

專業自主的最後一哩路：班級本位教師領導

陳世聰

屏東縣長榮百合國小校長

摘要

臺灣 1990 年代起的此波教育改革已歷約二十年！四大理念之一的「教師專業自主」，並未普遍到位。顯見”上而下”到”草根自主”的權責轉化過程，有許多環節未獲關注，諸多能量未獲啟動。本文旨藉由多元族群背景理念小學創設，領導者秉持學校核心理念，型塑願景、引導課程發展方向，並循著校本文化課程發展脈絡，蓄積團隊專業成長能量，增進彼此信賴與默契，為教師領導奠下基石的經驗，反思班級本位教師領導的可行取徑。

本文認為班級本位教師領導是落實專業自主的有效取徑，但需以願意創新改革的學校文化作為基石，以專業教學社群的實踐承諾作為動力。而班級若能與班級教育合夥人共構班級理念、落實課程地圖的擬定、定期進行跨領域班本或班群教學會議、共同探討學習成就表現並採取聯合輔導行動，以及分享產出的行動研究成果，定可領受專業自主帶來的教育喜悅，理解專業的價值。

關鍵詞：

教師領導、專業自主、班級本位、多元文化教育

Last mile for Professional Autonomy : Classroom-Based Teacher Leadership

Shih-Tsung Chen

Princial

Pingtung county Evergreen Lily elementary school

Abstract

Although Professional Autonomy, the one of four ideas of education reform, admittedly does not fall into place after practicing about nearly twenty years. So, obviously, in the reforming process from top-to-down to grassroot-autonomy, there are many hidden key factors which have not been found yet, and a lot of aspects are not linked together effectively. Those reasons cause the goal failing to be achieved.

The article is about the experience sharing of ideal practice in teaching site. It mainly focuses on describing how a school leader in a new school constructed based on the multiracial background takes ways by reviewing a development of curriculum on the basis of a school culture, encouraging school partners to take the class education as the core idea and cooperating with class teachers to bring spirits of teacher leadership into play and practice the class-based idea. Based on the above experiment and the *relativity theories*, the five feasible strategies were proposed for implementing the classroom-based leadership.

Keywords: teacher leadership, professional autonomy, classroom-based, multicultural education

專業自主的最後一哩路：班級本位教師領導

壹、緒論

隨著 1980 年代解嚴後社會追求自由與民主的氛圍帶動，教改浪潮也更加澎湃，為回應民心想望，行政院教改審議委員會最終提出教育鬆綁、教師專業自主權的維護、教育權的維護、學習權的保障等教改四大理念(行政院教育改革委員會，1996)，這四大理念便成為我國 1990 年代教育興革之指導方針。理念間具有權力轉移、責任彰顯、品質保證的邏輯性，彼此環環相扣。然而其中也存在著專業自主權與教育權如何實踐、權責如何相對、如何使「學習權」保障到位的問題。是以近年雖然重要教育政策計畫的提擬與作為，在「學習權」與「自主權」的概念上多有著墨，但無可諱言地，「專業自主」仍差那麼一哩路。

「自主與授權，是向上提升必要的環境」(Murphy, 2005:51)，近年中央與地方各項教育增能計畫常以種子培訓、社群運作、工作坊等形式進行，就是希望有了「自主授權環境」之後，種子可以發芽，領頭羊可以帶領。但是種子不發芽、羊兒不出頭的情況仍屬普遍。Devine(2003)認為種子改變的可能性，「繫於學校是否具有支持、動力與開放的文化」。換言之，專業自主的展現不僅需要獲得授權，還要有其他精神和物質層面的支持，更重要的是隱而未見的組織文化。如此說來，環環關聯，要展現自主豈不困難重重？Giroux 就力主教師不應該是封閉的、保守的，應屬於轉型的知識份子(引自歐用生，2000)，他主張教師應反思、批判、衝撞既存的文化與結構。吾人認同 Giroux 將教師視為改革行動的主體，但「專業自主」仍未到位，如何讓教學者成為專業自主的行動者呢？

無妨從影響力的來源進行思考。專業權與參照權的型塑是教師可以超越外在文化，追求自我實踐之路，也是身為教育工作者不能自廢的武功，但這武功也非自然具有。VanderStaay、Faxon、Meischen、Kolesnikov 與 Ruppel(2009)認為教師的職權是最基本的專業權，但其正當性來自學生對教師專門知能、自信與工作**自重的信念**。所以，教師要得到學生「尊師重道」的禮遇、打從心底的佩服，需要展現專業與熱誠。就教學現場觀之，教師主要的工作本來就是要發揮其職權——無論身教或言教，而與學生進行互動無異是教師在校主要進行的工作。這例行會發生的事，如果教師可以做到位，那武功自然日益精進。

前述雖是專業自主展現的一種取徑，但並非所有教師都可如此展現。美國北卡羅來納州因應 21 世紀的教育需求所公佈新校準的教學專業五大核心標準中，首要層面就是要教師在班級、學習社群、學校決策、學生學習上、道德規範上「展

現領導能力」(North Carolina Professional Teaching Standards Commission, 2006)。事實上，教師領導也並非是新概念(Livingston, 1992)；「教師看到學生的需要，就掌握機會(recognized opportunity)採行對學生直接有利的作為，並加以完成，就是一種領導」(Danielson, 2006)。發揮教師領導的情境在學校場域是普遍存在的，雖然學校事務的運作少不了上而下的階層模式，但更多是同時、橫向與整合地在進行，因此教學者本就擁有許多可專業自主的空間，以發揮領導的功能。再就「課程地圖」觀之，Jacobs(2013)提出的繪製程序主張以班級、班群或領域小組為單位，進行研擬、複審檢核的概念。此程序無異是我國 90 暫綱採行起，學校發展學校本位課程與規劃全校總體課程計畫，必要的課發程序。可見國內外，「教師領導」都已是教育現場的一股趨勢，班級教師群本應是課程實踐的重要伙伴。Danielson(2006)認為傳統的專業規範，呈現的多是自主與獨處，致使將過問其他教師的教學視作批評，不利於聯合領導與專業學習。但課程改革以來，在制度面既已建立起必要執行的流程，如若好好運作當可收良效。本文從班級本位教師領導切入，即是希望以學生為學習主體、滿足學生差異的學習需求，可以有更確切的著力點，從例行教學事務中梳理出一條展現「專業自主」行動的可行取徑。在理論與實務之間交叉反思，下述先就班級本位教師領導相關概念進行論述，再簡述孕育教師領導基石的專業成長經驗，並提出教育現場在班本教師領導可行的作為。

貳、教師領導是保障學習權的要徑

過去教師領導多將教師定位是參與或代表的角色，如欲發揮實質的領導功能，往往得捨棄教學現場，轉而選擇擔任行政職務才可實現(Livingston, 1992)。雖說教師領導並非新概念，但過去多只在學校領導中去掉「校長」身影來宣稱教師領導，領導權並未真正及於第一線的教學者。事實上，就新型領導的理念，領導力的發揮並不限於上位的領導者；只是過去習以執行率之考量，偏向科層的驅動，以換得快速可見的短期成效。然而隨著教師行動研究的倡導、教師專業學習社群的推動，以及回應學生差異化需求的主張日益，課程教學領導已然不全集中在校長或主任層級。Barth (1999) 強烈主張「如果學校想要成為所有孩子都能適性學習的地方，所有的教師要能夠領導」。Danielson(2006)也有類似地看法，認為教師看到學生的需要，就應掌握機會採行對學生直接有利的作為。

然而衡諸過去改革倡導與實踐之間，出現即大的落差，往往是上廣下窄；上層決策者、理念起草者含天蓋地，而基層教學者將場域限縮於視線可及的教室範圍，前後態樣均過猶不及。前者期待人類社會更加理想，於是將各類、各階段教育與期待都混為一談，未慮及學習者的發展階段和背景脈絡；後者則是囿於能量

與熱誠，怯於涉入學生整體生活脈絡，教學只限班級王國。然而生命有其不可切斷性，學生生活脈絡中的人、事、物都對其發展產生影響，吾人該反思的是社會影響學生，還是學生可以即時改善社會；答案不證自明，當是社會影響學生，至少大部分是如此。也因社會會影響學生，教學者亦當不可自限於教室範圍，當對學生生活脈絡中的人事物(小社會)有所涉入與行動，努力讓此小社會對學生影響至少是正面多於負面。如此說法並非要教學者全力投入社區營造事務，而是認為教學目標的達成不可止於認知技能，更要讓學生在生活情境中展現應有的情意和行動。

最貼近學生、最瞭解學生需要的，莫過於班級教學者，因此各種有利於學生的作為由班級教學者來驅動會更加妥適。Crowther、Kaagen、Ferguson 與 Hann (2002)認為「教師領導是學校教與學觀念的改變，因為學校與社群為了學生的學習利益而結合一起，促成有原則的行動來成就學校的成功，同時也提升了社群社交的永續性和生活品質。」確實，教學者如果看到自己與同儕的努力，化為學生的成長，當可感受到自己專業的價值，會因自我感動而更加投入自我的職務。此正符應 Murphy(2005)「熱誠來自理解專業的價值」的主張。

參、班級本位是專業自主必然趨勢

無庸置疑地，台灣已邁入多元文化社會，因此在教學現場不可不對多元文化、多元族群採取更尊重的對待。受到基層教師對多元文化教育在數理領域價值的挑戰，Banks(2013)發展了五個檢視多元文化教育的面向。第一是學科(內容)統整，第二是理解知識結構，意即以不同的立場、價值和假定來看待事情，第三層面是公平地教學法，為不同背景的學生找到有意義、有效的學習密碼，第四層是去除班上的偏見，發展更正向的種族態度，第五是賦權的學校文化和社會結構。

就 Day、DeMulder 與 Stribling(2010)的看法，前述的班級經營，就是一個文化互惠對等的過程，在這過程中老師需對自我覺察互動時的價值觀、信念、假定與文化經驗，需透過參與、觀察與對話向不同文化的學生和家庭學習，並能清楚說明教育實踐和學校建議的文化基礎，需與學生和家長合作來發展共同的目的。

就 21 世紀教學事實，所強調的是滿足不同類型學習者之需求，而理想非任何單一教師可以全時滿足所有學生的需求。因此班級／學科教師必須與家長、專家和支援人員共同合作來協助學生成功地學習 (The Department of Education of the Province of Prince Edward Island, 2005)。以班級本位進行教師(學)社群合作的經驗，特殊教育由來已久，北美國家各地區更多各自訂有明確的合作標準與指導方針。就學習者的差異性來看，並非只有特殊與一般之分，其差異性無異處於光譜的不同位置。1990 代起特殊教育趨勢，鼓勵透過融合教育的實施，在普通班

級得到所需的服務。因此，這樣的合作取向，亦應在普通班級實施。

進行班級本位合作的切入點各有不同，但以班級本位成就專業自主是對的方向，也是可行方向。Mertler(2013)即認為班級本位行動研究依據調查的結果與進步的數據資料，進行系統性、周期性的班級本位行研究，是可行且具價值的替代性專業成長方式。文化回應教學認為弱勢族群學習低成就，與學校的主流文化與學生的母文化產生斷層有關。這些斷層表現在學習型態、溝通模式及語言差異上。教師應該瞭解學生的行為所顯示的文化意涵，避免用主流文化的標準來判斷學生的學習行為。教師應以學生熟悉的母文化為中介，以母文化所產生的學習模式為鷹架，建立文化比較協調的學習情境，實施適性教學(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008)。因此，當前國內教育工作者也多有文化回應教學之思維，透過學科教師與地方語言教師或文化課程教師共同合作，探求提升學生學業成就者(如：陳世聰、蘇純慧，2014；黃靜惠，2010；Musanti, Celedón-Pattichis & Marshall, 2008)。

肆、如何孕育班本教師領導的基礎

「凡事豫則立，不豫則廢」，展能必須經過培力的過程。「唯有校長理解與實踐教學領導，才可有成功且持續的教師領導」(Bell, Thacker & Schargel, 2011)。因此，要在原有教學慣性上獲得重新啟動或多元創新的能量，確實需要看到專業的價值。需要領導者在課程教學領導上有系統性的著力與培力。茲以研究者創校歷程(陳世聰，2014)蘊涵的專業成長模式為例加以說明。

「真誠領導」出現在學校草創時，係以校長的高度在整個學區發揮真誠待人之道，贏得學校內外部公眾的信任和參與意願；相對地，「教師領導」出現在學校運作已穩定時，係以教師教學者的立場在教學現場發揮團隊合作的精神，以提升學生的學習，兩者都不可待人以不誠，正如「不誠無物」之理，可見教師自主力導漸強。學校草創期，學校領導者(若學校團隊一起出動更好)涉入社區，是必要的作為，因



圖1 教育、文化與產業三位一體的專業成長模式
資料來源：研究者自行繪製

而才可邀得在地仕紳和菁英貢獻智慧、參與課程的研討、形成共識和願景。此階段的工作，是讓文化材進至學校教育範疇、校內外伙伴合作默契建立的重要進程。

有了方向之後，需要將校內外教師和菁英重新編組，再進入部落場域蒐集在地文史資料與各種可得、可購的教學和研發參考資料。此時對於課程分析、融入領域、主題設計、要求協同教學等，該如何做都需有明確的引導，這階段需要有人扮演教導的角色——類似教導領導。經歷課程教材研發階段，文化材與教育材已有密切的融合，此時教師教學手冊是基本產出；然而為方便學生自主操作與遊學體驗的部落學歷主題館的充實與學具的開發，以及教學、體驗與遊學通用的摺頁與體驗學習單等，也大半是依據教學手冊內容來創發。此階段有許多工作需要鼓勵團隊發揮創意，並需掌控產出的進度，在領導上採用了許多轉化領導的策略。此大階段，著力在課程與教學上，偏屬教育的領域。

有了前面的努力，有別於傳統備受批判的場地依賴、教科書依賴的照本宣科教學法，學校的課程與教學特色愈發明顯，活潑、多元與創新的教學設計，讓課程實踐更具果效。這個大階段從主題統整學習、遊學體驗、服務學習，需要教師社群的充分合作與配合，也涉入文化回應教學的理念，是草根性教學創新的模式，而非聽指令行事的上而下模式。由於具有活動性與在地文化性，因此這個大階段的課程教學與文化產業有深切相關，許多課程是在藝匠家屋進行，學生的服務學習也包含導覽員的訓練與指向協助部落農特產行銷的資訊網頁能力之學習等，都和產業息息相關，因此服務學習也同時具有文化的意義。是以，除了內涵的關係，此階段更有學校與部落產業發展聯盟的關係，活潑多元的教學型態即隱含著產業的元素。有著明確的發展脈絡，學校也獲選為教育部偏鄉特色遊學學校。

教育品質能持續提升，所倚賴的不只是熱忱，而是「理解專業的價值」(林茂成, 2014; Murphy, 2005)。Tichy 與 Cohen(1997)認為，組織領導者應扮演一位有效的指導者，更應作為一位有效的老師，應將個人學習與經驗心得教導給組織成員，以培養各層級的人員，使組織更加強大，更加緊密。前述創校歷程蘊涵了專業成長的立意，因此為班級本位教師領導孕育了良好的基礎。

伍、班級本位教師領導的作為

如果班級本位教師領導是必然之路，而且是可行易行之路，究竟該如何進行？綜析前述學理、實務經驗就班級場域可及之事務，梳理下述幾項策略供參：

一、與班級教育合夥人共構班級理念

「共同目的」是教學領導初始的重要環節(Dipaola & Hoy, 2008)，

Murphy(2005)認為教師應有「形成願景、人際關係、合作與管理等能力」。班級本位教師領導，不是一件容易的事，卻是一件偉大的事。就國民教育階段，國家政策性的目標不可棄離，但這些共同目標不等同是教學者與班級的所有目標，班級應有屬於教學者和自己班級的理念和目標。

以班級本位與學年運作時程來看，在課務分配確定後——即前一學年六、七月之際，班級導師即應構思即將接任班級的教育理念與經營策略，並利用暑假備課之際，邀請同為班級授課的所有教師，共同討論所構思的理念與策略，尋求同儕的回饋與建議；未來對同一班級授課，教師群應共同瞭解該班特有的制度與文化，才不致各自吹各自的調；如果在暑假期間即有家長代表參與，當然更好。級任導師背負的責任最大，其想法也更形重要，也常有班本的 slogan，這 slogan 背後真正的目的與支持性理論或教育思想為何，在討論中應該加以釐清；因為這是班級本位教師領導過程中大家共同的目的，更是班親會時要和家長說清楚講明白的方向和內容。目前家長意識抬頭，如果教育工作者無法就學理和經驗說服家長，就難以展現自己的專業，在後續班級經營、教學型態、多元評量等面向也無法獲得一致性的支持，造成學期中親師溝通的負擔。

Devine(2003)認為「學習即對話，孩子是共同參與者」。教師必須具有批判反思能力，重新省視掌控學生地位有利學校組織的父權假定。達成認知、技能到情意行動的目標，除了正式課程，更要注重非正式課程、潛在課程的影響。因此，班級經營的模式對家庭功能不彰孩子的自律發展，具有校正的功能。班級經營不僅成就學生的自治能力，更深深影響各科學習的成效，在建構班級理念時也一定要構思相對有效的經營方式，重新思考學習者的角色與地位。

二、落實課程地圖的擬定

課程地圖是蒐集、記錄確認核心技能、教材教法、流程與各領域、各年級採用的評量方式等課程相關資訊(Jacobs, 2013)，進行課程地圖的閱讀無非是要確認垂直水平間落差、避免過多的重複學習、確認可能統整之處、學習評量與標準相符、適時檢核。Jacobs 也曾認為，教師工作孤立，各自為政，致使課程決定常在真空中進行，造成很嚴謹地跟隨課程手冊的腳步，以確保所有教學活動都在控制之中，或是變得鬆散模糊，沒有人清楚接下來要發生什麼事(引自王嘉陵, 2011)。事實上，無論教學者採行任何教育理念，不可能沒有課程地圖的概念；既然課程地圖是必須的，就該讓其發揮應有之功能。而誠如前述，於暑假期間班級本位教學團隊即進行班級理念與策略的討論，此時或許學校課程尚未確定，即便可先行擬定，此時仍可就作息安排、各領域課程、彈性課程、各項配合法令的課程內容等，再行討論，確實發揮課程地圖擬定的功能，為學習者構建更多元創新的有效課程安排和教學組合。通常地方審核各學校課程的時間多在學期開始的第一個月，

也有在學期的最後一個月進行者。但這都不影響基於教學效能提升，可以容許各校提請修正的需要。

三、定期進行跨領域班本或班群教學會議

有了確定的課程地圖，更需要進行有效的教學。就教師專業發展評鑑計畫的推動也好，佐藤學學習共同體的運用也好，都在強調教師社群彼此進行實質的專業合作。無論就統整教學、協同教學、觀課，事前進行充分的討論與溝通絕對是必要的，這也是近年教育部精進計畫將領域課程小組會議的運作社群化的主要原因。Bredeson(2003)認為「在工作『中』(in)的專業發展效果最好，團隊／協同的教學是高效能的教學策略，也是強而有力的專業學習經驗。」近年教師授課節數與課後減稅的配套減課，目的在於更充分的備課，與更多時間可以進行同儕之間的專業對談。在學校上班時間內按理都是「上班時間」，多些同儕專業對談，等同是「in」教育現場的專業成長，是最直接的成長方式；但吾人需要檢視的是，談論的內容應多關乎學生的學習，應多與創新教學與學習效能提升的內容相關。回到制度面，相關領域小組會議的召開，如果可以跨領域召開或許會有激發出更多創新教學的可能，也避免掉入各科本位。導師如能定期召集班級所有授課教師進行——如定期評量前後，這有利各授課教師瞭解學生學習內容的完整面貌；更可思維如何共同合作將學生帶得更好，如何讓學生的優勢學科造就更大的學習遷移，符應以學生為主體的宣稱。這樣的會議如果可以邀請理念較佳的家長一起參與，也會有不同的助力。

四、共同探討學習成就表現，採取聯合輔導行動

透過前述會議的定期召開，針對學生學習的具體成效進行檢析，即可看出學生學習的優弱勢與態度。若依多元智慧理論，學生不該每一領域都呈低落，如果是如此，就是整體學習態度出現問題，更應加以輔導。此會議也應針對評量的方式進行反思，對於不同發展傾向之學生，是否該給予不同的期待與協助。或者依據學生之特性給予個別化的評量內容、形式和比重。而教師群應依照學生的表現，從優點切入，共同找方法而非找藉口，為學生共構更適切的鷹架，而非各師都從“弱點灑鹽”。

近年中央與地方都建置有追蹤與檢測學生學習成就的資訊化系統，從各系統獲得的數據資料、回饋分析，都有利於教學者進行加深、加廣學習，以及補救教學。雖然在教育現場常將目前階段的學習成就歸因於前一階段的學習基礎，但教學者也莫輕忽隨著心智成熟，學習愈能明白事理、愈能懂得師長的話語，如若適當激勵，所啟發出的能量仍可將落後部分追回，甚且超前。所以教學群眾口婆心，一致溫馨，相信對學生會有更大的影響力。

五、分享產出的行動研究成果

行動研究指涉針對現存問題尋求改善、解決之道，它具有強烈的成效取向。基本上任何教學策略都仿如是教育工作者運籌帷幄後的決策，透過行動研究的精神，將所見、所思、所決、所行、再思行的過程與證據，好好整理、歸納、分析，成果往往會感動自己。誠如 Murphy(2005)所言「熱誠來自理解專業的價值」。有了理解，將更加有熱誠，才是教師社群持續運作的動能來源。

從整個班級和整個學年來回想，可以發現在一年的班級時空脈絡中會有許多令人困擾的事件、社群所思所想、採行的解決策略、學生學習的表現等。這豐富的內容，確確實實存在於教學時空脈絡中，是教學群用盡心思做過的許許多多努力，但往往沒有留下寶貴的記錄和資料，未加整理以呈現教學歷程的專業作為，甚是可惜。在教學現場每天都發生很精彩的事件，善用這些真實事件，作為修正教學策略的依據，其價值不比進行一場明確的、形式的行動研究低。讓這成果呈現出來，學校的層級可利用期末進行成果分享，沒有文本形式者，可先採口頭報告，報告時採班本方式進行，讓各師為同一班級進行補充；但事前徵得同仁同意，加以錄音，在保障學生隱私的前提下，事後將錄音整理成文本，就會有行動研究成果的雛型。班級導師同樣可採用前述方法，稍加整理並補上過程留下的內容，即會是一篇豐富的研究成果。以這成果成為下一學年課程的前置規劃基礎，定然帶來更美好的下一學年。

陸、結語

隨著全球民主風潮，教師專業自主是近代各國在教育改革政策與白皮書中共同的核心理念。專業自主的積極目的是為保障學生受教品質，但其驅動的力量並未普遍到位，致使學生學習品質與成效的理想，仍是政策與計畫宣稱多於實質提升。從學理與實務來看，沒有專業成長作為基底，沒有團隊的教學合作與反思修正，受教品質都難以確保。而如何讓專業成長這件事在教育現場更理想地落實，以成就保障受教品質的事實，確實是各項教育作為首要之重。

研究者以學校領導者角色運用各種領導策略，引導特殊背景脈絡的新設學校，依著民主核心信念前進，形成共同願景，以「做中學」引導教學團隊發展課程與實踐，確能落實賦權與能的精神。更在校本文化課程發展的脈絡與成長歷程，孕育與激勵教育伙伴以班級教育理念為核心，在多元文化社會行動取向的課程發展中，發揮教師領導的精神、實踐班級本位理想，落實真正的教師專業自主。從理論而實務，再從實務反饋理論，研究者認為班級本位教師領導是落實專業自主的有效取徑，但需以願意創新改革的學校文化作為基石，以專業教學社群的實踐承

諾作為動力。而教學者若能與班級教育合夥人共構班級理念、落實課程地圖的擬定、定期進行跨領域班本或班群教學會議、共同探討學習成就表現並採取聯合輔導行動，以及分享產出的行動研究成果，定可領受專業自主帶來的教育喜悅，理解專業的價值。

參考文獻

- 王嘉陵(2011)。臺灣高等教育課程地圖繪製之反思。教育研究與發展, 7(2), 57-80。
【Wang, C.-L.(2011). A Critique of the Use of Curriculum Mapping in Higher Education in Taiwan. *Journal of educational research and development.*, 7(2) , 57-80.】
- 行政院教育改革委員會(1996)。行政院教育改革總諮議報告書。2010年09月23, 取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7992,c1315-1.php?Lang=zh-tw>。
【The Education Reform Committee, The Executive Yuan (1996). *The Consultants' Concluding Report on Education Reform*. Retrieved from <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7992,c1315-1.php?Lang=zh-tw>】
- 林茂成(2014)。探索教育暨實例分享。屏東縣102學年度國民中小學校長儲訓班研習課程講義, 103/02/20, 屏東市。
【Lin, M. -C.(2014). *Adventure Education*. Teaching materials for the principal's training class of elementary and secondary school of Pingtung county, Pingtung City.】
- 陳世聰(2014)。屏東縣理念學校的經營與發展：兼述長榮百合國小創設。教育研究月刊, 241, 53-67。
【Chen, S. -T. (2014). Charter school in pingtung county: including reflecting on the ideas of a new charter school. *Journal of Educational Research*, 241, 53-67】
- 陳世聰、蘇純慧(2014)。理念學校生活課程實踐：文化回應教學。屏東：長榮百合國小。
【Chen, S. -T., & Su, C. -H. (2014). Curriculum as praxis:culturally responsive teaching in life curriculum. Pingtung, Taiwan: Evergreen Lily Elementary School.】
- 黃靜惠(2010)。文化回應教學與國小讀寫課程設計。台北：秀威。
【Huang, J. -H. (2010). *Culturally responsive teaching and reading-writing curriculum design in elementary school*. Taipei : Showwe Press.】
- 歐用生(2000)。轉型的課程領導及其啟示。國民教育, 41(1), 2-9。
【Ou, Y.-S. (2000). Transformation curriculum leadership . *Citizens Education*, 41(1) , 2-9.】
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠(2008)。多元文化教育。台北：高教出版社。
【Tan, G. -D., Liou, M. -H., & You, M. -H. (2008). *Multicultural Education*. Taipei : higher education.】
- Banks, J. A. (2013). *Multiculturalism's Five Dimensions*. Retrieved from <http://www.learner.org/workshops/social-studies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>

- Barth, R. S. (1999). *The Teacher Leader*. Providence, RI, The Rhode Island Foundation.
- Bell, J. S., Thacker, T., & Schargel, F. P. (2011). *Schools where teachers lead : what successful leaders do*. Larchmont, NY : Eye on Education.
- Bredeson, P. V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Danielson, C.(2006). *Teacher leadership:that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Day, M., DeMulder. E. K., & Stribling, S. M. (2010). Using the process of cultural reciprocity to create multicultural democratic classrooms. In F. Salili & R. Hoosain (Eds), *Democracy and multicultural education*(pp. 237-262). Charlotte, N.C.: Information Age Pub. Inc.
- Devine, D. (2003). *Children, Power and Schooling : How Childhood is Structured in the Primary School*. Stoke-On-Trent: Trentham
- Dipaola, M. F., & Hoy, W. K. (2008). *Principals Improving Instruction: Supervision, Evaluation, and Professional Development*. Boston : A&B/Pearson.
- Jacobs, H. H. (2013). *Mapping the big picture: integrating curriculum and assessment K-12*. Retrieved from http://www.educationworld.com/a_curr/virtualwkshp/curriculum_mapping.shtml
- Livingston, C. (1992). Introduction: Teacher leadership for restructured schools. In C. Livingston (Ed.), *Teachers as leaders: Evolving roles*. NEA School Restructuring Series. Washington, DC: National Education Association.
- Mertler, C. A. (2013). Classroom-Based Action Research: Revisiting the Process as Customizable and Meaningful Professional Development for Educators. *Journal of Pedagogic Development*, 3(3), 38-42.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement* . Thousand Oaks, Calif : Corwin Press.
- Musanti, S. I., Celedón-Pattichis, S., & Marshall, W. E.(2008). *A Collaborative Classroom-based Approach to Professional Development: A Bilingual Teacher Explores Issues of Language and Mathematics Problem Solving*. Retrieved from http://math.arizona.edu/~cemela/english/content/workingpapers/ATE_Musanti_Celed

on_Marshall_paper[1].pdf

North Carolina Professional Teaching Standards Commission (2006). *North Carolina Professional Teaching Standards*. Retrieved from http://soe.unc.edu/academics/requirements/standards2010/NCDPI_2007_Professional_Teaching_Standards.pdf

The Department of Education of the Province of Prince Edward Island. (2005). *Teachers and Support Staff Working Together Standards and Guidelines*. Retrieved from http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_tssworktog.pdf

Tichy, N. M., & Cohen, E. (1997). *The leadership engine: How winning companies build leaders at every level*. New York: HarperBusiness

VanderStaay, S. L., Faxon, B. A., Meischen, J. E., Kolesnikov, K. T., & Ruppel, A. D. (2009). *Close to the Heart: Teacher Authority in a Classroom Community*. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CCC/0612-dec09/CC0612Close.pdf>