

從教師領導觀點論研究教師的角色職責 與支持系統

張德銳

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所退休教授

摘要

臺北市政府教育局於 107 學年度首開研究教師的設置，除了有益於中小學教師的生涯發展外，更重要的是它開啟了以研究教師機制促進教師領導的可能性，擴大了教師領導潛能的發揮。有鑑及此，本文論述了教師領導的意義與內涵、角色、運作模式、成效與限制等教師領導的主要概念，據此對臺北市政府教育局刻正實施的研究教師之角色職責、運作方式、所需的支持系統等，提供建言，以供實務推動機構以及擔任研究教師者所參酌，期能對我國中小學學校革新與發展有所助益。

關鍵詞：研究教師、教師領導、教師專業學習社群

壹、前言

從中華民國 107 年 3 月 26 日臺北市政府教育局（107）北市教綜字第 10732873300 號函所公布的「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點」（以下簡稱該作業要點）中可知臺北市政府教育局業已從 107 學年度開始在「教學輔導教師制度」（mentor teacher program）中另設置「研究教師」（research teacher）的職稱。107 學年度臺北市政府教育局所核準通過的研究教師計有臺北市建國中學等十所中小學，每校一名研究教師，共計十名研究教師。如果實施成效良好的話，將可望逐年擴增參與學校數以及每校研究教師的人數。

依據該作業要點第二點，「研究教師」係指「能針對現場教育議題以系統化科學方法進行教育研究之教師；公立幼兒園準用」。另依據該作業要點第六點，各校研究教師儲訓人選之甄選，由校內推動小組進行推薦，經學校課發會公開審議通過推薦後，送請校長核定聘任。參加甄選之研究教師應符合下列各款條件：（1）擔任教學輔導教師滿二學年以上，至少輔導二位教師以上。（2）有擔任研究教師之意願。（3）能針對現場教育議題進行行動研究，藉由共同研討、資料分析、調查訪談、教室觀察、教學輔導等過程，提出學校課程、教學、評量等建議。（4）近五年撰寫之研究案或文章曾刊登過國內外相關期刊、徵件計畫或競賽活動等。而研究教師的甄選參考標準為：（1）具有豐富的教學輔導教師經驗。（2）具有良好的資料蒐集及分析能力。（3）具有發現問題、解決問題及反思的能力。（4）具備教育研究及推廣能力。另外，各校從校內教學輔導教師中擇定專責擔任研究教師者，其總人數以不超過該校專任教師員額總編制百分之三為原則。最後，依據該作業要點第十二點，為鼓勵教學輔導教師進行教育研究，專責研究教師僅需每週授課四節課。減授鐘點後所需代理代課鐘點經費，由校內代課鐘點費預算支應，不足部分另案報局申請。

綜觀國內的教育創新與教師專業發展，臺北市政府教育局所創辦設置的研究教師體制，係首開先河。過去在我國的實驗學校，例如臺北市國語實小的研究處雖曾設有研究教師的職稱，但是以全市性的規模推動研究教師制度當屬我國之首例，其實施過程與成效，非常值得國內教育實務現場及學術界所關注。

臺北市政府教育局在研究教師的設置上，係符應了教育部(2012)《中華民國師資培育白皮書－發揚師道、百年樹人》中，「結合教師專業發展，提供教師行政與教學分軌進階途徑」以及「規劃推動教師生涯進階制度」等教師專業發展激勵方案的精神。在教學分軌的進階途徑上，研究教師的設置，可讓有教學專長但無意願擔任學校行政人員的中小學教師有一個被認可以及發揮所學的管道；在教師生涯進階制度中，讓中小學教師有一個依能力以及自願申請的方式，從教師、教學輔導教師，進階到研究教師的渠道，突破「無教師生涯發展」的傳統困境，使得教師工作不再是一個扁平、無升遷發展的事業。

研究教師的設置，固然有利於教學分軌以及教師生涯進階的推動，但本文作者深覺以教學輔導教師和研究教師來推動學校的革新與發展，進而有益於學生的學習，才是此次臺北市政府教育局設置研究教師制度所傳達的時代意義與精神。這一點從該作業要點第十一點所揭示，各校研究教師之職責如下：(1) 針對現場教育議題進行研究，藉由長期教室觀察、教師輔導、共同研討、調查訪談、教學輔導等過程，利用科學方法蒐集資料並評估教育的各個面向，包括課程發展、教學創新、教育實驗、學生學習、教學方法、教師培訓和課堂動態等，最後提出建議與發展。(2) 擔任教學輔導教師召集人、教師專業學習社群召集人等教師領導角色，協助學校推動教師專業發展。

有鑑於教師領導在研究教師體制上的時代意義與價值，本文旨在探討教師領導的意義與內涵、角色、運作模式、成效與限制等，然後依據這些教師領導的主要概念，針對臺北市政府教育局刻正實施的研究教師的角色

職責、運作方式、所需的支持系統等，提供建言，以供實務推動機構以及擔任研究教師者所參酌。

本文之研究方法主要係採文獻探討法，先廣泛蒐集有關教師領導的國內外網路、期刊、學位論文及相關書籍等，然後透過文獻的歸納整理，將教師領導的意義與內涵、角色、運作模式、成效與限制等做一個分析和評述，之後再依本文作者多年來推動教學輔導教師以及教師研究的經驗，提出教師領導在研究教師角色職責、運作方式、所需的支持系統等的可行之道，最後再做一個結語。

貳、教師領導的概念說明

張德銳(2010)曾論述，國內中小學教師領導實擁有巨大的改革能量，很可惜在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沈睡巨人。這種情況誠如 Katzenmeyer 和 Moller (2009) 在其經典著作《喚醒沈睡的巨人－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：

在每一所學校裏，都有一群可以成為教師領導者的沈睡巨人，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教導下，充分達成教育的理想。(p. 2)

在上述的認知下，本文作者過往在推動教學輔導教師制度時，即非常強調的一個觀念便是如何經由教學輔導教師機制，提供中小學教師一個教師領導的角色和服務平台，觸發其教師領導的潛能，讓教育實施及改革的關鍵人物－教師，能由下而上地實際發揮教師領導的功能。

以下茲先闡述教師領導的意義與內涵，而後說明教師領導的角色、運作模式、成效與限制，期能對於教師領導先有概括性的掌握與瞭解。

一、教師領導的意義與內涵

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 (張德銳, 2010; Beachum & Dentith, 2004; Fullan & Hargreaves, 1996)。

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。

郭騰展 (2007) 將教師領導視為影響力的發揮，強調教師在教室內和教室外發揮其影響力，引導同儕群策群力改進教育措施、參與教師學習和領導社群、以及致力於改善教與學，對學校利害關係人產生積極正面影響之歷程。

吳清山和林天祐 (2008) 主張教師領導有廣義及狹義兩部分，前者係指教師在教室內外所從事的領導工作；後者則係指教師在專業社群中從事領導者角色，參與學校行政決定，激勵同儕知識的創造和分享，幫助同儕能力的增進，以及提升家長親子教育知能等方面所發揮的影響力。

吳百祿 (2009) 認為教師領導是一種教師專業發展的歷程，其目標在於促進學校行政人員、教師同儕、學生、家長、社區以及校園文化產生積極正向的變革，並進而達成學校改善的最終目的。

簡杏娟和賴志峰 (2014) 主張教師領導係指教師不論是否具有正式職位，都能運用溝通技能與協同合作來擔任領導者，透過參與學習社群進行良性對話，進而提升學習、引導同儕成長、促進學校改革及維繫社區良好關係。

張世璿和丁一顧（2016）指出教師領導係指教師在正式或非正式職務上發揮其影響力，在班級、學校及社群等不同層級，行使領導力，協助教師同儕改善課程教學、促進同儕學習、親師有效互動、強化社群合作以及提升校務參與等目標的歷程。

王淑珍（2019）指出教師領導係指教師具有自信且受到他人認同，能發揮影響力，引領同儕成為合作的團隊、主動分享教學資源與經驗、引導同儕持續專業成長、參與學校事務、引進校外資源，以提升教學品質與學生學習成效的歷程。

Miller、Moon 和 Elko（2000）主張教師領導意指教師在教室外之行動，包括下列具體或隱含的職責：提供其同事之專業發展、影響社區或學區之政策、扮演兼任學區職員角色以支持教室層級措施之改革等。

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。

Katzenmeyer 和 Moller（2009）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。

Frost（2012）指出教師領導是教師釐清自我價值、發展實務改進的個人願景，而後採取策略性行動，啟動同儕進行自我評估和創新發展等活動的歷程。

Wenner 和 Campbell（2017）主張教師領導者係指那些維持 K-12 教室教學職位，而同時擔任教室外領導職責的教師。

總觀上述定義，不難發現教師領導具有五個特點：第一，教師領導是教師發揮專業影響力的歷程。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務上。第三，教師領導可以表現在教室內的層級，但更被期待能走出教室發揮正向的影響力。第四，教師領導的策略係透過專業學習社群、同儕輔導等，以協同合作的方式互相學習與成長、分享經驗、

共同解決問題。第五，教師領導並不是為了領導而領導的，而是有其目的或績效責任的，亦即協助同仁改善教育實務或創新發展，進而提升學生學習的成效。當然，這些目的之達成，有賴行政人員和家長的通力合作，並不是教師領導者所能獨力完成的。

據此，本文作者將教師領導定義為「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或創新發展，進而提升學生學習的歷程」。

至於教師領導的內涵可以從班級內、到校內、到校外等同心圓之方式來加以闡釋，這樣不但會比較具有系統性，而且也較易為實務工作者所理解。據此，本文作者參考國內外諸多研究（江嘉杰，2015；蔡進雄，2004，2017； Lord & Miller, 2000），將教師領導的內涵劃分為下列四層面：

1. 班級層面：教師在自己教學崗位上的領導是最基本的教師領導工作，其領導風格常會影響班級氣氛及學生成就，另教師在教室中除了扮演「教學者」、「輔導者」外，亦常被期待能從事與自己專業工作有關的教學研究工作。
2. 同事層面：教師領導者最常扮演專業發展「促進者」的角色，透過溝通協調、處理衝突等，發揮「同儕教練」（peer coaching）的功能。
3. 學校層面：教師領導者宜掌握教育改革的脈動，透過相關的會議參與校務的發展與決定，並作為行政與教師之間溝通的橋樑。
4. 校外層面：教師領導者從事校外課程與教學的發展，或者帶領團隊與校外人士分享、推廣專業成長經驗與成果等，成為他校學習與效法的楷模。

二、教師領導的角色

有關教師領導的角色，Lieberman 和 Miller（2004）曾提出教師領導者具有三個循序漸進的角色：（1）教師是研究者（teacher as researcher）；（2）教師是學者（teacher as scholar）；（3）教師是教學輔導者（teacher as mentor）。也就是說，一位現代的教師，除了教學與學生輔導的角色之外，

更應該是一位擅於教學實務行動研究的「研究者」，而就是因為能不斷的研究，才能累積建構成為自己的教學實務智慧，而成了名符其實的教學專家（或者稱實務教學的「學者」）。當然，有了這麼寶貴的教學實務智慧，實有必要經由薪火相傳的歷程，成為一位成己成人的「教學輔導教師」，把教學實務智慧代代傳承，進而去蕪存菁、發揚光大。

至於教學輔導教師的角色，Portner（1998）指出其應表現四種角色：（1）關係（relating）的角色：基於相互的信任、尊重和專業主義，和夥伴教師建立信任合作關係；（2）評估（assessing）的角色：經由多元的途徑，評估夥伴教師的教學表現及其專業成長的需求；（3）教練（coaching）的角色：經由資料提供、示範教學、教學觀察與回饋等方式，協助夥伴教師改善教學品質以及學生學習成效；（4）引導（guiding）的角色：鼓勵夥伴教師經由教學省思，作正確的教學決定並建立自己的教學風格和策略。由以上四個角色可見，教學輔導教師宜以信任合作關係為基礎，先陪伴支持夥伴教師，再逐步地協助夥伴教師在教學旅程中不斷地接受挑戰與成長。

除了重視關懷夥伴教師的角色之外，Dunne 和 Villani（2007）亦提出教學輔導教師在教學專業上應扮演四種角色：（1）同僚性的引導者（collegial guide）：協助夥伴教師認識學校及社區文化，適應教職環境；（2）顧問者（consultant）：積極支持夥伴教師解決其在學校中與同事、學生與家長互動上的問題；（3）有經驗的老師（seasoned teacher）：分享教學實務智慧、示範教學以及提供終身學習的楷模；（4）教練者（coach）：透過教學觀察與回饋，改善教學實務，發展多樣化的教學策略。

由上述教師領導的角色論述，可知教師領導者在教室層面應扮演教學者、輔導者、研究者的角色，這是擔任中小學教師的基本職責與角色；在同事層面，需扮演關懷支持、溝通促進、教學分享、教練指引、協同研究等角色；在學校層面，扮演參與校務、溝通橋樑等角色；在校外層面，則扮演推廣專業成果、提供教學楷模等角色。由此可見，教師領導的角色是相當豐富多元的，也是相當繁重的，是故要在同一時間皆能做到這麼多元

的表現，確實有很高的困難度。教師領導角色的充分實踐，實有賴教師領導者間的分工合作以及教師領導內外部環境的充分協助與支持。

三、教師領導的運作模式

教師領導的運作模式亦是相當的多元，此處提出五個較常用的模式。第一個便是行動研究模式。Katzenmeyer 和 Moller (2009) 便建議可以採取行動研究的方式或精神，解決教育問題和增進學校革新與發展。張德銳 (2010) 指出行動研究包含「計畫」(planning)、「行動」(execution)、「觀察」(fact finding) 和「省思」(reflecting) 等步驟所組成。在計畫方面，教師領導者必須先釐清教育問題的內涵，擬定適當的行動策略。在行動時，教師領導者可以依據行動策略落實執行並做必要的修正或調整。在觀察之步驟，教師領導者努力搜集資料，一方面確認執行成效，另一方面需對整個歷程加以檢討反思，以深化領導成效或者提出未來另一個待解決的教育問題與策略。

有鑑於教師領導在「教練」角色的重要性，教師領導者可以善用同儕教練模式來提升領導成效。Joyce 和 Showers (1982) 指出該模式含有下列四個具有連續性的要素或階段：(1) 研習：教師們以小組方式共同研讀、討論某一特定的教學模式或技巧。(2) 示範教學：由教師領導者進行示範，以便協助教師同儕掌握教學要領和技巧。(3) 指導式練習和回饋：教師以小組成員為教學對象，進行微型教學 (microteaching)，由教師領導者提供回饋。(4) 獨立練習和回饋：每一位教師回到原任教班級，正式運用新的教學方法或模式於日常的教學活動中，並由小組成員進行教學觀察與回饋。

教師領導的另一個很受教師團體歡迎的實施模式便係「教師專業學習社群」。Diaz-Maggioli (2004) 曾主張一個專業學習社群的發展主要包含「禮貌互動」(politeness)、「焦點關注」(focus)、「衝突管理」(conflict)、「團結一致」(solidification) 以及「有效運作」(performance) 等五個階

段。在禮貌互動階段，用以發展融洽及信任關係。在焦點關注階段，決定學習主題，並開始學習與分享。在衝突磨合階段，有賴教師領導者的衝突管理技巧，讓社群成員能順利磨合。在團結一致階段，社群成員逐漸凝聚了一股團結的力量，彼此更容易相互合作與學習。在有效運作階段，需不斷做反思、修正，必要時要加以轉型，才能確保社群的活力和生命力。

最後，「教練式領導」(coaching-based leadership)是當今正蓬勃發展的新興領導理論，它強調運用傾聽、肯定、提問、回饋與反思等教練技巧，來促進受教練者的學習與成長(王淑麗，2016)，它和教師領導以領導技巧來促進教師同儕的專業成長，有意旨上的相通，所以適合借用於以專業人員發展為重要職責之一的教師領導者。雖然教師領導者的領導技巧並不受限於教練技巧，而教練式領導亦可用於行政領導、企管界領導等更寬廣的領導領域。

在教練式領導的諸多模式中，成長模式(GROW)係英國 John Whitmore 爵士在 1996 年所提出的教練模式，在歐美教練實務中廣被應用，其各階段內涵如下(陳恆霖，2016)：(1) 目標(goal)：設定達成此次行動的理想目標，目標可涵蓋短中長程目標。(2) 現況(reality)：探索並檢視現況與理想目標之間的落差。(3) 選擇(option)：考慮各種不同選擇的策略或行動的可行性。(4) 意志(will)：討論並確定行動的內涵、時程、執行人員、意願為何等。經由這四個階段的不斷循環運用，持續的解決問題與發展教學創新。

另外，國內學者丁一顧(2013)根據文獻探討發展出來一個教練式領導的「明鏡模式」(GLASS)，亦相當具有實務應用價值，該模式包括以下五個階段：(1) 目標(goal)：確認要解決的問題和目標，這是教練的首要任務。(2) 探究(explore)：針對問題和目標進行探究，才能對問題與目標加以釐清。(3) 行動(action)：引發受教練者想出解決策略或計畫，這樣才能凡事豫則立。(4) 支持(support)：協助、支持受教練者有效地實施行動計畫。(5) 結果(result)：行動必須有結果，所以要強調

問題的解決、學習和績效。

以上五個教師領導模式，其實都相當符合「行政三聯制」中「計畫」、「執行」、「考核」之精髓，以及「全面品質管理循環圈」中「規劃－執行－考核－修正行動」（Plan-Do-Check-Act, PDCA）之觀念（謝文全，2015）。這些模式的實施都是以理性的觀點來設計的，將可引導教師領導者以有組織、有系統的觀點來推動領導實務工作。當然要選用哪一個領導模式，有待教師領導者依其領導任務、領導情境、以及被領導者的需求，做明智的選擇。

四、教師領導的成效與困境

Katzenmeyer 和 Moller（2009）曾歸納多年的實證研究與實務推廣經驗，指出教師領導具有八個效益：提升專業效能感、留住卓越教師、強化生涯發展、改善自我表現、影響其他教師、增強教師績效責任、克服同仁對革新的抵抗、維持變革的持續力。

Parlar、Cansoy 和 Kilinç（2017）的研究發現教師領導具備支持的工作環境及專業合作的文化特性，對教師專業發展具有正向且顯著的預測力。同樣的，Ankrum（2016）研究發現校長與教師共享領導，可以將辦學職責與問責轉化為共同的責任，如此的信念會成為學校革新的觸媒劑。

近十多年來，國內在教師領導的研究如雨後春筍般蓬勃的發展。賴志峰和張盈霏（2012）在「教師領導的研究成果之初步分析」一文中，指出教師領導與學校效能、學校改進、學校文化；與教師自我效能感、教師留任、減少教師變革抗拒、教師教學、教師專業發展；以及與學生學習都有密切的關聯或正向影響力。

王淑麗、莊念青、丁一顧（2016）在「臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程之研究」中發現，臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程都是以從教室出發為起點，而後成為任教領域的領頭羊，繼之擔任教師與行政溝通的橋樑，至此而後，有些教師從而擔任行政職務，實踐行政理想，

發展歷程的最後則都走出校園，發揮對教育更大的影響力。

張德銳和張素偵（2018）在「臺北市國中教學輔導教師之教師領導成效與困境之個案研究」中發現：教師領導的成效為教學輔導教師與夥伴教師教學相長、有效幫助學生學習、型塑優質教師文化、促進學校革新與發展及破除教師孤立文化等。

綜合以上國內外研究發現，教師領導的成效可歸納為：（1）對教師個人影響方面：教師領導可以提升教師地位、促進個人專業成長以及促進教師生涯發展；（2）對教師同儕影響方面：教師領導可以促進教師專業發展、形塑教師文化、提升教學效能；（3）對學校革新與發展方面：教師領導可以改善學校文化、促進學校組織變革、提升學校效能；（4）對校外影響方面：可以摒除教師專業孤立、強化教師專業主義；（5）對學生學習影響方面：教師領導可以提升學生學習成效。

然而，教師領導並不是有百利而無一害的。Murphy（2005）指出教師領導者常需承擔教師領導的複雜任務卻缺乏教師領導的知能或技巧。除了能力受限之外，教師時間有限且教學負擔沈重（張德銳、張素偵，2018；蔡進雄，2011）；激勵與誘因不足，以致教師不願意擔任領導者（蔡進雄，2011），亦是教師領導者在實施教師領導過程中會面臨的問題。

在團體互動因素上，教師領導的實施往往受限於同儕平等的教師文化，而致教師同仁的抗拒以及同儕的不支持（王淑麗、莊念青、丁一顧，2016；Barth, 2001）。此外，校長權威獨斷的領導方式（張德銳，2010；蔡進雄，2011；Murphy, 2005）；教師領導者角色和期望的模糊，以及教師領導者、校長和教職同仁間的溝通和回饋不恰當等，皆是教師領導的實施困境（York-Barr & Duke, 2004）。

在組織因素上，學校組織的科層體制（張德銳，2010；蔡進雄，2011）、個人主義且保守封閉的學校文化（張德銳，2010；蔡進雄，2011；Lortie, 1975；Wang, 2018）、以及行政人力及物力支援不足（Murphy, 2005）等皆對教師領導產生重重問題與挑戰。

總上所述，可見教師領導的推展並不是一件容易的事，無論在教師領導者個人知能與意願不足上，教師同儕的抵制和校長的授權不足上，以及學校的科層組織結構、負向學校文化、行政支持不足上，都會遇到諸多阻礙或挑戰性的因素，需要完善的支持系統，才能克服困境，達成既定的成效。

參、研究教師的角色職責、運作方式、所需的支持系統

一、研究教師的角色職責

根據上述教師領導角色職責的論述，研究教師在下述四個層面的角色職責建議如下：

(一) 班級層面

教師領導的最基本任務便是教好自己班上的學生，國內諸多研究指出教室內的教師領導作為會影響班級氣氛及學生成就（陳木金，1997；陳志勇，2002）。因此，研究教師做為教室內領導者，除了扮演「教學者」、「輔導者」之外，還是要在班級教學和學生輔導上，不斷的精進，這樣才能符合教師領導者的基本條件－在教學及班級經營上是有效能、具創新性的教師，惟有在這樣的條件下和同仁的互動才能獲得同仁的信服（張德銳，2010）。

在「研究者」的角色上，這必然是研究教師更應該要積極實踐的。因此，研究教師如何能就自己的教學專長，考量學校發展需求以及教育發展趨勢，選定具有前瞻性的研究主題和方向，從事長期而持續性的研究，經由真積力久的努力，自然會有豐碩的研究成果。

(二) 同事層面

研究教師在同儕之間必須扮演專業發展促進者的角色。研究教師從教

學輔導教師出身，以往擔負著帶領初任教師、新進教師、自願成長教師或教學困難教師的職責，今天則被期待擔負起同學年、同領域，或者跨學年、跨領域專業學習社群的召集人。就此，研究教師可以運用同儕教練或專業學習社群的模式，就社群成員所需要成長的主題從事有系統、有組織的學習。社群運作過程中難免會遇到成員間的衝突而需要衝突的預防與管理，另也許會遭遇到許許多多的挫折，而需要有良好的情緒管理能力。

研究教師除了個人性的研究計畫之外，更被期待的是帶領或協助學校成員，共同從事協同性的行動研究工作，這才是研究教師制度設計的本意。研究的主題除了要符合成員的共同需求外，最好也能符應學校革新和發展的需要，例如如何因應十二年國教新課綱的規定，進行校本課程的發展、彈性課程的設計、以及素養導向教學的實施等。當然，研究教師同樣可以採用同儕教練、專業學習社群的模式，來進行具有學校革新議題的行動研究，這樣便可以同時達到實施協同性行動研究和帶領專業學習社群的雙重任務，實具有一舉二得之效。

（三）學校層面

在學校層級，研究教師被期待擔任教學輔導教師召集人的工作，因此，如何有效規劃與執行全校性的教學輔導工作，協調溝通教師間互助合作，以及擔任教師與行政間的溝通橋樑，有效協助學校推動教師專業發展工作，是研究教師所面臨的挑戰。就此，研究教師若能本著「人生以服務為目的」之理念，處處以身作則，並以服務他人為樂，將大大有助於此一領導任務的圓滿完成。

其次，由於研究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與決定，研究教師可參與的會議主要為校務會議和課程發展委員會，這時研究教師便可就教育研究的成果和心得，就學校的課程發展、教學創新、教育實驗、學生學習、教學方法、教師培訓和課堂動態等，提出革新與發展建議。

(四) 校外層面

除了在學校的層面之外，研究教師亦可走出學校，發揮更大的教育影響力。例如，向校外發表教師專業學習社群或行動研究成果，俾協助帶動各縣市專業學習社群或行動研究的風潮。當然，研究教師也可以將社群或行動研究的歷程與成果，結集成冊，參與各項行動研究比賽、教學檔案甄選、教育實驗與教學創新獎勵、優質學校獎、以及教學卓越獎等，俾一方面推廣教師領導智慧，另方面為自己也為團隊和學校爭取榮譽。

二、研究教師的運作方式

如前所述，研究教師可以善用的運作模式甚為多元，至少有行動研究模式、同儕教練模式、專業學習社群模式、成長模式、明鏡模式等，研究教師可以依自己的行事作風、成員的需求、以及學校發展方向，與成員們共同討論決定適宜的運作模式。例如，要帶領教師同儕解決教育問題或者促進校務的革新與發展，可以使用行動研究模式；要改善既有的教學策略或學習新的教學策略，可以使用同儕教練模式；要發展一個新的課程或教學模式，可以使用專業學習社群模式；要帶領一位初任教師往專家教師的目標努力，則可以使用教練式領導中的成長模式；要協助一位教學困難的教師，解決其教學問題，可以採用明鏡模式。

惟即使採用某一個模式，也不必拘於一格，而是可以彈性調整運用的。例如，在同儕教練模式裡，示範教學不一定要觀摩教練者的教學，可以訪視觀摩他校的教師，或者以觀賞教學錄影帶做為替代。另外，教學觀察與回饋亦可以調整為共同備課、觀課與議課。「法無定法」，只要能有效協助學校推動教師專業發展，便是好的、適宜的模式。

無論研究教師使用何種模式，其與學校成員間的信任與合作關係，是順利推動教師專業發展工作的關鍵。須知教師領導是一個價值信念與實施技巧並重的專業，它必須建構在信任與合作的基礎上才能萌芽與茁壯。是故擔任研究教師者，宜在平時就能主動關懷學校同仁，和同仁建立起誠摯

的友誼。其次，透過真誠、平等、民主、開放的對話，協助、支持同仁思考與解決日常的教學或行政問題，進而為推動教師專業發展，奠定穩定發展的磐石。這種以友誼為基礎的信任關係，不但可破解同仁的不配合與誤解，而且是教師領導成功的必備條件。

三、研究教師的支持系統

研究教師的教師領導不是憑空而生的，更不能孤立無援的。研究教師所承擔的教師領導角色相當的繁重，所遭遇的困境必然不少，若沒有行政領導的配合、學校同仁的協助、以及教育行政機關和學界的支持，研究教師的服務成效不但有限，也很可能因為制度的推動不順，打擊了研究教師的信心與熱忱，更使得研究教師設置的良法美意落空。

因此，為使研究教師的工作順利進行，學校行政與領導有必要提供足夠的支持。首先，校長要能認同研究教師之教師領導的重要性，相信它可以是行政領導的重要助力，致力於對研究教師的彰權益能，並且在組織氣氛上努力營造行政與教學同儕共治的氛圍。此外，除了努力宣導研究教師制度的願景之外，校長必須在各種正式與非正式場合向老師們說明研究教師在教師領導上的意義以及研究教師可對學校、同事、學生所產生的正面影響與貢獻，以建立研究教師角色在學校中的合法性。

其次，學校行政人員除了要慎選研究教師之外，更要能落實對研究教師減授時數的規定，讓研究教師有充分的時間從事教師領導工作。此外，除了時間資源之外，研究空間與設備的支援，也是研究教師執行任務所不可欠缺的協助。另外，學校行政人員要時時關懷研究教師的進程與成果，當研究教師有成果時要即時的稱讚和慶祝；當研究教師遭遇困境時，要及時伸出援手。

在教師同儕方面，學校同仁若不能配合，甚至冷嘲熱諷，將使研究教師的熱情遭受打擊，研究發展任務步履維艱，甚至變成不可能的任務。因此，在這一方面，研究教師固然要本著「人生以服務為目的」之精神，以

謙卑的服務態度，贏得同仁的信任與尊重。而教師同仁更要心存感恩的心，肯定研究教師的服務與奉獻，並在教學輔導以及行動研究上盡力配合，協助建構一個「自發、互動、共好」的教師文化。

在教育行政機關上，臺北市政府教育局應努力鼓勵與協助學校推動研究教師體制。具體作法有四：第一，再加強研究教師新制的宣導說明，以減少制度實施的疑問或阻力。第二，研究教師的授課減授時數務需「外加」提供，而不能內含於各校的減授時數總量管制內。另研究教師減授時數後，宜允許辦理研究教師的學校增加代理教師的編制，以減少制度推動的困難。第三，從寬補助各校辦理研究教師所需的研究發展經費並給予較大的使用彈性。第四，給予辦理研究教師的學校和教師較多的實質獎勵，例如獎金、敘獎、獎狀、呈報特殊優良教師等。

學術機構在研究教師的教師領導上也可扮演一個重要角色。學術機構可以提供研究教師在行動研究、教室觀察、調查訪談……等研究方法上的增能研習，俾利研究教師能用科學方法從事課程發展、教學創新、教育實驗、學生學習、教學方法、教師培訓等領域的研究。此外，因研究教師亦需擔任教學輔導教師召集人、教師專業學習社群召集人等工作，是故研究教師在行政領導方面的增能亦是需要的。除了增能研習的提供外，研究教師在研究進行中可能會遭遇諸多的問題待諮詢與輔導，如果學術機構能夠提供這一方面的服務，將對研究教師之研究工作與成果有更進一步之效益。

學術機構亦可承擔研究教師制度的訪視輔導與方案評鑑工作。在訪視輔導中，負責訪視工作的教授群除了要給承辦學校正向的鼓勵之外，亦可對承辦學校的實施問題提供具體的建議。在方案評鑑上，學術機構可進行評鑑研究，提出研究教師方案的進程、成效、實施問題與改善建議，俾利臺北市政府教育局能以制度推動的歷程與結果逐步改進缺失並逐年擴大辦理規模。

肆、結語

研究教師的設置是臺北市政府教育局頗具前瞻觀念的教育政策，它不僅提供中小學教師一個更寬廣的教學生涯，更提供了教師領導的一個平台或機制。本文論述了教師領導的主要概念，並闡述了研究教師在教師領導可扮演的多重角色以及他們所迫切需要的支持系統，也期盼由於他們的努力和奉獻，讓哈佛大學教授 Barth（1998）所提出「學校是學習者與領導者的社群」(School as a community of learners and leaders)的理想能充分實現。

惟要特別強調的是，教育研究與教師領導工作本是每一位中小學教師都能也都要做的事，並不是研究教師所必須獨立承擔的。每一位教師都有責任就自己的教學領域做研究，特別是行動研究，才能善盡自己的基本責任，也才能對得起每月所支領近月薪一半的「學術研究費」。研究教師所要做的除了個人的研究外，只是協助或帶領同仁做研究，善盡學術研究的領頭羊罷了。

其次，研究教師的教師領導工作要從學校領導與革新發展的整全觀點來觀照，才是比較正確的觀念與作法。也就是說，研究教師的教師領導除了必須與教學輔導教師的教師領導做整合之外，也要與校內其他教師所做的教師領導做整合，才能發揮相輔相成的作用。同樣的，教師領導更要與行政領導做整合，相互支持、互為羽翼，進而結合家長的力量，這樣才能對學校的革新與發展，做出更持久而深遠的貢獻。

參考文獻

- 丁一顧（2013）。校長教練式領導相關概念、研究與啟示。**教育研究與發展期刊**，**9**（3），41-60。
- 王淑珍（2019）。國民小學教師領導、教師同僚性與教學創新關係之研究（未出版之博士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 王淑麗（2016）。教練式領導課程實施對高中生內在發展性資產影響之研究（未出

- 版之博士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 王淑麗、莊念青、丁一顧(2016)。臺北市教學輔導教師之教師領導發展歷程之研究。**教育研究與發展期刊**，**12**(1)，39-70。
- 江嘉杰(2015)。國民小學教師領導之個案研究：以教學卓越金質獎團隊為例(未出版之博士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 吳百祿(2009)。教師領導：理念、實施、與啟示。**國民教育學報**，**23**，53-80。
- 吳清山、林天祐(2008)。教師領導。**教育研究月刊**，**173**，136-137。
- 陳木金(1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳志勇(2002)。屏東縣國小教師領導風格與班級經營效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 陳恆霖(2016)。**Coach 領導學**。臺北市：大寫出版社。
- 張世璿、丁一顧(2016)。國民小學教師領導核心能力指標建構之研究。**新竹教育大學教育學報**，**33**(1)，1-38。
- 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。**臺北市立教育大學學報**，**41**(2)，81-110。
- 張德銳、張素偵(2018)臺北市國中教學輔導教師之教師領導成效與困境之個案研究。**教育行政與評鑑學刊**，**23**，1-30。
- 教育部(2012)。**中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人**。臺北市：作者。
- 郭騰展(2007)。學校領導的新典範—教師領導。**學校行政雙月刊**，**49**，150-175。
- 蔡進雄(2004)。論教師領導的趨勢與發展。**教育資料與研究**，**59**，92-98。
- 蔡進雄(2005)。中小學教師領導理論之探究，**教育研究月刊**，**139**，92-101。
- 蔡進雄(2011)。教師領導的理論、實踐與省思。**中等教育**，**62**(2)，8-19。
- 蔡進雄(2017)。教師領導三層次的論述建構與省思。**教師專業研究期刊**，**14**，59-82。
- 謝文全(2015)。**教育行政學**。臺北市：高等教育。
- 簡杏娟、賴志峰(2014)。國民小學教師領導促進專業學習社群建構之個案研究。**學校行政雙月刊**，**90**，172-193。
- 賴志峰、張盈霏(2012)。教師領導的研究成果之初步分析。**庶民文化研究**，**6**，1-29。
- Ankrum, R. J. (2016). Utilizing teacher leadership as a catalyst for change in schools. *Journal of Educational Issues*, 2(1), 151-165.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.
- Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school

- renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68(3), 276-286.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dunne, K., Villani, S. (2007). *Mentoring new teacher through collaborative coaching: Linking teacher and student learning*. San Francisco, CA: WestEd.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (3rd ed)*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 491-518). White Plains, NY: Longman.
- Lord, B., & Miller, B. (2000). *Teacher leadership: An appealing and inescapable force in school reform?* Newton, MA: Education Development Center Education Development Center.
- Miller, B., Moon, J., & Elko, S. (2000). *Teacher leadership in mathematics and science: Casebook and facilitator's guide*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Parlar, H., Cansoy, R., & Kiliç, A. Ç. (2017). Examining the relationship between teacher Leadership culture and teacher professionalism: Quantitative study. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 13-25.
- Patterson, J., & Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
- Portner, H. (1998). *Mentoring new teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Wang, M. (2018). *Perceptions and its influencing factors of teacher leadership in early childhood education in China: A mixed-methods study in Xiamen City* (Unpublished doctoral dissertation). The Education University of Hong Kong, Hong Kong, China.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171.
- 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.

The Roles, Responsibilities and Support System of the Research Teacher: From the Teacher Leadership Viewpoint

Derray Chang

Retired Professor, Institute of Educational Administration and Evaluation, University of Taipei

Abstract

The establishment of “research teacher” in the 2018 academic year by the Department of Education, Taipei City Government is not only beneficial to the teaching career of teachers, but also encourages their development as leaders.

This paper explores the meaning, content, roles, operation models, benefits, and limitations of teacher leadership. Based on the core concepts of teacher leadership, we also discuss the roles, responsibilities, operational methods, and the needed support system of the research teacher. It is expected that the implementation of teacher leadership by research teachers will facilitate school innovation and development in Taipei, Taiwan.

Keywords: research teacher, teacher leadership, teacher professional learning community

