

- 一、領導同事因應改變以制定領域計畫。
- 二、鼓舞同事致力於教學。
- 三、根據校長、主任、同事、家長及學生的回饋來改進課程與教學。
- 四、提供資源以支持、維持或實施改變以改進和反省。
- 五、討論和詢問同事關於領域的研究、學生、計畫、評量、專業發展、教材、教學設備，並關切教學與所遭遇之困難。

從上述說明可以發現，雖然學者的研究建議可補充政府相關規定之不足，然而不可諱言，這些建議過於強調日常工作內容，較缺乏整體性內涵的瞭解與規範，可能不利於各學習領域課程領導的實踐。此外，上述研究結果多將領域召集人定位為管理者或執行者，其主要工作在於執行而非改革，這點可能和國內教育工作者仍習於服從上級命令，缺乏改革動力有關。相對於英國《學科領導人標準》的相關規定，本研究認為國內這方面的規定或研究仍有待加強。

第三節 英國《學科領導人標準》的規定

蔡宗河(2008)在檢視英語系國家的相關論述與研究後發現，對與我國學習領域召集人類似職位任務規範較清楚的當數英國，此乃因為英國在1998年制訂相關人員的國家標準。而為進一步瞭解此標準內涵，以做為我國學習領域課程與教學領導人才核心能力指標的參考，本研究分析討論如下：

1994年英國成立「師資培訓局」(Teacher Training Agency, TTA)，希望能增加教師的專業水準。1998年TTA公布《學科領導人標準》(the Standards for Subject Leaders)，企圖引進中層領導來強化學科的課程發展(Hoult, 2002)。事實上在此標準之前，英國各中、小學每一學科都有「學科協調人」(co-ordinator)的職位，專門負責學科課程的協調及發展工作，這就是學科領導人的前身(Bell & Ritchie, 1999: 10)。

《學科領導人標準》主要是設定學科領導人在重要領域的相關知識、理解、技能、特質、工作範圍及成效，其目的在於增進學科領導人及有意願從事學科領導人員的效能(TTA, 1998: 3)。這個標準共分五個部分：學科領導人的核心目的；學科領導的重要成果；學科領導人的專業知識和理解；學科領導人的技能和特質；學科領

導的重要範圍。以下係摘譯自《學科領導人標準》中的重要內容：⁸

壹、學科領導人的核心目的(TTA, 1998: 4)

《學科領導人標準》提供學科專業的領導和管理，以確保高品質的教學，有效使用資源和改善所有學生的學習和成就標準。學科領導人提供學科的領導方向，同時確保適當的管理及組織，以符合學校和學科的宗旨和目標。雖然校長可以擔任課程發展的重任，可是畢竟因其綜理所有學校改革責任，因此下放學科領導人以負責實現學科的高品質教學與學習。而在學校的政策及運作實務上，學科領導人所扮演重要的角色，主要在於支持、引發和激勵學科的教師進行高品質的教學。此外，學科領導人也負責評鑑教學和學習的效能、以及鼓吹更多學科的優先工作及目標。

貳、學科領導的重要成果(TTA, 1998: 5)

有效的學科領導可以產生以下五點成果：

- 一、學生在學科的知識、理解、技能，比起先前有顯著進步。
- 二、教師可以在團隊中合作工作；支持學科目的，並且能了解學科目的和學校目的之間的關係。
- 三、家長可以被很清楚地告知有關於孩子的學習成就，以及未來改善的目標；並且了解教師對孩子的學習期望，了解他們怎麼做可以支持或幫助孩子的學習。
- 四、校長和其他的高層管理人員能了解學科的需求，以便發展學科內的優先事務。
- 五、其他如班級助理教師、外在機構包括商業及工業的代表，也能了解學科發展的優先事項。

參、學科領導人的專業知識和理解(TTA, 1998: 6)

學科領導人必須具有特定學科和一般領導角色的知識及能力，這種知識和能力需要隨著時間而改變。這些知識及能力總共十五項，包括領導、管理、學科、教學及學習等方面的知識及能力。

肆、學科領導人的技能和特質(TTA, 1998: 7-8)

⁸ 《學科領導人標準》的詳細內容可參閱 TTA(1998)、蔡宗河(2008)。

學科領導人應該具有學科教學的專業知識及技能，這些技能和特質對學科領導人而言極為重要。校長應該確保學科領導人有機會接受如何發展這種技能的訓練。而學科領導人的專業知識和技能，是以有能力運用這些技能和特質、以及第五項學科領導範圍的內容來證明。這些特質及能力包括：

一、領導能力、特質和專業能力：能領導及管理同事往共同目標邁進。

二、做決定的能力：解決問題的能力和做決定。

三、溝通的能力：有能力清楚地表達自己的觀點並理解別人的想法。

四、自我管理：有效的時間規劃和良好的自我組織。

五、態度：學科領導人擁有的特質，包括：個人風采(presence)；改變現狀和新概念的調適；幹勁、活力及堅毅力；自信；熱情；智慧；可信賴性及誠實；承諾感。

伍、學科領導的重要範圍(TTA, 1998: 9-12)

學科領導的重要範圍包括：

一、學科的策略方向和發展：在學校的目的和政策範圍內，學科領導人發展並實施學科的政策、計畫、目標和實務。

二、教學和學習：學科領導人確保和維持學科的有效教學，評鑑教學的品質和學生成就的標準，並設定改革的目標。

三、領導和管理教職員：學科領導人提供所有投入教學或支持學科的人，這種支持、挑戰和發展，需要維持學科教師的動機並獲得教學的改革。

四、有效率和效能地運用教職員及資源：學科領導人要獲得學科發展所需要的適當資源，同時確保資源有效率、效能和安全地使用。

然而，英國《學科領導人標準》之訂定亦可見新右派的意識型態(蔡宗河，2005; 2008)，如偏重技術層面缺乏教學藝術層級的關懷；重視領導多於課程，強調管理多於教學；以中學的學校規模制定標準，故不見得完全適用於每一所小學(蔡宗河，2005)。難怪實施後也出現一些問題，如不同規模或體制的學校實施後有差異、學科領導人缺乏領導方面的專業知能、工作時間的壓力，以及學科領導人領導時所產生的人際關係改變等(蔡宗河，2005; 2008)。這也是我們所必須瞭解並避免的問題。

綜上所述，雖然英國《學科領導人標準》亦有若干問題，然不可諱言，英國《學科領導人標準》的規定比我國教育部或台北縣教育局的規定還要詳細清楚，當然這和他們原來就偏向以學校為中心的課程發展有很大關係。而我國從九年一貫課程實施後，才有所謂的學校本位課程或強調領域課程與教學領導，自然較難與英國相比較。英國許多研究顯示(如 Harris et al., 1997; Aubrey-Hopkins & James, 2002)，學科領導人或主任對學科課程領導可以產生正面的效益，故我國重視學習領域召集人或相關課程與教學領導教師的培訓，應可提高領域甚至是整體學校的課程水準。

第四節 修訂版的 Bloom 認知領域教育目標分類

本研究之指標發展主要是參酌修訂版的 B.S. Bloom 教育目標分類，故有必要對此修訂版之由來與內涵，以及本研究核心能力指標發展之構想依據兩方面加以說明：

壹、Bloom 認知領域教育目標分類修訂版之由來與內涵

Bloom 等人於 1956 年所發表的教育目標分類中的認知領域(cognitive domain)，在教育或課程與教學目標研究中具有很大的影響力。此手冊自發表以來，至少被翻譯成 20 多種以上的語言版本在世界流通。1995 年，為求更合理與周延，在原作者之一的 D. Krathwohl 倡議下，召集許多學者共同修訂，其後於 2001 年發表「為學習、教學和評量而分類：Bloom 教育目標分類之修訂」(A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives)(黃嘉雄，2004：59)。

修訂版認為目標之敘述應包含習得的知識內容，以及對該知識加以處理的認知過程，此兩者均可再細分成數類，故修訂版將知識與認知過程兩層面分開，此兩層面再各分數項，而且兩層面的各類間交錯交集下形成一組目標叢集分類體系(黃嘉雄，2004：63)。進言之，修訂版將認知領域目標的分類區分成知識與認知歷程兩向度，前者包含事實、概念、程序與後設認知四種；而認知歷程則包含記憶、瞭解、應用、分析、評鑑與創造(黃嘉雄，2004：64)。

從另一方面來看，修訂版與舊版的差異在於對認知過程向度各類別目標是以動詞形態命名(如 apply, analyze)，且六大類別的細類目是以動名詞命名，用以彰顯認知過程的動態意涵(如了解類的 interpreting, exemplifying)，這顯示修訂版的目標分類