

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