

教師彰權益能的概念與實施策略

Teacher Empowerment: Concepts and Strategies

王麗雲

Li-yun Wang

中正大學教育研究所助理教授

潘慧玲

Hui-ling Pan

台灣師大教育系教授

本文刊載於*教育研究集刊*，第44輯，173-199（2000.1）。

中文摘要

本文旨在針對最近學校革新運動中一項重要的核心概念---「教師彰權益能」(teacher empowerment)進行分析，以瞭解這項概念的具體意涵與實施策略，並探討這項概念是否可於我國落實。近年來，不論是學校革新、師資培育、學校組織或是教育領導研究，都強調教師彰權擴能的重要性。本文之第一部份先歸納澄清教師彰權益能的意涵；第二部份則利用文獻分析整理出具體的實施策略；接著歸納教師彰權益能過程中可能碰到的阻力與追求教師彰權益能時必須注意的地方，以免產生負作用，反而有害國內的教育進步；最後則指出未來可進一步研究的相關課題。

關鍵詞：彰權益能、教師彰權益能、教師專業自主

ABSTRACT

This paper analyzes the concept of “teacher empowerment” and reviews the strategies to put this concept into practice. In the era of educational innovation, teacher empowerment is deemed as a key element in successful school reform, teacher education, school organization, and educational leadership. We assess the feasibility of its implementation in Taiwan, point out the potential constraints and

possibilities for its actualization, and discuss necessary steps to be taken while advocating such a concept in Taiwan. Special attention is paid to the possibility of transforming current teacher communities, such as teachers' associations, into empowering ones. Readers are also reminded to be cautious about exercising the power of teachers as well as the necessary strategies and steps to be taken before its successful implementation. Abusing teachers' power will harm rather than benefit educational improvements and teachers' professional status.

Key words: empowerment, teacher empowerment, professional development

壹、前言

本文旨在分析與歸納「教師彰權益能」(teacher empowerment)的概念及其實施策略，並討論與評估這項概念對改進我國教育可能的貢獻。近年來，無論是教育革新、教師專業發展、學校組織研究、或是教育領導新趨勢，「教師彰權益能」都被當作是一項重要的核心概念，然而「教師彰權益能」的真諦是什麼？何以能夠成為新世紀中教育改革的重要概念之一？其具體的實施策略為何？對於這項源自於西方的概念，我國教育又能由其中受惠多少？又必須注意那些事項，把握那一些原則，方不致使橘逾淮為枳，讓這項概念淪為口號或學術流行符號？如何能確切掌握並發揮這項概念的真義，並考慮我國的背景與現況，使這項概念有助於我國教育的發展、學校組織的革新、教師專業地位的提升，以創造更有效能，也更符合教育目的的學校？這些都是在應用「彰權益能」概念時所必須思考的問題。

隨著民主化腳步的加快，我國教育也正經歷著許多重大變革，各類型教師組織的建立與學校決策體系的分權化即是一例。不過組織的建立與決定權重新的分配都只是形式上的變革，未必代表骨子裏的教育革新已經產生。比方說，我們或許可以達到校校有教師會或教評會，但是教師會或教評會卻可能運作不彰，成為爭權奪利、掃除異己的機構，或是成為失去演員的戲班，淪為少數人的獨角戲，甚至成為校長的白手套，有分權之名，卻行集權之實。再以學校權力重分配為例，雖然分權、權力下放、共享決定等概念都已逐漸浮現在最近的教育法令之中(如教育基本法、教師法或國民教育法)，但徒法不足以自行，領導者願不願意分享重要權力？教師願不願意，有無能力承擔更多責任？都會影響到教育改革的成效。歸根究底，這些形式上的變革只是表面的，並未徹底觸及改革的核心。本文針對「教師彰權益能」概念進行探討，乃因作者認為這是使教育革新落實的核心概念，如果不能掌握這項概念，形式化的改革仍將多於實質性的改革。

彰權益能(empower)^[1]的概念已存在超過五十年，Raths 在其教育理論中就已探討彰權益能概念的三個面向，分別是需要(使個人具有安全感)、價值(知道自己的目的與選擇，能做明智的決定)、學習(能夠檢核重要的概念，挑戰思考，促進認知的成長)(Wassermann, 1991)。根據筆者文獻檢索的結果，發現在護理、商業、女性主義、社工等領域都可看到對彰權益能概念的討論與應用。在教育領域，彰權益能概念所應用的對象並不限於教師或校長，尚包括了學生與家長(Shor, 1992; Wolfendale, 1992)，至於用在師資培育和教師專業發展上，則和最近學校改革的運動有關。

最近的學校改革，將教師參與學校決定視為促進學校變遷的重要方法(Rice & Schneider, 1994)。美國卡內基基金會在 1986 年所出版的"A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century"一書中，就主張給老師更多意見表達與參與決定的機會，而學校本位運動(school-based management)也將教師參與決定列為重要的一部份，強調由下而上，權力共享的決策模式(張明輝，民 88; Mojkowski & Fleming, 1988)，這項主張也受到部份實證研究的支持(White, 1992)。在組織研究方面，源自於企業界的全面品質管理運動，強調組織的問題應由與問題最接近的人來解決。因此，以往的決策系統與問題解決策略都必須重新檢討，站在第一線的教師，

^[1] 國內學者對於“empower”或“empowerment”有不同的譯法，如增能、灌能、授能、授權、賦權、授權予能、授權賦能、增權擴能等。筆者認為這個字的譯法需視文章脈絡而定，但都代表權力與能力方面的增長與發揮。

必須要有權有能，以處理其實務工作(Reep & Grier, 1992)。

在教師專業化方面，最近的反省也體認到過去提升教師專業地位的主張，如提高教師的基本學歷要求，或是建立教師的分級制度等，未必能保證教師專業化的達成；比較可行的方式，應該是提升教師的權能與參與（empowerment and involvement）(Mertens & Yarger, 1988)。Sprague (1992) 對教師工作的分析，更指出提升教師權能與參與的重要性。根據他的分析，教師算是相當無力的一群，這與教師的職業特徵與工作環境有關，諸如教職女性化（feminization）科技化、技能喪失（deskilling）工作加重（intensification）私密化（privatization）等現象都使得教師成為無力的一群。教師工作以女性擔任為主的這種勞動力性別區隔現象（Reskin & Padavic, 1994），使得教師的地位低落；科技發展對課程與教學的控制，種種防範教師(teacher-proof)教材的出版或是高層教育機構對教師工作標準化的要求與控制，都使得教師對自己工作的掌控權越來越小，使得教師的專業能力越來越弱(Apple, 1986)；而教師瑣碎沉重的工作負擔與孤立的工作環境，也使得教師之間缺乏密切的連繫與專業互動，無法凝聚集體的力量，建立專業社群並發揮影響力。教師的無力感（disempowerment）對於教師專業必然產生負面的影響。因而如何促使教師兼具權能，乃成為教師專業發展的重要課題。

最近領導概念上的轉變(Reitzug, 1994)，也與教師彰權益能的概念不謀而合。傳統的領導概念重視方向性與影響性，成功的領導是發揮力量影響別人的思想和行動，以達成組織的目標(成就、學校秩序)。這種看法的基本假定是：(1) 組織目標可以事先被確定，(2) 達成目標的途徑可以確定，(3) 組織成員能夠接受影響或被控制，以追求組織目標所指示的方向。在這樣的領導概念中，學校領導者承擔著主要責任，確保組織目標的達成。異於前述，第二波的領導概念強調對組織文化的研究以及領導者對組織文化的營造(操弄或干預)，以達成組織效能，這個取向的問題是領導者無由得知他所主張的組織目標是最好的？至於最近批判理論的領導概念，則主張領導者應該使成員有權能評估什麼目標是重要的？什麼情況是有助益的？而領導者的角色是協助教師的發展。準此，協助教師權能兼備就成為領導者的新課題，領導者對學校中的權力關係也必須重新界定。

上述學校改革、組織研究、教師專業研究、教育領導研究的發展，都指出教師彰權益能的重要性，這些領域的共同趨勢，是主張改變學校原有的權力結構，提升教師參與決定的權力與能力，以改進教師的專業地位與專業能力(Zeichner, 1991)。為了深入瞭解這些改革的核心概念——教師彰權益能，本文的第一部份將針對教師彰權益能的確切意涵進行分析與整理；第二部份則根據文獻分析結果，探討教師彰權益能的具體實施策略；第三部份旨在分析教師彰權益能概念在國內實施時可能遇到的問題與必須注意的事項；第四部份針對我國最近備受爭議的教師組織——教師會加以檢視，探討教師彰權益能概念是否有助於教師會在新世紀中的發展，以使教師會發揮提升教師專業地位的功能；最後一部份則列出教師彰權益能概念未來有待研究的課題。

貳、彰權益能的意義

不少的學者都曾經討論彰權益能的概念，Foy (1994, p. 5) 將彰權益能定義如下：

彰權益能是使個人獲得力量，使其意見受到重視，影響與自己有關的決定或計畫，在工作場合中運用經驗改進自己的表現，並進而改進組織的表現。

Foy(1994, p. 4)舉了一個例子，進一步說明彰權益能概念與委任(delegation)一詞在意義上的差別。他指出如果家長給孩子錢去買一件牛仔褲，那是委任；但如果家長給孩子服裝費，由孩子決定買什麼衣服，那是家長協助孩子彰權益能。孩子買的衣服可能不太合用，但在作了幾次不當的決定後，孩子便知道應該如何分配服裝費，購買一年四季合用的衣服。故而，彰權益能不是一蹴可幾，能見速效，但卻能引發真正的思考學習，以及有意義的行動。

至於怎樣才是權能兼備的教育人員 (empowered educators) 呢？Irwin (1996, p. 13) 指出：

一個權能兼備的教育人員是一個相信自己與自己行動能力的人，他瞭解宰制的系統，並且致力於改進社會上壓迫的措施，他們尊重他人的尊嚴，並且運用其力量，以實現其作為一個人的獨特性。不論是獨自工作或是與人合作，他們都是堅定的、務實的，但又不失熱情，致力支持教室裏、學校中、社區中所有人的自我實現。

Wilson 和 Coolican (1996) 將教師彰權益能的概念分成兩部份：一是外部的權力 (extrinsic power)；一是內部的權力 (intrinsic power)。所謂外部權力的觀點被認為是改進教師專業地位的途徑，是指教師享有受肯定的地位，能夠獲得所需的知識，也能參與同僚決定過程，最近受到重視的在地管理 (site-based management) 即是教師外部權力實現的一例。而內部權力的觀點是指教師個人的態度，而不是支使他人的能力，是指教師有信心的展現自己的技能，並對其工作產生影響。這時權力的展現可以由教師的自決 (self-determination) 或是對與教師相關的工作所作的決定、以及自我的效能感 (sense of self-efficacy) 中展現出來。Wilson 與 Coolican 顯然是較重視內部的權力，他們將自我彰權益能 (self-empowerment) 的概念說明如下：

自我彰權益能是指個人對自我內在力量的知覺，個人在與他人的互動中展現其內部的力量，自我彰權益能的人是自動自發的，他們相信最好的權威來源是來自於內部，他們也相信自己的思想和感覺是有價值的(Wilson & Collican, 1996, p. 100)。

如果根據 Wilson 和 Coolican 的分析，我們可以理解光使老師具備外部權力是不足的。教師可以參與決定，但並不代表這種參與是自動自發，出自內心的專業驅力與判斷。自我彰權益能強調的是有自信地展現個人的技巧與能力，以決定與自己有關的事務。故而，外部權力的運作管道與內部權力的彰顯都是教師彰權益能的要素。

Prawat(1991)整理有關教師彰權益能的文獻，試圖釐清權能兼備教師的概念。根據他的分析，這個字詞的意義，因脈絡與主要的目的不同而有差異(見表一)。

表一：教師彰權益能主要的面向

脈絡	目標	
	知識論的	政治的
與自己對話	我應該接受那一些價值與知識為有效的	我自己應該提供什麼，以對教育不斷的對話有所貢獻
與環境對話	在教學的過程中我應該專注於那一些部份	作為一個專業人員，我需要那一些資源和支持

資料來源：Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 738.

與自己的對話是屬於個人的層面，在知識論的部份是對自己的信仰與知識的檢視，強調自我反省與批判，不斷與自我對話，不斷探究；在政治的部份則是對自我的肯定以及對不平等權力關係的處理，要達成這個目的有賴意識的提升，瞭解不平等關係產生的社會過程，有信心的說出自己的想法。與環境的對話是屬於外部層次，在知識論的部份，如果要使老師權能兼備，必須能夠使他們採用多種觀點來看待問題，瞭解一個現象或問題的多種面向，例如利用理論激發想像力；在政治的部份，則是增加教師對其工作的控制與自主性，提高教師對工作的認同與生產力，能夠像個專業人員一樣，判斷自己需要獲得那一些資源與協助以達成專業工作目標。Prawat 分析的特色是指出了教師彰權擴能所涉及的知識論面向與政治面向，也強調教師彰權益能不是僅為獨善其身，更應積極處理環境中影響其工作的各種因素。

上述學者及其他學者對彰權益能概念的說明，約略可以歸納成三個面向，有助於瞭解教師彰權益能的意涵：

- (一)心理面向：個人對自己有信心，相信自己具有能力，對自我價值肯定，能夠有信心的運用個人的技能，影響工作的完成(Irwin, 1986；Kreisberg, 1992)。
- (二)行動面向：除了在信念之外，也伴隨著具體的行動，例如資訊的搜集，自我學習的安排、資源的爭取等，以促使工作的完成與組織的改進。
- (三)政治面向：彰權益能無可避免的會涉及到有價值資源的重新分配與安置，所以政治面向乃是教師彰權擴能不可少的部份。在彰權益能的過程中，個人發展參與能力(participatory competence)，以扮演有價值的社會角色(Kreisberg, 1992)，並具備知識與批判意識，瞭解事情運作的情況，知道自己無力的原因，並積極改變個人生活的狀況，進而促進社會正義(Irwin, 1986)。彰權益能的目的不在削弱別人或壓迫別人，而是要使別人脫離被壓迫者的角色。這個部份有賴批判意識的培養。一個權能兼備的人，不是一個等待被幫助的人，而是能夠追求自己的權利，並且負擔責任的人(Kreisberg, 1992)。

如果就結果來看的話，彰權益能的具體實現，可以由下列幾個面向中觀察到(Lightfoot, 1986; Maeroff, 1988；Rappaport, 1987；Zimmerman & Rappaport, 1988；Maton & Rappaport, 1984；Short & Rinehart, 1992, p. 954)：

- (一)在個人部份：個人有機會發揮其能力，控制與其工作有關的事項，也能夠學習新能力，提升其知識與技能。
- (二)在環境方面：個人所處的組織能夠提供機會，使個人擁有權力。個人不但享有自主權與選擇權，也能夠參與決定。
- (三)在結果部份：彰權益能的結果是責任感、社區感(sense of community)與互助合作關係(collaboration)的建立，是民主參與的表現，是強烈行動意願的展現，是具體影響力的發揮，也是地位的提升。

最後必須強調的是彰權益能概念所涉及的權力問題。教師彰權益能必然促使

學校內權力的重新分配，甚至是整個教育體系的權力重新分配，而這也是學校重組的第一步。誠如 Sarason 所言：「所有的改革，如果無法觸及權力關係的型式，是不太可能成功的」(Romanish, 1991)。彰權益能概念所想表達的權力型式，不是權力的掌控 (power over) (例如校長要求教師與學生撿垃圾)，或是權力的運作或操弄 (power through) (校長以身作則撿垃圾，希望教師與學生受到感召而撿垃圾)，彰權益能所強調的權力的共享 (power with) 權力的內發 (power from within) 以及權力的目的性 (power to) (全校師生一起討論學校的清潔標準與清潔責任，做成的決定由全校共同執行)。權力的共享指的是所有參與者彼此間互動關係密切，不但有能力考慮自己的行動，也能顧及別人的利益、思想、情感、以及經驗，以建立權能兼備的社群；權力的內發指的是權力來自內在，而不是外在賦予的，是由行動者自發自覺，而不是一個口令一個動作的遵從指示；彰權益能還要能伴隨具體的行動與影響，而不只是紙上談兵 (Kreisberg, 1992, Irwin, 1996, Blasé & Anderson, 1995)。

上述的討論對教師彰權益能的概念已作了分析，也勾勒了教師彰權益能後可見到的具體結果，並分析了彰權益能概念對權力的新看法。由這些討論中可以發現，彰權益能強調的是個人能力、洞識、意願、力量與行動的引發，要達成這項目的，必然會觸及到舊有權力分配的形式，也就是說，個人必須要能被賦予權力，去參與和影響與其有關的事務，希望藉由此方式，個人會有意願，也更有能力去處理其個人與專業的工作。下面的部份將歸納促使教師權能兼備的具體措施，以供參考。

參、教師彰權益能的具體實施策略

在討論教師彰權益能的具體實施策略之前，有必要對教師彰權益能行動的準則進行說明。根據 Assagioli 對意志行動的分析，指出有效的意志行動需注意到三種意志的平衡 (Irwin, 1996, pp. 11-12)：

- 一、一、善良的意志(good will)：主要指倫理的考量，要能夠顧及他人的需要，具有愛及熱情。
- 二、二、有技巧的意志(skillful will)：設法用最少的代價達成所欲的結果，具備實務的知識與應用的技巧。
- 三、三、強烈的意志(strong will)：在必要的情況下貫徹意志的力量。

上述三種意志的平衡兼顧，方能引發有效的行動，這是我們在強調彰權益能時必須先澄清的部份。

在具體的實施策略上，應體認到教師不是教育場域中唯一的行動者，教師彰權益能固然以教師為行動主體，可是也不能忽略其他部份的配合 (Kirby & Wimpelberg, 1992)，故以下就教師組織、校長、師資培育機構、學校的外部環境與研究者等五方面試論增益教師權能可採行的策略：

一、 一、 教師組織部份

- (一)(一) 鼓勵勇於嚐試的氣氛：要讓教師願意參與，教師組織必須要能營造一個安全的環境，使得教師瞭解自己的失敗是可以被接受的，如此教師才可能勇於表達自己的意見或看法(Reep & Grier, 1992)。如果不能創造這樣一個安全、鼓勵嚐試的氣氛，教師將會習於蕭規曹隨、墨守成規，反而成為教育改革中最大的阻力。

- (二) (二) 使用抗拒(resistance)的方式：Sprague(1992)認為抗拒是教師權能增長的一條途徑。彰權益能的重要理念之一，是使原來沉默噤聲的人能夠勇敢的說出自己的意見，而不是被動、消極、間接的反抗。Sprague認為最好的方式是由機構抗拒(institutional resistance)開始，經由此發展出一體感，並考驗科層體制的極限。對教師組織扮演對抗團體的功能，不少人持否定的看法，其實有時這是教師彰權益能過程中不可避免的行動，我們所關心的應該是行動的目的與動機，是否有利於教師專業發展與教育的改進，畢竟一個肯表達自己意見或看法的教師，要比陽奉陰違的教師或蕭規曹隨的教師要好些，經由抗拒，教師可以使得自己的訴求與意見受到注意，並使教育中不正義或不合理的措施公開受到檢核。準此，教師組織應有計畫的培養教師批判能力與表達能力，如果忽略了這個部份，教師是無法有效參與決定，影響決定，甚至表達意見，改變現狀的(Romanish, 1991)。
- (三) (三) 發展同僚關係(collegialty)與互助合作關係：教師彰權益能的要訣之一是建立教師之間的同僚關係與互助合作精神，彼此討論與分享教學經驗，解決教學問題 (Sprague, 1992 ; Reep & Grier, 1992)，或互為教練 (peer-coaching) (Anderson, 1994)。Heller(1993)則更進一步強調建立互助合作的學校(the collaborative school)，進行合作式的課程計畫與評鑑，共謀教育的改進。如果要發展教師權能兼備的組織，教師彼此間的連結與互動十分重要(Hallinger & Richardson, 1988 ; Irwin, 1996)，而進一步的互助合作與同僚專業共享與成長更不可少，這也是將學校轉型成為學習型組織的重要步驟。
- (四) (四) 追求共同領導(shared leadership)：教師組織對其工作環境的控制權與決定權應該增加，可行的管道包括提供教師參與學校決定的機會(Sprague, 1992)，改進以往由教育行政人員主導的局面；另外則是擴大資訊的共享，以免少數人獨佔資訊，形成其他人參與的障礙(Romanish, 1991)。Heller(1993)指出在互助合作學校中，一開始人與人之間關係的緊張是必然的，分權的結果必然導至某些人的權威受到威脅，所以相關單位（如學校校長或其他行政單位）是否願意釋放權力，並激發與鼓勵教師的各種能力，將是重要的影響因素(Reep & Grier, 1992)。
- (五) (五) 設立學程，培養領導者：教師組織需要有一批領導者規劃組織的經營，因此，建立有系統的制度，以提供學校教師或其他行政人員行政訓練與討論的機會，並培養學校教師各種類型(如課程、教學、教師專業發展、教師專業福利等)的領導者，對於建立權能兼備的教師社群及其永續發展實為重要。
- (六) (六) 建立轉型願景(transformative vision)，重建專業：Sprague(1992)認為教師們對於教師角色的看法必須有所轉變，教師的工作不是僅僅遵照幾個教學模式執行即可，而是要依學生的個別差異，引發學生在質、量上的變化，另要體認其工作的政治面向以及學校知識的社會建構與權力衝突面向。教學是一複雜的工作，所追求的不是標準化的實施，而是適當的實施，而教師必需承擔主控者的角色。如果教師能有此共識，就應積極掌握與承擔自己的權力與責任，不斷促進自己的專業成長。改變教師對教師專業的看法，是追求教師彰權益能的重要準備工作。

二、 二、 校長部份

不論是教師會的成立，或是教師彰權益能概念的提出，受到衝擊最大的，恐怕是學校的校長，而校長正是教師彰權益能能否成功的重要關鍵(Kirby & Colbert,

1994)。如果學校校長扮演積極的角色，能授權賦能，教師就更有機會權能兼備。教師的彰權益能不等於學校校長的重要性減低或影響力趨微；相反的，校長的角色將更形重要，挑戰性也將更大。Reitzug(1994)歸納授權賦能校長（empowering principals）的行為（見表二），可以作為有心轉化學校教師成為權能兼備社群的校長作參考。茲將Reitzug(1994)與其他學者(Goldman, Dunlap, & Conley, 1993; Kirby & Wimpelberg, 1992; Mojkowski & Fleming, 1988; Reep & Grier, 1992)對校長授權賦能行為的建議撮述如下：

- （一）（一）支持：使教師能夠為教學作決定，並且負起責任，而不是靠現成的教材或外部所訂的規準決定教師的工作，使得教師成為技能喪失的人；校長也會支持教師參與決定，以增強教師的專業自主；另外一項校長支持性的行動是營造信賴感，使教師勇於表達自己的意見；最後，校長也應該鼓勵教師勇於嚐試新的措施。
- （二）（二）協助：校長要能夠問問題，以激發教師的反省，要求教師說明其工作的理由；校長也必須熟悉學校中的事務，以提供切合的批評；此外，校長可以協助的地方是提供另類的思考架構，讓教師思考其教學活動；最後，校長要能適當平衡學校中的權力關係，不要以個人的目標作為全體教師的目標。
- （三）（三）提供可能性：校長要使教師確切感受到自己是在物質與非物質層面，都願意支持教師表達意見，促使改革的發生，例如在公開場合說明對教師彰權益能的支持，提供教師實際參與決定的機會，充份授權，營造安全環境以提高參與的意願，培養具潛力的學校領導者等。

三、 三、 師資培育機構

如果要造就權能兼備的教師，師資培育機構無疑的是扮演著第一道關卡的角色。如果師資培育的搖籃不注重教師批判、反省、探究的能力與對教育專業正確的看法；如果所關心的僅是「如何」而非「為何」的教學，那麼所培育出來的很可能是一批技能喪失、孤立、強調控制與現況維持的教師(Sprague, 1992)。相反的，如果能在師資培育階段，就讓教師養成對與自己工作有關事項作決定的習慣，以及與他人合作的經驗，增進教師權能的目標應較容易達成。

表二：校長彰權益能行為的分類

彰權益能行為類型	行為描述
支持	<p>創造一個支持批評的環境</p> <p>提供教師更多的控制與自主</p> <p>提供負責任的自主，支持實務工作</p> <p>轉移解決問題的責任</p> <p>鼓勵意見表達</p> <p>具信賴性的溝通</p> <p>鼓勵冒險</p> <p>鼓勵自信</p> <p>尊崇教師的意見</p> <p>提供機會與他人對話</p> <p>發展小組</p> <p>發展探究取向的態度，以考驗知識聲明</p> <p>示範探究</p>
協助	<p>刺激批評</p> <p>刺激老師將理論看成是一個起點，有待考驗和修正問題</p> <p>要求根據個人的實務知識提出實務工作的理由</p> <p>將注意力轉到環境中較不受注意的部份</p> <p>走動批評</p> <p>提供思考教與學另類的架構</p> <p>提供成員發展(機會、閱讀、觀念)</p> <p>注意不平等的權力關係</p>
提供可能性	<p>將批評的成果實現以鼓勵提供意見</p> <p>發展專業工作的職志(根據學生的權益提供資源)</p> <p>提供確實的資源(金錢、設備、物資)</p> <p>提供非實質的資源(時間、機會)</p> <p>鼓勵獲得資源與提倡服務對象利益的活動</p> <p>鼓勵爭取經費</p> <p>勸募基金與物資的捐獻</p>

資料來源：Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 291.

四、學校的外部環境

以我國目前的決策體系與政治生態來看，如果將教師彰權益能的焦點都擺在教師組織或是校長身上，恐怕不足。校長的任用以及其職權的行使，基本上受到了教育行政機關與法令的約束。換句話說，如果校長本身所具有的權力有限，則不太能期望校長將本身不具有的權力釋放出來，與教師分享連其本身都不具備的控制權(Lucas, Brown & Markus, 1991)。因此，必須配合學校外部環境，尤其是教育行政機關與教育法令的改進，以免這些外部環境成為教師權能增進的阻力(Kirby, Wilmelberg, & Keaster, 1992)。我國的國情與政治生態與美國不同，在促進教師彰權益能的過程中，所需作的努力恐怕更多，舉凡國家對師範教育與學校教師的控制、地方派系對學校的干涉、市場缺乏競爭造成教師欠缺專業危機感等，都是我們促進教師權能增進時所不能忽視的阻力，也是有待克服的部份。如果我們的法令與教育事務的管轄督導，不能調整現有的權力結構以及權力的分配方式(例如教師代表的選擇、資訊的管制結構、教育變革的管道)，則教師權能增進終將是鏡花水月罷了(Mentell, 1993 ; Romanish, 1991)。

五、研究者部份

教育研究人員與教育實務人員合作的好處是多方面的，例如它可以促進理論與實務之間的連結等，而其中一個重要的好處是促進教師的權能增長(Rovegno & Bandhauer, 1998 ; Houser, 1990)，這類互助合作式的研究(collaborative research)，也是促進教師權能增長的一個途徑。如 Sprague(1992)所言，批判的意識先於實務的轉變，其中研究扮演著重要的角色，教育研究人員的研究不應只強調有關教師的研究(research about teachers)，或是為教師作研究(research for teachers)，而應當與教師共同研究(research with teachers)，使教師也成為研究者，而不是研究結果的被告知者、使用者，研究資料的提供者，或是研究問題的提供者。教師成為研究者對教師的權能增進有其重要意義：一是教師而非大學教授或研究人員的生活經驗與意見能受到重視；其次則是教師也能在這過程中培養作研究的能力，解決自己所面臨的問題，而這兩個部份對於教師權能的增進都有幫助。

肆、推動教師彰權益能的問題與須注意事項

前已就教師彰權益能的概念與實施策略進行歸納與整理，接下來擬澄清在推動教師彰權益能時可能碰到的問題與需注意的事項，以免用之不慎，反而有害國內教育的發展與教師專業地位的建立。

一、 推動教師彰權益能可能面臨的問題

(一) 教師時間與精力的限制

教師的時間、精力有限，如果要教師參與學校決定，可能會減少他們對學生所付出的時間與精力，耽誤了教師的主要工作，招致負面的批評。如果希望教師多承擔一些決定權力，多增長一些能力，就必須將這個部份納入教師工作的一部份，否則教師可能因為壓力過大或負擔過重，而減低其參與決定的意願或影響其教學工作的表現(White, 1992 ; Zeichner, 1991)。要使教師不致陷入兩難的抉擇中，就應該有適當的配套措施(如減授鐘點、更完善的分工與協調、更有計畫的教師成長團體)，以減輕教師教學與參與決定的雙重壓力。

(二) (二) 經費上的限制

權能兼備的教師社群是自發性的組織，不過就組織發展的觀點來看，如果長期缺乏經費資源辦理各項活動或訓練，將對組織的發展造成負面的影響。就我國教師會的發展而言，僅有少數參與教師會的成員，為提昇教育專業與教師地位，無償的奉獻許多額外的時間與精力，而其他的教師卻能坐享其成，這種現象對教師會的發展，或是教師彰權益能組織的建立，都是負面的影響因子。

(三) (三) 訓練方面的不足

教師彰權益能組織的永續經營有賴教師培訓工作的進行，以充實教師參與學校事務的能力，並提昇其專業工作的表現。如果教師僅以擴充權力為主，卻不注重能力的增長，誤認權力的擴充必然帶來能力的成長，必然減低其行動的合法性與大眾對教師的支持程度。故為促進教師的專業發展與權能增進，應提供教師在職進修與訓練的機會（Mojkowski & Fleming, 1988）。

(四) (四) 傳統科層化體制的影響

教師彰權益能代表學校當中權力結構的轉變，可是教師或行政人員未必會贊同這項權力結構的轉變。例如教師可能習於別人告訴他們怎麼作，當要改變角色自己作決定或分擔責任時，可能對其造成過大的挑戰(Forster, 1990)，所以不難看到退縮的教師。另一方面，行政人員長期負責學校事務的決策，對於權力分享，也未必持支持的態度。這些傳統科層體制的影響，都不利於教師彰權益能目標的達成。

(五) (五) 學校與外部社區的關係

教師專業決定權的增加，有可能使得家長與社區對學校的主張受到忽視，也使得學校與社區之間的關係更加疏離，對於這點必須特別的注意與因應。成功的學校是能夠維持社區與學校成員間正向互動關係的，故在追求教師權能增進的同時，也不宜忽略社區的意見與關心層面(Zeichner, 1991)。

二、二、 教師彰權益能應注意的事項

對於教師彰權益能的推動有幾項須注意的事項，茲分述如下：

(一) (一) 釐清教師參與決定的範圍

教師參與決定固然與教師彰權益能的概念相符合，可是教師參與決定的成效仍未有定論。有的研究指出教師參與決定固然可以增高教師工作的滿意度，可是未必能夠提昇學生的學習效能，這可能是教師參與決定使其對教學分心。事實上教師未必需要或有必要參與學校經營的每一個面向，我們在提升教師參與決定時，應該由與其專業實施或專業利益有關的部份先著手，而不是一下擴及學校經營的全部面向。較好的作法是先由教師與行政人員共同決定彼此的權責與角色，如此逐步為教師參與學校事務建立良好的模式，以提高教師參與學校經營的權威性與合法性（Conway & Calzi, 1995；Karant, 1989）。

(二) (二) 認清教師權能增進的目標

教師不應將自身的權能增進當作是最後的目標，而應當以學生的利益與教育的改進作為教師彰權益能的最終目的。如果模糊了這項目標，以權力的掌控或利益的維持為最終目的，而犧牲學生的權益，就有違教師彰權益能的本意(Conway

& Calzi, 1995 ; Romanish, 1995)。故就這個角度來看，教師對學校事務的參與應有先後與深淺之別；與教師專業工作有關的項目，應是教師參與決定所優先考量的部份。

(三) (三) 明訂教師參與的規則

一個團體要能永續經營，必須有其運作規則。如果缺乏規則的規範，就容易造成少數人把權不放的現象，因此明確遊戲規則的制定，說明教師參與的方式、分際與代表的產生方式等，是追求教師權能增進時必須同時注意的部份(Conway & Calzi, 1995)。

(四) 注意充分的時間配合與準備工作

權能的增長是需要時間的，學校人員必須要有耐性，給予教師充份的時間自我成長(Conway & Calzi, 1995)。一般而言，教師彰權益能的進行，受到教師的素質、校長的經驗與人格特質，學校現有方案的多寡、與學區對教育的期望等因素的影響(Kirby, Wilmpberberg & Keaster, 1992)。學校成員在追求權力的分享時，如果能瞭解彼此的背景與顧慮，適度的讓步以追求長期合作關係的建立，未必不利於教師彰權益能目標的達成。與其希望立竿見影，倒不如先在彼此的共同點上尋求合作的經驗，建立合作的模式(Rosen, 1993)。在這過程中，也要對決策共享後可能帶來的時間延宕與學校效能減低預作準備(Mentell, 1993)，以免因為短暫的負面成效而影響大眾對於教師彰權益能的支持。

(五) 引入其他團體的參與

教師關起門來追求權能增進，排除其他團體，尤其是教師的重要合作夥伴——校長、教育行政人員、家長與其他教師組織等的參與，可能會使這些與教師關係密切的團體覺得受到排擠或孤立，無法給予教師彰權益能真誠的支持與配合，任何希望促進教師權能增長的教師組織，應歡迎其他相關團體的參與(Rosen, 1993)。

伍、教師彰權益能概念對我國教師會的啟示

民國八十四年所公佈的教師法，賦予我國教師會成立的法源基礎，各校乃紛紛成立教師會。這個新組織的成立，代表了社會對於教育民主化與專業化的期望。運作至今，固然有不少成功的例子，但也看到了教師會未來的隱憂，有些教師會成為爹(教育與學校行政人員)不愛、娘(學校教師)不管的組織，或是受到學校與教育行政機關的壓抑或忽視，或是成為失去觀眾的演員，無法維持其代表教師的合法性，更遑論發揮其促進教師專業發展、教育革新與維護教師權益的功能。

這些現象提醒我們必須有所行動，以確保教師會的永續經營，發揮社會大眾對其所期待的正向功能。如果能使教師會成為一顆種子，使其轉化成為權能兼備的組織(empowered organization)，應能使得這個得來不易的教師團體繼續成長，進而維護與促進教師的權力與能力，並提昇教師的專業地位。事實上，我國教師會的成立在下列幾方面是與教師彰權益能的概念相符合的：

(一)(一)學校經營的理念：教師會之成立，所反映出來的學校經營理念，與以往由上而下的管理方式大為不同。學校運作改為協同管理、甚至由下而上的方式，教師有權力參與學校事務的決定(power with)，這是學校經營與權力結構

上的重大變革(林蕙質, 民 85; 馮蘋, 民 85)。根據法令規定, 教師可以經由教師會影響教育與學校事務, 包括參與縣市政府之教育審議會、學校教評會、教師申訴委員會等(教育基本法第十條、教師法第十一條、第二十九條), 參與教師聘任、申訴、以及教育問題解決, 這與過去教師的角色大為不同。雖然教師法第十六條有關教師權利的規定中, 就已賦予聘任教師(包括未參加教師會者)對學校教學及行政事項提供興革意見的權利, 未必要經過教師會, 不過經由教師會組織之集體運作, 可以使教師對學校事務的影響力發揮更大, 與教師權能增長、促進教育革新的概念一致。

(二)(二)教師專業成長與教育改進：彰權益能概念不只集中於教師權力的增進, 其最終目的之一是教師專業知能的成長與專業形象的提升。根據教師法第二十七條的規定, 我國教師會的重要任務包括了維護教師的專業尊嚴與專業自主權、研究並協助解決各項教育問題、制定教師公約, 這些都有助於教師專業形象的建立與教育的改進。教師會成立的目與教師彰權益能的目的是頗為一致的, 該組織可以扮演積極的角色, 協助建立同僚專業互享的氣氛(林明地, 民 87), 以促進教師專業成長, 並且經由教育問題的探討與研究, 改進教育。

(三)(三)權力內發：教師彰權益能的核心概念之一是教師的意願與行動, 也就是教師有意願改進教育, 並且能將此意願付諸行動, 改進教育實施與教師專業地位。根據教師法之規定, 教師有權利卻無義務參加教師會, 不過卻又受教師會與其他單位決議事項之約束。由正向來看, 這點符合教師彰權益能中教師主動與行動的精神, 教師會是一教師自發的組織, 凡參加教師會者, 應都是有意願改進教育與教師專業地位者, 與所有教師都被強迫參加的情況不同, 這種自發性的組織符合教師彰權益能中權力內發的概念。不過, 因為教師參與教師會的動機不同, 也有可能使教師會的性質變質, 成為教師爭權奪利或逃避專業責任的機構。因此, 教師會的重要課題之一是如何發揮種子或磁鐵的角色, 減少紙上會員的人數, 並吸引更多教師主動參與教師會, 將改革的意願付諸具體行動。雖然教師法不強迫教師參與教師會, 但又規定所有的教師都得遵守教師會與其他組織協商之結果, 有其矛盾之處, 不過這也可以看成是鼓勵教師參與教師會的誘因。當務之急, 除了致力強化教師會的表現, 使其受到教師的肯定而心悅誠服的參與外, 也要克服教師參與教師會的阻力(如教學壓力、教師惰性、白色恐怖的陰影), 使更多教師願意參加教師會, 以提高教師會的代表性與專業性。

(四)集體力量：如 Romanish(1991)所言, 學校的民主化, 不是單一的教師可達成的, 而是需要所有的教師集體的行動, 方可完成。Irwin(1996)也強調建立彰權益能社群(empowering community)的重要性, 這個社群提供老師間彼此的支持, 達成教師的彰權益能。Senge 在提到轉化學校成為學習型組織時, 更強調個人的努力與集體的 effort 之間重大的差別, 專業的成長不是靠個別老師獨善其身即可達成, 就如同完美的樂團不是靠完美的個別演奏者即可 (O'Neil, 1995)。集體力量與社群意識是教師彰權益能概念中重要的一環。我國教師會為一教師自發組織, 具有潛力凝聚教師的力量, 故宜善用教師的經驗, 使教師權能兼備。

以教師彰權益能作為教育改革的核心, 已成了不同觀點學者共同關注的焦

點。根據 Blasé 與 Blasé (1994, pp. 4-5) 的整理，發現不論是持批判解放觀點 (critical emancipatory perspective) 的學者 (如 Apple, Freire, Giroux 等人)，持自由觀點的學者 (如 Glickman 及 Lightfoot)，或是持保守觀點的學者 (如 Liberman 或 Maeroff)，都強調教師彰權益能的重要性。批判學者希望教師經由反省性的行動，對抗壓迫性的社會力量；較忽略結構因素的自由主義學者關心教師如何能權能兼備，以改善其教室內的情況；保守主義學者則視教師彰權益能為提昇教師地位的契機。不論是何種目的，教師的權能增長都被視為重要途徑。學校不會僅僅因為立法者或教育單位的命令而變得更好，教師本身的改變，才是教育改革成功的關鍵。我國教師會的成立，在很多方面也正朝向使教師權能兼備的方向邁進，使我國教師會成為權能兼備的社群，應是教育改革的重要途徑之一。根據學者的看法，一個權能兼備的社群具有下列特徵 (Irwin, 1996; O'Neil, 1995)：

- (一) 是一個敏覺的社群 (a conscious community)：鼓勵個別性與多元性，尊重他人意見與需求，而不是用統一或標準化的措施對待社群中的每一個人。
- (二) 是一個關懷的社群 (a caring community)：社群中的份子能接納別人的需求，也能互相體諒、協助。
- (三) 是一個勇於嚐試的社群 (a risk-taking community)：為促進教師的成長，勇於嚐試新的措施，對於冒險或失敗都採用不同的角度評量。
- (四) 是一個學習的社群 (a learning community)：團體中的人必須能設身處地，由不同的角度洞悉複雜的問題。此外，成員的行動，也是植基於彼此的行動基礎上，而非各行其是。最後，學習的氣氛能夠貫穿到整個學校，發揮影響力量，並利用各種焦點團體，彼此連結支援。

由上述文獻分析中可知，教師彰權益能強調的是社群集體的行動，而不是獨善其身式的個人行動。它是一個教師社群自發性的行動，為了促進教育的改進與提升專業地位而群策群力所組成的社群。在我國現有的教師組織當中，教師會應該是與教師彰權擴能概念最接近的一個，它是一個教師自發的組織，而不是依法強迫設立的組織，教師法的規定，也賦予教師參與教育事務決定的空間。雖然各界對教師會應該扮演的功能有不同的主張，不過基本上都同意促進教育發展與教師專業成長、以及提升教師的專業地位是教師會的功能之一，這點與教師會成為彰權益能社群 (empowering community) 的目標是一致的。教師會成立至今已數年了，未來幾年將是教師會經營的關鍵期，教師會能否能成為一具有實質功能的組織，並擴大其代表性與專業性，徹底落實法令所期望其達到的功能，關係著教師會在新世紀中的發展。筆者以為教師彰權益能的概念可以提供教師會發展的一項指引，有助教師會的永續經營。

陸、未來有待研究的方向

誠如 Reitzug (1994) 所言，對於教師彰權益能的討論仍以概念性的居多，缺乏有系統的研究，本文仍是一概念性的探討與文獻的整理，在後續研究的部份，可以朝下列幾個主題進行：

- (一) (一) 探討教師彰權益能概念在我國實施的可能障礙，並謀求解決之道：任何的組織在謀求發展時，都必須對內外部環境進行評估，瞭解本身的長處、短處、以及環境中的機會與威脅 (Bryson, 1995)，教師彰權益能的組織也不例外。

外。未來有必要針對教師會或其他具類似功能的教師組織進行分析，了解其欲成為彰權益能組織時可能碰到的內外部環境障礙，據此擬定策略，規劃教師彰權益能組織的發展。在我國的教育環境中，教師工作的穩定性與保守性、教師本身對教師專業的不正確看法、現有的法令規定、傳統的科層體制概念、以及現有中央、地方與學校間的權力與利益關係等，都可能是教師彰權益能組織發展的負面因子。對於這些因素有必要加以瞭解與克服，才能落實教師彰權益能的理想，促進教育的改進與教師專業地位的提升。

(二)發展並規劃促進教師彰權益能的可行方案與實施程序：

教師彰權益能的理想要能落實，有賴具體方案與實施程序的研擬，下面是幾個可以努力的方向：探討師資培育機構如何將教師彰權益能的概念融入師資培育課程之中；研究教師組織成為彰權益能社群的可行方案(如讀書會、成長團體等)；探討教育研究者與教師之間如何能夠發展互助合作的關係，使教師逐漸有能力解決自己所面臨的教學問題；以及研究教師組織如何能夠和其他組織(如家長會或類似的教師組織團體)合作等。

(三)研究學校領導者面對教師彰權益能所須作的改變：

不少的文獻都指出校長是教師彰權益能的關鍵因素，如果校長在理念與行動上都能夠支持教師彰權益能的概念，則教師彰權益能的目標就能較迅速、順利地達成。因此校長的培育或在職進修課程必須要能讓校長瞭解權能兼備的教師對教育改進的重要性，以及校長的那一些行為有助於培養權能兼備的教師社群，這部份是對校長領導有興趣的學者可繼續探索的主題。

(四)評估教師彰權益能對組織效能與學生學習的具體影響：

究竟在教師彰權益能的不同階段，組織會受到那一些衝擊？教師彰權益能的結果，對學生又有何具體影響？這些都是有待探討的問題。吾人一方面可以針對可能發生的組織效能減低預作準備，另一方面也可以為教師彰權益能的具體影響作記錄，探討教師參與學校決定與專業成長的合理模式。

最後必須指出的是教師的權能增進固然是教育改革中重要的一環，可是它並不必然可以導至民主學校的產生或教育的改進；教師彰權益能不是教育改進的充份條件，學生、家長、社區的改進也十分的重要(Zeichner, 1991)。本文以教師為焦點，是認為教師在教育改革之中扮演著重要的角色，可以作為學校改進的火車頭，對我國教師會的討論，則是因為教師會已具教師彰權益能組織的雛型，可以作為教師彰權益能的種子。隨著新世紀的到來，各種改革的呼聲也不絕於耳，有些是強調法令的改變，有些則是強調組織的改變，本文想指出的是如果教師不能對教育專業有正確的認識，對自身的能力與責任有高度的信心，對專業的工作有行動的熱忱，對教育的改革有持續性的努力，則任何的重組、革新，成效必定有限。唯有讓教師動起來，找回教師專業能力與專業尊嚴，提升教師專業地位，才是釜底抽薪之道。

參考書目

- 林明地(民 87)。從同僚專業互享氣氛的建立談教師功能的發揮。《教師天地》，第 94 期，17-23。
- 林蕙質(民 85)。教師會—校務經營的助力？阻力。《北縣教育》，第 15 期，30-31。
- 高義展(民 87)。中、美、英三國教師組織之比較研究。《教育研究》，第 6 期，223-241。

- 張明輝(民 88)。《學校教育與行政革新研究》。台北：師大書苑。
- 馮蘋 (民 85)。從教師法談教師專業自主與學校教師會。《教師實習輔導季刊》，第 3 卷，第 2 期，33-36。
- Anderson, D, et.al. (1994). *Professional collaboration: Empowering school personnel through peer coaching*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 496)
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education*. London: R.K.P.
- Bennett, C. K. (1993). Teacher-researchers: All dressed up and no place to go? *Supervision and Curriculum Development*, 51(2), 69-70.
- Blasé, J., & Anderson, G. L. (1995), *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. New York: Cassell.
- Blasé, J., & Blasé, J. R. (1994). *Empowering teachers: What successful principals do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bryson, J. M. (1995). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- Conway, J., A. & Calzi, F. (1995). The dark side of shared decision making. *Educational Leadership*, 53(4), 45.
- Foster, K. (1990). Small steps on the way to teacher empowerment. *Educational Leadership*, 38-40.
- Goldman, P., & Dunlap, D. M., & Conley, D. T. (1993). Facilitative power and non-standardized solutions to school site restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 29(1), 69-92.
- Hallinger, P., & Richardson, D. (1988). Models of shared leadership: Evolving structures and relationships. *Urban Review*, 20(4), 229-245.
- Heller, G. S. (1993). Teacher empowerment-sharing the challenge: A guide to implementation and success. *NASSP Bulletin*, 77(550), 94-103.
- Houser, N. O. (1990). Teacher-researcher: The synthesis of roles for teacher empowerment. *Action in Teacher Education*, 12(2), 55-60.
- Irwin, J. W. (1996). *Empowering ourselves and transforming schools: Educators making a difference*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Karant, V. I. (1989). Supervision in the age of teacher empowerment. *Educational Leadership*, May, 27-29.
- Kirby, P. C., & Colbert, R. (1994). Principals who empowerment teachers. *Journal of School Leadership*, 4(1), 39-51.
- Kirby, P. C., & Wimpelberg, R., & Keaster, R. (1992). Teacher empowerment depends on needs, expectation of principals, schools, districts. *NASSP Bulletin*, 76(540), 89-95.
- Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- James, P. (1996). Learning to reflect: A story of empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 81-97.
- Lucas , S., & Brown, G. C., & Markus, F. W. (1991). Principals perceptions of site-based management and teacher empowerment. *NASSP Bulletin*, 75(537), 56-62.
- Lightfoot, S. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28.

- Maeroff, G. I. (1988). A Blueprint for Empowering Teachers. *Phi-Delta Kappan*, 69(71), 472-477
- Mentell, E. J. (1993). Implementing sited-based management: Overcoming the obstacles. *NASSP Bulletin*, 77(555), 97-102.
- Mertens, S., & Yarger, S. J. (1988). Teaching as a profession: Leadership, empowerment, and involvement. *Journal of Teacher Education*, January-February, 32-37.
- Mojkowski, C. D. F. (1988). *School-site management: Concepts and approaches*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 307 660)
- O'Neil, J. (1995). On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Educational Leadership*, 52(7), 20.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal* , 28(4), 737-757.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Reskin, B., & Padavic, I. (1994). *Women and men at work*. California: Pine Forge Press.
- Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A decade of teacher empowerment: An empirical analysis of teacher involvement in decision making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43-58.
- Reep, B. B., & Grier, T. B. (1992). Teacher empowerment: Strategies for success. *NASSP Bulletin*, 76(546), 90-96.
- Reitzug, U. C. (1994). A case study of empowering principal behavior. *American Educational Research Journal*, 31(2), 283-307.
- Romanish, B. (1991) . Teacher empowerment : The litmus test of school restructuring. *Social Science Record*, 28(1) , 55-69.
- Rosen, M. (1993). Sharing power: A blueprint for collaboration. *Principal*, 72(3), 37-39.
- Rovegno, I., & Banhauer, D. (1998). A study of collaborative process: Shared privilege and shared. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 357-375.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication Education*, 41(2), 181-203.
- Stimson, T. D., & Appelbaum, R. P. (1988). Empowering teachers: Do principals have the power? *Phi Delta Kappan*, 70(4), 313-316.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Wilson, S. M., & Coolican, M. J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school pincipals. *Journal of Educational Thought*, 30(2), 99-117.
- Wolfendale, S. (1992). *Empowering parents and teachers*. New York: Cassell.
- Zeichner, K. M. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teacher College Record*, 92(3), 363-379.
- Zimmerman, M. A., and Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750.