

p5-40

第二章 文獻探討

本章旨在針對國語文領域課程與教學領導人才核心能力之研究主題，進行相關的文獻探討，以便對國語文領域的課程與教學領導內涵有更深入的了解，並據以作為指標擬定及課程規劃的參考。本章共分四節：第一節教師專業發展與專業能力；第二節課程領導、教學領導與課程評鑑；第三節國語文課程教學知識與教學實施；第四節課程與教學領導人才核心能力指標相關研究。

第一節 教師專業發展與專業能力

教師專業發展包含專業知識、技能及情意的改變，教師須具備更豐富的專業知識與技能，才有能力提供更多的學習機會給學生。國語文領域的課程與教學領導人才是學校課程發展的核心，也是教師專業發展的實踐。在討論國語文領域課程與教學領導人才核心能力之前，有必要先對教師專業發展與專業能力關係作一番了解，以下探討教師專業發展的內涵、過程與模式及教師專業知識與能力。

壹、教師專業發展的意義與內涵

教師專業化是教育革新的重要關鍵，倘若教師專業化程度愈高，則教育的專業性地位就愈能確立，也愈能加速革新。饒見維(2003)提出教師工作應被視為一種專業工作，教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程來提升其專業水準及專業表現。故教師專業發展是一種系統化的過程，用來增進教師的知識、技巧和能力，以達成專業及組織的目標。因此，透過教師專業發展，教師的專業知識、專業技能、專業態度都會有所提升與增進，可提高教師的專業水準與專業表現，使學生達到最佳的學習效果。

教師在專業發展的過程中，應有的專業發展的內涵，整理各學者觀點如下表 2-1-1 所示。

表 2-1-1 教師專業發展的內涵觀點

提出者	年代	教師專業發展的內涵
Williams	1985	教師的才能、興趣與教學的能力
Duck	1987	事實知識的獲得、對新事物的了解或熟稔、對教育工作環境的了解
李俊湖	1992	教學知識、教學技能、教學態度
單文經	1992	豐富的教學專業知識(一般的教學專業知識、與教材有關的專業知識)、嫻熟的教學推理能力(理解、轉化、教導、評量、省思、理解心)
沈翠蓮	1994	教學知能、班級經營、學生輔導、人際溝通
白雲霞	1995	個人專業知識、專業技能、專業精神及態度
高強華	1996	專門知識、專業知能、專業倫理精神
蔡碧璉	1996	知識、技巧、行為、想法、意願、態度、情感
劉世閔	1996	認知(教育專業知識、輔導學生知識、小學工作環境的認知)、技能(教學技巧、教學方法)、情意(教師任教意願、專業態度、專業承諾)
饒見維	1998	教師通用知識、學科知識、教育專業知能、教育專業精神
謝美慧	2001	專業知識、專業技能、專業精神、專業道德、專業組織、專業規範
徐惠東	2002	自我信念、教學知能、班級經營、人際關係
林新發 王秀玲	2003	教學知能、班級經營、學生輔導、人際溝通、行政知能

資料來源:修改自〈生涯階段方案促進教師專業發展之可行性研究〉。龔祐祿(2008)。國立台灣海洋大學教育研究所碩士論文，頁 52。

綜合以上各學者的共同觀點，可將教師專業發展內涵分為以下三個層面探討：

(一) 認知方面:包括教師通用性知識與能力及專門學科知識與能力；

(二) 技能方面:包括學科教學、班級經營、輔導等能力；

(三) 情意方面:包含教學態度、專業精神及自我的信念。

貳、教師專業發展的過程與模式

教師發展是漸進式有其過程與發展模式，發展的過程乃是為帶來教學的精進，提升教學品質。

一、專業發展的過程

(一)是有目標、有目的的過程：

真正的專業發展是深思熟慮的過程，需有正確的方針、計畫及明確目標來引導。專業發展的目標和重點很明確時，就容易決定哪些資料是需要去尋找的，例如：老師在語文閱讀理解策略教學是需要增能的部份，其專業發展就有努力的方向。

(二)是持續不斷的過程：

在各階層的教育工作者必須配合教育新知，保持新的教育理解，與時俱進持續學習。唯有認定專業發展是持續的過程，每天都會帶給我們不同的學習經驗。而最具挑戰性是善用這些經驗，讓它變得更有價值、有目的，並適當的使用它們。

(三)有系統的過程：

真正的專業發展是有系統的過程，能在一段很長的時間內有所改變，而且可以在組織的任何層級中實施。讓老師增加知識、改進教學技巧，學校若有課程與教學的領導者，應該可提供老師更多的學習機會。唯有重視系統性的過程專業發展，才能創造優質的教學氛圍。

二、專業發展的模式

設計教師專業發展，若依重視的核心價值區分，可歸納為八種模式（張新仁、邱上真、王瓊珠，2008）：

(一)以研究為本位的教師專業發展模式 (Research-Based Professional Development) 主軸在於：

1. 讓數據說話；
2. 工作中內含學習機會；
3. 以內容為焦點的學習機會；
4. 建立學習社群；
5. 能產生系統性改變。

教育者對於他們的教學有能力明確的陳述適當的問題，並且尋求客觀的答案。專業發展模式可以幫助教育者成為反應靈敏的專業人員，是更有系統的問題解決者，且更能深思熟慮去做決定。

(二)以有效教學為核心的教師專業發展模式 (Effective Teaching Approach to Teacher Development)

主張教師專業發展應以能產出高品質的教師與教學為其目標 (Slade, 2002)。

因此教師專業發展宜以已經證實為有效教學的特質及其內涵，作為設計或規劃教師專業發展方案的主要依據。而哪些內涵被視為為「有效教學」的特質，也是依據實證研究的結果歸納所得，因此，此模式可視為「以研究為本位進行教師專業發展模式」中的一種，但範圍較小，內容僅限於「有效教學」，較少涉及教學之外的專業發展範疇。

教師常會在一起討論、發展新的課程，設計新的教學計畫與活動，或討論教學策略、解決比較特別的問題。參與發展/進步過程是專業發展中很有價值的模式。這個模式的優點是，參與者不只自己增能，同時也能提升與人合作的能力，分享決定權。

(三)以學生學習為核心的教師專業發展模式 (Student-Centered Professional Development)

主張以學生具體的學習成效，作為教師專業發展的指標。此模式之具體發展步驟如下：

1. 從所蒐集的資料中，掌握學生的學習需求在哪裡？
2. 擬定滿足學生的學習需求的執行方案；
3. 評估學生學習的進步情形與方案之績效。

以學生學習為核心的教師專業發展模式，重視教師專業發展與責任必須以滿足學生學習需求為原則，並負起學生學習成效的責任。

(四)以教師需求為核心的教師專業發展模式 (Teacher-Centered Professional Development)

主張透過教師需求調查與評估，來確認教師專業發展與責任的執行程序與內涵 (Diaz-Maggioli, 2004)。Sparks 和 Loucks-Horsley (1989) 進一步歸納以教師需求為核心的教師成長模式有下列五種策略：

1. 教師自己發展一個自我發展計畫；
2. 提供教師具體的成長指標與檢核表，由教師選擇自己需要成長的向度，並提出具體的成長效果；
3. 教師直接參與發展課程、設計方案；
4. 教師接受由教師專業發展小組設計之訓練課程，以提升教師教學的知識與技能；
5. 讓教師確認有興趣、需要改變的教學向度，進行改變，並提出改變成效。

依照教師需求所建立的發展模式，所涵蓋的向度可能會比以有效教學特質或學生需求的模式範圍來得大，因為教師的需求可能不會只限於有效教學以及學生的學習需求，而在教師專業自主性方面應該會較高，彈性亦會較大。但是，相對地，教師專業發展的品質也較難掌控。

(五)以教師能力本位為核心的教師專業發展模式 (Competence-Based Approach to Teacher Development)

主張先建立教師專業能力理念架構，分析哪些教師能力需要成長，並具以發展和執行教師專業發展方案。香港學者程介明 (2003) 指出，教師專業能力成長應可分成職前、初任、正式 (資深) 等三個不同的階段。教師需要成長的能力可分成四大層面：

1. 教學與學習層面；
2. 學生發展層面；
3. 學校發展層面；
4. 專業互動與服務層面，其具體內涵如表 2-1-2。

表 2-1-2 教師專業能力理念架構主要內涵。

教師專業能力理念架構主要內涵 (程介明, 2003)			
教與學的範疇	學生發展範疇	學校發展範疇	專業群體及服務範疇
學科特定領域知識	學生個別需求	學校願景、目標、文化與特質	合作關係
- 一般知識	- 瞭解學生個別需求	- 適應學校願景與文化特質	- 建立同儕關係
- 新知	- 支持學生需求	- 確認學校願景與目標	- 建立團隊
- 分享與交換實務經驗	- 合作	- 深化學校關懷文化	- 建立制度
課程與教學知識	建立與學生互動	- 評估學校願景與文化	教師專業成長
- 一般知識	- 覺察建立關係的重要性	政策、執行與實務	- 分享知識與實務
- 增進課程設計與執行	- 建立互信	- 瞭解學校目標與政策	- 貢獻
- 新知	關懷學生	- 執行	參與教育相關政策
教學策略與技巧；語言與多媒體的運用	- 提供協助	- 形成新政策與評估政策成效	- 覺察與教育有關之政策
- 知識與運用	- 合作式協助	家庭與學校合作	- 因應教育有關之政策
- 語言精熟	學生不同的學習經驗	- 瞭解學生家庭背景	- 貢獻
- 動機	- 參與	- 溝通	教育相關社群服務
- 研究	- 計畫與組織	- 參與親師活動	- 與較廣泛之社群互動
評量與評鑑	- 全人發展	- 建立互信	- 參與與教育有關之社群活動或志工
- 評量學生方式與程序		重視社會價值與變遷	
- 使用評量結果		- 覺察其對學校的影響	
- 評估學習與教學方案成效		- 因應社會價值與變遷	

資料來源:程介明 (2003)。學習的專業、專業的學習：教師專業能力理念架構及教師持續專業發展。香港：香港師訓與師資諮詢委員會。

這個模式最特殊之處，在於教師專業發展除了切身相關的教學需求、學生的發

展需求外，不能脫離學校願景、目標與政策的參與和執行，並要作親師溝通與合作，要能因應社會價值與變遷。同時要與同儕建立專業合作關係，分享專業實務，參與教育專業社群，因應教育相關政策等。

(六)以教師表現為本位的教師專業發展模式 (Performance-Based Approach to Teacher Development)

Aseltine, Faryniarz, 和 Rigazio-DiGilio (2006) 提出「表現本位取向」的教師成長與學校促進方案 (Performance-based Approach To Teacher Development and School Improvement)。此模式的運作程序包括：確認成長的內外部依據；辨識成長的目標或標準；共同擬定成長計畫；發展教師個別成長計畫；進行督導或評鑑；確認教師成長績效。在此教師專業發展模式中，需先評量教師所需改進的教師教學技巧為何，而這些技巧必須與教師專業評鑑指標有直接的關連。訓練過程中，需蒐集教師教學技巧的基線資料，進而比對教師進步的情形，以確定訓練的成效。

此模式對發展教師專業評鑑標準的啟示是，所建立的評鑑標準必須能提升教師實際表現及其進步情況，並重視標準的客觀性與可量化性。透過評估以掌握教師表現的優弱勢，進而提供教師個別化專業發展方式與內涵，並以客觀與量化方式紀錄教師專業。

(七)以學校為核心的教師專業發展理論 (School-Focused Professional Development)

透過教師專業發展之具體實施方案，解決學校自己的問題，而學習的重點則以學科內容知識與教學技巧為主，並運用學習社群方式學習與創造工作內建式學習機會，使學校文化產生系統性變化 (Kansas Learning First Alliance, 2005)。其進行方式為先探討專業成長理論，進而進行問題與需求分析，再發展並執行行動計畫，接著即進行成效評估與進展評估。此模式與前述其他模式最大的不同在於教師專業發展的單位是學校，而非教師。因此，所建立的評鑑標準，必須能增進學校文化或

使學校文化產生系統性的變化。

(八)問題本位學習的教師專業發展模式 (Professional Development with Problem-Based Learning)

以情境呈現真實教育問題，作為教師專業成長方案設計的主軸，並聘請資深教育行政人員或教師作為導師或引導者，進而以分組蒐集實徵研究資料、訪問、晤談、觀察等方式瞭解問題，再以小組進行討論以做出結論的方式，來提升職前或新進教師的專業能力 (Levin, 2001)。該模式重視以真實教學問題的呈現與解決能力的訓練，做為教師專業發展方案的主要內涵。

綜上所述教師專業發展的過程是有目標、有目的，是一種持續不斷有系統精進的歷程。教師專業發展的模式多元而豐富，依重視的核心價值可區分為以研究為本位、以學生學習為本位、以教師需求為本位、以教師能力為本位、以教師表現為本位、以問題本位學習及以解決學校自己問題等教師專業發展模式。而實施的方式有個人式、師徒制、學習小組，透過團體討論、工作坊、研習會、討論會、實地教學、角色扮演等達到提升與精進教學能力。

參、教師專業知識與能力的探討

每位教師都可藉由豐富而專業的語文教學知識，學習設計有效的教學活動和學習經驗，引發學生學習動機與慾望，促進學生主動學習與思考，引導學生達到學習的目標。因此教師的專業知識與能力需要與時俱進，特別對新興議題如性別教育、海洋教育、環保、多元文化、媒體識讀……等議題，也都需要去關注，並融入教學設計中。

一、教師專業知識

國外有幾位研究者對於教師專業知識的探討如下：

(一)Sulman (1987) 認為，能促進學生理解的教師，其知識庫 (knowledge base)

應包含以下七類知識：

1. 學科內容的知識 (content knowledge)：包含學科材料的結構、學科重要概念、技能與議題、學科知識的探究方法等；亦即 Schwab (1978) 所稱的學科實質結構與語法結構。
2. 一般教育學知識 (general pedagogical knowledge)：尤其是教室管理與組織的原則。
3. 課程知識：關於方案 (program) 及方案相關教材內容與主題的掌握。
4. 教學內容知識 (pedagogical content knowledge, PCK)：混合了學科內容知識與教學方法之勢，亦即將某些適合學習的內容以適當的教法呈現的知識，即學科的教材教法。
5. 有關學生及學生特性的知識。
6. 教育環境脈絡的知識：包括教室內的工作、社區與文化特性的認識。
7. 對教育目標、教育價值、以及哲學與歷史淵源的知識。

(二)Borko 與 Putnam (1995) 以 Sulman 觀點為基礎，將教師專業知識分為三種：

1. 一般的教育知識：包含學習環境與教學策略、教室管理、有關學習者與學習的知識。
2. 學科材料知識：包含學科內容與實質結構知識、學科語法結構的知識。
3. 教學內容的知識：亦即一個科目中的主題、內容如何組織與呈現於教學的相關知識，包括科目中應教導的重要概念、教學策略與呈現方式、學生理解與可能的誤解、課程與教材的知識。

(三)Eraut (1995：232) 認為教師專業知識範圍包含：

1. 教育理論與實務知識。
2. 學科教材 (subject matter) 知識。

3. 關於社會的知識。

(四)單文經(1990)綜合多位學者的看法,提出教育知識的內涵為:

1. 一般教育專業知識:包含有關教室管理及組織策略、教育目的、學生身心發展、教育脈絡的知識。
2. 與教材有關的專業知識:包括學科教材知識及教材教法知識(PCK)。
3. 課程的知識:包括教師進行教學所需的教學資源、教材、人力等的認識與運用,以及各科目學習內容的縱向銜接與橫向關聯方式。

(五)饒見維(1996)所建構的「教師專業發展內涵體系中」,將教師專業內涵分為教師通用知能、學科知能、教育專業精神。其中教育專業知能包含教育目標與教育價值的知識、課程與教學、心理與輔導、班級經營、教育環境脈絡的知能。在課程專業知能方面,指出教師必須認識各層次間(如國家、地方、學校)課程的關係,以及如何規劃、發展、評鑑課程。

由以上幾位研究者所提出的研究結論,可歸納出教師須具備課程的專業知識應包括:1.學科內容的知識;2.教學策略的知識;3.課程設計與評鑑的知識;4.教育環境脈絡;5.班級經營與團體動力運用的知識;6.心理與輔導的專業知識。分析有關教師應具備的課程與教學專業知識的內涵,可作為本研究規劃國中小課程與教學領導人才培訓課程內涵之參考。

二、教師專業能力

教師專業能力是教師專業發展的展現。Kennedy 和 Barnes (1994)指出教師的專業能力除了一般的學科知識、教學技巧之外,教師的信念、價值、角色認同與自省能力,均為教師專業能力的一部份。Parkay 與 Stanford (2000)認為一位專業教師除了應具備基本的知識與能力之外,還應有反省與問題解決的能力,才足以勝任教育的工作,而基本知識包括:1.了解自我與學生的知識(knowledge of self and

students)；2. 學科專門知識 (knowledge of subject matter)；3. 教育理論與研究的知識 (knowledge of educational theory and research)。基本能力則包括：
1. 教學技巧 (teaching skills and techniques)；2. 人際溝通的技巧 (interpersonal skills)。有關教師應具備的專業能力，國內學者提出的看法如下表 2-1-2：

表 2-1-3 教師應具備的專業能力表

研究者	時間	教師專業能力
張德銳	1992	1. 任教科目的專門知識與技術 2. 教學方法的專業知識與技巧 3. 班級經營能力
簡茂發 等人	1997	教師專業能力可分為： 1. 教學能力：教學設計與準備、教學實施、教學評量 2. 輔導能力 3. 行政能力：參與校務能力、班級經營能力 4. 溝通能力：語文表達能力、社會技巧 5. 研究能力
黃政傑	1999	教師的職責包含教學、輔導、服務、研發等四類
蔡英姝	2002	教師專業能力包括：課程能力、教學能力、評量能力、輔導能力、行政能力、專業成長等六項。而專業精神、專業倫理、溝通表達、師生關係、時間管理能力則是發揮上述六項能力的基礎。

資料來源：修改自〈台北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究〉。

楊憲勇(2008)。臺灣師範大學教育研究所碩士論文，頁 26。

潘慧玲等(2004)建構的國民中小學教師教學專業能力指標系統，界定出教師從事教學工作時所需具備的專業能力，內容涉及與教學有關的認知、技能及情意，透過這些能力的作用，從而勝任教學工作，以展現教師的專業水準。

其研究透過文獻分析、小組研討、專家座談與問卷施測，歷時兩年，建立出中小學教師專業能力指標，概念架構如下圖 2-1-1：

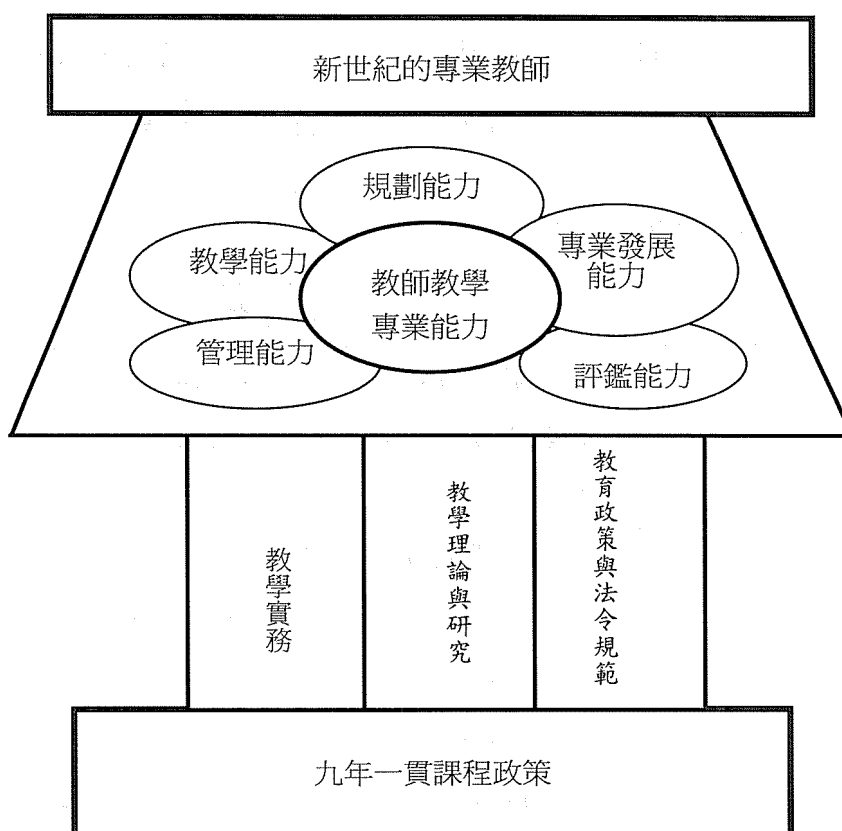


圖 2-1-1 教師專業能力發展指標系統之概念架構

資料來源：潘慧玲（2004）。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。

取材自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~panhu/teacherindicator2.pdf>

此研究將教師專業能力發展指標系統分為層面、向度及指標三個層次，用以說明教師教學專業能力的具體內涵。總表共有 35 個評鑑指標項目，層面、向度與指標之對應關係詳表 2-1-4、2-1-5。

表 2-1-4 第一層面~第三層面、向度與指標之對應關係

層面	向度	指標
第一層面： 規劃能力	1. 課程規劃	1-1 瞭解學校課程計畫的理念與架構
		1-2 參與學校課程的發展
	2. 教學規劃	2-1 研擬適切的教學計畫
		2-2 規劃適切的學習評量
第二層面： 教學能力	1. 教材呈現	1-1 適切呈現教材內容
		1-2 善用教科用書
		1-3 清楚講解教學內容
	2. 教學方法	2-1 運用有效的教學方法
		2-2 掌握學習原則進行教學
		2-3 善用教學資源輔助教學
	3. 學習評量	3-1 適當說明學習評量的實施
		3-2 適切實施學習評量
		3-3 善用學習評量結果
第三層面： 管理能力	1. 班級經營	1-1 營造良好互動的班級氣氛
		1-2 營造安全且有助於學習的情境
		1-3 建立有助於學生學習的班級常規
	2. 資源管理	2-1 有效管理個人時間
		2-2 有效運用教學資源
		2-3 有效管理教學檔案

資料來源：潘慧玲（2004）。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。

取材自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~panhu/teacherindicator2.pdf>

表 2-1-5 第四層面、第五層面、向度與指標之對應關係

層面	向度	指標
第四層面： 評鑑能力	1. 課程評鑑	1-1 具備課程評鑑的基本概念
		1-2 參與教科用書的選用與評鑑
		1-3 參與學校課程評鑑的規劃與實施
		1-4 運用學校課程評鑑結果改進課程品質
	2. 教學評鑑	2-1 具備教學評鑑的基本概念
		2-2 參與學校教學評鑑的規劃與實施
		2-3 進行教學自我評鑑
		2-4 運用教學評鑑結果改進教學品質
第五層面： 專業發展能力	1. 自我發展	1-1 維持成熟穩定的情緒
		1-2 反省與悅納自我
		1-3 善於與他人溝通合作
	2. 專業成長	2-1 追求專業成長
		2-2 與同儕分享專業工作心得
		2-3 因應教育變革
	3. 專業態度	3-1 積極投入時間與精力
		3-2 信守教育專業倫理

資料來源：潘慧玲（2004）。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。

取材自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~panhu/teacherindicator2.pdf>

由表2-1-4、表2-1-5可知，教師教學專業能力包含五大層面，分別為規劃能力、教學能力、管理能力、評鑑能力、專業發展能力；並依據五大層面擬定35項依循的指標，藉以評定教師教學專業能力的達成效果，進而得以改進教學及促進教師專業發展。

丁增銓（2007）認為，提昇教師專業精進教學能力的策略如下：

（一）創新教學方法：教師必須跳脫以往「老師怎樣教」的觀點，轉化到「學生如何學」的層次來思考教學方法。以引導式的教學過程，讓每一位學生都有參與、討論、發表的機會，並滿足其成就感。因此，多樣化的教學型態，如合作學習與協同教學，情意教學與設計教學，都是非常重要的；假若能夠結合親師生的力量，用歡喜的心陪學生共同成長，善用時間管理，運用新的思考模式教學與教人；則教學肯定是專業，能夠受到學生、家長與學校的肯定與認同。

(二)養成自省的習慣：在繁忙的教書課堂之中，總有處理不完的雜務與改不完的作業，如果能放慢腳步，反思教學的方式、思索教學的成效、探究教學目標是否達到、瞭解學生的學習反應、甚至於擬定個別輔導的策略等等……只要時時思考、處處反省，教學技巧一定能夠有所蛻變與突破。

(三)進行專業對話：透過行政的安排與教師的主動出擊，訂定一個專供討論教師教學的時段，經由全體教師敞開胸襟，提出平常教學時所碰到的疑難雜症，彼此經驗分享、研商對策、相互回饋、激發創意，進而促進教學專業知能的成長。

(四)營造知性的課程：所有的教學計畫、活動的安排、歷程的實施，能夠讓學生、家長與社會感動；環境教育課程，能經過教師精心的規劃設計，在蟲鳴鳥叫的大自然底下進行教學活動，提供學生親自參與、接觸，與做中學的機會。

(五)培養學生「帶著走的能力」：學生在經過課堂上的學習之後，能培養帶著走的能力，如閱讀吸收知識的能力、與人合作的能力、觀察萬物的方法、分析統整歸納的能力……等，以適應未來多變的現實世界。知識層出不窮，汰舊率高，如何培養學生具備搜尋、整理、分析與批判的能力，培養學生建構學習的方法，建立終身學習的習慣。

(六)訂定檢核標準：如接受過專業訓練，並且能運用專門的知識技能來從事教學；以服務社會為目的，服務精神重於物質之報酬；訂定並遵守專業規範以及專業倫理；不斷地接受在職進修，並提升自我內涵。有健全的專業組織，協助教師專業成長；擁有獨立的自主權，對教學內容以及歷程負責。

綜上所述，教師透過了解教學專業能力的面向，可針對自己不足及所缺漏部分進行專業發展，可透過研習進修、同儕輔導或專業對話等，以提升教師專業能力。若更能與教師評鑑連結，不僅可以達到全面提升教育專業化目標，亦可作為獎優汰劣的標準。

第二節 課程領導、教學領導與課程評鑑

課程領導與教學領導的重要性可從課程發展與課程的革新中顯現出來。就課程的發展而言，課程與教學領導具有指引、提供資源等功能，同時也能結合課程發展的理論與實務，並且規劃、實施與評鑑課程發展。而從課程革新觀點來看，課程與教學領導的概念提出不但使學校的課程發展受到重視，進一步可以促成課程的發展與革新，最後產生教學的改變，學生學習品質的提升，學校教育目標的達成，而課程的發展有賴課程評鑑把關。以下探討課程領導與教學領導及課程評鑑的意涵。

壹、課程領導

課程領導是指對於課程發展、設計、實施及評鑑之領導，其最終目的是在增進教師的教學品質及學生的學習效果。

一、課程領導的意涵

鄭添壽(2005)綜合各學者專家的意見，將課程領導歸納為六個面向：(一)充實課程領導的知能；(二)發展課程目標與計畫；(三)建立溝通管道與氣氛；(四)進行課程評鑑與視導；(五)促進教師的專業成長；(六)善用並尋求各種資源。茲整理國內有關課程領導的定義，如下表2-2-1：

表 2-2-1 課程領導定義整理

	建構共同願景	充實課程領導知能	發展課程目標計畫	進行課程評鑑視導	善用尋求各種資源	促進教師專業成長	建立溝通管道	強調授權賦能	給予關懷鼓勵	營造支持系統
何泰昇 (2003)	◎		◎			◎	◎			◎

吳清山 林天佑 (2001)			◎	◎		◎				◎
林文展 (2003)	◎	◎	◎	◎		◎				
徐超聖 (1999)		◎		◎		◎				
張素貞 (2001)		◎	◎		◎	◎				
張瑞財 (2003)			◎	◎		◎				◎
張嘉育 (2001)	◎		◎		◎		◎			◎
陳慕賢 (2003)		◎		◎	◎	◎	◎			
陳樹叢 (2003)	◎	◎		◎			◎			
黃旭鈞 (2002)		◎		◎		◎				
黃超陽 (2003)			◎		◎			◎		◎
葉興華 (2001)		◎	◎				◎	◎		
潘慧貞 (2001)			◎	◎	◎	◎	◎			
蔡政明 (2003)		◎		◎	◎	◎				
蘇美麗 (2003)		◎		◎	◎	◎	◎			
龔素丹 (2002)	◎	◎		◎		◎	◎			◎
Glutton (2001)		◎		◎	◎				◎	
Gross (1998)			◎	◎			◎			
合計	5	11	10	13	9	12	8	2	1	6

資料來源：〈桃園縣國民小學校長課程領導與教師文化關係之研究〉。鄭添壽(2005)。

國立新竹教育大學進修部學校行政碩士班，頁 52

由表2-2-1可知，課程領導是以促進教師專業成長為目的，以進行課程評鑑視導、發展課程目標計畫、充實課程領導知能等方式，達成共同提升課程品質的需求。

另外，林志成(2006)歸納課程領導包括下列六個面向：

- (一)發揮影響力，建立課程發展共識目標，發展課程目標與計畫，並實踐課程任務。
- (二)活絡課程發展組織，建立多元暢通的溝通管道，擴大成員課程參與，有效提升計畫、組織、激勵、溝通……等課程與教學的管理效能。
- (三)落實課程與教學領導，強化教學視導，進行課程評鑑，建立持續性課程評鑑回饋改善機制，引導成員檢視或修正課程目標與各項教育活動。
- (四)樹立課程領導楷模，引導與協助學校課程規劃與設計，督導學生學習歷程，保障課程實施暨學生學習品質。
- (五)充實領導知能，促進教師專業發展與成長，建立良好適當的需求—壓力組織氣氛，運用團隊方式發展課程，有效提升教學品質。
- (六)善用並尋求各項資源，營造支持性課程發展環境，作合理的課程決定，型塑課程專業文化。

綜上所述，課程領導者的任務是透過各種領導方式，建構學校目標或教育願景，並依此規劃或設計課程，之後再據以實施及評鑑教學與課程，目標是提升學生學習品質及學習成效。

二、實施課程領導的人才

張素貞(2002)提到學校中，校長是主要的課程領導人，其次教務主任(相關處室主任)及教學組長和學年主任、教學研究會負責人，以下分述之。

(一) 校長

校長是學校的專業帶領者，九年一貫課程實施後，校長如何面對此改革？如何由行政管理者轉化為熟悉九年一貫課程的課程領導者？又如何帶領團隊邁向九年一

貫課程呢？張素貞(2000)在《校長專業發展》一書提出八項觀點：

1. 瞭解並發展教師專長、調整師資結構
2. 設法調適教師的心態、溝通變革的必要性
3. 策劃學校本位進修、增強教師專業能力
4. 落實課程發展委員會及教學研究會的實質功能
5. 帶領行動研究、解決教學實際問題
6. 深化知識建構論的內涵與實踐
7. 整合校內外教學資源，以利學校本位課程發展
8. 爭取家長合理支持，重整家長與學校的關係

校長在九年一貫課程的推動與實施，通常是擔任課程發展委員會的負責人，負責帶領教育環境相關人員建構願景、資源整合、調整組織、協調分工、實施教學及檢討成效，是關鍵角色也是學校主要的課程領導者，期能多借鏡他人課程領導的經驗或透過各種學習管道和途徑使自己成長並具備能力。

(二) 主任與組長

通常以教務主任及教學組長在學校的課程領導中佔有舉足輕重之地位，通常他們承校長之規劃成為中層管理人員，帶動學校教職員工及社區家長課程參與，成為課程理想與實踐的橋樑。其工作如下：

1. 擬定學年學校行事曆。
2. 協助組織「課程發展委員會」。
3. 推動「課程發展委員會」之運作。
4. 協助並規劃彙整「學校課程計畫」與學校願景。
5. 新課程理念及相關措施之宣導推廣和傳達。
6. 負責規劃課程管理工作，使能力指標能真正九年一貫。
7. 提供相關教學行政支援，充實相關軟體硬體設備。
8. 研訂學校教科書評選辦法。

(三) 學年主任

學年主任乃是學年教師與學校行政之間的溝通橋樑，學年主任帶領學年老師專業成長、組織班群、規劃班群教師之協同教學與學習活動，並定期對課程學習成效進行評鑑等，在學校亦是核心之課程領導者。其工作如下：

1. 帶領學年教師、家長評選教科書。
2. 擬定全學年的教學活動行事曆。
 - (1) 規劃各學習領域的每週上課節數
 - (2) 規劃各學習領域的教學進度表
 - (3) 規劃跨領域或統整主題、協同教學之時間表
3. 擬定各學習領域或各單元之教學計畫
 - (1) 依學校本位課程、十大基本能力、能力指標規劃課程計畫。
 - (2) 依課程或主題教學活動擬定多元評量方針。
 - (3) 規劃彈性課程的教學內容。
 - (4) 依學校本位課程發展規劃領域內或領域間統整主題教學。
4. 充實課程與補救教學
 - (1) 瞭解家長或社區其他成員之專長，以協助充實教學
 - (2) 瞭解教師的特殊專長和興趣以實施協同教學
 - (3) 編擬立即式補救教學和系統化補救教學
5. 有效課程管理
 - (1) 建立教學設計能力指標檢核卷宗
 - (2) 新舊課程之銜接
 - (3) 學生學習成效紀錄檔案建置
6. 定期進行課程評鑑

(四) 教學研究會召集人—學習領域小組召集人

教學研究會成員來自全校教師依各專長或任教之學習領域分工所組成，教

學研究會召集人在互推或被指定下產生。通常教學研究會召集人會依據「學校本位課程發展」之精神來帶領成員編擬教學計畫、發展學習領域的教學活動設計，活化教學方法，研究教學創新策略，讓課程在各階段間有縱的連貫，在各領域間有橫的聯繫。其工作如下：

1. 帶領研究會成員研讀課程綱要之學習領域和議題之能力指標
2. 帶領研究會成員研究創新教學之策略。
3. 帶領研究會成員研擬教學計畫。
4. 帶領研究會成員落實課程計畫與教學計畫。
5. 申請並整合教學相關資源。
6. 定期檢討教學成效。

有關張素真(2002) 課程領導相關人才的分析，九年一貫課程各校發展不同，因學校規模、運作方式等，故部分學校未設有學年主任一職。工作內容多由學校中的教務主任及教學組長執行。

九年一貫課程實施期盼能由下而上進行課程改革，帶動課程活化發展。但從課程領導相關論文研究來看，研究校長的課程領導相關論文共有90筆，內容多為發揮校長領導力及領導策略，組織學校成員，進行知識管理及課程發展，校長在課程領導上是重要推動者；研究教務主任的課程領導相關論文共有30筆，內容多為教務主任在進行課程領導時的策略及溝通協調功能，顯示教務主任是課程領導的第二促動者，藉由教務主任的行政力量帶動課程領導的實施；研究教師主導的課程領導有9筆，大部分集中在教學研究會的進行及召集人的角色定位，可看出教師在課程領導上尚未培養出此能力，且流於一般例行性事務，在推動課程領導的實務上缺乏認知，也尚缺此能力。

貳、教學領導

課程領導與教學領導就目的而言都是在促進學生的學習成果，兩者有所重疊也有所不同。歐用生(2005)表示「課程領導」與「教學領導」實為一體之兩面，教學領導必需兼具課程領導的理念，課程領導也應涵蓋教學實施。

一、教學領導的意涵

課程領導的行為層面分為六項：建構課程願景與目標；引導教師規畫及設計學習領域課程；推動學習領域課程實施；提升教師專業成長；評鑑學習領域課程；提供支持性的工作環境。教學領導的行為層面分為五個層面：發展教學任務與目標；確保課程與教學品質；促進教師專業成長；提升學生學習成效；發展支持性工作環境。兩者的比較如下表 2-2-2:

表 2-2-2 教學領導與課程領導的關係與異同

	教學領導	課程領導
內涵	教學為主	課程為主
實施	著重教師的教學	著重課程計畫的推動
研究	指標建構及其與教師效能、學校效能等變項關係之研究	除了指標建構及其與教師效能、學校效能等變項關係的研究外，亦從哲學、社會學、美學等跨界探討課程領導
領導者	校長及相關人員均可扮演教學領導之角色	校長及相關人員均可扮演課程領導者之角色
行政	計劃、組織、執行、評鑑	計劃、組織、執行、評鑑
教師	促進教師專業發展	促進教師專業發展
環境	支持性工作環境	支持性工作環境
目的	提升教與學的品質	提升教與學的品質

資料來源：〈教學領導與課程領導關係與整合之探析〉。蔡進雄(2008)。

歸納可知，教學領導與課程領導最大不同乃實施層面不同，內涵偏重不同，本研究對此兩概念並未作嚴格區分，作為語文的課程與教學領導者須能藉由課程的發展領導，再進一步實施為教學的領導。

二、實施教學領導的人才

Edmonds 即強調一位稱職的教學領導者，必須花費大部分的時間在教室觀察教師的教學，並提供適當的建議，以幫助教師提升教學品質。這種狹義的界定，排除並低估了其他相關行政活動的價值，因為透過相關行政措施的配合，有時比直接觀察教學更為有效 (Murphy, 1988)。

課程與教學乃一體兩面，進行課程領導，實際上也實施了教學領導。擔任首席教師的校長具有教學領導者的角色功能，須深入瞭解新課程的內容，適時提供學校教師必要的引導與協助，革新基層教師固有的心智模式，把教師抗拒變遷的阻力減到最低，進而使教師成為積極的課程改革者，乃是進行課程改革時不容忽視的重要因素。除校長外，教學領導者應包括院轄市及縣市教育局長、督學、輔導團輔導員、大專院校有關教授、學校校長、主任、以及各校教學上之資深優良教師等(楊振昇, 2004)。教學領導者不一定要是學科專家，但能針對學科的教學目標、教學進行、學生學習等方面提供意見。

英國發展出學科領導人概念，藉由中層管理方式，實施課程與教學領導實務。蔡宗河(2005)在〈英國《學科領導人標準》對我國課程領導的啟示〉中提到學科領導人必須具有特定學科和一般領導職務的知識及理解，這種知識和理解需要隨著時間而改變，重要的是學科領導人要認知其必須隨時更新學科知識及其他有關於其角色的教育事務，這種專業知識可以分為教學與學習及領導與管理與兩方面來敘述。

(一) 教學與學習方面

學科領導人應了解以下事項：1. 學科和整個課程的關係；2. 任何有關學科的課程法規，以及學生測驗的紀錄和報告之法令；3. 高品質教學的特徵、改善和維持高水準教學、學習、成就的主要策略；4. 如何從國際研究證據，以及運用地方、國家、國際的學科平均成就，建立適當的學生目標，和對教師的教學期望；5. 如何運用比較的資料，搜集學生之前的成績資訊，建立「標竿」，並設定改善計畫；6. 如何透過學科發展學生的文學、數學、資訊科技能力；7. 如何教導學科以提升學生的精神、道德、社會、文化及身心的發展；8. 如何教導學科以幫助學生預備未來成人生活的

機會、責任和經驗。

國定課程所強調的課程觀點較傾向於傳遞觀(Bell & Ritchie, 1999)，教師是執行的角色；另一方面，「學科領導人標準」是為執行國定課程並提高課程效能，在此標準的影響下，無形中教室裡的課程設計，也被詳細、縝密的目標及計畫中所影響。而在學生學習方面，學科領導人應鼓勵教師隨時登錄學生資料，以了解學生的進步情況及設立未來教學的適當目標，並促進學生身心各方面的成長，以做為未來進入公民社會的準備。

(二)領導與管理方面

在領導、管理與行政方面，學科領導人應了解以下事項：1. 學校的宗旨、優先工作、目標和行動計畫；2. 管理能力，包括法令運用、均等機會法令、人事、對外關係、財政及變革；3. 現今和未來可能的資訊、通訊科技的使用能力，增加學科的教學與學習，並幫助學科管理；4. 學校管理角色能力以及如何應用來促進學科領導人的工作。5. 從 LEAs、DfEE 及其他國家相關機構的資訊中，了解相關文件的意涵；6. 在學科中特殊教育需求法規的意涵；7. 健康及安全的需求，包含獲得專業建議。

此標準是希望增進學科領導人對於特定學科和一般領導職務的知識及理解，在此因素下，學科領導人應隨時了解有關課程、教學、學習、領導、管理、行政的新近發展趨勢，並清楚理解其相關工作所需的知識。此外，Busher 等人(2000)認為學科領導人在和其學科教師共事時要設定清楚地標準，同時其應發展出有效的協商技巧，以敏銳地知覺成員的抱怨並加以解決，能讓學科教師更願意進行課程改革。

因此，在教學領導中，更強調教師之間的協同合作，因為課程的設計與實施、教學活動的設計、教學評量的實施等，從過去標準化、一致性到現在的彈性化、多元性，勢必會加重教師工作上的負擔，而且學生基本能力的培養，不再只是單靠某一學科的訓練，須顧及其他面向的發展，因此在課程與教學水平向度和垂直向度之整合，便須靠教師們之間的合作。

然就國內教學領導相關研究而言，研究校長的教學領導相關論文共有 90 筆，認定校長是首席教師，是推動教學領導關鍵人物；研究教務主任的課程領導相關論文

共有 15 筆，教務主任在教學領導上是不可或缺的角色，更強調「行政支援教學」、「行政服務教學」的觀念；研究教師主導的教學領導僅 3 筆，可看出教師在教學領導上尚未培養出此能力，教師在課程改革中應是最重要的課程設計者、能力引發者、專業自主者，但一般教師普遍欠缺此能力。

參、課程評鑑

課程發展工作做得好，課程實施的困難愈少，教學愈能達成目標；而課程發展做得好，有賴於課程評鑑。身為各校語文領導人，需具備課程觀，瞭解課程發展的每個階段，才能帶領老師進行課程的發展。而課程評鑑是針對每個階段進行診斷、修正、剖析內在價值、比較價值、確定目標達成程度、選擇與做決定(黃政傑,1997)。

一、課程評鑑的意涵

教育部 2003 年頒布的「國民教育階段九年一貫課程總綱要」，其中實施原則的評鑑條文明確指出，評鑑的範圍包括：課程教材、教學計劃、實施成果等。黃顯華與李子建則主張課程評鑑的範圍包括：(一)課程目標的評鑑；(二)不同學習活動、學習材料的評鑑；(三)課程在教室內實施的評鑑；(四)課程效能以及學生成就的評鑑(游文長,2010)。

張嘉育(2002)認為課程評鑑是以課程為評鑑對象，針對課程改革過程或課程方案成品進行系統且有計畫的資料蒐集、分析，以評判課程改革過程的良窳或課程成品的優劣，促進課程決定的合理性，引導課程發展的過程。

Tyler 指出課程發展人員，應依課程發展的不同階段，進行計畫、實施、考核與追蹤等四種範圍的課程評鑑(引自蔡清田,1999)。因此，課程評鑑應被視為整個課程設計發展過程當中每一步驟的必要工作。

在課程發展與實施的過程中，課程評鑑能維持課程持續存在及有效的推行。在學校本位課程發展中或從事彈性課程及自編教材時，可藉由評鑑指出課程的優點與價值，判斷課程實施的成果，隨時適當地改善課程設計與實施，是瞭解課程問題修

訂課程的重要參考資料，也是貫穿學校課程發展的形成性及總結性評鑑活動，並可以當作改善課程的基礎。因此，課程評鑑是學校從事發展課程任務時，不可缺少的一項活動。為了使學校本位課程發展能夠落實，同時更能永續進行，學校本位的課程評鑑便成為不可或缺的一部分了（高新建，2001）。

為了提昇學校課程的品質，必須持續進行課程評鑑工作，反省檢討課程的規劃、設計與實施。史塔佛賓（Stufflebeam）認為，評鑑的目的在於改進（improve），而不在於證明（prove）。良善的課程評鑑措施，可提供教師客觀資訊，做為下一階段課程計畫與實施之參考依據，進而協助教師培養主動、省思、精進的習慣與能力，成為持續改進課程與教學的動力，因此是提升教師專業自主權的重要機制。

就課程評鑑的目的而言，課程評鑑可以有助於診斷並修正課程發展的問題，指出課程的內在價值，進行比較與判斷結果，以便作成選擇與決定。課程評鑑，可以作為教育人員進行課程慎思熟慮構想的思考平台與媒介。一方面提升教育人員的課程專業思考並促進教育人員的課程理解，以展現課程專業的素養與效能；另一方面可以進而協助教育人員以積極而健康的態度面對課程發展所遭遇的問題，進而研擬可能解決課程問題的行動方案，展現課程發展的專業績效。是以，教育人員可以秉持相互信任與彼此尊重關懷的態度，將課程評鑑比擬為一種課程發展的健康檢查，讓課程評鑑成為教育人員課程專業生活當中的一部分，其目的乃在幫助課程政策決定者、學校教育行政人員、教師、家長或社會人士了解課程發展的特色與時空背景，並將證據公開化，進而認識課程價值（陳伯璋，1999）；可提供教育人員、學生及家長一種心理保障，促成課程發展合理決定，提昇課程之品質。因此，主管教育行政機關，不應該為了評鑑而進行評鑑，應規劃適切的課程評鑑，獲得有效的具體證據，並依據評鑑結果，提供具體的改進措施，改進課程發展品質，證明課程改革的效能（蔡清田，2003）。是故，課程的良窳，關乎教育至深且鉅，而欲針砭課程的好與壞，則端賴評鑑工作的進行。

二、實施課程評鑑的方法

教育部公布之九年一貫課程總綱綱要將課程評鑑亦列為總綱的一部分，其地位及重要性不言可喻，茲列舉重點項目如下：

- (一) 課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施。
- (二) 學校部分：負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑。
- (三) 各校應組織「課程發展委員會」審查全校各年級的課程計畫，以確保教學品質。課程委員會的成員包括：學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請專家列席諮詢。
- (四) 評鑑的範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果等。
- (五) 評鑑方法應採多元方式實施，兼重形成性和總結性評鑑，並定期提出學生學習報告。
- (六) 評鑑結果應作有效利用，包括改進課程、編選教學方案、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討。

因此，就學校評鑑重點，學校負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑，意謂學校評鑑的對象包括學校課程評鑑、教師教學評鑑、學生學習評鑑等三大項，評鑑的範圍包括課程教材、教學計畫、實施成果等。

陳浙雲(2005)指出課程評鑑內容有學校本位課程評鑑、課程計畫評鑑等，包括內容如下：

(一) 課程目標的適切性

教師應檢視課程目標與能力指標的切合性，並確認學生是否達成預定目標或非預期目標。

(二) 學習經驗選擇的適切性

1. 教科書：有關課本內容的難度、份量、取材與學生經驗的切合度；教學指引提供的資料、教學活動的設計理念等。
2. 自編教材：與課程目標、學生程度及教學時間的配合程度。
3. 教學活動：是否協助學生獲得各領域之重要學習知能。

(三) 教材組織的適切性

1. 各單元或主題的次序與邏輯性。
2. 與時事節令的配合、生活經驗的遠近、對學生而言的熟悉程度、概念的連貫性等。
3. 主題統整課程的整合度。
4. 重視學科內的重要概念、學科之間的相互增益性、統整主題對各學習內容的整合度、學生的整體理解等。

(四) 課程實施的適切性

1. 教學活動是否針對主要學習知能？
2. 教學活動流程是否連貫？
3. 教學方法的使用是否適於學習經驗的獲得？
4. 資源的利用與環境的安排是否配合學習過程？
5. 評量方式是否能適切檢核學習知能？

藉由學校課程評鑑可評估學校課程發展與需求的方向，也可確認課程發展是否適切，據以判斷課程的價值、績效與問題，更可成為永續學校本位課程發展的機制(張嘉育，2002)。

而在教師教學評鑑方面，乃是在教育評鑑活動中，有系統蒐集教師教學過程與結果的資料，並加以客觀的分析與評估，以作為改進教學或判斷教學績效的過程。一個完整的教學包括教學準備、教學進行、教學評量三大部分，因此，教學評鑑的內容也包括這三部分，藉以評估教師教學準備是否充分、教學進行是否適當、教學結果是否有效。教學準備包括：了解學生準備度、分析教材以及進行教學設計；教學進行包括布置教學情境、善用教學方法、良性師生互動；教學評量包括使用多元評量以及評量結果的回饋。有效的教學評鑑必須兼顧理論面與實務面，因此評鑑的資料必須多樣化，如專家的指導、同儕的惕勵、學生以及家長的回饋等資料，作為客觀判斷的依據(林天佑，2006)。

教師教學評鑑的重點如下：(張霄亭，1997)

1. 學習者的起點行為:藉以了解學習者進入教學情境前,已經具備的知識、能力、學習動機及興趣等。
2. 教師的教學能力:藉以了解教師能否進行有效的教學,如教師特質、態度的了解。
3. 教學表現:藉以了解教師在實際教學時的表現,以確保教學目標、品質以及資源的有效運用,作為教育視導的依據。
4. 學習者的學習結果:藉以了解學習者的學習成就、學習結果有否達到教學目標等。

教師教學評鑑因適用時機不同可分為四大類:準備性、形成性、診斷性、總結性評鑑。在教學評鑑分別具有不同目的及功能,整理如下表 2-2-3:

表 2-2-3 教師教學評鑑的目的及功能

類型	適用時機	主要目的	應用
準備性 評鑑	教學前	<ol style="list-style-type: none"> ①擬定教學目標 ②確定學生起點行為 	<ol style="list-style-type: none"> ①實施分組參考 ②選擇教學方法 ③擬定補救教學計劃 ④決定是否調整原先計劃 ⑤是否加入補充教材
形成性 評鑑 診斷性 評鑑	教學中	<ol style="list-style-type: none"> ①使教師及學生了解學習進展情形 ②診斷學習困難之所在 	<ol style="list-style-type: none"> ①了解教材、教法上的得失 ②控制與檢查教學的品質 ③考查學生的進步情形 ④提供學習的回饋 ⑤作為實施再教學、個別輔導或調整教學計劃之參考
總結性 評鑑	教學後	<ol style="list-style-type: none"> ①考核學生的學習效果 ②考核教學目標的達成程度 	<ol style="list-style-type: none"> ①評定成績 ②決定各科教材教法的得失 ③用以考量學生學習方法是否正確 ④提供學生學習增強 ⑤指導學生未來努力的方向 ⑥作為教師下次教學前準備性評鑑之參考。

資料來源：研究者自行整理。

藉由教師教學評鑑可以促進教師自我成長，也藉此了解學生學習狀況。教師的教學評鑑一方面作為改進教師教學的依據，一方面也是了解學生學習表現，以進行教師調整教學及學生補救教學的重要指標。

綜上所述，課程評鑑有其必要性，可確保課程計畫的品質與可行性；課程實施的完成度與教學目標的達成度。校內可進行教師教學評鑑，透過多元、多樣化的方式，協助教師改善教學，提升有效教學品質。各國中小學更應發揮「課發會」審查課程的功能，針對語文領域的課程教材、教學計畫及實施成果進行評鑑。

第三節 國語文課程教學知識與教學實施

周淑卿（2004）的研究指出：過去文獻多以「教學」為教師的主要工作內涵，對教師工作專業性的確認也多由教學工作的特質著手。Calderhead（1994）認為，可由以下特徵確認教師教學工作的專業性：

- 一、 教師具有經由訓練與日常教學工作累積得來的專門知識，包括課程、教材、教學方法、學生行為等方面的知識。
- 二、 教學是與顧客有關的目的取向行動：教師工作的「顧客」對象不明確（如學生、家長、行政當局、國家），對象之間可能有利益或意識形態的不同，而這些不同來源的期望又可能與教師本身信念有衝突。因此，教師必須確認其目的採取適切行動。
- 三、 教師面對的問題是複雜、模糊的，所以必須運用專家知識進行詮釋與分析，做出有利於顧客的判斷。在不可預期、多面向、即時性強的教室情境中，教師必須經常即時且直覺的反應。
- 四、 教師透過反覆的教學實務工作與反思，可以發展出適合情境脈絡的專業技巧與行動。

其實教師的教學工作，不僅是教學方法與策略的運用，也包含教學目的與行動

之確認、教學內容的建構與安排。然而，以教學的角度界定教師工作，則將課程的概念統攝於教學之下，所謂的教師專業知識，也多由教學的角度進行「教學知識」(teaching knowledge)的探討。

壹、國語文課程教學知識

進行國語文教學的老師不可不知國語文課程教學知識，從師資培育課程來看，國語文課程與教學的知識面向有三大層面：語言層面、文學層面、文化層面。語言層面是指語文離不開溝通，藉由口頭語言的使用，培養懂得表情達意的學生，課程如聲韻學、訓詁學、文字學、文法與修辭等；文學層面是指國語文是文學的表現，藉由經典範文的閱讀，懂得欣賞及體悟文學，如：經、集類書籍、兒童文學等；文化層面是指國語文在陶養具歷史文化概念的文化人，如：史、子集類書籍。

王衍(2008)提出國語文教師的能力有三大類：

- (一) 基礎能力：健全的口語表達能力、厚實的文化底蘊、高度的審美能力
- (二) 語文能力：注音符號和發音、字形與字義、語法與修辭、文體、語言技能、文學
- (三) 語文教學能力：教材處理、教學設計、教學實施、教學評估，將語文教師的能力與所需具備的課程與教學知識囊括

這三項能力，是在培養一位專業國語文教師所應必備的能力

學生應具備的國語文能力，也是中小學教師專精及深化的國語文課程教學知識；故再從培養學生的能力面向探討國語文的課程教學知識。依據九年一貫能力指標，培養學生的國語文能力的課程目標如下：

表 2-3-1 九年一貫課程國語文能力的課程目標

課程目標	國語文
基本能力	
1.瞭解自我與發展潛能	應用語言文字，激發個人潛能，拓展學習空間。

2.欣賞、表現與創新	培養語文創作之興趣，並提升欣賞評析文學作品之能力。
3.生涯規劃與終身學習	具備語文學習的自學能力，奠定生涯規劃與終身學習之基礎。
4.表達、溝通與分享	運用語言文字表情達意，分享經驗，溝通見解。
5.尊重、關懷與團隊合作	透過語文互動，因應環境，適當應對進退。
6.文化學習與國際瞭解	透過語文學習體認本國及外國之文化習俗。
7.規劃、組織與實踐	運用語言文字研擬計畫，並有效執行。
8.運用科技與資訊	結合語文、科技與資訊，提升學習效果，擴充學習領域。
9.主動探索與研究	培養探索語文的興趣，並養成主動學習語文的態度。
10.獨立思考與解決問題	運用語文獨立思考，解決問題。

而九年一貫課程中須培養的基本語文能力有：

- (一) 注音符號能力
- (二) 聆聽能力
- (三) 說話能力
- (四) 識字與寫字能力
- (五) 閱讀能力
- (六) 寫作能力

九年一貫課程實施之後，國民中小學課程的趨勢，由課程標準走向課程綱要，由統一集權到教育鬆綁，由知識導向轉變以能力導向，由分科到合科的變化；而國語文課程之變革，由傳統範文教學、語文常識、作文、語言訓練、課外閱讀五大項組成，以往較著重於學生知識、情意方面的培養，轉而以六大能力(注音符號應用能力、識字與寫字能力、聆聽能力、閱讀能力、說話能力、寫作能力)做培養的重點，給予教師教學實施上更大、更彈性的自主空間。

國語文課程教學知識應包含這六大面向及十大課程目標。

民國 100 年即將實施的課綱，重視閱讀的進行，並將閱讀納入學習評量範圍。國語文課程教學知識因而更加注重閱讀理論的認識、閱讀策略的使用、閱讀技巧的教授等。更因新興議題的多元，教材選材的取向也應隨之變化，以符應社會改變，

如：海洋文學的認識、生態保育文章的閱讀、媒體識讀技巧等。

國語文課程與教學知識除六大面向之外，更隨著時代改變，增廣教材面向，延伸課程理論，以與時俱進，帶領具競爭力學生。

貳、國語文教學實施

九年一貫課程大量縮減國語文時數，在有限的教學時數中，教師要進行有效能的教學。

在教學過程中，要選擇最有效率的教學方法，使教師和學生在花費最少的必要時間和精力下，獲得最好效果。有計劃、有序的安排教學內容和合理分配時間，把課堂教學時間和主動參與還給學生，進行國語文知能、學習方法與習慣、思考方法與習慣的養成，結合課內外學習，使學生的自學能力、知能遷移能力都得到提高，這是語文教學省時、省力，切實提高教學效率的根本途徑（馮永敏，2001）。

教師必須跳脫以往「老師怎樣教」的觀點，轉化到「學生如何學」的層次。以引導式的教學過程，讓每一位學生都有表達、參與、發表的機會，以滿足其成就感。因此，多樣化的教學型態，例如：合作學習與協同教學，情意教學與設計教學，都是非常重要的；假若能夠結合親師生的力量，用歡喜的心陪學生共同成長，並且不斷自我進修，善用時間管理，運用新的思考模式教學與教人；則我們的教學肯定最專業，並且亦能夠受到學生、家長與學校的肯定與認同（丁增銓，2007）。

當今在教材編製上，已從「知識中心」向「學習方法、習慣、活動、經驗」轉移，因此在教學重心上，勢必從「教師中心」向「學生主體」轉移。在新的教材與教法的要求下，學習檢核則從「基礎知能」轉向「學力指標」，「學力指標」在顯性上，以「知識、理解、技能」為主，但另一方面在隱性上，則以「習慣、態度、意志」等為重心，而為因應時代需求，現今教學將更加重視隱性學力指標。這種從顯性學力向隱性學力的轉移，更加值得教學者深入認識，以跟上時代發展的步伐（馮永敏，2001）。

第四節 課程與教學領導人才核心能力指標相關研究

本研究主要在探究國民中小學課程與教學輔導人才核心能力，因此，本研究乃廣泛蒐集國內「課程與教學領導人才」、「學習領域課程小組」、「核心能力指標」等相關主題的博碩士論文及研究報告，藉以歸納、分析其研究主題、研究方法，以及研究結果之內容與趨勢。

茲將以年代(2002-2010年)順序，依序呈現領域主題之研究者、研究主題、研究方法、以及研究結果，如下表2-4-1。

表 2-4-1 課程與教學領導人才核心能力指標相關研究表

年代	研究者	研究主題	研究方法	研究結果
2002	王瓊珠	對話在小學教師同儕課程領導的應用研究	問卷調查	本研究發現小學教師對話行為，以傾聽行為表現最佳、影響對話行為的背景因素僅有性別與學校地區。影響對話行為的過程因素包括時間長短、對話環境、對話人數、成員組合、成員價值觀、對話領導者。小學教師課程對話的應用，以課程實施最佳，課程評鑑則仍須加強。
2002	譚為任	學校領域教學研究會的運作及其功能	個案研究法	本研究發現學校人員在進行學校本位課程發展時，如何發揮其課程領導影響，及他們對彼此課程領導的感受及對自己課程領導的運作反省和期望。
2002	蘇裕清	新竹縣國民小學學校課程領導成效之研究—以九年一貫課程實施為背景	問卷調查法、訪談法	本研究探討新竹縣國民小學學校課程領導成效實況與相關問題，並研擬具體改進建議，以提供相關單位及人員參考。
2003	廖展彬	桃園縣國民小學課程領導現況及相關問題研究	問卷調查、訪談	本研究發現在九年一貫課程的推動下，各國小校長及教務主任的課程領導實踐度頗高，唯在「檢核與評鑑」向度尚須加強。
2003	陳世修	國民小學學習領域召集	問卷調查	本研究發現臺北市國民小學的學習領域召集人在課程領導運作的現況，普

年代	研究者	研究主題	研究方法	研究結果
		人課程領導運作現況之研究		遍都已在運作，但在課程專業自主的領導有待努力。目前國民小學學習領域召集人在課程領導的運作，其主要的困難是「時間不足、工作繁雜」、「領域小組召集人與教師專業不足」、「課程改革幅度甚鉅，新課程本身推動不易」、「成員之間互動不易」…等。目前學習領域召集人在課程領導的運作，可以應用的策略，包括有「鼓勵進修與參與課程研發」、「建立起領域小組的願景」、「落實資源有效的管理」、「增益課程領導的功能」。
2004	顏惠君	學習領域課程小組課程決定之個案研究—以語文領域國文科為例	個案研究法，輔以文件分析、觀察、訪談	本研究發現課程小組課程決定多以行政方面交辦事項有關；課程決定事務性質，影響課程決定的方式、課程小組的決定受環境與教師因素影響較大；課程小組的課程決定尚未達到充分授權理想；課程小組的定位與功能尚待確認與落實。
2005	何文正	國小教師同儕課程領導現況及其影響因素之研究	問卷調查	本研究發現發展教師同儕課程領導應從落實研習進修活動、改善組織文化、構築教師分享平台、重視專業授權、統整組織資源、建立務實的考評制度做起。
2006	潘瑞玉	國民小學教師課程領導之研究—以彩虹國小六年級教學團隊為例	個案研究	本研究發現影響教師課程領導的個人因素主要有個人特質、課程與教學專業。教師課程領導受學校環境因素的影響主要包括校長的領導、行政的支持與協助、組織氣氛，以及校本課程工作坊的影響等。
2008	蔡宗河	國民小學學習領域課程領導之研究	訪談	本研究發現學習領域召集人的角色雖多元但並未完全落實；領域課程領導過程中，校長與領域召集人均有其意識型態或利益的考量；領域課程領導過程中，相關人員運用不同的策略以影響彼此；領域召集人推動課程領導時所遭遇的問題包含結構、人與文化三個層面。

年代	研究者	研究主題	研究方法	研究結果
2010	張德銳、 李文富、 丁一顧、 李俊達、 陳浙雲、 余政賢、 張壹婷	中央及縣市 課程與教學 輔導人才核 心能 力指標與培 訓課程內涵 成果報告	文獻探 討、焦點 團體座談 及模糊德 懷術	本研究發展出「課程與教學政策協 作」、「課程與教學專業知能」、「課 程領導」、「教學輔導」等四個向度、 十個核心能力指標、54 個檢核重點。

資料來源：研究者自行整理。

綜觀上表相關研究可發現，就課程與教學領導核心能力研究中，中央及縣市輔導團人才核心能力的建立有助於本研究了解課程與教學領導人才的面向離不開專業知能與政策協作，更應具有課程領導與教學輔導能力。故本研究針對第一線語文教師的課程與教學領導核心能力做分析，企圖規劃語文領域教師在課程與教學領導上應具備的核心能力。

在研究主題上，多集中學校課程與領導運作層面、行政層級的課程與教學領導。各領域教師課程與教學領導核心能力是目前所缺乏的。

領導學校課程與教學以校長進行行政領導；以教務主任進行課程領導；語文領域召集人及教師進行教學領導。學校課程與教學領導有賴四者推動才能有其成效。而其中語文領域召集人及第一線的教師更是課程與教學領導的關鍵人物。然多數研究指出教師普遍欠缺課程與教學領導能力。即便是語文領域召集人也多因時間不足、專業不足、工作繁雜等因素而難以推動語文領導實務，真正落實課程與教學領導。

Brubaker(1994)強調，課程與教學領導者要確認：教師是課程改革不可或缺的動力，因此要深化教師的知覺，覺醒教師意識，增進教師能力，敏銳教師目的感。教師對課程改革有擁有感，被賦權增能，在教育現場中重新思考和作改革的決定；不斷的批判反省，發揮實踐智慧，才能實施由下而上的草根模式。故培養語文領域課程與教學領導人才要從教師開始。

綜上所述，課程與教學領導的實踐，不僅達成學校願景目標，也落實草根模式的課程發展與實施，進而帶動教師專業成長，提升教師專業能力，因此，培育國民中小學語文領域發展課程與教學領導人才，刻不容緩。