

第二章 文獻探討

本研究之目的在探討九年一貫社會學習領域課程與教學領導教師所應具備之核心能力，並根據此一核心能力架構，進一步發展該領域領導教師之專業發展課程。為建立本研究之嚴謹與完善的理論基礎，以下將依據所蒐集之相關文獻，先探討社會學習領域課程與教學領導教師之重要性，其次，分析社會學習領域課程與教學領導教師之角色定位，最後，根據該領域所應扮演的角色，進一步探究社會學習領域課程與教學領導教師所應具備的專業知能。

有鑑於我國課程綱要對學習領域召集人之角色界定並不明確，召集人的資格亦不清楚（陳世修，2004；蔡宗河，2008），以下將以英國師資培育局（Teacher Training Agency）在 1998 年出版的《學科領導者國家標準》（National Standards for Subject Leaders），作為探討社會學習領域領導教師之角色定位的基礎，此一標準的目的乃在界定學科領導者所應具備的專業知能¹，並作為現任及未來的學科領導者專業發展的引導。英國中小學學科領導教師的制度行之有年，在此標準提出之前，對於學校中負有學科發展責任的教師，其名稱歷經多次更迭，如 1967 年提出的「諮詢教師」（consultant teacher）、1975 年的「課程協調者」（curriculum co-ordinator）和 1994 年的「學科管理者」（subject manager）（Hammersley-Fletcher, 2002；Lunn & Bishop, 2002）。雖然英國的課程以學科為單位，而我國自九年一貫課程實施後，課程的構成單位由學科轉變為多學科構成的學習領域，但此一標準仍有其參考價值，除了可以啟發吾人思考目前社會學習領域召集人所可能採取的更積極主動作為外，亦可作為未來培育國中小學社會學習領域領導教師的借鏡。

以下共分為四小節，首先從學校層級課程領導趨勢及九年一貫社會學習領域課程的實施，說明社會學習領域課程與教學領導教師之重要性，其次，分析英國《學科領導者國家標準》對學科領導者的角色定位，第三小節則依據第二小節的分析結果，結合我國的現況與脈絡，探討我國社會學習領域之課程與教

¹ 根據 Houlton (2002) 的分析，雖然在此標準中未使用「能力」(competences)這個字，但明顯受到能力本位取向(competence-based approach)的專業發展觀點所影響。

學領導教師角色定位，最後，根據學校社會學習領域課程與教學領導者所應扮演的角色，分析其所應具備之專業知能，以作為未來發展社會學習領域課程與教學領導者之參考。

第一節 學校社會學習領域課程與教學領導教師之重要性

關於學校層級社會學習領域課程與教學領導教師之重要性，可從課程領導的趨勢與九年一貫社會學習領域課程與教學的實施加以分析，以下分別說明之。

一、補足校長在課程領導的潛在侷限性

吳清山和林天祐（2001）指出，課程領導乃是在課程發展之歷程中，為協助教師教學品質與提昇學生學習效果，對於教學方法、課程設計、課程實施與課程評鑑所提供的支持與引導。黃嘉雄（2002）則認為，課程領導是透過領導功能的發揮，來倡導、規劃、設計並落實課程革新，進而實踐教育理想的過程。

目前國內許多研究和文獻所關注的，大多集中於校長的課程領導，此一關注是可以理解的，因為校長是學校的最高領導者，在課程領導上扮演舉足輕重的角色，然而，以社會學習領域的課程領導為例，若太過於仰賴校長的課程領導，亦有其限制，茲說明如下。

首先，就課程領導專業知能而言，校長擁有一定程度的領導知能，然而，並非每位校長都在課程領導的面向上投入許多心力，鑽研專精，嫻熟敏銳，此一限制可從歐用生（2004）的觀察看出端倪，他指出當前課程領導的困境之一，乃是校長以行政領導代替課程領導，將學校課程發展當作一件行政工作來處理，缺乏課程的意識與敏感性，不知道或未察覺學校課程計畫如何與學校願景、校務發展計畫、各領域教學目標、教師的教學活動、學生學習成果的評量與教師的專業成長統整與銜接；其次，就社會學習領域學科專業知識而論，在提昇校內社會學習領域課程與教學品質時，學科專業知識扮演重要角色，有些校長可能是社會學習領域之輔導團成員或以該領域之課程與教學見長，但並非每位校長都專精於該領域；第三，就時間而言，校長所要處理的校務龐雜耗時，

還要挪出時間應付突發狀況，若要同時將課程領導工作做到盡善盡美，的確有其困難；最後，就教師的專業發展而言，若學校的課程領導過於仰賴校長一人，在此種運作模式下，教師們極可能缺乏獨立自主的專業思考與能力，只是遵循或揣測校長的想法和喜好，來規劃學校社會學習領域課程，並進行教學活動。

上述幾項限制凸顯出校長在進行課程領導時，授權其他校內教師，共同擔負課程領導工作的重要性，這樣的想法可從「分佈式領導」(distributed leadership)與「中層管理」(middle management)兩個領導理論獲得進一步理解。

分佈式領導將領導視為領導者、追隨者與情境三者之交互作用下的動態實踐，若將這樣的定義放入學校社會學習領域的課程與教學領導中，我們所應關注的，不是校長的領導知能或社會學習領域學科知識，或校長在該領域課程與教學領導中所扮演的角色與功能，而是校長、社會學習領域教師以及學校情境三者的交互作用，就此而論，學校中的教務主任、學年主任、社會學習領域召集人與社會學習領域教師，都可以透過參與校內活動，發揮個人潛能，展現影響力；換言之，這些人都可能擔負社會學習領域課程與教學的領導責任（張祝芬，2008；賴志峰，2008）。

「中層管理」的概念源自科層體制理論，若將企業管理分為三個階層，高層管理者的任務在掌控全局，中層管理者則對自己的部門負責，並擔負高層與基層管理者之間的溝通橋樑，而基層管理者則是直接面對第一線員工，以提高其工作效率與效能；因而，中層管理在企業界是指位居行政體系之中間層級的管理者，其任務在協助高層主管進行決策與擬定政策，並同時監督與協調基層管理者的活動（蔡宗河，2006）；就學校的脈絡而論，學校的中層管理是指學校中介於高層行政人員與教師之間的管理層級。根據蔡宗河（2006）的分析，中層管理的主要理論基礎為新管理主義(New Managerialism)，所謂新管理主義，乃是上層以間接的引導，而非直接的督導，來進行管理工作，這種管理方式強調制定詳盡的標準，要求部屬限期完成。就學校層級而言，社會學習領域領導者（或召集人）可說是中層管理者，其工作乃在協助高層確保社會學習領域之課程與教學品質外，還可透過對該領域之願景形塑與士氣激勵，凝聚團隊向心力及形成專業成長的團隊文化，達成社會學習領域發展目標，這對學校之

課程領導可說是一大助力。

二、強化九年一貫社會領域課程的落實

就國民中小學九年一貫課程社會學習領域之課程精神與能力指標之落實而言，一位帶領社會學習領域教學團隊的課程與教學領導教師，在落實課程綱要的過程中不僅有其必要性，還扮演舉足輕重的角色。以目前學習領域課程小組的運作而論，該小組是以學校教師成員為主的團隊，此一組織乃在將教師的教學功能與研究功能進行整合，打破個別教師囿限於教室的教學孤立現象，透過學習領域課程小組的運作，提供教師專業對話的管道，促進教師的專業成長；就此一小組的上述特性而論，若一位課程小組的領導教師，能帶領該小組進行良性有效的運作，將可確保社會學習領域課程綱要之落實。以下分別就課程統整、協同教學、能力指標的解讀與轉化及自編教材等面向，進一步說明。

首先，就課程統整而言，社會領域領導教師可帶領同儕教師進行溝通協調，強化領域教師課程統整專業知能，來達到領域內外課程統整的目標。九年一貫社會領域課程綱要特別強調統整的功能，雖然，在 2008 年修訂版中已不再指陳分科設計是「可能利於『教』，卻不利於『學』……『便利教師之教學』」（教育部，2001，頁 19），不過，「統整」仍是九年一貫課程之基本理念之一（教育部，2008），而要將過去的歷史、地理與公民與道德三科分科教學統整於單一學習領域進行課程規劃與教學並非易事。許美蓉（2005）針對臺北市各國中社會領域召集人的問卷調查結果顯示，有的學校開始時曾實施合科教學，但其後各校還是恢復分科教學。宋佩芬（2007）針對全臺灣公私立國中 2429 位社會領域教師所進行的問卷調查結果亦顯示，有 68.8% 的老師表示該校目前仍實施七、八、九年級分科教學，只有 13% 的教師表示該校七、八、九年級實施合科教學（即史地公同一人上），其他則為不同型式的合科教學，然而，即使是合科，由同一人教授，實際上都是分科教學，因為皆使用民間分科取向的教科書，換言之，也就是同一人的分科教學。另外，教師對社會領域課程如何發展的看法，亦顯示教師多傾向分科教學，在填答的教師中，有 54.2% 的教師認為應原則上分科，視需要部分統整，有 35.8% 的教師不贊成統整，認為應維持原來的分科。

關於課程的統整，除了領域內的統整，尚有其他諸多不同型式的統整。許美蓉（2005）針對國中社會領域教師及臺北市國中社會領域輔導團教師的訪談中，發現課程統整的兩個盲點：其一，課程統整未將學校整體課程架構與組織納入考量，導致各自獨立的活動課程統整方案雖多，但無法架構出整個學年或三個學年間不同課程方案間的銜接關係；其次，過多配合時令節慶、社區資源與學校活動的主題式課程統整，造成另一種形式的分化與混亂，未顧及不同課程內容之間的連貫性與邏輯順序。

課程的統整需要集結眾人的心力，透過自我成長、同儕交流，不同部門間的溝通協調，並不斷修正改進，才能達成目標。林靜芳（2000）針對國中社會科統整課程之研究便發現，社會科統整課程的發展是一個緩慢的發展過程，必須透過教師間不斷的腦力激盪、溝通、研究與磋商，才能達成；其研究亦發現，提昇教師學科專業知識與統整課程設計能力，亦是促成社會科實施統整課程的重要條件。其實，不論是教師間的溝通、研究與磋商，或是教師專業知能的提昇，都可透過社會領域課程小組此一中層管理組織的運作來達成，而此一小組運作的成功與否，社會領域領導教師扮演重要的角色。

其次，就協同教學而論，社會領域領導教師可引導課程與教學規劃，協助同儕教師進行領域內外之協同教學溝通與協調。九年一貫課程的實施除了強調統整原則以外，還提出協同教學（team teaching）的原則，協同教學可廣義地界定為一種教學組織型態，由「兩位或兩位以上的教學人員，高度合作且共同面對學生進行實質教學事務的規劃與執行」（王素芸，2009，頁 60）。協同教學在實務上有其優點，然而，過去的研究結果指出，協同教學的落實仍有其困難，蔡安繕（2004）針對全國國中所進行的問卷調查結果顯示，實施九年一貫課程後，學校社會領域教師並未真正落實協同教學。許美蓉（2005）的研究指出，國中的學校組織文化普遍存在個人主義，而不同專業領域之間的教學分工往往不易取得共識。吳美嬌（2002）在其針對國民中學社會領域的協同教學行動研究中發現，導航者的堅持與專業素養，是實施班群教師協同教學成功與否的關鍵因素之一，此一導航者需引導課程設計與選擇，掌握團隊的發展、協助團隊的溝通與協調、領導團隊在協同教學過程中的轉變、並促進團隊的成長，而其

運作則是透過社會領域的教學研究會。質言之，若社會領域領導教師能引領該領域教師進行領域內和跨領域協同教學，將有助於九年一貫協同教學理念的落實。

再次，就社會領域能力指標的解讀與轉化而言，社會領域領導教師可帶領領域教師，共同解讀及轉化社會領域能力指標，以建立教學共識。許美蓉(2005)針對臺北市各國中社會領域召集人的問卷調查結果顯示，該領域召集人認為能力指標太籠統，解讀往往因人而異。劉喬安(2005)的研究亦發現，受訪的兩位國小教師認為社會領域能力指標敘寫抽象，層次太高，解讀不易，需要教師團隊合作與專家協助。就目前學校層級的課程組織運作而論，此一問題可透過社會領域課程小組的運作來獲得改善。換言之，由該領域的領導教師帶領教學團隊，根據學校所在地區特性及學生特質與需求，共同針對能力指標之具體內涵與轉化進行解讀與討論，以便將國家層次的能力指標轉化為具體可行的教學目標與計畫。

最後，就自編教材而言，社會領域領導者可發揮人力與資源整合的功能，帶領團隊發展教材。九年一貫課程賦予教師更大的課程自主權，然而，許美蓉(2005)的研究指出，參與研究之國中教師認為自己依據完整課程架構編製教材的能力仍不足，亦有教師曾試著將性別平等教育融入社會領域的教材，但深覺自己一個人心力不足，卻又缺乏與其他社會領域老師討論的機會。若社會領域自編教材的工作，能藉由社會領域領導教師帶領該領域課程小組的運作來共同完成，則達成的可能性將大大提高。

總而言之，不論是就當前課程領導的理論趨勢，或是九年一貫課程社會領域之落實，社會領域領導教師若能協助上層領導層級，帶領領域教師，落實九年一貫課程的核心精神與目標，必能提昇學校該領域課程與教學的品質。

第二節 英國《學科領導者國家標準》對學科領導者的角色定位

英國《學科領導者國家標準》分為五大部分，分別是「學科領導者的核心目標」、「學科領導者所應達成的成果」、「學科領導者應具備的專業知識與體認」、「學科領導者應具備的技能與特質」、「學科領導者應擔負的基本任務」。其中，第五部分提出四項學科領導者應擔負的基本任務，分別是學科的策略性方向與發展、教學與學習、教職員的領導與管理、人力與資源有效運用，可作為分析學科領導者角色定位的依據，以下進一步分析。

一、發展方向及策略形成者

就策略性方向與發展而言，學科領導者應扮演「發展方向及策略形成者」的角色，基於學校整體目標與政策，去發展並落實學科的政策、計畫、目標以及實際運作與實施。在此一角色扮演上，又可細分為四項任務：

1. 學科領導者應先營造教職員對該學科的正向態度，發展教職員的教學自信心，同時，使該學科所有教學團隊成員一致體認該學科在學生身心靈發展及未來生活準備上所扮演的角色及重要性。
2. 在營造出正向並具共識的團隊氛圍後，學科領導者應帶領團隊蒐集、分析以及解讀與該學科相關的全國性、地方性及自己學校的資料、教育研究發現與調查報告，並配合學校的整體目標，全盤考量後，共同形成該學科之政策與目標。
3. 有了政策與目標，學科領導者應與團隊成員共同訂定該學科未來發展的短、中、長程計畫，此一計畫應將自己學校學生過去的表現納入考量，區分出較務實易行的改進目標和較具挑戰性的長遠改進方針，並列入針對低成就學生的補救教學計畫，同時，落實此一計畫的具體作法、時間表與實施成果的評鑑規準都應清楚明確，並讓所有團隊成員清楚了解。
4. 在計畫付諸實施的階段中，學科領導者應監控工作的進展，分析與評估教師教學與學生學習成效，作為團隊成員未來改進的依據。

二、教學與學習品質提昇者

就教學與學習品質而言，學科領導者應扮演「教學與學習品質提昇者」的

角色，確保學科教學的有效性，評估教師教學品質與學生學習成就，並設定改進目標。在此一角色扮演上，學科領導者的任務可分為兩大類，即教學品質的提昇與學習品質的提昇，茲分述如下。

教學品質的提昇是學科領導者的核心任務之一，為精進教學品質，領導者應就課程內容、教學策略與教學評鑑三方面著手。在課程內容上，領導者應確保學科的課程內容能配合所有學生的需求，具備廣度、連續性與彈性，並兼顧讀、寫、算以及資訊科技之基本能力的發展，以及公民概念的理解，同時，結合社區資源，擴展學生的理解。在教學策略上，領導者應使教師清楚了解學科之單元教學目標、學科內容的教學與學習順序，亦應協助教師選擇適當的教學方法，滿足學科的要求與學生的不同需求。在教學評鑑上，領導者應評估教學團隊成員學科教學成效，分析其優缺點，並提出具體之改進建議。

教學與學習是教育歷程的一體兩面，密切關連，為提昇學生的學習品質，領導者應引導教學團隊充分運用學生過去表現的資料，以掌握學生在該學科的先備能力；其次，確保教師的教學有助於學生個別與合作的學習技巧，使學生在校外環境中，亦能有效學習；第三，建立清楚的評量制度與作法，以掌握學生的表現，並協助學生設定未來改進的目標；第四，與家長建立夥伴關係，使家庭教育的力量成為提昇學生學習的重要助力之一。

三、教學團隊的領導與管理者

就教職員的領導與管理而言，學科領導者應扮演「教學團隊的領導與管理者」的角色，提供教學團隊必要的資訊與協助，對現況提出挑戰，促進團隊成員專業發展，以激勵團隊，改進教學。根據 Whitaker (1993) 的分析，「領導」較著重個人及人際之間的行為，關注未來，以改革和發展為核心，強調品質及效能，而「管理」則較著重秩序性結構，維持日常的運作，確保工作的完成，查核工作成果，強調效率 (引自 Kirkham, 2004)。就教學團隊的領導而言，領導者應設定對團隊成員清楚明確的期望，促進成員彼此間積極富建設性的合作關係，適時授權，並建立績效責任的共識；另外，領導者應帶動團隊教師的專業成長，除了提供有用的範例和必要的支持以外，還可結合多種專業資源，如

高等教育機構的專家學者，地方教育機構的教育或研究方案，學科或領域專業組織所提供的專業諮詢及專業成長服務。

就教學團隊的管理而言，領導者應依據學校現有政策，評鑑團隊成員的專業表現，並運用評鑑結果，檢核教師所需的專業訓練需求，提昇教師的專業效能，特別是對新任教師，應提供適當的訓練、監督、支援、與評鑑，務必使每位教師都能具備所教授學科之專門知識；另外，領導者亦應與校內特殊教育工作者合作，確保針對特殊學生的教學計畫能符應這些學生的需求；最後，領導者應隨時與校長和高層行政人員保持密切聯繫，讓他們清楚了解自己學科之政策、計畫、工作優先順序、過去的成就及該學科的專業發展計畫。

四、人力與資源有效運用者

就人力與資源有效運用而言，學科領導者應扮演「人力與資源有效運用者」的角色，確認學科所需的資源，並確保資源運用的效能性與效率性。更具體地說，領導者應確認人力與資源的需求，設定這些需求的優先順序，以最有效率的方式配置人力與資源，來達成學校與學科目標，並發揮經費的最大效益；此外，領導者還應積極探索新資源的可能性。

第三節 我國社會學習領域課程與教學領導者之角色定位

根據上述針對英國學科領導者之角色定位的分析，以下將運用這四種學科領導者的角色及其相對應的任務，結合過去針對九年一貫社會學習領域課程實施現況所進行之研究的發現，進一步闡釋我國社會學習領域課程與教學領導者之角色定位及其具體任務，以作為其後該領域課程與教學領導者育成之基石。在以下的闡釋中，筆者將第四種角色「人力與資源有效運用者」併入第三種角色「教學團隊的領導與管理者」，這是因為人力與資源的有效運用，其實就是一種管理活動，不過，在理解第三種角色之「教學團隊」一詞時，則不應圍限在人員的概念，而應廣及此團隊運作所需運用的有形與無形資源。

一、社會學習領域之發展方向及策略的形成者

社會學習領域課程與教學領導者應基於學校整體目標與政策，去設定學校社會學習領域未來的發展方向、目標與計畫，並落實於日常教學活動中。首先，領導者應讓所有社會學習領域的教師體認該領域的學習對學生之身心靈發展與未來社會公民之角色扮演，具有不可取代的重要性，這樣的重要性不因其在未來升學考試中的地位，而有負面的影響；同時，領導者亦應使該領域內教師建立對自己教學的自信心，有了教學自信心，教師比較能以開放的胸襟，與其他教師共同討論整個社會學習領域（包含歷史、地理和公民與道德）未來的發展，面對未來的教學評鑑和教學觀摩，並與其他教師進行課程統整與協同教學的工作。

其次，社會學習領域課程與教學領導者應帶領其教學團隊，針對九年一貫社會學習領域課程綱要之能力指標，進行深入的討論與解讀，同時，還應蒐集與分析學校學生的特性與過去在該領域的表現，以及過去社會學習領域教學相關的實證研究報告，並配合學校的整體目標，全盤考量，進行討論，以制訂學校社會學習領域未來短、中、長期發展目標與相對應的課程計畫，同時包含具體教學計畫、時間表及預期的成果。最後，在落實的過程中，社會學習領域領導者應不斷檢核計畫的執行程度，分析與評估教學成效，以作為下一階段改進的依據。

二、社會學習領域之教學與學習品質的提昇者

社會學習領域課程與教學領導者應不斷檢視該領域教師之教學品質與學生學習結果，不僅要確保社會學習領域的教學能達成能力指標所設定的目標，更要進一步提昇教學品質。就教學品質的提昇而論，在社會學習領域的課程規劃與教材設計上，基於課程統整的精神與教學節數減少的時間壓力（蔡安繕，2004），領導者應與其他領域領導者及領域內教師討論與規劃社會學習領域內外的課程統整，避免學習內容出現不當的重覆和斷裂，並有效地將七項重要議題及十大基本能力融入課程的規劃中；另外，目前多數學校仍以民間出版之教科書為主要教學內容（許美蓉，2005），為確保社會學習領域的教學能達成各階段能力指標的要求，教學團隊應逐一檢核教科書內容是否有所不足，並針對

教科書內容無法達成之能力指標，進行補充教材的設計；而教材的設計需要團隊合作，整合多種資源，因而更有賴領導者凝聚領域成員的共識與向心力，同心協力完成教材設計、實驗與改進。

在教學策略上，社會學習領域領導者可透過成員分享、討論、研習與工作坊，強化教師靈活運用多元社會學習領域教學策略的知能，並協助領域內或跨領域教師進行協同教學，以提昇社會學習領域之教學品質。另外，基於社會學習領域之學科性質，教師在進行種族、文化與性別等相關議題教學時，應特別注意避免不當的種族、性別與階級刻板印象與偏見，並適時融入文化回應教學(culturally responsive teaching) (Gay, 2000)，以滿足不同文化背景學生之需求，因此，領導者亦應透過教師專業發展的管道，提昇該領域教師對種族、性別與階級議題的敏感度，建立教師們對相關議題之課程與教學的批判意識，並強化教師們對文化回應教學的認識與應用。在教學評鑑上，社會學習領域領導者亦應檢視成員的教學成效，分析其優缺點，以提昇教學品質。

就學生的學習而論，社會學習領域領導者應與領域教師一起分析學校學生的文化背景與特性、他們在社會學習領域的表現優缺點、已具備的先備能力，以利教師們進行更有效的教學；同時，社會領域教師們亦應共同思考與分享如何提昇學生社會學習領域之獨立與合作學習技巧，例如：透過獨立完成報告，或分組完成報告；另外，領導者亦可透過不同管道（如親師座談會、學校日、教學觀摩會），向家長們傳達該領域的重要政策與目標，使家庭教育成為落實社會學習領域教學的重要助力；最後，領導者應帶領成員共同討論社會學習領域的評量方式，建立共識，制定具體的實施辦法，實施並用以改進教學。

三、社會學習領域之教學團隊的領導與管理者

社會學習領域課程與教學領導者應對該領域之教育現況保持批判性的意識，從多元觀點與角度，檢視領域課程與教師教學，激發團隊成員之課程與教學的省思與研究，提供團隊成員必要的資源與專業協助，有效分配既有人力與資源，並積極開發潛在新資源，以帶領社會學習領域教學團隊成為一個具創新性的學習型專業發展組織。首先，就領導而言，領導者應使所有成員了解該團

隊的共同發展願景與目標，每位成員在團隊中所扮演的角色，並藉由團隊的聚會與活動，營造建設性的合作關係，建立團隊對績效責任的共識，適時授權，使人人都有參與團隊運作的機會，在此，團隊向心力與合作極為重要，因為社會學習領域含蓋歷史、地理與公民三學科，彼此的觀點與看法不同，如何達成共識，建立合作關係，是極為重要的課題。此外，就社會學習領域教學團隊的專業成長而言，領導者應帶領團隊成員進行課程與教學相關之研究，並與校外的相關專業機構建立合作的夥伴關係，並尋求其專業協助，如大學社會學習領域相關科系的學者專家和縣市社會學習領域輔導團成員，而領導者亦應提供成員充足的專業成長訊息與管道，並鼓勵教師們參與社會學習領域相關的專業團體與其活動，如踏查活動、研討會和文化交流活動。

就教學團隊的管理而言，可以分為教學團隊運作的管理以及人力與資源的管理與運用。首先，在教學團隊運作的管理上，社會學習領域的領導者應確保教學團隊的教學不受不當的因素干擾，並落實課程小組的運作，隨時掌握領域內教師（特別是新任教師）在教學上的困難與問題，評估教師們的教學效能，並根據評估結果，提出教師們專業訓練的需求，並提供必要的協助。其次，就人力與資源的管理與運用而言，社會學習領域領導者應掌握領域內現有人力與資源，並徵詢領域內教師的意見，提出社會學習領域所需人力與資源的需求，但礙於人力與經費有限，領導者應協調統整領域內歷史、地理與公民所需之人力、經費與教學資源，確認優先順序，以有效運用人力與資源，達成社會學習領域之發展目標；同時，基於學科性質，社會學習領域所關注的焦點乃為社會本身，因而，領導者應敏於社會時事與重要議題的變遷，帶領團隊成員蒐集相關資訊，開發相關的社會資源，延攬相關的人才，運用於社會學習領域的教學，以生活化及活潑化該領域的教學，進而提昇教學效能。

第四節 社會學習領域課程與教學領導者所應具備之專業知能

根據上述針對學校社會學習領域課程與教學領導者之角色定位的闡釋，本小節將進一步說明此一領導者在扮演其角色時，所應具備的知能，以作為培育

學校社會學習領域課程與教學領導者之基礎。同時，在探討領導者所應具備的知能時，筆者將參考《學科領導者國家標準》之第三部分與第四部分關於學科領導者應具備之知能的規範，同時也將我國目前領域召集人在其角色扮演過程中的困境納入考量，以提昇學校教師層級之社會學習領域課程與教學領導有效落實的可能性。以下將依照社會學習領域課程與教學領導者之角色來探討其所應具備的知能²。

一、形成社會學習領域發展方向及策略的相關知能

社會學習領域領導者是學校該領域發展的重要領航者，應基於國家課程政策與學校整體目標和政策，與該領域教學團隊共同設定學校社會學習領域未來的發展方向、目標與計畫，並落實於日常教學活動中。因此，此一領導者首應熟稔我國重要課程政策（特別是九年一貫社會學習領域之課程綱要與架構）與學校整體目標與政策，其次，此一領導者應深入了解社會學習領域的知識範疇，這裡所指的「知識範疇」，並不侷限於課程綱要所列的九大主題軸，例如，美國《社會科教師國家標準》(*National Standards for Social Studies Teachers*)便提出十大主題³作為社會科內容的標準，該標準並指出，若就學科畫分而論，社會科應包含歷史、地理、公民與政府、經濟和心理學。再次，領導者亦應深入了解學校之課程政策、學校願景與社會學習領域發展之間的關聯性，以確保所設定之領域發展方向能有助於學校課程政策與學校願景的落實。第四，領導者應具備帶領團隊討論、設定、執行、檢核與改進學校社會學習領域發展政策、目標、策略及短、中、長期計畫的能力，這些目標、策略與計畫應形成文字，Hoult (2004) 指出，政策性文件的撰寫目的有三：使讀者清楚了解該做什麼、提昇品質與解釋政策背後的原理原則，而計畫內容則應兼具務實易行與難度較高富挑戰性的目標。

² 一位社會學習領域領導者應具備課程、教學與領導的基本知識，此一部分的探討與核心能力建構，將由總計畫進行，在此不另行贅述。另外，以下所列舉之知能並未窮盡所有身為一位社會學習領域課程與教學領導者所應具備的條件，以英國《學科領導者國家標準》為例，其中便列出領導者應具備的領導特質（如自信、熱情及行動力）及技能（如溝通與作決定的技巧），在此並未一一詳細臚列，主要是考量社會學習領域課程與教學領導者的核心角色與任務，另外，這些未列出的領導特質及技能容或在師資培育的過程中，已或多或少透過不同形式的陶塑而形成。

³ 此十大主題分別為：一、文化與文化多樣性；二、時間、連續性和變遷；三、人、地方和環境；四、個人發展與身份認同；五、個人、團體和機構；六、權力、權威和治理；七、生產、分配和消費；八、科學、科技和社會；九、全球關聯；十、公民理想與實踐。

二、提昇社會學習領域教學與學習品質的相關知能

社會學習領域領導者作為一位教學與學習品質的提昇者，除了確保該領域的教學活動能達成能力指標的要求外，還應透過評鑑與輔導機制，來精進教師的教學與學生的學習。以下分別就課程規劃與教材設計、教學策略與方法以及學生學習與評量三個面向，進一步說明領導者應具備的知能。

(一) 課程規劃與教材設計

就課程規劃與教材設計而言，領導者首應具備**課程統整的知能**，這是因為目前所實施之九年一貫課程中，課程統整便是其核心精神之一，領導者不僅要能帶領團隊進行領域內歷史、地理與公民三科的橫向與縱向統整，亦應透過課程發展委員會，與其他學習領域進行跨領域的統整。其次，社會學習領域的焦點為社會生活本身，所以，領導者亦應**熟悉社會重大議題與社會學習領域之關聯**，引領教師們將重大議題統整入課程中，並引導學生於生活中實踐所學，透過這樣的統整過程，使社會學習領域之課程生活化，使社會生活成為轉化及應用所學的實驗場。第三，社會學習領域的領導者應具備**自編教材與研發教學媒體與教具的能力**，九年一貫課程的實施，賦予教師更多的課程自主權，雖然目前社會學習領域的教學仍大多仰賴民間業者出版的教科書，但因為每所學校有其不同特性與課程目標，民間業者編製的教科書未必完全符合所需，同時，對於所選用之教科書未能達成的能力指標，學校亦應配合自編教材補足，因此，社會學習領域之領導者仍應具備自編教材與研發教學媒體與教具的知能；不過，必須釐清的是，自編教材需要團隊合作，非領導者或單一教師能獨立完成，領導者不一定要精通每一個環節所需知能，但應具備整合多樣人才與資源的能力，以帶領團隊完成教材與教具研發；關於社會學習領域領導者如何帶領團隊成員自編校本課程教材，可參閱吳映賜（2007）關於鄉土教育教學活動的行動研究。第四，社會學習領域的領導者還應具備**規劃該領域課程評鑑的能力**，以及**根據評鑑結果改進學校社會學習領域課程的能力**，以有效提昇學校社會學習領域課程的品質。

(二) 教學策略與方法

就教學策略與方法而言，社會學習領域的領導者應熟悉社會學習領域之重要教學策略與方法，陳麗華（2002）根據社會學習領域的特性，提出適合於社會學習領域之教學模式和方法有：1. 訊息處理模式：基本歸納策略、概念構圖教學；2. 社會互動模式：討論教學的策略（如腦力激盪法、討論會、座談會）、角色扮演、情境模式教學；3. 社會行動模式：社區學習階段的教學策略（如多元文化觀的陶冶）、社區探究階段的教學策略（如議題中心教學、口述歷史教學策略）、社區行動階段的教學策略（如公民行動方案）。其次，在上述重要教學策略與方法的基礎之上，能進一步發展社會領域的創新教學策略，並具備文化回應教學的知能；文化回應教學乃是將教學根植於學生的背景文化之脈絡上，讓學習與學生的母文化相連結，透過教室結構之重組、教室氣氛、討論與教學的進行，使學習更能符合不同文化背景學生的經驗，更具有個人意義（Gay, 2000）。第三，為了提昇教師教學品質，社會學習領域領導者還應具備規劃與實施校內社會學習領域教學評鑑與同儕教學觀摩與輔導的能力。第四，為了提昇教師反省性教學的知能，領導者應熟悉教學檔案的主要概念與做法，並能建立社會學習領域之教學檔案制度（可參閱張德銳（2008））。

(三) 學生學習與評量

就學生學習與評量而言，社會學習領域領導者應充分瞭解該校學生特性與需求，這些特性包含認知心理發展、認知類型、學習習慣與問題、過去在社會學習領域中的表現優缺點、已具備之先備知識與能力，再從這些特性了解學生的學習需求。其次，領導者亦應掌握學生的文化背景及其社區的教育需求，此一認識極為重為，因為唯有如此，才有可能在課程規劃上符應社區需要，在教學上達到文化回應的教學理想。第三，領導者應具備社會學習領域多元評量的知能，以帶領該領域教師共同制定一套社會學習領域的評量規準與具體的實施辦法，作為教學成效之重要參考依據之一。

三、領導與管理社會學習領域教學團隊的相關知能

社會學習領域領導者作為一位教學團隊領導與管理者，應運用領導與管理的知能，帶領整個團隊成為具有創新性的學習型專業發展組織，為達成此一目標，領導者應具備課程與教學領導與管理的知能。

首先，就課程與教學領導的知能而言，首先，領導者應具備激勵同儕教師團隊合作與專業成長意願的技巧，並具有型塑教學團隊願景，及帶領團隊成為專業學習社群的知能；其次，促進專業學習與成長的重要途徑之一便是透過教師親自參與課程與教學研究工作，因此，社會學習領域領導者不僅自身需具備課程與教學的研究能力，還應具有領導同儕進行課程與教學相關研究的能力，並熟悉如何將研究結果轉化為具體可行的作法，進而改進課程與教學的品質。第三，和上述研究能力相關的是，領導者應具備課程與教學的批判意識與能力，如此一來，方能針對特定議題進行深入、具改良性的分析與探究；第四，領導者亦應具備規劃與執行社會學習領域教師專業發展計畫的能力，透過此一計畫訂定過程的討論與協調，達成成員們對自身專業發展的共識，進而採取行動，確實實踐。

其次，就課程與教學管理的知能而言，維持社會學習領域教師之正常教學，以及落實社會學習領域課程小組的運作，乃是社會學習領域領導者之首要任務，因此，領導者應具備以下知能：其一，能察覺該領域教師（特別是新任教師）的困難、問題與需求，提供必要的資源與協助，Field、Holden 與 Lawlor（2000）即指出，為了小組的永續發展，領導者必須理解組員的優劣勢、特質及在小組中的需求，透過滿足需求以激勵士氣；其二，能敏察人員與資源需求及具備設定需求優先順序的能力；其三，能確保資源運用的效率及效能；對領導者而言，時間亦是一項重要資源；陳世修（2004）和吳映賜（2007）的研究均發現，我國學習領域召集人的共同困境是時間不足，這導因於領導者除了擔任學習領域召集人以外，還必須擔任教師的工作，而 Turner（2003）整理英國過去關於學科領導人的研究後亦發現，許多研究都提到同樣的問題；因此，時間管理的能力對領導者十分重要，Hughes（2004）建議可從分析工作的重要性與急迫性、授權及有創意地婉拒做起；其四，能拓展校外資源並建立夥伴關係。

第五節 小結

社會學習領域課程與教學領導教師對學校課程與教學品質提昇有其重要性，此一層級的領導不僅是新近課程領導趨勢中，分佈式領導與中層管理兩概念的具體展現，更是落實九年一貫社會學習領域課程綱要的重要助力。本文以英國《學科領導者國家標準》為基礎，分析並歸結出社會學習領域領導者應擔負該領域之「發展方向及策略的形成者」、「教學與學習品質的提昇者」以及「教學團隊的領導與管理者」。在方向與策略的形成上，未來的領導者應具備規劃學校社會學習領域未來發展方向與計畫的知能；在教學與學習品質的提昇上，未來的領導者應具備課程規劃與教材設計、教學策略與方法以及學生學習與評量等相關知能；在教學團隊的領導與管理上，未來的領導者應具備領導與管理社會學習領域教學團隊成為一個具創新性的學習型組織。

本文所建構之社會領域領導教師的專業知能理念架構，仍需考量學校層級、規模與脈絡因素。⁴以學校層級為例，小學在九年一貫課程實施以前就是合科教學，而中學則是歷史、地理與公民分科教學。若就組織特性而論，小學教師們多是不分科的通才，重點是「教學生」，同質性較高，認同的單位是年級；而中學教師們依學科專業分群，重點是「教學科」，其學科訓練的傳統對教師具較大影響力，認同的關鍵是學科（張祝芬，2008）。這導致國中小在進行課程統整，以及處理分合科與協同教學的問題上，有不同的考量與著重點，因此，在社會領域領導教師的育成過程中，不能忽視國中與國小的脈絡差異。

同時，社會領域領導教師的育成，除了透過正式課程來提昇領導教師的社會領域領導知能外，在工作情境中的非正式學習亦是重要的管道。透過在具體工作情境中的觀察與實際操作，未來的領導教師可以深刻體會及認識社會領域領導教師的角色及不同形式的知識，找到處理身為領導教師所面臨壓力的方式，並磨練領導教師所應具備的技能（Turner，2006）。

本研究依據上述社會學習領域課程與教學領導者的專業知能架構，進一步蒐集、整理及分析社會學習領域標竿教師與學者專家之意見，在總計畫所提出之能

⁴ 以蔡安縉（2004）針對全國中學所進行的問卷調查結果為例，九班以下的學校有 58.6%採用合科教學，然而，十班以上的學校採用完全分科教學的比例遠遠超過合科教學；另外，都市地區學校有 63.2%採用完全分科教學，僅有 21.3%採用完全合科教學，而偏遠地區則有 42.3%採用合科教學。

力指標共同架構下，訂定社會學習領域課程與教學領導者的核心能力指標，以作為發展社會學習領域課程與教學領導者專業發展課程的基礎。