

壹、緒論：研究動機與目的

民主在政治學上的價值已被歷史認肯（Freedomhouse, 2009; Fukuyama, 1992），其功能包括避免獨裁、保障公民基本權利與個人自由、維護人民自身利益、提供最大機會、履行道德責任、提供平等地位、創造和平及發展經濟（李炳南，2009）。然而，民主領導在教育領域的論述卻尚在萌芽，儘管早在十九世紀初就已講述民主對人性自由發展所起的重要作用，提及民主不僅是一種政府型態，且普選只是實現民主的權宜手段，不是最終目的；民主也是一種聯合生活方式與連結溝通經驗，使社會上利益共享與自由交流，擴大眾人共同參與的空間，引導個人能力與創造力更解放與自由，並敘明民主最後指向對人性與合作的信賴，以及對人的理智、能力和智慧之信任，因此將學校視為延伸與實踐社會民主的培育場域（Dewey, 1916, 1927, 1957），此外，諸多學者亦認同學校致力民主教育實踐的功能與目標（Finkel, 2003; Goodlad, 1996; Grace, 1995; Jenlink & Jenlink, 2008 ; McQuillan, 2005; Rudduck & Flutter, 2004; Wood, 1992）。民主對多元抱持公開與自由的態度，在教育上符合人性需求，可激發基本人類潛能，且其學習社群也能產出創造力，並促進生產及組織承諾（Damoah & Adu, 2016; Fiaz, Su, Ikram, & Saqib, 2017; Saleem, Batool, & Khattak, 2017; Woods & Gronn, 2009）。

由此觀之，民主教育領導不只可增進學生的民主素養，更可激發其學習創造潛能，但當今的民主學校（如美國的瑟谷（Sudbury Valley School）、英國的夏山（Summerhill School）及德國的森林學校（Frankfurt Internation School）等）卻仍未成為教育主流（Greenberg, 1999），社會上的民主風潮亦尚未跨越學校的高牆（Cookson,

2001），推論其因，概為成人多認為學生屬天真、依賴、不成熟的個體，因而使其機制類似工廠、監獄，為使監督的任務可行，便有安靜、時間嚴格掌控（鐘聲或鈴聲）、空間的限制（排排座）等規定（Grace, 1995; McQuillan, 2005; Rudduck & Flutter, 2004）。另外，民主教育對學生學習成效的研究，常對民主式與威權式學習成效分持不同看法（Lippitt & White, 1943）。

於此因應現代經濟、文化、社會急遽變遷，教育領導面臨巨大轉變之際（Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1999），領導者只憑個人魅力已無法滿足其必須扮演多元角色的社會期待，於是領導典範逐漸轉移至參與領導、授權領導、分散領導等分權化的領導型態（Gronn, 2002; Hammersley-Fletcher & Brundrett, 2005; Wanzare & Da Costa, 2001），此時，將領導權力分布於其他成員的人際互動中，注重集體領導形式、多元引導與方向者，即稱為分布式領導（Gronn, 2002; Spillane, 2006）。但Woods（2005）又認為分布式領導太偏重工具性與功能性取徑，而忽略人性潛能及民主歷程，另提出民主教育領導補其不足。質言之，民主教育領導可解套先前領導理論之困境，以民主理論為宗，自由（freedom）、平等（equality）、實質自主（substantial liberty）、團體歸屬（group belonging）為原則，可符合現代分享與分散現象之需求，並填補工具合理性與道德合理性間之鴻溝。

基於上述，本研究先以Woods（2005）主張的民主教育領導理論為藍本，依據其所指陳的自由、平等、實質自主、團體歸屬原則，編製民主教育領導量表及學生學習量表並考驗量表之信效度，再以結構方程模式（Structural Equation Modeling, SEM）進行民主教育領導及學生學習兩者間之因果關聯分析，目的在瞭解高中職學生實際學習與知覺民主教育領導之現況、驗證民主教育領導之模式，並釐清自由、平等、實質自主、團體歸屬等分層面對學生學習投入的影響。期透過可