005; Birky, Shelton, & Headley, 2006; Harris, 2003; Muijs & Harris, 2007; York-Barr & Duke, 2004)。目前教師領導在國內仍屬起步的階段，當教師們談到

專業自主權時，多半提到的僅是課堂中面對學生的自主權，而綜覽國內教師領導相關文獻，大部分談到的是班級的教師領導（如吳武典、陳秀蓉，1978；張德銳、丁一顧，1999；黃文三，1989），從學校組織整體的層面來探討教師領導的相關文獻則較為缺乏（吳百祿，2010；蔡進雄，2005；賴志峰，2009），故本文特別著墨於探討教師走出教室，運用其專業知能，並發揮領導力以轉變學校組織文化的意義及影響。

本文主要分成三部分，第一部份為教師領導之發軔與理論，將簡述教師領導的發展歷史與相關領導理論；第二部份為教師領導與學校組織合作文化，包括介紹學校合作的型態，以及結合教師領導之相關理論，進一步分析討論教師領導中合作文化的意義、價值或技術層面；最後一部份則探討教師領導者在領導學校合作文化重塑或建立的過程中所應扮演的角色，最後並討論教師領導在臺灣教育界實踐之可能限制。

貳、教師領導之發軔與理論

(一) 教師領導的緣起及發展

就教師領導在美國的發展歷史來說，York-Barr 與 Duke(2004)指出最早應自 1980 年代開始，和「學校本位管理」(site-based management)發展初期的時間點相近。當時的專業主義運動促使學者及政府進一步反省後發現，地方經濟的成長需仰賴優質的學校教育，而要確保學校教育品質，首當其衝的就是要提昇教師的專業素養，因此各種提昇教師地位及獎勵教師優良表現的方案一一推行，例如教師參與學校決策的增加，還有功績酬勞(merit pay)、生涯階梯(career ladders)、輔導教師計畫(mentor teacher plans)等。

Little (2003) 在綜合其三個不同時期的教師領導實徵研究後，進一步發現教師領導的意義可根據教育政策的目標和策略而區分為三個不同的轉變階段。第一個階段為 1980 年代，在這個時期重視的是個人的領導作為，以生涯階梯等獎勵表現優秀的教師，希望藉由獎勵增強教師對於教學工作的承諾，並將他們的專業能力集結起來以幫助新進教師，協助學校改善計畫；第二個時期為 1980 年代晚期到 1990 年代中期，當時主要推行的政策為全學校改革方案(whole-school reform)，改革政策的焦點轉向學校內部的議題，教師被賦予相當的權威以領導改善學校運作，行政人員也鼓勵教師們廣泛參與決策與創新；1990 年代晚期進入教師領導的第三時期，美國的政策及改革的走向已急遽轉變成高績效責任的要求(high stakes accountability)，教師被選取擔任特定的領導職位，以落實州政府及地方教育局(school district)的改革方案，對於教師的要求及壓力日漸增加，但獎勵及支持卻越來越少。

至於教師領導內涵上的轉變，Silva, Gimbert 及 Nolan (2000)將其分為三個不同時期，第一個時期為教師透過學校組織中的正式職位，如擔任部門領導人(department heads)、專家教師(master teacher)或工會代表(union representatives)

等，提昇整體教育體系的效率及效能，這個時期雖然提供教師領導的機會，但實際為延伸教育官僚體制對學校的控制與管理，並不注重教師在教學方面的領導；第二個時期則轉而偏重教學方面，授予教師在課程及教學方面的領導頭銜，如課程領導人(curriculum leader)、教職員發展輔導員(staff developer)、及新進教師指導人(mentor)等等，這時期的發展模式和英國的「學科領導人」的理念相近(蔡宗河, 2005)，已將教師領導由管理層面轉向教育專業層面，然而教師領導者大都由學校外派遣至學校內指導，有些甚至會提供被領導的教師成套的課程資料，形成另一種控制，未能達到充分授權教師發揮其教學專業的目的；而第三個時期則以學校文化再造(reculturing)為主軸，有鑑於第二個時期受限於現存的學校文化，僅能達到一級(first-order change)改革，第三個時期進一步欲履現二級(second-order change)改革，去除學校組織階層，重視同儕關係與教學專業，以改變學校組織的目標、結構、角色和規範(norms)。教師領導者於此時期的角色為學校文化的主要創造者(primary creators)或再造者(re-creators)，協助教師同儕改善教學、提供專業成長機會、解決學校問題，更積極的作為則可重新設計學校結構(Lieberman & Miller, 2004; Wasley, 1991)，進而對學校各方面的改善有所貢獻。

從 Little (2003) 的研究中可發現，教師領導受到不同時期的教育改革政策脈絡的影響。比較三個不同時期教師所被賦予的領導角色，主要由個人層面的領導作為轉變為聚焦於學校內部層面的改革及回應學校外部層面的要求，雖然教師領導的影響層面有所差異，但實質上都可被視為學校管理的責任分擔，教師的領導本質仍屬於被動配合外在的要求與期望，較缺乏從自身的教學歷程省思出發，以及由自己的教室內部進行改革，並進而推展至教室外，和教師同儕之間互動合作，建立專業的對話與行動的內在實踐。而 Silva, Gimbert 及 Nolan (2000) 的第三波改革則呼應此種需求，第三波教師領導的發展呈現出對以往相關政策的反思，這個時期的轉變將教師的角色視為更積極的改革領導者，認為他們應該站在前線創造學校文化，以提昇教師的專業地位及對學校組織的影響。

(二) 教師領導之相關理論

至於其他領導理論與教師領導之間的關係，諸多學者有多元的看法，其中 Lambert (2003) 根據他在 1995 年和數位學者共同提出的建構領導(Constructive Leadership) 重新檢視教師領導。建構領導將領導視為一種交換的過程，透過這個過程可以使教育社群中所有的參與者一起建構意義，而共同建構出來的意義將領導學校朝向一個共有的目標。Lambert 進一步探討過去數年來眾多學者對於領導的重新詮釋，發現他們共同的特性為有目的之學習取向，領導不再被視為是個人的特性，而是一種文化，這種文化強調的是廣泛的(broad-based)及精熟(skillful)的參與。對於教師來說，Lambert 指出為能充分發揮其領導能力並使學校成爲一個學習社群，必須透過不同的方式如對話、教練制度(coaching)等來增加教師的參與及提昇教師的能力。

分散式領導由 Spillane, Halverson 和 Diamond(2001)提出，他們突破以往以個人為單位分析領導的方式，轉而將分析的單位提昇至組織的層次。分散式領導認為透過學校中不同權力關係的運作，可使領導者和被領導者的界線變得模糊，而且在理論中的領導是集體的行為而非個人的，組織中的每一個人都擁有領導的權力，事實上領導分佈於組織的社會及情境脈絡中(social and situational contexts)。另外他們也強調個人和環境之間的互賴關係，人類的活動是分佈在成員、人為飾物(artifacts)及情境(situations)互動的脈絡中，因此分析時亦可以情境為單位。再則領導研究重要的不只是探索領導是什麼(what)，更重要的是領導者如何(how)進行他們的工作，以及領導者為什麼(why)會想要做某些行為 (Spillane, Halverson, & Diamond, 2004)，意即應研究領導活動(leadership activity)，而非特定領導者，領導活動則為領導者、追隨者及情境互動的結果（圖 1）。

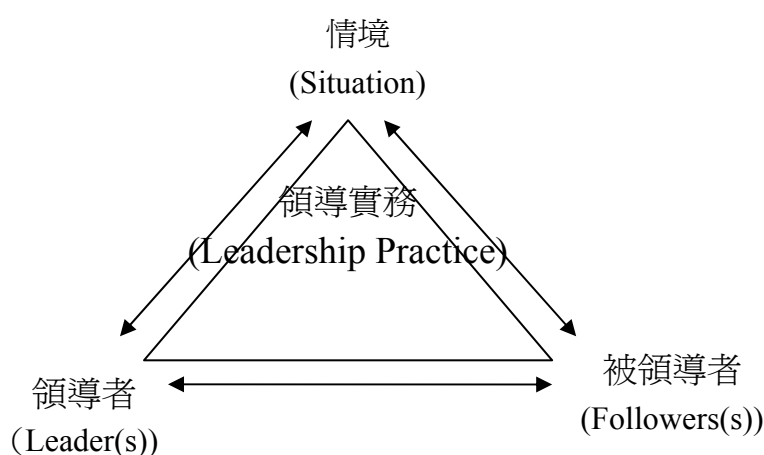


圖 1 領導實務之組成成分(Constituting elements of leadership practice)

資料來源：“Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective” by J. P. Spillane, R. Halverson & J. B. Diamond, 2004, *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 11.

Muijs 與 Harris(2003)亦曾對於分散式領導做進一步的闡釋，於文中提出三個理由支持以分散式領導作為教師領導的理論基礎，第一，分散式領導將學校組織中不同團體所進行的教學變革活動連結起來，第二，分散式領導所探討的領導是一種社會性的分佈，領導的功能分佈於不同的個人，領導任務的達成是多位領導者互動的結果，第三，分散式領導強調互賴關係而非依賴關係，讓扮演不同角色的多樣性領導者分享責任。而教師領導著重在於學校組織中的領導行為並非由校長一人所主導，教師可以不同角色帶領學校進行改革，因此分散式領導突破傳統領導理論的集中性，將領導影響力分散於組織中的不同成員之間的權力共享特質對於教師領導定義的釐清相當有幫助。

另一個和教師領導有關的為平行領導(parallel leadership)，平行領導重視教師領導者和行政人員之間的關係，基本上兩者共同參與在集體行動中以提昇學校的能力。教師領導者主要的任務在於教學領導的責任，協助執行有關於改善教學的計畫；行政人員則主要負責策略領導(strategic leadership)，如建立願景、分配資

源及建立網絡 (networking) 等(圖 2) (Crowther, Kaagen, Ferguson, & Hann, 2002; York-Barr & Duke, 2004)。該領導理論的內涵包括，第一，教師領導者和行政人員的相互關係為尊重及信任，兩方注重彼此的交流以減少教師的隔離，第二為學校成員具有共同目標，且注重學校願景和教學、學習、評量之間的關聯性，最後，平行領導允許個人對於學校事務的意見表達。但於此需區分個人主義 (individualism) 及個體性 (individuality)，前者表示隔離 (isolation) 及孤立 (solitude)，後者則代表獨立及自我體現 (self-realization)，平行領導的理論內涵重視後者而認為應避免前者的產生 (Crowther et al., 2002)。

其他以不同領導理論來定義教師領導的文獻，則是根據實徵研究的結果提出可應用的領導模式。例如三元教師領導模式 (triadic model of teacher leadership) 認為教師應藉由交易領導 (transactional leadership)、轉型領導 (transformational leadership)、批判領導 (critical leadership) 三者交互運用以發揮其影響力，達到學校改革的目的 (Webb, Neumann, & Jones, 2004)。交易領導及轉型領導在一般文獻中較常見，故於此不另加說明。批判領導為解放組織中所有成員的過程，其中心概念不在於建立具有領導者及追隨者的權力關係，此理論測量權力的方法為計算所有成員於互動時產生的能力 (capacity)，亦即不重視領導者個人的權力，而重視集體互動時產生的影響力。另外批判領導也是一種產生共識的過程，重視分享想法及責任，領導的力量必須經由所有成員達成共識而產生。因此一位批判教師領導者的定位不是取代傳統領導者，而是有責任和學校其他成員就學校教育的社會、文化、政策及經濟層面進行對話，此多元領導理論將可增加教師領導在面對改革時的彈性。

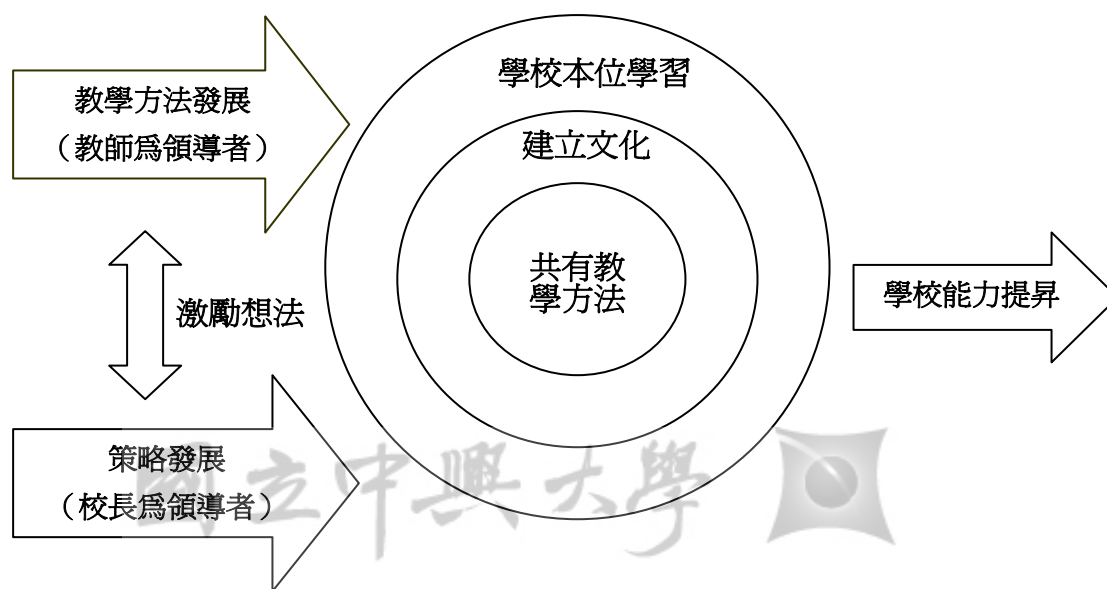


圖 2 平行領導和學校改革成功的關係圖

資料來源：*Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success* (p. 44), by F. Crowther, S. S. Kaagen, M. Ferguson, & L. Hann, 2002, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

上述領導理論雖各有其立足點的差異，其中建構領導視領導是一種文化，特別是刺激對話及溝通的學習文化，教師領導者可引領成員廣泛參與於對話或其他形式的互動中，建構共同的意義及學習目標；分散式領導則開發學校領導的權力應擴充至組織各層面的可能性，教師領導者之所以能發揮其領導力取決於和成員間的社會互賴關係，且依不同的情境下產生不同程度的影響力；平行領導則明確界定教師的責任在於教學方法的發展，強調教師和行政人員之間的信任關係。然其共有的特性為將領導由單向的傳輸指引轉變為雙向平等的互動激發的能量交換過程，並重視在高度參與的過程中，建構共享的目標及願景。而由這些領導理論可見教育領導的研究重心也不再以階層式及個人為主，即突破以往傳統的模式，轉而深究領導影響力的不同來源，以瞭解存在於學校組織各個層面的正式或非正式的領導集結所產生的效應。

綜上所述，教師領導在國外已引起相當的注意，如美國已有數個州政府訂定政策授予教師領導者正式的權力。對照前述美國第三波的教師領導發展，其目標為教師領導者應創造學校文化，以促進學校成員間的合作，本節之相關領導理論的要素對於教師領導的第三波發展相當重要，因其皆與合作文化的發展密切相關。筆者認為可結合各種領導理論內涵來探討教師領導此發展趨勢，且現今國內教育改革正值強化學校團隊合作、建立學習型組織及提昇教師專業知能之際，以教師領導的角度來探討改革現況應更具意義。然而上述理論對於教師合作的意義、價值或技術層面仍須進一步釐清與辨別，如教師之間或教師與行政人員之間應如何合作及如何互動、以及教師可透過哪些方式發揮領導力，此外共識、共享願景的建立、互賴關係的建立，如何與教師文化中獨特的專業自主性定義以及其裁量判斷取得平衡。後面的章節將先闡述 Lavié (2006)之學校教師合作論述，再結合教師領導相關理論與學校組織合作相關研究，以進一步分析討論以上相關問題。

參、教師領導與學校組織合作文化

(一) 學校組織合作文化

由於工作場域對民主化的要求，以及業界實務的經驗再再證明藉由合作可以提高組織的效能和生產力，因而促使美國教育界人士積極推展公立學校的合作管理模式，而於 1980 年代推行的教育改革分權化(decentralization) 即為呼應此項理念的改革運動之一 (Johnson, 1998)。以下的章節將簡要說明學校組織合作之相關理論，並綜合數項實徵研究的結果探討影響學校組織合作的因素。

在討論學校組織合作之前，應先釐清「合作」一詞的定義。合作的英文字彙有兩個，一個為 collaborate，另一個為 cooperate，兩者皆為一起工作的意思，但是 collaborate 較偏向於人力之間的合作，而 cooperate 則是著重在硬體設備如機器的部分。而就合作關係來說，collaboration 意指雙方在合作的過程中產生頻繁的互動及資源交換，亦即合作的雙方共同完成工作。然而 cooperation 僅為雙方同意進行某一項工作，但工作完成的過程中，雙方各自分開完成自己的部分 (Donham & Green, 2004)。在某些情況下則可能由甲方獲得乙方之同意以完成某項工作，資源及專業人力的提供則皆由甲方承擔，乙方可提供場地、通路等(Hord,

1986)。由以上的分析可知，合作的模式需由進行過程、溝通方式、資源提供等方面的差異加以區分。本文所討論之教師領導的合作模式，著重學校內部行政及教學人員之間的合作關係，即他們如何在學校改革的過程中，透過分享責任及積極共事，營造或重塑學校的合作文化，故本文以 *collaboration* 的模式為主。

根據 Weick(1979)的分析，「合作」這個概念在組織當中會發生的主要原因是，組織成員在瞭解自己的工作之後發現他們無法獨力完成，於是衍生了兩個選擇，一個是不再參與群體的工作，或是尋求和他人的合作。而組織合作亦可以滿足 Peters 與 Waterman(1982)所提出的人類三種基本需求：控制、情境意義、正面支持。基本上組織合作被眾多學者認為是促進組織進步成長的有力平臺以及重要原則，且組織合作對於改革的效能有很重要的影響(Edmonson et al., 2001)。就學校組織而言，因為學校的教學及學習本身的模糊性質及模稜兩可，使得溝通和合作的重要性更不可被忽略(Johnson, 1998)，透過學校組織成員密切合作的過程，得以釐清及強化學校教育的目標以及策略。

在探討學校組織合作時，Cameron(2005)認為可先由兩大層面來分析。一為文化層面，此主要討論學校及組織成員的價值和信念，學校合作文化的定義需視其可能包含的程度，因此合作的程度和信念價值的多元性有關。學校信念及價值愈多元，合作文化形成的可能性亦相對提昇。另一個層面為政治觀點，學校的權力持有者被視為藉由合作的過程，事先預設一條具方向性的途徑，如以微政治學的觀點評估學校組織的同儕合作模式，權力如透過合作分散到組織各層面，反而會創造無力感及敵對的關係。因此在學校組織中，政治或文化的層面對於合作文化的影響甚鉅，合作的成效決定於學校人員之間是否擁有共同的信念，然信念的建立會因為利益衝突而面臨困境。例如教師領導中合作的頻繁互動將挑戰長期慣於獨立教學的教師，對於專業自主權的維護可能會使他們拒絕接受同儕的建議，且在合作過程中所導致的權力重新分配，也會被視為一種威脅，而無可避免得成為改革的阻力。

有關於教師合作方面，Lavié (2006)根據學校組織合作相關實徵研究，提出五種學校本位教師合作的論述(*discourses on school-based teacher collaboration*)，分別為文化論述(*cultural discourse*)、效能論述(*effectiveness discourse*)、學校社群論述(*school-as-community discourse*)、重建論述(*restructuring discourse*)以及批判論述(*critical discourse*)。文化論述的觀點認為合作關係建基於彼此的信念及價值觀，且教師合作鑲嵌在學校文化數種不同的形式之中，這些形式模糊了個人及專業的界線，進而刺激增長了互相依賴的關係和集體責任，且其認為教師合作的意義在於個人及專業關係的建立。效能論述則將教師合作描述為一種校長文化管理的產物，校長領導的目的是為了促進共同的願景及共識，合作效能的評估在於學生學習成就是否提昇。

學校社群論述的訴求為將學校塑造為一個關懷及包容他者(*otherness*)的社群，其中的契約型關係(*contractual forms of relationships*)讓他們追求較具融合性(*inclusive*)的環境，教師合作的意義則為將教師彼此的夥伴關係延伸至整個學校社群之中，以取代學校組織的官僚模式；重建論述為闡述新型態的專業概念，將學校建立成永續集體學習的組織，採取彈性、適應性以及改革取向的管理，組織成員持續參與組織本身的重建工作，故其主要目標在於建立專業社群，此社群的共享規範及價值為關切學生的學習；最後批判論述對教師合作的執行方式及目的提出質疑，認為教師合作應注重民主的實踐、社區參與、及對於教學

共享的反思，並應在社會及政治脈絡下反思教學，其所秉持的價值為維持社會正義及重新定義權力關係。

此五種教師合作論述在意義、價值取向和核心理念上，有其差異性，但也具有互補性，可幫助我們從多元角度檢視教師合作(Lavié, 2006)。以下將結合前述之教師領導之相關理論，包括建構領導、平行領導、分散式領導、以及三元教師領導模式中的批判領導，進一步分析討論教師領導中合作文化的意義、價值或技術層面。

(二) 教師領導與學校組織合作論述

從建立共同願景及共享的價值信念而言，五種論述中除了批判論述以外，皆認為學校文化中存在高度共享的目標或願景。從教師領導理論來看，平行領導透過教師和行政人員之間在教學和策略的平行決策模式，建立共同目標願景，而建構領導也認為教師學習文化應建構共同的意義和學習目標，批判領導更強調領導的力量必須經由所有成員透過互動達成共識而產生。然就分散式領導而言，則較偏重在學校組織中的不同情境之不同領導影響力，此如批判論述視合作為一種微政治的活動，在活動的情境中是價值、目標、角色期望和權力關係的一種競爭(Lavié, 2006)。亦即在學校組織中並非存在單一種型態的領導，誰是領導者，誰是跟隨者，可以因情境不同而轉變。尤其就專業化的歷程來說，由於教師工作的獨立性，使其以自我社會化(self-socialization)來增強其專業性，因此教師偏向採用個人化的自我學習模式，也習以個人人格來詮釋教學事件，教師的個人傾向也使得教師之間的合作不易進行(黃嘉莉, 2006)。另外在推行學校合作文化時，需考慮教師對其專業自主性的維護，因為合作的關係會相對壓縮到教師的專業自主性，進而引起教師的反彈(Cameron, 2005)。且對於學生的控制一直被視為教師效能的指標，教師們可能會認為合作使他們失去對學生的控制，但事實上有部分研究顯示教師團隊對於學生的行為控制有正面的影響(Pounder, 1998)。因此在共識、共享願景的建立、互賴關係的建立的過程中，實應考量教師文化中的個人自主性及專業自主，建立一個包容多元領導型態的合作模式，讓教師得以緩衝兩者之間的衝突。

如上所述，分散式領導認為在學校組織的不同情境中可以產生不同的領導影響力，領導活動則為領導者、追隨者及情境互動的結果，且領導影響力是集體的行為而非個人的。建構領導和批判領導也有相似的論點，建構領導認為領導不應再被視為是個人的特性，而是一種文化。批判領導也認為要超越領導者及追隨者之間權力關係的概念，而重視集體互動時產生的影響力。此種模糊個人和群體之間界線的形式可分為兩種，一種為權力界線，一種為專業界線，專業界線的超越如前所述，較屬於文化論述及重建論述中信念以及價值的一致性和差異性，或其他論述中所述的共享目標及願景。而權力界線關係的部分則需探討的是傳統上學校對於領導者的定義，平行領導提出行政人員和教師各負其責，強調雙方的信任和尊重，但此領導模式需進一步闡明由誰或如何促進雙方交流，才得以有效落實。批判領導則認為教師領導者的定位不是取代傳統領導者，而是有責任和學校其他成員就學校教育的社會、文化、政策及經濟層面進行對話，相較於分散式領

導與建構領導，此兩種領導理論對於權力界線有清楚明確的劃分。

就五種教師合作的論述而言，則以效能論述的立場較為明確，其將校長視為文化管理者，帶領教師建立學校的共享願景以及共識。其他論述則較為強調共享、民主以及包容，如批判論述強調社會正義及權力關係的重新定義，重建論述重視組織的彈性與適應能力，及面對外在改變的能力，而學校社群論述更以融合及關係建立取代官僚模式(Lavié, 2006)。然不可諱言，官僚體制仍存在也可能會一直存在於教育體系及學校組織中(Cameron, 2005)，跨越或模糊傳統的權力關係並非易事，因此在探究教師領導時，需要釐清權力界線的跨越或模糊的範疇，以及不同範疇對於教師領導效能的影響。

最後，在五種論述中對於關係建立和管理主義，有不同程度的主張(Lavié, 2006)。管理主義主要在於將合作的價值及意義建立於學生學業成就(student academic achievement)的改進與效能，並將合作視為一種手段而非目的，五種論述中以效能論述最重視學生學業成就，而重建論述則以教師專業學習為核心，但關注的焦點為學生學習，其他論述則認為合作是為了建立或省思、重新定義學校成員之間的關係。事實上部分研究顯示在合作的過程中，組織成員本身的溝通及瞭解自己的能力很重要，建立對自我的瞭解可以幫助他們和彼此學習(relational knowing)(Gallego, Hollingsworth, & Whitenack, 2001)，有些學者認為學校的教育領導應建基於關係學習(relational learning)、合作、連結及對自我、他人及社區的承諾，為達到此目標需改變學校的結構、慣例及儀式，學校也可因而和更大範疇的社會及全球連結(Beattie, 2002)。

在此需釐清的是關係建立於學校合作的功能，教師領導理論中建構領導、分散式領導以及批判領導皆以成員間互賴關係為主，互賴關係是為了建立共識和目標，而平行領導較明確聚焦在教學方法的發展上，並以提升學校能力為目標。因此就教師領導理論而言，關係建立應為學校合作的必要條件，但目的實為建立學校成員間的共識和共享目標。而在學生學業成就方面，大多數的教育改革政策或相關研究最關切的應是改革和學生學業成就之間的關聯，因此教師領導也無可避免得必須接受檢視。但如果過度重視學生學業成就以及測量教師合作效能，也可能落入 Lavié (2006)於文中提出的警示，即可能導致教師合作的本質變成科學且理性，更進而讓學校合作文化表面化或形式化，而忽略文化的本質及內涵。

以上五種論述教師合作看似各自獨立，但具互補性的特質可幫助我們從多元角度檢視教師合作。除了上述分析之外，筆者認為文化論述有助於分析教師領導中互相依賴的關係及集體責任，效能論述則強調校長的文化管理角色。如前所述在實徵研究當中，也發現到校長的認知及態度對於教師領導成效的影響(Mangin, 2007)，因此不可忽略校長在重塑學校合作文化中的貢獻，重建論述則涉及教師領導者必須參與學校組織文化重建的工作，專業社群的建立也定位出教師領導者在學校組織中需持續不斷因應外在環境的變化，學習新知識及新技能，以帶領學校進行改革的工作。

肆、教師於營造學校組織合作文化過程中之領導角色（代結語）

從以上教師領導及組織合作文化的討論可以看出，教師領導和組織合作之間有相當密切的關聯性。綜覽教師領導的相關理論，其共同點在於增強組織成員之間的互動，因此有意義的對話及建立共識成爲兩大主要要素，另外對於領導權力的探討著重於檢視存在組織層面的影響力，各個組織成員可因其所處的地位及所擁有的社會資本，而產生不同的領導能力，當然最重要的是成員本身的專業知識及伴隨經驗而來的情境知覺。合作文化的建立仰賴教師領導者的積極作爲，以下的討論將應用前兩節有關於教師領導及組織合作之相關文獻，分析探討教師應如何領導學校組織合作文化改革及教師領導在臺灣教育界實踐之可行性及建議。

(一) 教師於領導學校合作文化建立的過程中所擔任之角色

面對學校組織及國家教育政策不同層面的改革時，教師必須發揮多方面的能力，例如在課程政策改革方面，教師本其教學專業及經驗引導學生轉變學習模式，注入符合政策理念的教室文化，在學校組織改革方面，教師則需學習參與決策及行使新賦予的權力，並重新調整長久以來對自己於學校行政中所扮演的角色的認知。由此可知教師在改革中的多樣面貌，然依本文的宗旨，以下將僅分析教師於創造或重塑合作文化的歷程中所需承擔之責任及使命。

1. 領導學校結構改變以促進學校合作文化之建立

學校結構是一個重要的影響因素，所應面對的問題是目前學校結構如何定義學校成員間的互動關係及合作，次之，目前結構如何促進合作，反之如何限制合作關係的建立。教師領導者應協同行政人員一起檢視學校結構中可能阻礙合作文化發展的因素，並推動學校結構的改變，雖然如前所述，目前經由政府對於學校組織改革的努力，學校已產生結構上的改變，然是否真能提昇學校合作文化，則需要教師領導者進一步的探討與分析。

另則因分散式領導著重各種領導者之間的互動，及讓不同領導者之間分享責任 (Spillane et al., 2004)，故重塑之學校結構應可將領導分佈於社會和情境脈絡中，在學校結構的設計上應增加教師們之間的互動及交流，並提供所有教師參與及表現的機會 (陳佩英、焦傳金，2009)，且誠如建構領導所言，透過廣泛參與的過程才能讓所有的參與者一起建構意義，而共同建構出來的意義將可領導學校朝向一個共有的目標 (Lambert, 2003)。因此學校必須改變其結構以提供促進教師知識分享的條件，包括提供共同規劃的時間，並將教師依興趣、友誼、科目及教室距離遠近分組，強化團隊結構的正面效應，在會議中安排開放討論的時間，協助教師組織同儕互相觀摩的時間，幫助教師評估他們希望從同儕學習到的知識爲何，認同教師所分享的內容等等 (Collinson & Cook, 2004; Edmonson et al., 2001)。

在領導責任的分佈上，可參考平行領導的主張，其建議教師領導者主要的任務在於教學領導的責任，協助執行有關於改善教學的計畫，行政人員則主要負責策略領導 (strategic leadership)，如建立願景、分配資源及建立網絡等 (Crowther et al., 2002; York-Barr & Duke, 2004)，在推行教師領導的過程中，學校

行政人員或許會覺得受到威脅，然如以平行領導的主張區分教師和行政人員之權責，可讓行政人員願意接受教師在學校組織中的領導角色，因此在結構上的改變應將教師領導的影響力放在教學，並應清楚定義其角色及確認教師領導的合法性 (Frost & Harris, 2003)，一則讓教師們瞭解自己的責任，二則確保其權力的實質性。

2. 領導學校成員建立共識

在學校中較為常見的現象是，學校願景在缺乏全面性參與討論的情況下成爲一種口號，而無法具體落實，另教室往往成爲一種隔離的空間，教師們各行其政，實踐自己認同的教育理念，鮮少和同事們溝通以檢視自己的教育理念，經常造成錯誤而不自覺。因此學校在缺乏共同願景的情況下，誤視教育目的分歧的現象爲對專業自主的尊重。然在教師領導的實踐中，相當重視學校組織成員間的共識建立，如平行領導的特性即強調學校需具有共同目標，如注重學校願景和教學、學習、評量之間的關聯，且 Lavié (2006)所提出之教師合作五種論述中的文化論述提及學校組織成員應建立共有的心智模式，因此協助學校成員對於學校合作的目標達成共識，建立學校願景及共同的方針，實爲教師領導者之責。亦即前述提到的關係學習(Beattie, 2002)，加強彼此之間的瞭解對於合作文化的建立非常重要，唯有增強彼此的瞭解才能減少因差異所帶來的衝突，因此教師領導者應帶領教師們走出教室，利用不同的活動幫助教師們彼此瞭解，提昇信任及坦承。雖然在溝通的過程中應尊重學校成員多元的聲音，但不代表對所有的立場妥協，而犧牲學生的權益。

3. 領導行政和教學之間的對話

學校領導人應考量合作文化對於教師專業自主的衝擊，積極和教師溝通，及在建立合作關係的同時，協助教師們能顧及彼此專業自主的維護，教師領導者於此也應扮演橋樑的角色，讓學校行政人員能積極聆聽教師的聲音，瞭解教師的立場，以化解他們因合作文化所帶來的威脅，而衍生的不安全感。教師領導理論中的平行領導允許個人對於學校事務的意見表達，但認爲應避免個人主義的產生(Crowther et al., 2002)，亦即在對話過程當中應尊重每一位教師個體性的需要及主張，但不應淪爲謀求個人私利的管道，仍應以團隊的目標爲核心提出建設性的建議。爲了使對話的過程可以順利讓雙方的立場清楚客觀地傳達出來，教師領導者亦需具備人際關係的技巧(Frost & Harris, 2003)，在此特別強調的是語言表達及協調衝突的能力，因爲行政教學雙方的立場一般來說較歧異，可預期的是將會因爲對於學校願景、理念及經驗不同，而阻礙組織合作文化的形塑。

學校合作文化的形成可讓學校成爲一個拉近組織成員之間距離的社群，而以學校社群論述而言，應將學校塑造爲一個關懷及包容他人(othersness)的社群，此論述中的契約型關係(contractual forms of relationships)讓學校行政人員及教師追求較具融合性(inclusive)的環境，將教師彼此的夥伴關係延伸至整個學校社群(Lavié, 2006)，在社群中也如平行領導所描述的，教師領導者和行政人員的相互

關係應為尊重及信任、注重彼此的關聯性以減少教師的隔離(Crowther et al., 2002)，因此教師領導者應戮力於疏通教師與行政人員之間的溝通管道，減少因學校願景、理念及經驗不同而對改革產生的負面影響。

4. 領導學校走進社區

Frost 及 Harris(2003)主張教師領導的個人能力應包含對社區知識的瞭解，除了充分瞭解學校內部組織目標及組織成員關聯性之外，應將觸角擴充至學校所服務的社區中。亦如批判論述認為，教師合作應注重民主的實踐及社區參與，並應將社會及政治脈絡列入考量，以維持社會正義及重新定義權力關係(Lavié, 2006)。而在現今的教育環境中，教師充實社會知識的能力將更形重要，因為社會不斷變遷，學校的功能漸趨複雜，教師有責任推行社會問題相關政策，也需於課程中具體融入社會現況。一般來說教師的生活是較單純封閉的，對於社會的多元現象較無直接接觸的機會，唯有教師走出教室、走出學校，深入社區，才能幫助教師培養多元觀點，充分瞭解社區對於學校教育的期望，也間接塑造教師包容的胸懷，有利於合作文化的建立。而從教師專業角色的建構來看，教師對自身專業角色的信念與期待一部份取決於整體社會如何建構教師角色 (Frost & Harris, 2003)，教師領導者帶領教師們進入社區，一方面可以讓他們瞭解學校外對於教師的觀點，進而幫助教師反思自己在社會中的角色與地位(Beachum & Dentith, 2004)，另一方面也可藉由社區參與讓社會更加瞭解教師，進而影響社會對於教師的觀點。

(二) 國內教師領導學校合作文化營造之可能限制

1. 國內教師對於自身領導角色之覺醒

在推行教師領導者時，目前所面對的問題為教師本身對於是否具有領導建構學校合作文化的能力的認知。一直以來在學校組織中，國內教師大都將自己定位為執行教育政策的媒介，鮮少認為自己亦具有改變組織文化的能力。這幾年來雖經教師法、國民教育法等政策的推行，讓教師已可藉由教師會、教評會或校務會議等決策團體發出自己的聲音，但總體而言，仍處於被動回應問題的角色 (Chiang, 2004)。在教師領導的內涵中所賦予教師的任務為，推動學校組織合作文化的營造，對於向來習於接受指令的國內教師是一大挑戰，因此在落實教師領導前的首要工作之一，應為改變教師對於自身專業角色的信念，協助其強化教師在學校組織中的管理責任，唯有如此認知上的改變才能進一步讓教師在行動上化被動為主動，充分發揮其影響力。然如前所述，在合作過程中，會遭遇教師致力於維護其個人領域範疇的阻力，因此實應考量在改變其對自身角色認知的同時，讓教師得以在個人和團體合作的角色衝突之間找到一個平衡點，建立一個兼具個體性及團隊一致性的合作模式。

2. 學校行政的授權與支持

在教師領導的推行之下，如前所述教師可能會因為合作文化而感受到威脅，所威脅的是他們在教室內所享有的專業自主權。然而對於學校行政人員來說，教師領導的實踐同樣也會威脅他們過去獨佔的行政權，迫使他們必須學會分享權

力、資訊及知識，並協助教師走出教室。他們所受的威脅是權力運作的空間，包括資訊及決策的公開化，任何事情在學校組織中都必須接受檢驗及監督。此時挑戰的是行政人員處理衝突的能力及包容的態度，是否可以坦然授權及接受教師在學校組織中增加其可見度，及因互動頻繁而可能產生的歧見。而以文化及批判學者的角度來看，合作者不僅成爲文化工作者，且應瞭解自身文化及瞭解他者的文化，更必須跨越意識及政治的界線，所有學校成員在較廣的民主聲音及差異的政治架構中分析學生學習經驗(Magolda, 2001)。因此行政人員面對轉變，應進一步接受專業訓練，如充實決策、溝通及文化方面的知識，以學習如何聆聽及採納教師的聲音，唯有行政人員的積極作爲才能支持教師領導朝向正向具建設性的文化重塑前進。另如前所述，跨越或模糊傳統的權力關係並非易事，需要釐清權力界線的跨越或模糊的範疇，因此也需教師和行政人員共同討論及思考如何分配權力與責任，使雙方得以在互助且互重的關係下，各自發揮所長。

3. 學校成員合作關係本質之落實

學校合作關係於國內目前的發展來說，因合作形式以及前述之教師專業自主等種種限制，仍未能充分發揮實質效應，又如前文提及管理主義和關係建立之間的選擇取決對學校合作文化本質的定義，亦即合作是爲了建立關係，還是爲了增進管理效能。另因國內對於學生學業成就的重視，可預期的是在測量教師合作效能方面，即可能落入管理主義的科學及理性，而使得學校的合作關係表面化或形式化，如以成果爲導向的表面績效，或建立各種型態的會議、團體或委員會等。此種文化上的限制有賴學校成員深入討論合作的實質意涵，並檢視團體內存在的迷思與規範。

綜上所述，目前國內教師團體的自我覺醒意識已慢慢提昇，然而教師團體在發揮教師法的精神，讓教師會促進教師專業成長及維護專業自主的功能方面，尙未讓社會肯定。教師領導在社會對於教師權力擴張的反效益的疑惑中提供一個指引的方向，讓教師的權力善用在教學現場，讓學校真正成爲一個教學爲主、行政爲輔的教育場域。且教師領導在以教師專業素養爲前提，期望讓教師藉由其專業知能發揮實質的影響力，讓教師的權力不只是爲爭取權益而是可以實踐自我教育理念的力量。教師領導者於創造學校組織合作文化中應扮演重要的領航角色，帶領教師甚至是行政人員，檢視學校現有結構，並促進教師與行政人員、社區成員之間的關係，而爲促進學校合作文化的發展，除了教師領導者本身需具備的專業素養及知能外，仍須各種外在環境因素的相互配合，如校長及行政人員的支持、相關政策制訂、社區成員參與等，才能讓教師領導產生實質的影響力，創造出有利於學生學習成長的學校合作文化。

參考文獻

一、中文部分

- 吳武典與陳秀蓉(1978)。教師領導行為與學生的期待、學業成就及生活適應。 **教育心理學報**，**11**，87-104。
- 吳百祿(2010)。中小學教師領導者之理念及其對我國學校教育的啓示。 **教育政策論壇**，**13(2)**，129-158。
- 張明輝(1997)。學校組織的變革及其因應策略。 **教育研究集刊**，**38**，1-21。
- 張德銳與丁一顧(1999)。情境領導理論及其在國小班級領導之應用研究。 **臺北市立師範學院學報**，**30**，103-126。
- 陳依萍(2001)。論教評會、學校教師會和校長的權責與衝突。 **學校行政雙月刊**，**13**，78-88。
- 陳佩英與焦傳金(2009)。分散式領導與專業學習社群之建構：一所高中教學創新計畫的個案研究。 **教育科學研究期刊**，**54(1)**，55-86。
- 教育部(2006)。師資培育素質提升方案。2006年2月23日，擷取自 http://www.edu.tw/files_temp/regulation/B0037/5668950307.doc
- 教育部(2009)。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。2009年11月24日，擷取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7d90c170f0c0407f.pdf>
- 黃文三(1989)。國中教師領導型態與學生疏離感之關係。 **教育學刊**，**8**，178-220。
- 黃嘉莉(2006)。教師社會學之研究--Lortie, Dan C. (1975)《學校教師：社會學的研究》(School Teacher: A Sociology Study)導讀。 **中等教育**，**57(2)**，152-165。
- 楊巧玲(2007)。教育改革與教師工作：臺灣南部一所國中之個案研究。 **教育政策論壇**，**10(3)**，143-181。
- 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。
- 蔡宗河(2005)。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啓示。 **教育研究集刊**，**52(3)**，101-133。
- 潘慧玲(2005)。 **教育行政研究趨勢**。發表於國科會教育學門北區新進學者研討會。國立臺灣大學，臺北市。
- 賴志峰(2009)。教師領導的理論及實踐之探析。 **教育研究與發展期刊**，**5(3)**，113-143。
- 謝金青(2004)。國民小學九年一貫課程試辦成效之綜合評鑑—以桃竹苗地區為例。 **教育研究集刊**，**50(1)**，143-173。

二、英文部分

- Beachum, F., & Dentith, A. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, *68(3)*, 276-286.
- Beattie, M. (2002). Educational leadership: Modeling, mentoring, making and re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*, *25(2/3)*, 199-221.

- Birky, V. D., Shelton M., & Headley W. S. (2006). An administrator's challenge: Encouraging teachers to be leaders. *NASSP Bulletin*, 90(2), 87-101.
- Cameron, D. H. (2005). Teachers working in collaborative structures. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(3), 311-330.
- Chiang, T.H. (2004). *The characteristics of Taiwanese teacher cultures and their influence on the operation of teacher associations*. Paper presented at the meeting of 12th World Congress of Comparative Education Societies, Havana, Cuba.
- Collinson, V., & Cook, F. T. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312-332.
- Crowther, F., Kaagen, S. S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Donham, J., & Green, C. W. (2004). Developing a culture of collaboration: Librarian as consultant. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(4), 314-321.
- Edmonson, S., Fisher, A., Brown, G., Irby, B., Lunenburg, F., Creighton, T., Czaja, M., Merchant, J., & Christianson, J. (2001). Creating a collaborative culture. (ERIC Document Reproduction Service No. ED470755).
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Gallego, M. A., Hollingsworth, S., & Whitenack, D. A. (2001). Relational knowing in the reform of educational cultures. *Teachers College Record*, 103(2), 240-266.
- Goddard, R., & Skrla, L. (2006). The influence of school composition on teacher perceptions of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216-235.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Hord, S. M. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Johnson, B.L. (1998). Organizing for collaboration: A reconsideration of some basic organizing principles. In D.G. Ponder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* (pp. 9-26). Albany, NY: State University of New York Press.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421-430.
- Lavié, J. M. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: Revisiting the arguments. *Educational Administration Quarterly*, 42(5), 773-805.

- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419.
- Magolda, P. (2001). Border crossings: Collaboration struggles in education. *Journal of Educational Research*, 94(6), 346-358.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership--Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management & Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 111-134.
- Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In search of excellence: Lessons from American's best-run companies*. New York, NY: Warner Books.
- Pounder, D. G. (1998). Teacher teams: Redesigning teachers' work for collaboration. In D. G. Pounder (Eds), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* (pp.65-88). Albany, NY: State University of New York Press.
- Scribner, P. J., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. F. (2000). Sliding the door: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record*, 102, 779-804.
- Smylie, M., & Denny, J. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 235-259.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Webb, P. T., Neumann, M., & Jones, L. C. (2004). Politics, school improvement, and social justice: A triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68(3), 254-262.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

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.



Teachers' Roles in Shaping Collaboration Culture of School Organizations--From the Perspective of Teacher Leadership

Yu-Shu Raissa Kao

Department of Educational Policy and Administration

National Chi-Nan University

Assistant Professor

Abstract

For the last decade, our government has initiated a series of site-based educational reform movements, which has brought about dramatic changes in school administration and curriculum. In response to reform efforts, teachers ought to adjust themselves to the change process in which the role of teachers has shifted from a passive follower to an active leader of change at both instructional and management levels. Teacher leaders are able to improve teaching and learning practices by being involved in different levels of development in schools. The purpose of this article is to explore teachers' roles in shaping collaboration culture of school organizations from the perspective of teacher leadership. Mainly included are three sections, first, the history, theory, and practices of teacher leadership, which describes the developmental stages of teacher leadership, a variety of leadership theories related to teacher leadership, definitions of teacher leadership, and what teacher leaders actually do. The second section explores theory and empirical research on collaboration culture of school organizations that manifests types of school collaboration culture and the effects of collaboration culture on school effectiveness. Finally, concluding from the first two sections, what teacher leaders should do in re- or constructing school collaboration culture are transforming school structures, building consensus, facilitating the dialogues between administrators and teachers, and establishing connections to school communities. The applications of teacher leadership to schools in Taiwan are discussed in regards to the roles teachers play in the change process and the problems that might emerge due to the specific context in Taiwan's educational system.



National Chung Hsing University

Keywords: organizational change, school collaboration culture, teacher leadership