

教育哲學：起源、重要性與建議

施宜煌

經國管理暨健康學院幼兒保育系助理教授

摘 要

教育哲學關注教育事項的各個層面，其是以哲學的視野來探究教育及教育的問題，探究的方法則使用哲學的方法，而教育哲學在教育理論的發展中扮演著重要的角色。有感於此，本文旨在探究教育哲學的起源與重要性，進而試圖發展對教育哲學研究的建議。冀望藉由本文之探究，發展合理的教育哲學研究理念，俾利教育理論的發展。

關鍵詞：哲學、教育哲學、教育理論

Philosophy of Education: Origin, Significance, and Suggestions

Abstract

Philosophy of education, which is concerned with every aspect of the educational enterprise and is the philosophical study of education and its problems. The methods of philosophy of education are those of philosophy. Philosophy of education plays a important role in the development of theories of education. Hence, the essay aims to explore the origin and significance of philosophy of education. Furthermore, making some substantial suggestions for the research of philosophy of education. Based on the exploration, the rational research ideas of philosophy of education can be developed, and this essay hopes that such an exploration will benefit the development of theories of education.

Keywords: philosophy, philosophy of education, theories of education

壹、前言

關於哲學的功用，在《哲學概論》一書，沈清松(2002：4-5)敘及：哲學的功用是在對存在界與人生做一個徹底的檢查。Socrates (469B.C.— 399B.C.)說：「一個未經檢視的生命，是不值得活的。」哲學最徹底的功能，就是在對人生、對知識、對價值做最徹底的檢查，也因為這個緣故，羅馬的哲人 Marcus Tullius Cicero (106B.C.— 43B.C.)說：「哲學，人生之導師，至善之良友，罪惡之勁敵，假使沒有你，人生又值得什麼！」就這點而言，哲學的功能就是透過整體性、基礎性的反省與批判，對於現存的信念、知識與價值做最徹底的檢查。也因為這樣的一個徹底檢查，它可以使我們的人生、知識或行為有更為深刻的基礎。而且在這個基礎上，能夠兼顧整體，做整體性的考量，以便去妄返真，達致真實。奧地利哲學家 Ludwig Wittgenstein (1889-1951)(1963)則云：「哲學並非學說，而是一個活動。」在此活動中貴在訓練吾人思想，教人如何思辨、分析、判斷、批評、評價，及如何以統整的觀點審視宇宙萬物及人事現象。而教育哲學亦具有此等功能，唯其作用範圍，僅限一切教育現象而已(高廣孚，1995)。

教育哲學，是有組織、有系統地對教育目的與達成教育目的之方法的統觀(Bigge,1982)。故而，教育哲學研究將俾利人們對教育目的、教育內容與過程的理解。

且，當人們在探尋教育意義時，教育哲學是一門能清楚解釋那些概念結構的學科(Hirst, 1998b)。

進一步說，教育哲學是對教育問題作全面、深入的哲學式反省。教育專業日益特殊，各種教育科學學問蓬勃發展的今日，教育哲學在教育學術的發言權仍然不可忽視。無論教育科學如何發展，吾人仍然要傳承固有文化，吸收外國思潮，立足本土教育生態進而規劃教育走向，此又非仰賴教育哲學不為功(邱兆偉，1996a)。基此，當可窺見教育哲學研究的重要性。

然自啓蒙運動以降，科學不斷創新進步，教育事業愈趨龐雜；可是，教育哲學，作為一切教育科學頭上的「花朵」，卻並沒有給教育科學帶來多少光彩，也並沒有替教育事業指出一條較平坦的路向。因此，竟連教育學本行的同道對教育哲學這一門學問的意義與功能，也起了懷疑與排拒，甚感遺憾(歐陽教，1992)。徵諸實際，教師身肩教育成敗的重大責任(施宜煌、賴郁璿，2010a)。然，對一個初學教育哲學的教師來說，他們常會問：「學教育哲學有什麼用？」「不學教育哲學也可以教書，何必多此一舉來學教育哲學？」當現場教師覺得教育哲學並無太大用處，並不想學習教育哲學時，教師的教育素養將呈顯不足之窘境(歐陽教，1999)。如此，將影響教師自身的教學品質，也會影響學生的學習品質，進

而對教育發展產生不利的影響，無法實現教育的理想，實非教育之福。

而在上述情形下，「教育哲學無太大用處」的論調便紛紛湧現。但是，教育現場教師之所以會認為「教育哲學無太大用處」，往往因教育哲學研究者的研究理念並非正確，以致發展的教育哲學理論，無法轉化並應用至教育現場問題的解決。所以，才萌生教育哲學理論與教育現場間的鴻溝。易言之，理論與實踐間產生斷裂，理論與實踐間沒有融為一體，然教育哲學理論應奠基於教育實踐，並將實踐融入其理論中。關於理論與實踐間的辯證，巴西教育家 P. Freire (1921-1997) 從不主張理論的優越性，也不主張實踐可以不以理論為其基礎，Freire 主張理論與實踐應合為一體。亦即，理論與實踐間應是一種辯證的整體 (adialectical unity)，理論與實踐間不應分離 (Freire, 1985, 1998)。

總之，若教育哲學研究理念正確，教育哲學研究者明瞭理論與實踐是一種辯證的整體，則將能深化教育哲學理論的開展，進而所建構的教育哲學理論，將可轉化並應用至教育現場問題的解決，教育現場的教師也就不會深感「教育哲學無太大用處」。有感於此，本文旨在探究教育哲學的起源與重要性，並試圖發展對教育哲學研究的建議。冀圖藉由本文之探究，發展一些較為合理的教育哲學研究理念，進而所發展的

教育哲學理論可以轉化並應用至教育現場問題的解決，以致俾利教育理論的發展。

貳、起源

其實，教育活動本身仰賴教育理論的指引。但是，教育理論的建構則有賴教育研究建構之 (施宜煌、歐陽教，2010b : 35)。徵諸教育研究，在二十世紀以降，已從社會科學的邊緣躍升為核心位置之一，同時並獲得經濟學者、歷史學者及人類學者的關注 (Karabel & Halsey, 1977)。是以，可知教育學在社會科學中的地位愈形重要，愈趨受重視。

身為教育學基礎學科之一的「教育哲學」，其名稱源於西方，其內容也是專涉西方，且二十世紀才出現於教育學門的科目。所以，教育哲學成為教育學科的一部分，實為晚近之事 (吳俊升，1956 ; 徐宗林，1995 ; 賈馥茗，2000)。從歷史方面來考察「教育哲學」(The Philosophy of Education) 這個名詞，大概最初發生於美國。1848 年，德國教育學家 Karl Rosenkranz (1805-1879) 曾著有《教育學作為系統》(Die Pädagogik als System) 一書，流傳到美國後，經過美國教育學者 Anna Callender Breackett (1836-1911) 將該書書名譯為《教育哲學》(The Philosophy of Education)，此為「教育哲學」一詞的起源 (吳俊升，1956 ; 徐宗林，1995)。

故，從歷史發展看，教育哲學成為一門學科的時間真的不長，大約只有一百年左

右，尤其作為大學或師範學校的修習科目，也是近百年而已(郭實渝，2005：67)。教育哲學受到學術研究關注的時間不算長，其是一種新興的學問(吳俊升，1956：31)。但雖教育哲學是一種新興的學問，並不代表教育哲學就不重要。

其實，教育哲學是以哲學的視野探究教育及教育的問題。教育哲學異於其他哲學流派，在哲學系很少會開授教育哲學這門課程。教育哲學一般只會在教育系或師範院校教授，如同法律哲學與醫學哲學通常在法律系及醫學院開授(Noddings, 1999)。1904年，美國教育學者 Herman Harrell Horne (1874-1946)出版一書名為《教育哲學》(Philosophy of Education)，這是在英文中首見的。嗣後，以此為名者極多，間或用 Educational philosophy (徐宗林，1995；賈馥茗，2000)。而 Horne 的《教育哲學》一書，是從教育學的基礎來泛論教育的問題，對於教育之生物的、生理的、社會的、心理的及哲學的基礎，加以研究；不過，教育之哲學基礎，僅佔其中的一部份，並未從哲學的觀點，來貫穿整個教育的體系(徐宗林，1995：37)。

首先，以哲學的論題，來建立教育理論基礎的是 John Angus Macvannel (1871-1915)。1912年，Macvannel發表其名篇《教育哲學大綱》(Outline of Course in the Philosophy of Education)，是第一部以哲學的知

識論(Epistemology)和社會觀，來探究教育的主要問題(徐宗林，1995)。在美國，John Dewey (1859-1952)發表許多有關一般哲學的論著。當 Dewey 把其關注的焦點轉移至教育哲學時，總是以教育議題為起點，深入探究與教育有明顯而直接相關的倫理學和心靈哲學的議題。Dewey 的確運用哲學的主要理論，探討了教育領域中絕大多數的關鍵問題(Tibble, 1966)。而 Dewey 於西元1916年出版的《民主與教育》(Democracy and Education)一書，該書的副標題則為「教育哲學導論」(An Introduction to Philosophy of Education)(徐宗林，1995：37)。此書是 Dewey 的名篇，迄今依然熠熠生輝。

爾後，關於教育哲學的研究愈來愈為人們所重視，國內外以「教育哲學」為名的專書也愈來愈多，國外如 William Heard Kilpatrick (1871-1965) 所著《教育哲學》(Philosophy of Education)、William K. Frankena (1908 - 1994) 所著的《教育哲學》(Philosophy of Education)、James Edward McClellan (1922-) 的《教育哲學》(Philosophy of Education)、Nel Noddings (1929-) 的《教育哲學》(Philosophy of Education)等；國內如吳俊升(1901-2000)所著《教育哲學大綱》、高廣孚著《教育哲學》、賈馥茗(1926-2008)的《教育哲學》、歐陽教(1934-)的《教育哲學導論》等。這些情形，著實讓人感受「教育哲學」研究的蓬勃發展。

參、重要性

教育哲學對於教育有其重要性存在，筆者將詳論教育哲學重要性的理由如下。經由以下的論述，人們可探知教育哲學的重要性。

一、教師需富哲學素養

哲學的主要內容之一就是對人類處境的反省(蘇永明, 1999 : 182), 而哲學思維作為人類精神生命普遍具有的存在特質, 對於人類生活領域各層面總有其永恆性的反省意趣。德哲 Karl Jaspers (1883-1969) 因此將哲學界定為「人成為人的嘗試」(引自馮朝霖, 2000 : 7)。陳迺臣 (1997 : 31) 則指出：哲學是探討事物乃至於人性、人生、世界、宇宙的本質。換言之，是要探討這些事情的真實情況，了解他們的真正的本質。用哲學的這種性質來探研教育的問題，當然也是要了解教育的真實情形，了解教育的基本性質。而要透徹了知教育的真實的本質—即是教育的「真知」—光是依靠科學，仍然力所不逮，故須借助哲學對人性、人生、世界、宇宙已有的了解，並且益以哲學的方法進行之。

由上所述，可探知教師需富哲學素養，乃能透徹了知教育的真實本質。進一步申言，教師為何需富哲學素養？因教育實踐場域的任何活動，需要哲學的指導。如教育目的，一切教育目的常依世界觀、人生觀來作決定，有那種哲學，便產生那種教育目

的。就課程與教材論，教育內容主要為課程與教材，課程是由許多學科組織而成，教材則是各學科的內容。而教育內容的選擇，往往以哲學的價值判斷為取捨規準。既然教育目的之制定，教育內容之選擇，往往為哲學所決定，則教育方法的運用，必然少不了哲學的指導(曾火城, 1991)。換句話說，實因教育目的需哲學指引、課程與教材價值需哲學的批判、教學方法需哲學的指導、訓導方法需哲學的根據(鄭世興, 1995)。準此，教育現場的教師實應具哲學素養。因哲學素養可讓教師常保超越觀照的清明意識(林秀珍、徐世豐, 2006 : 171)。

另，更準確地說，有許多學科，在其學科體系所感興趣的主題之外，或其所能探究的一切問題探討完畢後，仍要追根究底去探析一些很「根本的」問題時，此刻就會進入哲學的領域(陳迺臣, 1997)。因而，若教育現場教師富有哲學素養，則對教育工作上面臨的各種問題，就能從教育的「根本」理念與教育的目的去反思當為或不當為(黃藹, 1999 : 118)。且教育哲學目的就在使教育現場的教師富哲學素養，進而能對教育工作上面臨的各種問題，能從教育的根本理念與教育目的去反思當為或不當為。基此，當可探見教育哲學的重要性。

二、明辨教育的「價值」課題

在《教育學》一書，王國維(1905 : 1)指出：教育者，成人欲未成人之完全發育，

而所施之有意之動作也。如從上之解釋，則父母欲其子為良人時所施之訓誡，及教師啟發生徒時之教授，皆教育之作用也。

然在此教育作用過程，實包含「價值」的課題。而「價值」在各學科之觀點下，其意義呈顯紛歧之狀。「價值」不僅哲學家列為問題，亦為科學視為問題。價值這名詞所以被人們視為問題之一，其根本起因乃在這個名詞迄今仍只是一個觀念 (Idea)，而非理論知識上的概念 (Conception)。故，它在一切理論知識的用法上，不但是一個易生歧義的字，而且並無一致的見解」(沈國鈞，1969)。進一步申言，價值領域涉及美惡，而美惡問題的研究為主觀情緒所糾纏，因此結果較為分歧，意義也就顯得紛歧 (林玉体，1993) 而無一致的見解。郭為藩 (1979：359) 指出：人類學家 Clyde Kay Maben Kluckhohn (1905-1960) 指出：「價值乃是個人或一個團體獨特的有關可欲事物明確的或隱含的理念。這種概念對於就現有方式、手段和行動目標所作選擇具有影響。」這個定義包含價值影響到行動方式的選擇、目標的決定、手段的採用。

換句話說，人之行動方式、目標和手段之解釋，都已涉及價值取向。所以，對教育活動中任何事例的解釋，其實都含有解釋者的價值取向。也因此，教育活動的開展離不開價值。無論教育活動是單純涉及個體，或是關連群體，教育活動是一種充滿

價值性的工作 (馮朝霖，1999：1)。再者，教育的對象是人，而人是價值的存有者。人生的歷程就是追求與實現價值的歷程，當人肯定其自我的主體性，他會主動的為自我尋找生命的意義，為自我的人生創造價值 (洪櫻芬，2000)。就教育論，教育是一種價值導引的過程，也就是有意識地導引學生向「善」的過程 (吳靖國，2004：53)。故教育的本質即在幫助受教者創造價值，尋找生命的意義。所以，有關價值的問題，是教育不得不面對的課題。

「教育哲學」可謂一切教育目標及教育發展方向的南針，而「教育哲學」也較強調價值的問題。譬如，怎樣的價值標準才適合我們當今的學校教育，教育應傳遞何種價值予受教者，以使受教者能夠實現自身的完善性，成為有教養的人，創造價值。以上的價值問題，皆需教育哲學明辨。易言之，教育哲學研究離不開價值的，不能避免價值問題的探究。再者，教育上的價值問題，則有賴教育哲學澄清。因此，更可突顯「教育哲學」在教育活動開展中的重要性，因為「教育哲學」關注的正是價值的問題，而價值的問題是教育不得不面對的課題。

三、教育基礎理論學門之一

教育哲學關注教育事項各個層面，其以哲學的觀點、立場及方法，來研究、探討教育的基本原理和教育的實際問題 (陳迺臣，1997；Audi, 1999)。且教育哲學是對教

育理論與教育現象的認知分析與價值判斷。任何教育理論或教育實踐，都可還原為事實、價值、或事實加價值的問題。因此，可藉合情理的哲學方法進行批判性的認知分析或種種的價值判斷，以瞭解教育問題的癥結所在，期能整合出教育的根本原理，提供為辦學設教的依歸(歐陽教，1999)。至於，在傳統上，哲學的方法包含對於概念、論證、理論和語言的分析及澄清。一般哲學家往往不會創生教育理論，反而會去分析理論和論證。哲學家有時對以往的論證加以修正，有時則揭櫫強而有力的反動，致使人們需重新修正和放棄以往理論或論證的過程(Noddings, 1999)。在〈教育學之將來〉一文，吳俊升(1972：62)指出：教育學不僅應以心理學與社會學等科學為基礎，還應以哲學為基礎。教育學不僅包涵教育科學，還應包括教育哲學。欲求教育學的合理發展，必須同時在科學與哲學兩方面尋求可以依據的事實與原理，單以科學為依據的教學，乃是偏頗的。

依吳俊升之意，在教育基礎理論發展過程，不容忽視教育哲學的重要性。在臺灣，教育哲學向為國內教育學術研究的重心，且與教育史、教育社會學及教育心理學並列為教育學的四大基礎學科，其發展不僅關乎教育理論之整全建構，同時對教育實踐之有效推展，亦起著關鍵的影響(林逢祺、洪仁進，2003)。而教育哲學在英語系世

界，一般被視為教育學理論的基礎之一。就教育基礎理論學門來說，泛指教育哲學、教育史、教育社會學及教育心理學。此一分法由英國教育哲學家 R. S. Peters 於 1964 年提出，後來並獲得英國學界所接受之(引自周愚文，2003；簡成熙，2006)。由 Peters 對於教育哲學的重視，當可窺見「教育哲學」在教育學發展過程的重要性，因教育哲學是教育基礎理論學門之一。

肆、對教育哲學研究的建議

當前的教育哲學研究往往沒有結合教育現場的生命，教育哲學理論的建構往往忽略了實踐的部分，以致研究的議題很多並非教育現場教師關心的議題。再者，教育哲學研究出現淪為某個哲學思潮的附庸，成為哲學思潮下衍生出來的副產品(彭孟堯，2003)。另，教育哲學一向為人所詬病的，是其晦澀、抽象和難懂(但昭偉，2006)，然造成此種現象的可能原因，極有可能是因為教育哲學研究者沒有運用人們能理解的適當語言來討論教育問題，以致造成晦澀、抽象和難懂的現象。針對上述情形，本文提出以下的建議，以資教育哲學研究者參酌，冀望可發展一些較為合理的教育哲學研究理念，進而所發展的教育哲學理論可以轉化並應用至教育現場問題的解決。

一、結合教育現場的生命

徵實而論，教育哲學的研究應結合教育現場的生命。對此，溫明麗(1999：16)即

敘述：英國雪菲爾大學(University of Sheffield)哲學系教授 Wilfred Carr 強調教育哲學對於教師教育理念的建立是必要的。Carr 認為教育哲學應是教師本身的教育理念與價值觀，故教育哲學應與教師的生命結合。英國教育哲學家 Peters 亦認為教育哲學的起點應為教育問題的探究，而教育哲學應與實際的教育情境緊密的結合。若此，才能創生活力，為教育哲學在學術的領域內佔有一席之地(引自林逢祺，1987)。故教育哲學的研究應結合教育現場的生命。換句話說，教育哲學不僅是冥思和直覺的理性思考，也不僅是邏輯思維的推論，更應掌握教育哲學的實踐性特質(溫明麗，2004：v)。而且，從教育現場所發展出來的教育哲學才是與真實生命相互結合的教育哲學理論，不是玄思及冥想所建構出來的教育哲學理論。

總言之，教育哲學研究不應只是教育理論的堆積再堆積，卻應由教育現場彼此生命的感通所建構出來的，才能結合教育現場的生命，不至只淪為「理論」的探討，而遠離教育現場的生命。基此，教育哲學研究應結合教育現場的生命。

例如：探究教育愛在教育現場實踐的重要性，教育哲學研究者不應只是理論分析地探究教育愛的意涵，也應探知教育現場師生對教育愛的看法，讓現場的生命可以融入研究，如此所發展的教育哲學研究

才能結合教育現場的生命。再者，探討幼師如何陶育幼兒關懷別人的能力素養？教育哲學研究者除析述「關懷」的意涵，以及闡明陶育幼兒擁有關懷別人能力素養的方式外，實也應敘述幼兒園現場的教學實施經驗，以為現場幼師分享(施宜煌、張素如，2011b)，如此所發展的教育哲學研究才能結合教育現場的生命。

二、研究議題是教育現場教師關心的議題

無論是英國還是美國，「教育哲學」在大學部的師資培育課程，所扮演的角色一直在降低之中。抽象的哲學思考無法導入立即實用之途(簡成熙，2006)。

也因此，教育哲學往往被現場教師視為不具實用性。關於教育現場教師認為教育哲學沒有太大的用處而言，簡成熙(1999)就曾為文指出教育現場存在此種現象。對於教師認為學習教育哲學並無太大用處的現象，溫明麗(2008：4)也曾敘述：

曾經訪問約一百名中小學教師修習教育哲學的學生：「你認為教育哲學的目的和價值為何？」調查結果發現，教育界第一線的工作者對於教育哲學所抱持的價值是分歧的，其中比較多的答案是：認為教育哲學毫無價值；亦有認為自己可能無法學會教育哲學，也不知道何時需要用到教育哲學，更不知道如何使用，或為什麼需要教育哲學。

其實，教師對於實務的關心，往往更甚

於對理論的關心 (Shor & Freire, 1987)。是以，教育哲學研究的議題，必須扣緊教育現場實踐的脈動，否則教育哲學學術的正當性，將會引發人們的質疑。易言之，教育哲學研究的議題應是教育現場教師關心的議題。當教育哲學研究所討論的議題遠離教育現場教師所關心的議題時，較少人會去關心及注意，也許只能成為大學講堂上討論的議題吧，而這將導致教育哲學之「死」，扼殺教育哲學發展的生機。

所以，教育哲學研究應不只是在玩「概念」的遊戲而已，例如何謂「正義」(justice)，因有關正義的理論太複雜、難懂，以致於老師們不知道如何運用。而且，易使現場教師認為教育哲學沒有太大的用處。反而，應是去探討教育現場中關於正義的議題，探討如何實踐更富有正義的教育，讓教育的機會更為均等。例如：臺灣當前外籍配偶子女的教育，教師如何幫助新臺灣之子跨越文化的藩籬，有效提升其學習成效，進而實踐更富有正義的教學。基此，教育哲學研究議題應是教育現場教師關心的議題。

三、不能淪為哲學的附庸

教育是人類所有活動中最感重要性的活動之一 (施宜煌, 2011a)，而教育哲學主要探究的議題是教育，探究的方法則使用哲學的方法 (Noddings, 1999)。並且細觀實際情形，教育哲學研究往往淪為哲學理論的附庸。對此，彭孟堯 (2003 : 3) 即指出：關於

教育哲學的研究，其方式之一是企圖從哲學界盛行的思潮中，申論對於教育的可能涵義。例如：當代的存在主義、馬克思主義、實驗主義、邏輯實證論、批判理論、詮釋學、現象學、女性主義與後現代主義等，都是盛極一時的哲學思潮。許多教育哲學研究者試圖從其中發覺與教育相關聯的概念、理論、原則和方法，推導其可能的教育哲學內容。這種研究方式確實拓寬了教育哲學的研究範圍，豐富了教育哲學的研究語言與題材。然，這種研究畢竟仍然只是將教育哲學淪為某個哲學思潮的附庸，充其量只是在該哲學思潮下衍生出來的副產品。吳美瑤 (2005 : 47) 在論述 1934 年到 1937 年中國教育哲學發展史上的一段論爭，曾敘說：這段論爭關注的重心即是學者們不斷環繞著教育與哲學關係的問題上，吳俊升、張君勱等人認為，教育與哲學的關係是合一的，且必須先產生一種普通哲學的論述，才能進一步推演教育哲學的理論體系。然而，姜琦卻認為，這樣所建構的教育哲學，只不過是一種哲學的教育學，而不是一種真正的教育哲學。換句話說，他認為，若要使教育學成為一門獨立的學科，則這種學科的建立，不應從其他領域產生，而應從教育界本身產生。因此，雙方由這個問題出發，對於究竟由誰來建構這樣的理論體系，以及如何建構這樣的理論便有了爭論。吳俊升、張君勱等人認為，這種教育

哲學體系的建構，不應只從教育界產生，而應由社會上各領域的專家共同努力達成。然而，姜琦卻認為只有教育家才能對現實的問題有更清楚的把握或認識，否則所建立出來的理論，只不過是一種附屬在哲學之下的教育科學，而不是一門真正具有獨立學科性質的教育哲學。

然，哲學與教育產生了密切的關係，而構成了「教育哲學」這一個學科(高廣孚，1995)。研究教育理論的人，尤其是研究教育哲學的人，常喜歡強調教育與哲學的密切關係。並認為：「沒有教育的哲學是空的；沒有哲學的教育是瞎的。」(Philosophy without education is empty; Education without philosophy is blind.) (歐陽教，1974：1)。是故，教育學與哲學是有機的關聯(Peters, 1983)。身為教育學理論基礎之一的教育哲學研究，確實需要哲學以為其基礎。

進一步來說，「教育哲學」是一門探討、思辨、並應用的科目，應用哲學的方法來研究教育中的問題、題目或論點(賈馥茗，2000：6)。但是，長久以來，在「教育哲學」應用哲學的方法來研究教育中的問題、題目或論點的過程，「教育哲學」往往被視為只是哲學在教育的應用，好像教育哲學的場域已然成為哲學的附庸，而無法突顯教育哲學本身的「主體性」，無法突顯出教育哲學本身的「教育性」。所以，教育哲學也就往往被視為哲學的分支，並認為是應用

哲學(applied philosophy)的一種形式(Cooper, 1998: 23)。對上述情形，英國教育哲學家 Peters 與 P. H. Hirst 就為文清楚地論述教育哲學絕非哲學的分支(Hirst & Peters, 1998a: 37)，進而試圖破除此一刻版印象，讓教育哲學更能彰顯自身的「主體性」。

我國文化教育家田培林也曾主張教育必須有相當的哲學基礎，才能奠定教育的通識基礎(田培林，1995)。但，教育哲學研究者應當注意，當我們的教育面臨問題時，並試圖以教育哲學解決這些問題時，我們極有可能以哲學性的思維來思索解決教育問題的途徑，但應避免一味地應用哲學理論來理解教育現象，並試圖解決錯綜複雜的教育現象，而忽視了教育性的思維，如此將「反客為主」，而使得教育哲學淪為哲學的附庸。於是，在「教育哲學」與「哲學」辯證的過程中，也就無法突顯出教育哲學的主體性，無法突顯出教育哲學的自主性。正如 Frankena (1966: 1) 在其《教育哲學》(Philosophy of Education)一書中所倡言：「教育哲學不僅探討哲學問題而已，若站在教育者的立場而言，其應包含教育議題的探討。」換言之，教育哲學自有其特殊的性質，教育哲學不僅探討哲學問題，更應探討教育問題。且，教育哲學不應只有哲學思維，也應有教育思維。依此，教育哲學的根本問題應是「什麼是教育」。然後，就著教育的目的、客觀的事實、基本法則、價值，

以至智慧來探討，其結果便是「教育哲學」(賈馥茗，2000：5)。

總之，教育哲學研究避免淪為哲學的附庸，才能開顯教育哲學的「主體性」，一掃教育哲學只是哲學在教育上應用的窠臼觀念，還給教育哲學更具「自主性」的發展空間。

四、運用人們能理解的適當語言來討論教育問題教師在進行教育活動前，必先擬定明確地目標，其次選擇適當的授課教材，然後運用有效地教學方法，將知識、情意和技能傳授給學生，才能順利地實現教育目的(梁福鎮，1999)。然，教師將知識、情意和技能傳授給學生之過程，往往需藉由語言的使用。就語言而論，Jean-François Lyotard (1924-1998) 指出語言不是一元的，而是異質的(引自馮朝霖，2000：54)。並且語言不單是一種工具，更是人與他人，人與世界關聯的表現(Merleau-Ponty, 1962)。

進一步說，人類文化的不斷開展與創新的主要動力，來自人類特有的教育活動(王秋絨，1988：148)。於是，教育與文化的關係甚為密切，教育本身即是一種文化活動，而且是高度的文化活動。教育與文化皆是價值創造的歷程、教育在創造一種最高目的—文化(止於至善的「善」)(田培林，1995；賈馥茗，1976)。就文化來說，巴西教育家 Freire (1985) 指陳語言是文化

最直接、最真實及最具體的表現之一。語言不僅是溝通的工具，也是思考的結構。語言是一種文化，為人所創，人是語言的存有。並且，人的精神首要表現在思想上，而思想寄寓在語言之間，語言是思想的表現條件(柯志明，2007；簡成熙，2005)。言下之意，思想需藉由語言來加以傳達。沒有語言，人無法思想，無法將自己的思想傳給別人，同時也無法接受並理解別人的思想。因此，沒有語言，作為「在世存有」(「being-in-the-world, Martin Heidegger 語」)之人的思想活動即不可能(柯志明，2007：92)。而在教育活動中，離不開語言的使用，尤其是語言的不同使用方式，開啓教育哲學的不同思考方向(郭實淪，2005：67)。

然而，按人類語言之使用，若欲使其富有明晰之達意功能，都必須是可理解的。此可理解之基礎，或者是建立在人類共通的生活經驗之上，或是奠基在人們共同的約定之上。且在進行語言之運用時，不得違反思想律而橫生歧義。尤甚，在一嚴謹的理論系統中，其系統內各部分思想義理，更當彼此聯屬，無所矛盾，而同隸於一最高義理之下，否則必為一不成熟乃至誤謬的理論(曾昭旭，1985)。就教育哲學研究者所使用的語言，若欲使其富有明晰之達意功能，也必須是可理解的、適當的語言。

而此可理解之基礎，最好是建立在現場教師共通的經驗與約定之上，且不得違

反思想律而橫生歧義。Jonas F. Soltis (1998: 200-201) 即指出：「教育哲學研究者要運用一般人能理解的語言來討論教育問題，同時不失其嚴謹性。」關於語言的適當使用，林建福 (2006) 亦指出語言適當的使用是重要的，否則會產生相互溝通理解上的混淆。

是故，當可觀知教育哲學研究者要運用人們能理解的適當語言來討論教育問題，才不致於使得學習者對教育哲學產生晦澀、抽象和難懂的現象，以致認為學習教育哲學無太大用處。

伍、結語

其實，自有人類以來，就有教育活動的存在，透過有系統、有計畫的教育活動，不斷改造與重組經驗，人類文化才得以發展綿延迄今 (林秀珍，1997)。依此，可管窺教育的重要性。然，在教育開展的過程，包含理論與實踐的開展。就教育理論言，若欲發展合理的教育理論，端賴教育學的研究以實現之，而教育哲學是教育學的一個基礎學門，同時也是分科哲學領域中的一支，就如同歷史哲學、政治哲學、社會哲學或法律哲學一樣 (邱兆偉、簡成熙，1996b)。回顧教育哲學的發展，教育哲學成為教育學科的一部分，實為晚近之事。成為一門學科的時間並不算長，約百年左右。再者，教育哲學受到學術研究關注的時間不算長，其是一種新興的學問。但微諸實際，教育現場的教師需富有哲學素養，教育活動的「價

值」課題需教育哲學明辨，教育哲學是教育基礎理論學門之一，由此可窺見教育哲學的重要性。再者，為了泯除教育哲學理論與實踐間的鴻溝，使教育現場的教師不會深感「教育哲學無太大用處」，本文陳述需發展合理的教育哲學研究理念。而為了發展合理的教育哲學研究理念，本文提出以下教育哲學研究的建議：(1)結合教育現場的生命；(2)研究議題是教育現場教師關心的議題；(3)不能淪為哲學的附庸；(4)運用人們能理解的適當語言來討論教育問題。筆者相信倘若教育哲學研究能關注上述所言的理念，所發展的教育哲學理論將可轉化並應用至教育現場問題的解決，進而俾利教育理論的發展。

參考文獻

- 王秋絨 (1988)。包魯·弗雷勒(Paulo Freire)的對話教育思想評析。社會教育學刊，17，147-172。
- 王國維 (1905)。教育學。上海市：教育世界社。
- 田培林 (1995)。教育與文化。臺北市：五南。
- 吳俊升 (1956)。教育哲學大綱。臺北市：臺灣商務。
- 吳俊升 (1972)。教育學之將來。載於吳俊升 (編著)，教育與文化論文選集 (頁 55-63)。臺北市：臺灣商務。
- 吳美瑤 (2005)。待完成的教育哲學體系—重建 1934 年到 1937 年中國教育哲學發展

- 史上的一段論爭。《教育研究集刊》，51(3)，27-51。
- 沈國鈞(1969)。《倫理與知識》。臺北市：商務印書館。
- 沈清松(2002)。第一章導論—哲學的重新定位。載於沈清松(主編)，《哲學概論》(頁1-21)。臺北市：五南。
- 邱兆偉(1996a)。序。載於邱兆偉(主編)，《教育哲學》(頁251-278)。臺北市：師大書苑。
- 邱兆偉、簡成熙(1996b)。哲學與教育哲學。載於邱兆偉(主編)，《教育哲學》(頁1-31)。臺北市：師大書苑。
- 吳靖國(2004)。G. Vico「詩性智慧」的哲學構造與教育蘊義。《教育研究集刊》，50(3)，31-59。
- 但昭偉(2006)。主編序。載於但昭偉(主編)，《教師的教育哲學》。臺北市：高等教育。
- 周愚文(2003)。近五十年我國教育史學門研究之探討：1949-2002。《師大學報：教育類》，48(1)，1-14。
- 林玉体(1993)。《教育價值論》。臺北市：文景。
- 林秀珍(1997)。心靈饗宴—西洋思想家的教育智慧。《教育研究集刊》，39，113-135。
- 林秀珍、徐世豐(2006)。《教育的實鏡與實踐》。臺北市：師大書苑。
- 林建福(2006)。《德行、情緒與道德教育》。臺北市：學富。
- 林逢棋(1987)。《皮德思道德教育思想研究》。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林逢祺、洪仁進(2003)。編者序。載於林逢祺、洪仁進(主編)，《教育哲學述評》(頁序1-序2)。臺北市：師大書苑。
- 施宜煌、賴郁璿(2010a)。「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啓示。《當代教育研究》，18(1)，111-145。
- 施宜煌、歐陽教(2010b)。田培林與臺灣師範大學教育研究所的早期發展(1954—1975)。《教育研究集刊》，56(4)，27-58。
- 施宜煌(2011a)。探討政治與教育的合理對話。《市北教育學刊》，38，25-48。
- 施宜煌、張素如(2011b)。陶育幼兒關懷別人的能力素養。《研習資訊》，28(4)，37-46。
- 洪櫻芬(2000)。《論人的價值—綜述謝勒與孔孟的價值觀》。臺北市：洪葉。
- 柯志明(2007)。教育、哲學與大學通識教育：一個哲學的分析與反省。《國家與教育》，2，88-98。
- 高廣孚(1995)。《教育哲學》。臺北市：五南。
- 徐宗林(1995)。教育哲學的意義及其研究途徑與功用。載於伍振鷺(主編)，《教育哲學》(頁31-56)。臺北市：師大書苑。
- 陳迺臣(1997)。《教育哲學導論：人文、民主與教育》。臺北市：心理。

- 郭爲藩 (1979)。教育的理念。臺北市：文景。
- 郭實渝 (2005)。分析教育哲學的兩個論辯。教育資料與研究，66，65-76。
- 梁福鎮 (1999)。教育的內容。載於歐陽教 (主編)，教育哲學 (頁 235-276)。高雄市：麗文。
- 曾火城 (1991)。教育的理論基礎。載於黃光雄、王培光、曾火城、楊自強 (合著)，教育概論 (頁 25-51)。臺北縣：空中大學。
- 曾昭旭 (1985)。中國哲學中之語言問題。載於中華民國哲學會 (主編)，哲學年刊第三期 (頁 553-560)。臺北市：中華民國哲學會。
- 黃藹 (1999)。倫理學與教育。載於歐陽教 (主編)，教育哲學 (頁 99-120)。高雄市：麗文。
- 馮朝霖 (1999)。台灣·二十一世紀·教育哲學。教育研究，66，1。
- 馮朝霖 (2000)。教育哲學—主體、情性與創化。臺北市：元照。
- 彭孟堯 (2003)。教育哲學。臺北市：學富。
- 賈馥茗 (1976)。田培林先生的教育思想簡述。載於賈馥茗、黃昆輝 (主編)，教育論叢 (二) (頁 1-46)。臺北市：文景。
- 賈馥茗 (2000)。教育哲學。臺北市：三民。
- 溫明麗 (1999)。教育哲學。載於歐陽教、陳奎熹、楊思偉 (主編)，教育學入門 (頁 11-22)。臺北市：商鼎。
- 溫明麗 (2004)。編輯的話。載於國立台灣師範大學教育學系 (主編)，教育研究集刊秋季刊 (頁 v-vi)。臺北市：高等教育。
- 溫明麗 (2008)。教育哲學—本土教育哲學的建構。臺北市：三民。
- 鄭世興 (1995)。哲學與教育的關係。載於伍振鶯 (主編)，教育哲學 (頁 1-29)。臺北市：師大書苑。
- 歐陽教 (1974)。教育哲學的基礎。載於雷國鼎 (主編)，教育學 (頁 1-18)。臺北市：華岡。
- 歐陽教 (1992)。教育哲學導論。臺北市：文景。
- 歐陽教 (1999)。哲學與教育的關係。載於歐陽教 (主編)，教育哲學 (頁 1-36)。高雄市：麗文。
- 簡成熙 (1999)。本土教育哲學的建構：一位教育哲學教學者的省察。教育研究，66，3-10。
- 簡成熙 (2005)。臺灣教育哲學的回顧與前瞻：1949-2005 年。教育資料與研究，66，1-24。
- 簡成熙 (2006)。簡序。載於仰靜儒、楊滿玉、張宜煌 (合譯)，教育的應用哲學。臺北市：學富。
- 蘇永明 (1999)。政治哲學與教育。載於歐陽教 (主編)，教育哲學 (頁 169-190)。高雄市：麗文。

- Audi, R. (1999). *The cambridge dictionary of philosophy*. London: Cambridge University Press.
- Bigge, M. L. (1982). *Educational philosophies Forteachers*. Columbus ,Ohio:Merrill ,
- Cooper, D .E. (1998). Educational philosophies and cultures of philosophy. In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education* (pp.23-40). London: Institute of education.
- Frankena, W. K. (1966). *Philosophy of education*. Michigan: University of Michigan Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1998). *Politics and education*. Los Angeles, CA: University of California.
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1998a). Education and philosophy. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition*(Volume I pp.27-38). London: Routledge.
- Hirst, P. H. (1998b). Philosophy of education: The evolution of a discipline. In In G. Haydon (Ed.), *50 years of philosophy of education* (pp.1-22). London: Institute of education.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (1977). Educational research: A review and interpretation. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp.1-85). New York: Oxford University Press.
- Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of education*. New York : Macmillan.
- McClellan, J. E. (1976). *Philosophy of education*. N.J.: Englewood Cliffs, : Prentice-Hall
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan.
- Noddings, N. (1999). *Philosophy of education*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Peters, R. S. (1983). *Philosophy of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. MA: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Soltis, J. F. (1998). Perspectives on philosophy of education. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education: Major themes in the analytic tradition* (Volume I, pp.196-203). London: Routledge.
- Tibble, J. W. (1966). *The study of education*. London : Routledge and Kegan

文稿收件:100年04月20日
 文稿修改:100年09月27日
 接受刊登:100年09月27日

教師領導與教師專業發展關係之研究

張本文

國立屏東教育大學教育行政研究所博士班研究生
高雄市鳳林國小教務主任

中文摘要

本研究旨在於探討教師領導與教師專業發展的關係，係以大高雄地區公立國民小學教師為取樣範圍。依學校規模以分層隨機抽樣方式，選取 669 位參與者參加研究，最後取得 589 位參與者的有效研究資料。研究參與者必須完成「教師領導與教師專業發展關係之研究概況調查問卷」。本研究得到下列幾項結論：1.教師對教師領導知覺屬較佳，以「教學領導」最高。2.教師的教師專業發展知覺屬較佳，以「職場生涯成長發展」最為突出。3.男性、年長、資深、級任及組長、高學歷之國小教師，教師領導知覺較高。4.女性、年長、資深、級任及組長、高學歷、服務於中小型學校之國小教師，教師專業發展知覺較高。5.教師對教師領導愈積極，教師專業發展愈佳。6.教師領導正向功能的發揮，能提升教師專業發展。7.教師領導對教師專業發展有顯著的預測力，其中「組織領導」最能預測教師專業發展。

關鍵字：教師領導、教師專業發展

A study of the relationship between teacher leadership and teacher professional development

Abstract

The purpose of this study is to discuss the relationship between teacher leadership and teacher professional development . The department of the Kaohsiung area public elementary school teachers for the sample range. By school size selected from a stratified random sample of 669 participants in the study to obtain 589 participants last valid research data. Study participants must complete the “Questionnaire of the Investigation of the relationship between teacher leadership and teacher professional development” . Conclusions of this study are as follows:

1. Teacher perceptions of teacher leadership is better, of which the "instructional leadership" the highest.
2. Perception of teacher professional development of teachers which is a better "career growth and development" the most prominent.
3. Male, older, experienced, and head office level, highly educated teachers of elementary school teachers in the higher leadership perception.
4. Female, older, experienced, and head office level, highly educated, service in the small elementary school teachers 'perception of higher teachers professional development.
5. If the teacher leadership of the teachers are more positive, the teachers will be better of teacher professional development .
6. Through teacher leadership positive function oriented can affect the improvement of teacher professional development.
7. The teacher leadership have significant prediction capability of teacher professional development. Among them, the “organizational leadership” can best predict the teacher professional development.

Keywords: teacher leadership, teacher professional development

壹、緒論

一、研究動機

在現今競爭激烈的知識經濟時代下，教育即是國家未來的競爭力，誰能掌握教育的先機，便能致勝趨勢；而要能建構優質的教育，則首應激發教師專業社群的活力展能，方使專業技能與創思經營永續傳承。國家的興亡在教育；教育的成敗在教師；教師的命脈在專業；專業的精質在發展（陳瑞堂，2008）。王煥琛（1990）也說：「教師是教育的中心，也是教育的生命」。唯有教師不斷的專業發展，獲取教育專業知能，提升教師專業素養，精進教學品質承諾，以培養學生能在未來快速變遷的社會中，有足夠的適應力與競爭力，才能造就成功的學生，激發社會成長的動力，面對全球化的衝擊。因此，對於「教師專業發展」之探討乃本研究動機之一。

任何組織均有其特定目標，欲達成此目標必須依靠全體成員共同合作，努力以赴，而領導即居於其中核心的地位（鄭彩鳳、吳慧君，2006）。1980年代，美國和加拿大即開始盛行教師領導（teacher leadership），其主要目的在於改善學校，增進教師專業化，並提昇學生的學習成效（York-Barr & Duke, 2004）；過去20年來，教師領導已經成為美國教育改革的重要特色（Smylie, Conley & Marks, 2002）。教師領導主張加強教師的專業認知、專業投入與專

業機會，乃其內在專業結構不斷更新、演進和豐富的過程，期許促使教學成為一種更有價值和更有聲望的職業。故而，對於學校「教師領導」之探討乃本研究動機之二。

隨著時代的變遷，組織革新之議題不斷受到研究關注，在這一波革新浪潮中尤其重視的是領導者的權力下放、賦權增能等議題，而這些議題使得傳統的權力關係受到衝擊。民主思潮和知識經濟引領21世紀開創新局，亦帶動教育環境的變遷，教育領導者應洞察時局的轉換，適時適宜地調整領導思維，與時俱進，帶領組織邁向卓越。學校領導研究一向偏重在校長領導，有關學校教師領導的研究較少，而且偏重教師在教室層次的教學領導。但是 Barth（2001）指出，所有的教師都能領導，學校如果要讓所有的學生都能學習，那麼，所有的教師都必須是領導者。目前公立中小學教師在學校多項委員會之成員比例均占大多數，如校務會議、教師評審委員會、教科書選用委員會、課程發展委員會等，教師參與各項委員會比率高，發揮教師領導的影響力已是學校革新的重要力量（符慧中，2008）。顯見教師領導與教師專業發展是息息相關的，教師領導研究是未來教師專業發展的重要課題，此為研究動機之三。由於以上的因素，本研究欲以大高雄地區公立國民小學教師為研究對象，探討教師領導與教師專業發展各層面之關係進行探討，

以瞭解其間之關係情形。

二、研究目的與研究問題

(一) 研究目的

基於上述各項動機，本研究主要在探討教師領導與教師專業發展之間的關係。研究目的歸納如下：

1. 調查教師領導與教師專業發展之現況。
2. 瞭解不同背景變項之教師在教師領導與教師專業發展的差異情形。
3. 探討教師領導與教師專業發展之間的相關情形。
4. 分析教師領導對教師專業發展的預測情形。
5. 綜合研究結果，提出具體建議，供相關學術研究之參考。

(二) 研究問題

根據上述研究目的，本研究提出下列研究問題，作為蒐集資料及分析討論之依據。

1. 目前教師領導與教師專業發展的現況為何？
2. 不同背景變項之教師的教師領導是否有明顯差異？
3. 不同背景變項之教師的教師專業發展是否有明顯差異？
4. 教師領導與教師專業發展間，是否有顯著相關？
5. 教師領導對於教師專業發展的預測力如何？

三、名詞釋義

本研究定名為「教師領導與教師專業發展關係之研究」，為釐清本研究的相關概念，使重要名詞意義明確並避免混淆，茲將研究中所涉及的重要名詞解釋如下：

(一) 教師領導

教師領導係指「教師運用專業能力對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力，是一種促進教師專業發展的歷程，目的在改善教學品質，增進學生的學習成就，並提升學校效能並共享教育願景」。在本研究中，教師領導包含課程領導、教學領導、組織領導等三個層面，茲分述如下：

1. 課程領導：引領教師討論並訂定課程目標，與教師共擬課程計畫並加以執行。
2. 教學領導：引導教師研發教學教材，樂於示範創新教學方法與技巧，積極協助教師解決教學問題。
3. 組織領導：提出建議以促進學校改進，參與學校課程教學決策制定，推展決議事項。

就操作性定義而言，教師領導係指「教師領導量表」中的得分情況，得分愈高，代表教師領導的程度愈佳，反之，代表教師領導的程度欠佳。

(二) 教師專業發展

教師專業發展係指「教師不斷自我充實的歷程，主動積極參與各種專業學習與進修活動，並自我反省，促進專業知識與專業技能的發展，以改善教學品質，實現學校

教育目標」。在本研究中，教師專業發展包含專業知能技術發展、職場生涯成長發展、教育社群組織發展等三個層面，茲分述如下：

1.專業知能技術發展：教師在教育專業知識、能力及教學相關技術的提升。

2.職場生涯成長發展：教師的生涯規劃、自我成長、自我實現發展。

3.教育社群組織發展：教師參與行政管理與決策、人際互動，及達成組織願景，促使組織永續發展。

就操作性定義而言，教師專業發展係指「教師專業發展量表」中的得分情況，得分愈高，代表教師專業發展程度愈佳；反之，代表教師專業發展程度欠佳。

貳、文獻探討

一、教師領導的意涵

Mangin 與 Stoelinga (2008) 認為賦予教師領導角色是 1980 年代、1990 年代早期的共同之改革策略，包括專家教師 (master)、領導教師 (lead)、師傅教師 (mentor)，將教師納入決策的過程，以提高教師的士氣。顯見教師領導的實踐已逐漸受到學校領導研究重視，成為當前激發組織效能的重要議題。

Barth (2001) 認為所有教師都能夠領導，則學校可以被視為領導者的社群，當教師能領導，則校長能擴展能力，學生能在民主的學習社群中學習和生活，學校也能從

更佳的決定中獲益。換言之，教師領導有其必要性。

綜合學者 Anderson (2004)、Rutherford (2006)、York-Barr 與 Duke (2004)、陳淑君 (2010)、賴志峰 (2009) 的看法，研究者認為教師領導是一種促進教師專業發展的歷程，即教師與同儕相互影響和共同分享、合作；教師領導能促進學生、學校行政人員、教師同儕、家長、社區等產生積極正面之影響力；教師領導的目的在改善教學品質，增進學生的學習成就，提升學校效能並共享教育願景。

因此，研究者將教師領導定義為「教師運用專業能力對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力，是一種促進教師專業發展的歷程，目的在改善教學品質，增進學生的學習成就，並提升學校效能並共享教育願景。」

二、教師專業發展的意涵

聯合國教科文組織在 1990 年代表大會中強調「教師在其專業執行時，應不斷精進，繼續增加其知識與經驗，不斷發展其不可或缺的素質」，可見教師專業發展已是世界潮流所追求的重點。

Duke (1993) 認為教師專業發展是在專業知識的獲得和動態學習過程的歷練，在過程中，教師能對新的事務有所瞭解，並增進對教育工作環境的熟悉，透過這種瞭解和熟悉能對於平常的教學方式及教育措施

加以反思。Sachs (2003) 認為教師專業發展不是靜態概念，而是動態的歷程，要因應外在環境壓力而要不斷的發展，改善專業知識和技能。Gabriel (2005) 認為教師專業發展是指老師在教學工作的歷程中，持續的探究自己的教學內涵，以提升專業知識，改善實際教學品質，符合學生需要。而饒見維 (2003) 認為教師專業發展的一項基本假設是：教師職業是一種專業性工作，教師是持續發展的個體，透過持續性專業學習與探究的歷程，進而不斷提升其專業表現與水準。林瑄敏 (2009) 認為教師專業發展是教師透過各種教育活動的參與及工作成員間的互動過程，培養自主成長態度，提升教學專業知能，促使自我改善、反省以增進學校效能與自我實現，並在組織支持的氛圍中，運用專業新知，以達成學校教育創新之專業化歷程。

綜合以上學者對教師專業發展的看法，研究者歸納出幾點教師專業發展的特性：(一) 教師專業發展擁有積極主動的態度，是教師在職業生涯中不斷追求進步的過程。(二) 教師專業發展必須透過有規劃的多元管道支持，才能持續發展進步。(三) 教師專業發展必須擁有專業知識與專業技能兩項技能。(四) 教師專業發展目的在提升教學品質、促進教師自我實現、提高學校教育目標。

因此，研究者將教師專業發展定義為

：「教師不斷自我充實的歷程，主動積極參與各種專業學習與進修活動，並自我反省，促進專業知識與專業技能的發展，以改善教學品質提高學校教育目標。」

三、教師領導與教師專業發展相關之研究

教師領導的研究在我國教育改革後一直是教育研究的主題，近年來更逐漸受到重視。綜合學者的研究顯示，大部分都採量化研究(林欣儀，2009；郭騰展，2007；陳怡潔，2007；陳淑君，2010；羅嘉慧，2009)，利用問卷調查法瞭解目前教師領導的現況，及和其他變項的相關情形；只有廖雀 (2010) 採質的研究，利用個案研究法，深入了解教師領導，而陳淑君 (2010) 採用量、訪談的研究。就研究對象而言，有國中、國小教師及學生。就研究結果而言，教師對教師領導的知覺是中上程度。教師領導與學校文化、組織信任、學生學業成就有顯著的相關，而且是正相關。教師因學歷、擔任職務不同對教師領導層面知覺有所差異。教師領導愈佳的學校其效能亦高，教師領導對學校效能具有預測力(林欣儀，2009；林俊傑，2011；郭騰展，2007；陳怡潔，2007；陳淑君，2010；廖雀，2010；羅嘉慧，2009)。

教師唯有不斷的專業發展，在快速變遷的社會中，才有足夠的適應力與競爭力。有關教師專業發展的研究近來相當受到重視，研究的範圍也很廣泛。綜合與本研究

「教師專業發展」概念較符合的相關研究顯示，大部分都採量化研究（林瑄敏，2009；柯俊瑋，2006；洪幸如，2002；張寶丹，2003；郭敏娟，2010；陳亭燭，2009；黃慧茹，2011），利用問卷調查法瞭解教師專業發展情形；只有鄭詩釧(2005)採問卷及半結構式訪談，郭音潔(2010)採文件與次級資料分析法，而吳榮宗(2011)採質的研究，深入了解教師專業發展。就研究對象而言，有綜合高中、國中、國小教師、學校行政人員等。就研究結果而言，教師對教師專業發展的知覺大致良好。教師專業發展與學校文化、校長知識領導、教學

效能等有顯著的正相關。教師因不同背景變項對教師專業發展層面知覺有所差異。教師專業發展對教學效能具有預測力，學校文化對整體教師專業發展具有正向預測作用（吳榮宗，2011；林瑄敏，2009；洪幸如，2002；柯俊瑋，2006；張寶丹，2003；郭音潔，2010；郭敏娟，2010；陳亭燭，2009；黃慧茹，2011；鄭詩釧，2005）。

綜觀國內外研究，教師領導與教師專業發展相關之研究，只有張慶鴻(2008)一篇研究，研究結果如下：

(一)教師專業發展、教師領導行為表現為情形良好。

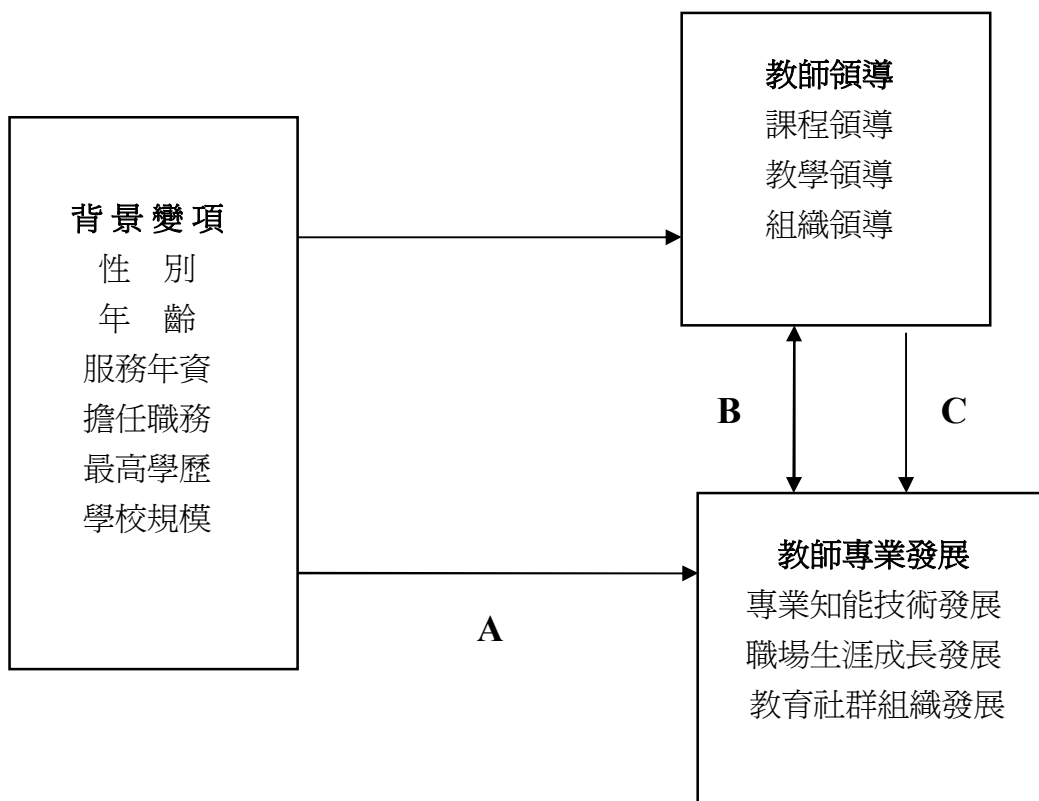


圖 1 研究架構圖

(二) 教師專業發展及其領導行為表現與學

校組織文化具有相互依存的关系。

(三) 教師具有高度專業期許，樂於分享；並且積極參與學校發展。

(四) 教師領導行為中的團隊學習對學校組織文化表現具有決定性影響。

(五) 學校習於由上而下領導，教師對創新發展、共創願景的空間與機會相對貧乏。

(六) 學校教師的互動不理想，造成教師之間缺乏教學領導的氣氛。

(七) 國小級任教師的領導行為尚有努力空間。

顯見，探討教師領導與教師專業發展關係之研究厥如。因此，本研究將以國小教師在教師領導與教師專業發展各層面之關係進行探討，以瞭解其間之關係情形，做為本研究探討之主題。

參、研究設計與實施

一、研究架構

A. 以 t 考驗或單因子變異數分析探討背景變項在教師領導與教師專業發展上之差異情形。

B. 以積差相關、典型相關探討教師領導與

教師專業發展之間的關係。

C. 以逐步多元迴歸分析教師領導對教師專業發展的預測力。

二、研究假設

根據本研究目的和研究問題，以及前述研究架構，提出本研究的假設如下：

假設一：國小教師在教師領導與教師專業發展之各層面上有顯著差異。

假設二：不同背景變項之國小教師，在教師領導各分層面與整體知覺上有顯著差異。

假設三：不同背景變項之國小教師，在教師專業發展各層面與整體知覺上有顯著差異。

假設四：國小教師知覺的教師領導與教師專業發展有顯著相關。

假設五：國小教師所知覺的教師領導對教師專業發展有顯著的預測力。

三、研究對象

本研究係以大高雄地區公立國民小學教師為取樣範圍。為使研究樣本具有代表性，採兩階段抽樣方法(林生傳, 2006)，以學校規模作為分層的準據，選取研究對象。根據高雄市政府教育局(2011)的統計

表 1 大高雄地區國民小學學校規模分層抽樣一覽表

學校規模	49 班 (含) 以上	25-48 班	24 班 (含) 以下	合計
學校數	47	76	118	241
抽樣數	12	19	29	60

表 2 抽測樣本數分配表

學校規模	49 班 (含) 以上	25-48 班	24 班 (含) 以下	合計
每校抽樣人數	15	12	9	669
總抽樣人數	180	228	261	

表 3 研究樣本分配及回收情形表

地區	學校數	抽樣人數	回收份數	回收比率	有效問卷份數	有效問卷回收比率
大高雄	60	669	604	90.28%	589	88.04%

資料顯示，99 學年度大高雄地區共有公立國小 241 所，教師人數 10613 人，此為本研究之母群體總數。

本研究按兩階段抽樣方法，首先以學校規模分層依比例抽取大高雄地區 60 所國小，如表 1，第二階段每校委請一位教師，用立意抽樣方式，分別再抽取 9-15 名級科任教師、教師兼任組長填答問卷，如表 2。

本研究共計抽取大高雄地區國小 60 校，669 位受試者為研究樣本，共回收問卷 604 份，回收率為 90.28%。為求慎重起見，均先一一檢視每份問卷之填答情形，凡基本資料有矛盾處，填答不全及各問卷均採固定選項反應者，共 15 份問卷，都加以剔除。共得有效問卷 589 份，佔發出問卷之 88.04%。詳如表 3 所示。

而有效樣本之基本資料經整理統計，其人數分配及所佔百分比，如表 4 所

示。年齡部分，原分為「30 歲以下」、「31-40 歲」、「41-50 歲」及「51 歲以上」等四組，而實際抽樣時 51 歲 (含) 以上組僅得 11 位，有效樣本數不足，故在進行年齡部分之統計分析時將其與「41-50 歲」組合併，「41-50 歲」組共有 307 位。

四、研究工具

本研究以文獻分析及問卷調查法為主。為研究需要，編訂「教師領導與教師專業發展概況調查問卷」，問卷內容除填答者基本資料外，分成二部分：「教師領導問卷」及「教師專業發展問卷」。茲將編製過程及理論基礎、填答及計分方式、專家內容效度建構與預試實施分述於后：

(一) 編製過程及理論依據

教師領導、教師專業發展問卷係以相關文獻為理論基礎，並參考洪幸如 (2002)、鄭詩釧 (2004)、柯俊瑋 (2006)、林朝

隆(2007)、張美玲(2007)、姜禮琪(2008)、林瑄敏(2009)、林欣儀(2009)、陳淑君(2010)等人之調查問卷,及研究者訪問國民小學教師的實際工作感受,而後設計編製量表的初稿。

(二) 專家內容效度建構

調查問卷之初稿編製完成後,為再進行內容效度的檢核,再請具相關研究經驗之教授學者、國小校長、主任就各構念所包含的題項逐一檢視,針對題項內容能否真

表 4 有效樣本基本資料分析

背景變項	組別	人數	佔有效樣本百分比%
性別	(1) 男	197	33.4%
	(2) 女	392	66.6%
年齡	(1) 30 歲以下	40	6.8%
	(2) 31-40 歲	242	41.1%
	(3) 41-50 歲	307	52.1%
服務年資	(1) 5 年以下	46	7.8%
	(2) 6-10 年	147	25.0%
	(3) 11-20 年	207	35.1%
	(4) 21 年以上	189	32.1%
擔任職務	(1) 科任教師	121	20.5%
	(2) 級任教師	292	49.6%
	(3) 教師兼組長	176	29.9%
最高學歷	(1) 師範院校(含師大、師院)	234	39.7%
	(2) 一般大學(含師資班、教育學程)	160	27.2%
	(3) 研究所以上(四十學分班、碩博士)	195	33.1%
學校規模	(1) 24 班以下	210	35.7%
	(2) 25-48 班	210	35.7%
	(3) 49 班以上	169	28.6%
有效樣本		589	100%

正測出構念所代表的心理特質或所包括的內涵，詞句是否適切提供修正意見。

經彙整專家學者所提供之修正意見及建議後，復請指導教授就問卷內容、題型設計、題意敘述與構念內涵等加以指正修飾，決定修正及取捨標準為以下三項原則：

- 一、「不合適」之比例超過 20%者刪除。
- 二、「不合適」之比例超過 10%且「修正後合適」之比例超過 20%者刪除。
- 三、「合適」之比例達 90%或「合適」與「修正後合適」

預試問卷各量表經上述之鑑別度考驗後，其中教師領導問卷各題項均達到顯著

差異水準，僅 4、14 題 CR 值在 5.0 以下，故將其刪除，保留題目 20 題；教師專業發展問卷各題項均達到顯著差異水準，僅第 8 題 CR 值在 5.0 以下，故將其刪除，保留題目 17 題。各量表保留題目進一步再進行因素分析。

(2) 效度、信度分析

本研究各變項的 KMO 值均達 .85 以上，教師領導 KMO 值為 .867，教師專業發展 KMO 值為 .908，極適合進行因素分析(吳明隆，2006)，再以主成份分析法 (principal components analysis) 萃取因子個數，經轉軸法進行最大變異法轉軸，保留因素負荷量

層面	預試問卷題號	因素負荷量	特徵值	解釋變異	K-M-O 值	α值	正式問卷題號
教學 領導	1	.680	4.008	78.520	.867	.888	1
	2	.597					2
	3	.676					3
	5	.772					4
	7	.690					5
課程 領導	8	.612	3.979	78.520	.867	.918	6
	9	.804					7
	10	.786					8
	12	.822					9
	13	.722					10
組織 領導	15	.657	3.791	78.520	.867	.878	11
	17	.730					12
	19	.839					13
	20	.709					14
	21	.523					15
總量表的α係數值 .953							

表 6 教師專業發展問卷因素分析及信度考驗摘要表

層面	預試問卷題號	因素負荷量	特徵值	解釋變異	K-M-O 值	α 值	正式問卷題號
專業知能技術發展	1	.743	4.042	75.667	.908	.933	1
	2	.642					2
	3	.749					3
	5	.739					4
	6	.785					5
	7	.701					6
職場生涯成長發展	9	.611	3.882	75.667	.908	.929	7
	10	.710					8
	11	.786					9
	12	.802					10
	13	.618					11
教育社群組織發展	14	.604	3.426			.887	12
	15	.742					13
	17	.767					14
	18	.579					15
總量表的 α 係數值 .957							

(factor loadings) .50 以上的題目，作為正式問卷的題目。

預試問卷先以項目分析篩選題項後，復因素分析來建構問卷的效度。教師領導預試問卷三個層面，經以主成分分析法萃取，其中第 6、11、16、18、22 題，與該

層面明顯不符合，予以刪題，三個層面共保留的 15 題，詳見表 5。教師專業發展預試問卷三個層面，經以主成分分析法萃取，其中第 4、16 題，與該層面明顯不符合，予以刪題，三個層面共保留 15 題，詳見表 6。

本研究採用 Cronbach α 係數來考驗「教

表 7 教師領導現況分析摘要表

層面名稱	平均數	標準差	題數	每題平均得分	百分位數
課程領導	17.4431	2.3319	5	3.4886	62.22
教學領導	19.4448	2.7846	5	3.8889	72.22
組織領導	17.8421	2.8177	5	3.5684	64.21
整體教師領導	54.7301	7.0668	15	3.6487	66.22

師領導與教師專業發展概況調查問卷」各分量表的內部一致性。在教師領導問卷中，三個層面的 α 值分別為.888、.918、.878，而全量表的 α 值為.953(見表 5)；在教師專業發展問卷中，各層面的 α 值分別為.932、.929、.887，全量表的 α 值為.957(見表 6)。表 5 教師領導問卷因素分析及信度考驗摘要表

經由上列項目分析、因素分析與信度分析之結果，共選取 30 題題項編製成正式問卷，作為本研究之工具。

肆、研究結果與分析

一、教師領導與教師專業發展之現況分析

(一) 教師領導現況之分析

發現教師覺知的教師領導中，以「教學領導」為最，而「課程領導」則為最後。

(二) 教師專業發展現況之分析

發現教師覺知的教師專業發展中，以「職場生涯成長發展」為最，而「教育社群組織發展」則為最後。

二、不同背景變項的教師在教師領導與教師專業發展的差異分析

(一) 不同背景變項的教師在教師領導上的差異情形

研究顯示教師對教師領導的知覺會隨著其性別、年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷等五個背景變項而有顯著差異，而學校規模背景變項並無顯著差異存在。且研究發現男性教師對教師領導的知覺高於女性；年齡「31-40 歲」、「41-50 歲」組的知覺高於「30 歲以下」組；服務年資「6-10 年」、「11-20 年」組的知覺高於「5 年以下」組；擔任職務為「級任教師」、「教師兼組長」顯著高於「科任教師」；最高學歷「研究所以上」組高於「師範院校」組，「師範院校」組又高於「一般大學」組。

(二) 不同背景變項的教師在教師專業發展上的差異情形

研究顯示教師對教師專業發展的知覺會隨著其性別、年齡、服務年資、擔任職務、最高學歷和學校規模等六個背景變項而有顯著差異。且研究發現女性教師對教師專業發展的知覺高於男性；年齡「41-50 歲」組的知覺高於「30 歲以下」組；服務年資「6

表 8 國民小學教師專業發展現況分析摘要表

層面名稱	平均數	標準差	題數	每題平均得分	百分位數
專業知能技術發展	19.2071	2.4470	5	3.8414	71.03
職場生涯成長發展	19.3124	2.8328	5	3.8625	71.67
教育社群組織發展	18.2767	2.9841	5	3.6553	66.38
整體教師專業發展	56.7963	7.6478	15	3.7864	69.66

-10年」、「11-20年」、「21年以上」組的知覺高於「5年以下」組；擔任職務為「級任教師」、「教師兼組長」顯著高於「科任教師」；最高學歷「研究所以上」組高於「師範院校」組，「師範院校」組又高於「一般大學」組；學校規模「24班以下」、「25-

表9 教師領導與教師專業發展各層面積差相關係數

教師專業發展 教師領導	專業知能技術發展	職場生涯成長發展	教育社群組織發展	整體層面
課程領導	.657**	.657**	.704**	.728**
教學領導	.771**	.724**	.672**	.777**
組織領導	.734**	.721**	.728**	.786**
整體層面	.813**	.790**	.788**	.860**

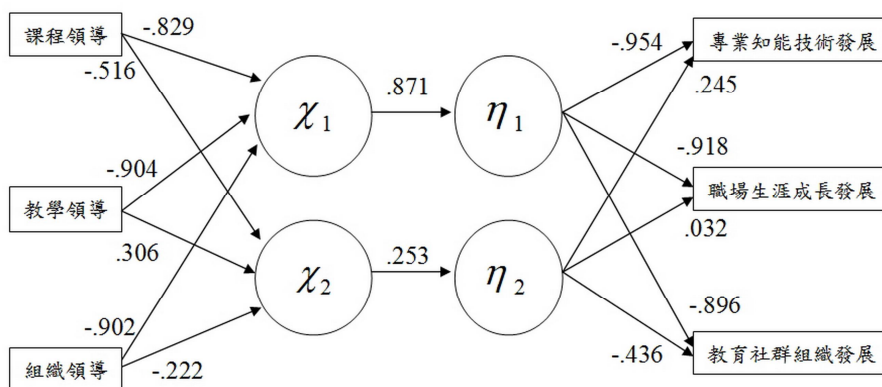
**p < .01

表10 教師領導與教師專業發展各分層面之典型相關摘要表

控制變項	典型因素		效標變項	典型因素	
	χ_1	χ_2		η_1	η_2
課程領導	-0.829	-0.516	專業知能技術發展	-0.954	0.245
教學領導	-0.904	0.306	職場生涯成長發展	-0.918	0.032
組織領導	-0.902	-0.222	教育社群組織發展	-0.896	-0.436
抽出變異數百分比	0.7730	0.1363	抽出變異數百分比	0.8520	0.0839
重疊量	0.5858	0.0087	重疊量	0.6456	0.0054
			ρ^2	.758	.064
			典型相關係數 ρ	.871***	.253***

***p < .001

圖2 典型相關分析路徑圖



48 班」組顯著高於「49 班以上」組。

三、教師領導與教師專業發展的相關分析

經積差相關分析得知，教師領導各層面及整體均與教師專業發展各層面及整體有顯著的正相關（ $r=.657\sim.860$ ），見表 9。此研究結果與張慶鴻（2008）的研究結果相符。進一步透過典型相關分析，探討教師領導各層面對教師專業發展各層面的影響力，結果發現，教師領導三個層面之控制變項主要是透過二個典型因素影響教師專業發展三個層面的效標變項；這三個自變項經由第一、第二典型因素共可說明教師專業發展總變異量的 64.56%。

二組典型相關及重疊量數值以第一個典型相關較大，可見三個控制變項主要是藉由第一個典型因素影響三個效標變項。從控制變項的第一典型因素（ χ_1 ）與三個變項的相關來看，以教師領導的層面「課程領導」、「教學領導」、「組織領導」有較高的相關，其結構係數分別為-

829、-.904、-.902；而效標變項的第一典型因素（ η_1 ）與「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」各層面相關均很高，其結構係數分別為-.954、-.918、-.896。

由此可知，在第一典型因素分析中，主要是由控制變項中的「教學領導」影響到效標變項中的「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」（見表 10），可見教師領導表現愈佳，則教師專業發展知覺也愈高。

四、教師領導對教師專業發展之預測

研究發現整體教師專業發展而言，以「組織領導」有最高的預測力。就專業知能技術發展而言，以「教學領導」有最高的預測力。就職場生涯成長發展而言，中以「教學領導」有最高的預測力。就教育社群組織發展而言，以「組織領導」有最高的預測力。

伍、結論與建議

表 11 教師領導對教師專業發展的逐步多元迴歸分析歸納表

效標變項	顯著預測變項	聯合解釋變異量	最佳預測力
整體教師專業發展	組織領導 教學領導	74.6%	組織領導 61.8%
專業知能技術發展	教學領導 組織領導	69.3%	教學領導 59.4%
職場生涯成長發展	教學領導 組織領導	63.7%	教學領導 52.4%
教育社群組織發展	組織領導 教學領導	60.3%	組織領導 53.0%

一、結論

研究者根據研究動機與目的，擬定研究問題與研究假設，經資料分析後得到相關研究發現，以下將依據研究發現，歸納出本研究結論並說明之。

(一) 教師對教師領導知覺屬較佳，以「教學領導」最高

根據研究發現，整體而言，國小教師對教師領導的知覺屬較佳，其中以「教學領導」最高，「組織領導」次之，「課程領導」的知覺最低。顯示，教師具備教學專業能力，能輔導、協助領域教師解決教學、班級經營等問題且持續精進教學相關知能，運用各種教學策略幫助學生學習；其專長擁有發揮的空間，師生之間有良好互動，並能主動關心學生。

(二) 教師的教師專業發展知覺屬較佳，以「職場生涯成長發展」最為突出

根據研究發現，整體而言，國小教師對教師專業發展的知覺屬較佳，其中以「職場生涯成長發展」最高，「專業知能技術發展」次之，「教育社群組織發展」的知覺最低。顯示，教師能夠從教育進修活動中自我成長，以對教育工作積極謀求改善之道；其對教育工作富有理想，並表現積極、負責、熱忱，能和家長積極溝通自己的教育理念及方法，在教育工作中展現自我價值，實現個人理想。

(三) 男性、年長、資深、級任及組長、

高學歷之國小教師，教師領導知覺較高

根據研究發現，男性、年長資深、高學歷之級任及組長教師對於教育的發展動態有較深刻的體認，故而對於教師領導知覺較高。究其原因，可能是由於教學年資較深，且進修研究知能完備，已形塑強烈的教育工作使命感，對於組織的專業知識較為熟悉。而其實務經驗豐富，視野較廣闊，多能參與校務決策及執行行政事務，為推動學校校務的關鍵人物，因此具有較高的教師領導知覺。

(四) 女性、年長、資深、級任及組長、高學歷、服務於中小型學校之國小教師，教師專業發展知覺較高

女性、年長、資深、高學歷之級任及組長教師對教育工作富有理想，表現積極、負責、熱忱，人際互動熱絡，能認同或參與學校的教育革新之相關活動。究其原因，可能是透過參加教學專業成長團體的活動（如社群、讀書會），參與學校或專業性的組織活動，以提升學校或教師的專業形象，所以對教師專業發展知覺較強。此外，中、小型學校教職員人數較少，同事之間溝通、互動較良好，因此學校氣氛和諧、工作滿意，進而提昇學校的教師專業發展，對教師專業發展的感受會比大型學校來得深。

(五) 教師對教師領導愈積極，教師專業發展愈佳

根據研究發現，教師在整體「教師領

導」與整體「教師專業發展」兩者之間，達顯著正相關，而兩兩的分層面之間，亦呈現顯著正相關，顯示兩者之間有相當高的關聯性存在，可見教師對教師領導愈積極，是有助於提高學校教師專業發展；亦即積極推動「教學領導」、「課程領導」、「組織領導」等教師領導，則教師專業發展也會相對的提升。

(六) 教師領導正向功能的發揮，能提升教師專業發展

由典型相關的第一典型因素分析中得知，教師領導的「教學領導」會影響到教師專業發展中的「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」。亦即教學領導功能的發揮，對教師專業發展中的「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」、「教育社群組織發展」等層面的提升，有很高的相關及影響力。

(七) 教師領導對教師專業發展有顯著的預測力，其中「組織領導」最能預測教師專業發展

根據研究發現，教師領導能有效預測教師專業發展整體層面及分層面。其中「教學領導」層面最能預測「專業知能技術發展」、「職場生涯成長發展」層面。「組織領導」層面最能預測「教育社群組織發展」層面。整體而言「組織領導」層面是最能預測「整體教師專業發展」。

另外，根據研究也發現在預測教師專業發展整體層面及分層面的所有變項中，「組織領導」層面最能預測教師專業發展。換言之，積極提升教師的課程領導、教學領導、組織領導等教師領導，乃為教師專業發展之重要性及關鍵性的指標。

二、建議

基於本研究之目的、文獻探討與前述之研究結論，爰就教育行政機關、學校行政及教師三部分，提出建議以供參考。(一) 對教育行政機關的建議

1. 強化課程專業知能，增益團隊學習效能

根據研究發現，國小教師對教師領導的知覺中以「課程領導」的知覺最低。故而為有效提升教師整體「教學領導」能力，應強化師資培訓之課程專業知能，並規劃教師在職進修持續學習課程相關知識，激發教師們能主動蒐集並分享課程專業相關知識。透過規劃適切的領域主題課程研討，引導領域教師討論並評選符合課程目標的教材，以檢討課程實施缺失並提出改善措施，方能有效發揮團隊學習的增能效果。

2. 適度調整學校規模，以利教師領導、提升教師專業發展

本研究發現不同的學校規模在教師領導、教師專業發展方面，有顯著的差異存在，且大型規模之學校(49班以上)表現不及中小型學校。乃指小型學校師生員工較少，互動頻繁，學校氣氛和諧、工作滿意，

相互了解程度較高。因此，對於規模過大的學校，若能在國民教育經費逐年增編預算下，適度降低學校規模及班級人數，增加凝聚力，當有助於學校推動教師領導，進而提升教師專業發展。

(二) 對學校行政的建議

1. 力行教師增權賦能，以提升教師專業發展

根據研究發現，國小教師對教師專業發展的知覺中以「教育社群組織發展」的知覺最低。故而為有效提升「教師專業發展」成效，應促使學校組織之行政與教學系統互動良好，落實教師專業增權賦能；透過教學專業成長團體的活動(如社群、讀書會)，使教師瞭解、參與校務經營與規劃，以提升學校或教師的專業形象，落實學校教育目標的達成。

2. 激勵優質經驗交流，發揮引領示範功能

根據研究發現，積極推動「教學領導」、「課程領導」、「組織領導」等教師領導，則教師專業發展也會相對的提升。故而教師間應積極分享行政經驗及社會歷練，促進人際互動熱絡，使彼此之關係不僅是同事的角色扮演，也如同兄弟般與同仁互動；鼓勵發揮示範、引導的作用，將更能有效促進教師領導，以提升教師專業發展，強化校務決策之執行效率。

(三) 激發教師終身學習的認知與行動力

依據研究結果，高學歷教師所知覺的教師領導、教師專業發展較高，因此，面對

不斷快速進化資訊的教師，應具有持恆學習的急迫性與必須性之體認。唯有透過終身學習的信念，以正向的心態，抱持自我成長、不斷學習的決心，多進修以吸收教育新知、增廣教育視野，才能面對新世代的考驗。如此定能助益教師領導的推動，激發教師認同或參與學校的教育革新之相關活動，促進學校教師專業發展效能。

參考文獻

- 王煥琛(1990)。我國小學師資教育之發展與趨向。教育學術論文集(上)，(pp. 750-769)。
- 吳明隆(2006)。SPSS 統計應用習實務-問卷分析與應用統計。台北：知城。
- 吳榮宗(2011)。國小教師建置電子化教學檔案對教師專業發展意義之探究-以彰化縣為例(未出版之碩士論文)。東海大學，臺中。
- 林生傳(2006)。教育研究法。台北：心理出版社。
- 林欣儀(2009)。台中市國民小學教師領導之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- 林俊傑(2011)。國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林朝隆(2007)。台北縣國民小學學習型組織與教師專業成長之研究(未出版之

- 碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 林瑄敏(2009)。桃園縣國民小學教師知覺學校文化與教師專業發展關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 姜禮琪(2008)。國民小學教師知識分享與教師專業成長之相關研究—以桃園縣為例(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 柯俊璋(2006)。台灣中部地區綜合高中專門學程教師專業發展與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 洪幸如(2002)。國民中學教師專業發展之研究—以台北市與屏東縣為例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 張美玲(2007)。學習型學校與教師專業成長之相關研究—以台北縣國民小學為例(未出版之碩士論文)。玄奘大學，新竹。
- 張慶鴻(2008)。高雄市國民小學教師專業發展及其領導行為與學校組織文化關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 張寶丹(2003)。國小教師專業發展與形象知覺之研究—以高雄縣為例(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 符慧中(2008)。重整校園失衡的權力結構。發表於中華民國學校行政研究學會舉辦之「學校行政論壇第二十次研討會」—校長權責的檢討與展望，主辦單位，臺北。
- 郭音潔(2010)。新加坡中小學教師專業發展之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北。
- 郭敏娟(2010)。臺北縣國民小學校長知識領導與教師專業發展關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北。
- 郭騰展(2007)。臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，臺北。
- 陳怡潔(2007)。國中校長教學領導、教師領導與家庭教養文化對學生表現影響之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北。
- 陳亭燭(2009)。校長教學視導、教師知識分享與教師專業發展關係之研究—以屏東縣國民小學為例(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 陳淑君(2010)。臺北市國民中學學習領域召集人教師領導之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 陳瑞堂(2008)。教師全球化認知與專業發展關係之研究—以台中縣國民小學為

- 例(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，台中。
- 黃慧茹(2011)。屏東縣國民小學校長知識分享與教師專業成長之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 廖雀(2010)。共享與參與——所國民小學進行教師領導之研究(未出版之碩士論文)。逢甲大學，臺中。
- 鄭彩鳳、吳慧君(2006)。主管家長式領導與行政人員自我效能、組織承諾及工作滿意度關係之研究：結構方程模式之應用。教育與心理研究，29(1)，47-75。
- 鄭詩釧(2005)。國民中小學組織文化與教師專業發展關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 賴志峰(2009)。中小學分佈式領導風格量表之檢證。初等教育學刊，34，25-52。
- 羅嘉慧(2009)。桃園縣國民小學組織信任影響教師領導之研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，臺北。
- 饒見維(2003)。教師專業發展：理論與實務。臺北市：五南。
- Anderson, K.D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(1), 97-113.
- Barth, R. S.(2001). *Learning by heart*. San Francisco CA, : Jossey-Bass.
- Duke, D. L. (1993). Removing barriers to professional growth. *Phi DeltaKappan, 74*(9), 702-712.
- Gabriel, J. G. (2005). *How to thrive as a teacher leader*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008). Teacher leadership: What it is and why it matters. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 1-9). New York: Teachers College Press.
- Rutherford, C. (2006). *Restructuring leadership through comprehensive school reform*: The impact on teacher leadership. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 162-188). Chicago: National Society for

the Study of Education.

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.

文稿收件:100年07月04日
文稿修改:100年08月01日
接受刊登:100年08月01日